

INTEREOI N.19



Revista digital de l'EOICAT

Treballs i projectes realitzats pel
professorat d'EOI de Catalunya

ISSN 2385-4820

eoicat

ÍNDEX

La lingüística forense com a eina motivadora i com a garantia en l'avaluació de llengües: aplicacions pràctiques per a l'aula i els exàmens oficials.....	4
Sheila Queralt Estevez	
El condicionamiento puede impedirnos actuar con libertad	12
Helena Velasco Portillo	
Espais que parlen: L'aprenentatge i la inclusió a les aules d'idiomes	19
Marta Pey Pratdesaba	
Repensar l'avaluació a l'EOI: eines i estratègies per fomentar l'autoavaluació, la coavaluació i el feedback entre iguals	26
Montse Cañada Pujols Stefania Fantauzzi	
<i>Aprendre dels companys: l'experiència de l'Observació Entre Iguals a l'EOI de Lleida ...</i>	40
Marta Sibila Gort	
El microrelat a l'aula (o quan menys pot ser més).....	48
Jaume Macià i Guilà	
Cançons per a tothom.....	57
Anna Maria Mataró Roldós	
Aprendre a Europa amb Erasmus+: cap a una escola més verda i sostenible seguint el model islandès	67
Montse Cañada Pujols Toni Tena Corredera	
Feedback per esmenar errors mitjançant eines TIC.....	76
Aitor Jiménez Fernández	
Disseny i avaluació de tasques de certificat de nivell avançat C1 mitjançant l'ús de la IA	83
Xavier Ortega Rodríguez	
Grup de REcerca Lingüística en Comunicació Oral: innovació, creativitat i xarxa. L'exemple del grup d'italià	88
Montse Folguera Bañeres Toni Tena Corredera	
De la inspiració al paper: Juguem-hi a escriure	94
M. Amparo Aymerich	
<i>Oh My God! Correcció gramatical: de la preocupació a l'acció</i> Projecte de centre.....	104
Marta Rossell Teresa M Xiqués	
EOIclusió: una tasca pendent a les nostres aules?	113
Agnès Guardiola i Pastor	
Extra, extra! A digital newspaper article: Fostering autonomy & engagement in writing	119
Mònica Pena	

EDITORIAL

Amb l'inici d'un nou curs arriba el número 19 d'INTEREOI. Aquest número us servirà, en molts casos, de recordatori del X Fòrum EOICAT a l'EOI de Calella. Un fòrum que va estar de nou carregat d'il·lusions, energia i que va reflectir les idees i les experiències que el professorat de les EOI de Catalunya posem a funcionar cada dia a les aules.

La lectura d'aquest número de la revista inclou algunes de les ponències d'aquest darrer fòrum juntament amb un tast d'alguns dels prop de vint tallers que es van presentar.

Enlloc de fer aquí un llistat dels temes tractats als diferents articles d'aquest exemplar, us convidem a fer-li una ullada a l'índex i trobar els títols que us cridin més l'atenció. Que els continguts d'INTEREOI serveixin com a font d'inspiració i d'idees per portar a les aules i a les nostres EOI.

Contacteu, quan us calgui, amb les persones que generosament han contribuït amb els seus articles a fer un número més de la nostra revista. Compartiu amb elles com us han servit a vosaltres les seves idees, demaneu aclariments o feu arribar un missatge d'agraïment que segur que rebran amb un somriure de satisfacció.

Els catorze articles són una mostra de la bona feina que fem a les aules i de la nostra contribució a la societat. Els ensenyaments d'idiomes són una peça clau i imprescindible en una societat moderna i que mira cap al futur. L'aprenentatge d'idiomes forma part d'un continu al llarg de tota la vida i per això els estudis d'idiomes es mereixen un lloc prioritari.

Acabem donant les gràcies als autors i autores, als correctors i les correctores, a la maquetadora i a totes les persones que han posat el seu granet de sorra en aquest número.

Rodrigo Alonso, President de l'EOICAT

Setembre 2025

La lingüística forense com a eina motivadora i com a garantia en l'avaluació de llengües: aplicacions pràctiques per a l'aula i els exàmens oficials

Sheila Queralt Estevez

Laboratorio SQ-Lingüistas Forenses

sheila.queralt@cllicenciats.cat

Resum: Aquest article explora dues aplicacions innovadores de la lingüística forense en l'àmbit de l'ensenyament i l'avaluació de llengües. En primer lloc, es presenta la lingüística forense com a eina didàctica capaç de motivar l'alumnat mitjançant situacions d'aprenentatge basades en casos reals o simulats, com ara l'anàlisi de textos anònims, la resolució de casos ficticis d'assetjament o la comparació d'estils lingüístics per atribuir autoria. Aquesta metodologia potencia la reflexió metalingüística, fomenta el pensament crític i connecta l'aprenentatge lingüístic amb la realitat social de l'alumnat. En segon lloc, s'aborda la contribució de la lingüística forense a la validació d'exàmens oficials, garantint que els continguts s'ajustin al nivell establert i assegurant l'equitat del procés d'avaluació. D'aquesta manera es reflexiona sobre el potencial d'aquesta disciplina tant per a la innovació educativa com per al desenvolupament professional dels docents, i es destaca la seva rellevància creixent com a sortida laboral per als graduats en estudis lingüístics.

1. Introducció

Des de fa anys, la lingüística forense s'ha consolidat com una branca aplicada de la lingüística que analitza l'ús del llenguatge en contextos judicials i investigatius. Aquesta disciplina estudia la intersecció entre llengua i dret, i comprèn tant l'anàlisi del llenguatge jurídic (com ara contractes, lleis o regulacions) com l'estudi de la llengua utilitzada en procediments judicials (entrevistes policials, declaracions judicials) i, sobretot, el llenguatge com a prova, és a dir, els textos i discursos que poden servir com a evidència en processos legals. Per exemple, els lingüistes forenses poden intervenir en casos d'amenaques, ciberassetjament, plagi, suplantació d'identitat, autenticació de gravacions o atribució d'autoria (Queralt & Giménez, 2019).

Malgrat que la seva presència mediàtica ha crescut gràcies a casos d'alt impacte social (vg. Queralt, 2020), el potencial didàctic i formatiu de la lingüística forense en l'àmbit de l'ensenyament de llengües encara és poc conegut. Tanmateix, diverses experiències recents posen de manifest que pot esdevenir una eina pedagògica de gran valor, tant per fomentar la motivació de l'alumnat com per enriquir la seva competència metalingüística i crítica.

A més, la lingüística forense ofereix oportunitats professionals emergents per als graduats en filologia, lingüística, traducció i disciplines afins (Queralt, 2023). La figura del lingüista forense, que tradicionalment ha combinat la docència amb la recerca, ha anat guanyant

terreny com a perfil especialitzat en la resolució de conflictes legals mitjançant l'anàlisi del llenguatge (Queralt & Giménez, 2019; 2023).

Aquest article té una doble finalitat: d'una banda, presentar la lingüística forense com una sortida professional actual i de futur per a estudiants de llengües, i de l'altra, exposar dues aplicacions pràctiques d'aquesta disciplina en el context educatiu i institucional. Concretament, s'hi descriu com la lingüística forense pot esdevenir una eina didàctica que apropa l'alumnat a situacions reals i com pot actuar com a instrument tècnic per garantir l'adequació i la qualitat de les proves oficials de llengua.

2. Què és la lingüística forense? Una nova sortida professional

La lingüística forense és una branca aplicada de la lingüística que estudia l'ús del llenguatge en contextos legals i investigatius. S'ha definit àmpliament com la disciplina que analitza la intersecció entre la llengua i el dret, i més restrictivament com la branca que aporta anàlisi lingüística com a prova judicial per contribuir a l'administració de justícia (Gibbons & Turell, 2008; Queralt & Giménez, 2019).

Aquesta disciplina es divideix habitualment en tres grans àmbits d'actuació (Garayzábal, Queralt & Reigosa, 2019):

- El llenguatge jurídic, que estudia textos legals com lleis, reglaments o contractes.
- El llenguatge judicial, que analitza les interaccions orals en procediments com judicis o entrevistes policials.
- El llenguatge com a prova, que inclou tasques com l'atribució d'autoria, la identificació d'amenes, l'autenticació de gravacions o l'avaluació del nivell lingüístic d'un examen oficial.

A més, la *International Association for Forensic and Legal Linguistics* (IAFLL) afegeix un quart àmbit vinculat a la formació i la recerca, essencial per desenvolupar la disciplina i formar nous professionals.

Pel que fa a les tasques més habituals, els lingüistes forenses poden intervenir en casos de:

- Amenaces, ciberassetjament o extorsió (anàlisi de missatges i perfilació lingüística).
- Plagi o violacions de la propietat intel·lectual (comparació de textos per a la determinació de dependència textual).
- Disputes sobre proves oficials (avaluació de l'adequació lingüística d'un examen).
- Anàlisi del llenguatge utilitzat en declaracions judicials o en enregistraments (autenticació i transcripció).

Aquest ampli ventall d'activitats fa que la lingüística forense sigui una sortida professional en creixement, especialment indicada per a persones formades en filologia, lingüística, traducció o disciplines afins. Els professionals poden exercir en institucions públiques (jutjats, cossos policials), en laboratoris forenses especialitzats o en empreses privades, i també poden col·laborar com a pèrits independents (Queralt & Giménez, 2019).

Finalment, cal destacar que la digitalització de la societat i l'augment dels delictes cibernètics han obert noves línies d'actuació, com l'anàlisi de cibercrims, la detecció de fake news o la supervisió lingüística en casos de suplantació d'identitat digital (Perkins, 2021; Sousa-Silva, 2022; Queralt, 2023). Això reforça la necessitat de formar especialistes en aquest àmbit i posiciona la lingüística forense com una disciplina amb futur prometedor.

3. Lingüística forense a l'aula: motivació i reflexió

El currículum vigent a Catalunya, arran del Decret 175/2022, posa èmfasi en la necessitat de dissenyar situacions d'aprenentatge que connectin amb la realitat social i afavoreixin la reflexió crítica, la col·laboració i l'acció de l'alumnat. La lingüística forense encaixa plenament en aquest enfocament, ja que permet apropar els continguts lingüístics habitualment tractats a l'aula a contextos reals i, sovint, d'alt interès per als estudiants (Giménez, 2025).

Actualment, imparteixo juntament amb la Dra. Roser Giménez Garcia el curs de formació docent "¿Qué es la lingüística forense? Motiva a tus estudiantes de lengua en secundaria." Els resultats del curs han demostrat que aquesta disciplina té un gran potencial didàctic per diversos motius (Giménez, 2025). En primer lloc, perquè ofereix casos pràctics que permeten aplicar els coneixements gramaticals, lèxics i discursius de manera activa i significativa. En segon lloc, perquè desperta l'interès de l'alumnat adolescent, que sovint se sent atret per temes relacionats amb delictes, xarxes socials, sèries i pel·lícules.

Entre les activitats dissenyades destaquen propostes com:

- L'anàlisi de textos anònims en un cas fictici de ciberassetjament, on l'alumnat ha de comparar les característiques lingüístiques dels textos dubitats amb mostres conegudes dels sospitosos.
- La redacció d'una carta de confessió a partir d'un expedient criminal simulat, que inclou indicacions sobre trets lingüístics específics.
- La dramatització d'un cas de suplantació d'identitat, amb anàlisi prèvia de proves escrites i orals.

Aquestes activitats activen els blocs de saber de comunicació i de reflexió sobre la llengua, tal com estipula el currículum, i promouen la participació activa i la consciència crítica. Els resultats obtinguts fins ara mostren un increment notable en la motivació de l'alumnat i una millora en la seva capacitat de reflexió metalingüística (Giménez, 2025; Cicres, 2018).

Cal destacar que aquesta metodologia no només té aplicacions en l'ensenyament de llengües estrangeres, sinó també en llengua catalana i castellana, afavorint així un enfocament transversal i competencial.

Un altre projecte innovador i inspirador és *Perspicaz*, una iniciativa oficial del Departament d'Educació del Govern d'Aragó, creada per Miguel Orduña. Aquest programa de reflexió lingüística, nascut el 2023, es centra en l'estudi de la sintaxi i la utilització pràctica del

llenguatge en la vida quotidiana dels alumnes. És especialment destacable que *Perspicaz* va prendre forma el juny de 2023 amb la celebració de la seva primera edició al CPI Rosales del Canal, en què deu centres van participar en tres proves pràctiques basades en casos reals de lingüística forense inspirats en els meus treballs professionals (*Perspicaz*, s.d.).

El programa proposa desafiaments com l'anàlisi de missatges fraudulents, la resolució d'oracions inverses o l'estudi de titulars i discursos polítics ambigus. A més, aborda simulacions de judicis, estafes o suplantació d'identitat, creant contextos autèntics on els alumnes han d'aplicar els seus coneixements lingüístics per resoldre problemes concrets.

Després d'aquesta primera edició, *Perspicaz* ha crescut de manera notable: en el curs 2023-2024 va reunir 33 centres participants de tot Aragó, i des del curs 2024-2025 és un programa oficial amb 50 centres públics implicats. Aquest projecte posa en relleu la importància de dominar el llenguatge com a eina pràctica i crítica, i demostra l'impacte real de la lingüística forense en la formació lingüística dels estudiants.

En definitiva, la integració de la lingüística forense a l'aula ofereix una oportunitat excel·lent per renovar les pràctiques didàctiques, connectar els continguts curriculars amb situacions reals i fomentar la curiositat i el pensament crític dels estudiants. Com a recurs educatiu, permet convertir la llengua en una eina d'investigació i resolució de problemes, aspectes clau per a un aprenentatge significatiu.

4. La lingüística forense com a garantia en els exàmens oficials

Una altra aplicació rellevant de la lingüística forense en el context educatiu és la seva contribució a garantir la qualitat i l'adequació dels exàmens oficials de llengua. Aquest aspecte és especialment rellevant per a les escoles oficials d'idiomes, on la correcta alineació de les proves amb els nivells del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües (MCER) és fonamental per assegurar l'equitat del procés d'avaluació.

Un cas paradigmàtic és l'estudi publicat per Gavalda & Queralt (2020), en què s'analitza un examen d'anglès de nivell B1 que va ser impugnat judicialment perquè molts candidats consideraven que les preguntes no s'ajustaven al nivell establert. L'estudi va aplicar una metodologia basada en l'anàlisi quantitativa i qualitativa d'un corpus de 240 preguntes de tipus test provinents d'exàmens oficials, utilitzant l'eina *English Profile*, que proporciona descripcions precises dels nivells lingüístics segons el MCER.

English Profile és un recurs gratuït desenvolupat per Cambridge University Press que ofereix dues eines clau: l'*English Vocabulary Profile (EVP)* i l'*English Grammar Profile (EGP)*. L'EVP detalla quines paraules, expressions, frases fetes i col·locacions coneixen els aprenents a cada nivell, des de l'A1 fins al C2, incloent-hi àudio i exemples contextualitzats. Aquesta eina és molt útil per a professors, dissenyadors de plans docents, redactors de materials educatius i desenvolupadors de proves, ja que permet comprovar amb fiabilitat si un ítem és adequat per al nivell de competència establert. Per exemple, es poden consultar quins verbs frasals són propis del nivell B2 o quins termes relacionats amb

l'alimentació s'ensenyen a A1.

L'EGP, per la seva banda, ofereix informació detallada sobre com els aprenents desenvolupen la seva competència gramatical i pragmàtica a mesura que avancen pels nivells del MCER. No només classifica les formes gramaticals sinó també els seus significats específics. Així, per exemple, el modal *may* pot aparèixer amb diferents usos segons el nivell: possibilitat dèbil (*"The weather may be hot"* a B1), permís formal (*"May I borrow your bike?"* a B2), o expressions com *"may well"* o *"may as well"*, que s'introdueixen a nivells més avançats. Aquesta eina és molt útil per a professors, dissenyadors de plans docents, redactors de materials educatius i desenvolupadors de proves, ja que permet comprovar amb fiabilitat si un ítem és adequat per al nivell de competència establert (vegeu Figura 1 per a un exemple pràctic d'ús de l'eina *English Vocabulary Profile Online*).

English Vocabulary Profile Online

British English

American English

Levels

A1

A2

B1

B2

C1

C2

All

More Filters

Topic

- Select -

Part of Speech

- Select -

☐ Hide culturally sensitive words

Search

Clear Results

Results: 1 - 5 of 2937

Sort by: Base Word

Ascending

Display: 5

Page: 1 / 588

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
ability		B1	noun		
about		B1	phrase	communication	

Imatge 1. Exemple de resultats de cerca a *English Vocabulary Profile Online*, mostrant paraules classificades com a nivell B1 segons el MCER. Imatge extreta de la seva web <https://englishprofile.org/?menu=english-vocabulary-profile>

A més de l'eina *English Profile* de Cambridge, cal destacar que Oxford University Press també ofereix recursos valuosos per al professorat i els desenvolupadors de materials didàctics. Entre ells, l'*Oxford Learner's Word Lists*, que classifica el vocabulari en funció dels nivells del MCER (A1-C2) a través de llistes com l'*Oxford 3000* i l'*Oxford 5000*, i el *Oxford Phrase List*, que inclou expressions habituals. Aquestes eines permeten identificar quin vocabulari és adequat per a cada nivell i són especialment útils per a la preparació de materials d'ensenyament i exàmens oficials. D'altra banda, l'eina *Oxford Text Checker* facilita l'anàlisi de textos complets per comprovar si el seu contingut s'ajusta al nivell

previst, ajudant així a mantenir la coherència en la selecció de materials (Oxford University Press, s.d.). Tot i que aquestes eines no ofereixen un cercador tan detallat de significats i estructures gramaticals com *English Profile*, representen una alternativa sòlida i àmpliament utilitzada en el món educatiu.

Els resultats de l'estudi de Gavalrà & Queralt (2020) van establir un *Level Appropriateness Threshold* (LAT), és a dir, un llindar d'adequació de nivell, segons el qual entre el 93% i el 95% de les preguntes d'un examen B1 haurien d'estar classificades com a B1 o inferior, mentre que només un 5% a 7% podria contenir elements de nivell superior. En canvi, l'examen impugnat presentava un 68% de preguntes amb continguts de nivell més alt, incloent-hi termes i construccions gramaticals propis de nivells B2, C1 i fins i tot C2, la qual cosa va evidenciar la seva inadequació.

Aquest cas posa de manifest la importància de comptar amb professionals de la lingüística forense per dur a terme auditories lingüístiques de les proves oficials. La seva intervenció permet:

- Assegurar que les proves avaluen realment el nivell declarat.
- Detectar preguntes amb un grau de dificultat inadequat.
- Evitar possibles reclamacions legals i garantir la transparència del procés d'avaluació.

L'experiència demostra que la lingüística forense pot esdevenir un aliat clau per a les institucions educatives, especialment en un context en què la certificació de nivells de llengua té una gran rellevància acadèmica i professional. A més, obre noves oportunitats per a la col·laboració entre equips docents i experts en lingüística aplicada, amb l'objectiu comú de millorar la qualitat de l'ensenyament i l'avaluació.

5. Conclusions

La lingüística forense és una disciplina encara poc coneguda entre el professorat d'escoles oficials d'idiomes, però amb un potencial extraordinari tant en l'àmbit educatiu com professional. Aquest article ha volgut donar a conèixer les seves múltiples aplicacions, destacant-ne dues de gran interès per al context docent: d'una banda, com a recurs motivador per fomentar la reflexió metalingüística a l'aula mitjançant situacions d'aprenentatge basades en casos reals; i de l'altra, com a eina de garantia per validar la qualitat i l'adequació dels exàmens oficials de llengua.

Amb el creixement de l'oferta formativa i la consolidació de laboratoris i equips de recerca, la lingüística forense s'està configurant també com una sortida professional sòlida i transversal per a graduats en llengua, traducció i comunicació. El seu caràcter aplicat i interdisciplinari la fa especialment rellevant en un moment en què la societat demanda experts capaços d'analitzar dades lingüístiques amb rigor científic i impacte social.

A més, l'expansió de la ciberdelinqüència, la proliferació de fake news i l'augment de litigis

relacionats amb la comunicació digital han posat la lingüística forense al centre de nous reptes globals. Aquesta realitat obre la porta a la seva aplicació en àmbits tan diversos com la ciberseguretat, la intel·ligència artificial, la mediació lingüística i la protecció dels drets lingüístics.

Des de les aules fins als tribunals, passant per les institucions públiques i el món digital, la llengua és una eina central. I la lingüística forense ens recorda que les paraules no només comuniquen, sinó que també poden provar, demostrar, convèncer... i ensenyar.

Bibliografia

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. (S.D.). *ENGLISH PROFILE: EVP & EGP ONLINE TOOLS*. RECUPERAT DE [HTTPS://WWW.ENGLISHPROFILE.ORG/](https://www.englishprofile.org/)

CICRES BOSCH, Jordi (2018). Detectives de la lengua: Elementos para fomentar la reflexión metalingüística mediante la resolución de problemas lingüísticos forenses. *Verbum et Lingua*, 11, 9–24.

GARAYZÁBAL, Elena, QUERALT, Sheila, & REIGOSA, Mercedes (2019). *Fundamentos de la lingüística forense*. Madrid: Editorial Síntesis.

GAVALDÀ, Núria & QUERALT, Sheila (2020). Determining the level of a language test with English Profile: A forensic linguistics case study. *Atlantis: Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 42(2), 1–21. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.2.01>

GIBBONS, John & TURELL, Maria Teresa (Eds.). (2008). *Dimensions of forensic linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

GIMÉNEZ, Roser (2025). Curs de formació docent: Dissenyar situacions d'aprenentatge engrescadores basades en lingüística forense. *Articles Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 104, 68–72.

IAFLL (International Association for Forensic and Legal Linguistics). (2020). Forensic linguistics. <https://www.iafl.org/forensic-linguistics/>

OXFORD UNIVERSITY PRESS. (s.d.). *Oxford Learner's Word Lists & Text Checker*. Recuperat de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

PERKINS, Ria C. (2021). The application of forensic linguistics in cybercrime investigations. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 15(1), 68–78. <https://doi.org/10.1093/police/pay097>

PERSPICAZ. (s.d.). *Perspicaz: Proyecto de reflexión lingüística*. Departament d'Educació del Govern d'Aragó. Recuperat de <https://perspicaz.catedu.es/>

QUERALT, Sheila & GIMÉNEZ, Roser (2019). *Soy lingüista, lingüista forense*. Madrid: Editorial Pie de Página.

QUERALT ESTEVEZ, Sheila; GIMÉNEZ GARCIA, Roser (2023). Lingüista forense. En Sheila Queralt Estevez (coord.) *Lingüistas de hoy. Profesiones para el sXXI*. Editorial Síntesis. Madrid.

QUERALT, Sheila (2020). *Atrapados por la lengua. 50 casos resueltos por la lingüística forense*. Editorial Larousse. Barcelona.

QUERALT ESTEVEZ, Sheila (coord.) (2023). *Lingüistas de hoy. Profesiones para el sXXI*. Editorial Síntesis. Madrid.

QUERALT, Sheila (2023). Los aportes de la lingüística forense contra el cibercrimen. *Del Español. Revista de Lengua*, 1, 259-271.

SOUSA-SILVA, Rui (2022). Fighting the fake: A forensic linguistic analysis to fake news detection. *International Journal for the Semiotics of Law*, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11196-022-09901-w>

El condicionamiento puede impedirnos actuar con libertad

Helena Velasco Portillo

EOI Xàtiva

h.velascoportillo@edu.gva.es

Resumen: Las EOIs nos enfrentamos al desafío de la neurodiversidad, buscando la inclusión real más allá de la normativa que exige un acceso equitativo, cuando la práctica demanda adaptación docente, formación y puentes de apoyo.

Capacidades como TDA/TDAH requieren claridad, estructura, refuerzo positivo y un ambiente seguro y contenedor. Para la dislexia, la clave es entender su procesamiento diferente del lenguaje, ofreciendo tipografías adaptadas, más tiempo y apoyo visual/auditivo. Las altas capacidades necesitan estimulación constante, ampliación de programas y desafíos creativos para evitar el abandono.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es clave para unas aulas flexibles que consideren la versatilidad del alumnado desde el inicio, con múltiples formas de representar la información, de acción o de implicación. La colaboración entre docentes, familias y orientadores es vital para crear redes de apoyo y asegurar un clima de respeto y empatía, abriendo puertas a una inclusión plena y un aprendizaje inclusivo y real.

1. Introducción

Narraba Jorge Bucay, que había un elefante que siempre había permanecido encadenado a una pequeña y débil estaca clavada en el suelo y nos contaba además esta fábula que, cuando un incendio arrasó el circo, el único animal que no huyó fue ese elefante porque creyó que no podía, que seguía atado y es que ese elefante había crecido creyendo que tenía esos obstáculos y límites.

En una clase de idiomas, llena de jóvenes y adultos, provenientes de diferentes entornos culturales y diferentes sistemas de aprendizaje, ¿cómo son sus cadenas? ¿cuántas estacas creen que les sujetan y les impiden avanzar, sin ser conscientes de que nunca tuvieron estacas tan fuertes ni arraigadas que no pudieran ser removidas con el simple hecho de intentar dar un paso,... un único paso? Y si, además, ese alumnado adulto lleva en su cadena eslabones con unas necesidades especiales,... ¿Cuán difícil se le hace dar ese único paso?

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOIs) se alzan ante el reto y la inmensa oportunidad de abrazar esta diversidad, transformando nuestras aulas en un espacio de inclusión real.

2. Las necesidades especiales en las aulas de las EOIs

La legislación vigente: el Real Decreto 1/2013 de 29 de noviembre (sobre la Ley General de

derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social) y el Real Decreto 1/2019 de 11 de enero (principios básicos de evaluación común en todo el estado) rezan que el alumnado debe tener asegurado el acceso y la participación a la educación de forma equitativa, pero la realidad en el aula es algo más compleja y la implementación de estas normativas en el día a día de nuestras EOI no es una cuestión de mero cumplimiento, sino de compromiso activo y adaptación constante en el aula, con toda la formación específica que esto conlleva a nivel docente.

Para construir estos puentes, es imprescindible establecer pautas estables de actuación ya que la normativa es clara pero las herramientas para evaluar, entender y acompañar a nuestros alumnos con capacidades especiales, muchas veces superan nuestro conocimiento pedagógico, ya que no se les exige de hacer alguna de las partes del examen y las adaptaciones son necesarias, tanto a nivel rúbrica como de tiempo o estandarización entre el profesorado.

2.1. TDA y TDAH: cuando el faro no es la guía

El TDA y TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad) son condiciones neurobiológicas que influyen en la capacidad de una persona para regular la atención, el control de los impulsos y la actividad motora. En el aula de idiomas, esto puede manifestarse de diversas formas, por ejemplo, un estudiante con TDAH encuentra dificultades para mantener la concentración durante una larga explicación, o al esperar su turno en una dinámica de conversación y esto, en alumnado adulto, que en la mayoría de los casos viene sin diagnosticar, puede suponer un reto a nivel docente, al no entender o no saber identificar diversos patrones de comportamiento.

Para este alumnado, la estructura y la previsibilidad se convierten en verdaderos aliados. Es muy importante por tanto hablarles con un lenguaje claro, con frases concisas e instrucciones con 1 o 2 pasos. La información que aportemos debe ser relevante y necesitaremos, además, reforzarlos positiva e inmediatamente de forma que potenciemos su autoestima y motivación. Establecer metas, definir sus roles y determinar claramente cómo participar serán aliados en la consecución de los objetivos que queremos conseguir.

Por otra parte, tendremos que definir nuestro espacio (aula) de forma clara y muy visual, ya que es la forma de aprender más fácil para ellos; crear un ambiente relajado y seguro donde se puedan regular. Conviene recordar que cualquier persona, en cualquier situación y entorno necesita sentirse segura, apoyada y vista, ya que su (y nuestra) salud mental dependerá de estas redes de apoyo, de que establezcamos vínculos seguros y positivos, un ambiente contenedor y un clima de respeto, inclusivo y empático. (Belén Gago Velasco, 8/05/2025).

2.2. Dislexia: una autopista con las señales cambiadas

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje: sus características principales son

leer y escribir de forma correcta, porque omiten palabras o letras, las sustituyen o las cambian de orden. Es importante entender que no tiene nada que ver con la inteligencia.

Se estima que, aproximadamente un 10% de la población mundial, sufre este tipo de dificultad, y lo hace de diversas formas: superficial (por omisión, confusión o sustitución de palabras homófonas); profunda (afectando tanto a la ruta fonológica como a la visual) y fonológica o léxica: en la que la persona presenta dificultades para leer palabras poco comunes. Todos estos rasgos aplicados al aprendizaje de un nuevo idioma con las complicaciones fonológicas y ortográficas que esto supone, puede crear un auténtico desafío en el alumnado que lo sufre. Es clave pues entender que su cerebro procesa el lenguaje de una forma diferente, pero no deficiente, y es por ello que les podemos ayudar proporcionándoles más tiempo para poder desarrollar las tareas, más tiempo para poder pensar su respuesta; les podemos dar instrucciones cortas para que puedan mantener el enfoque (ya que no pueden sostener un foco de atención prolongado y apoyar esas instrucciones con un refuerzo visual. Es importante tener en cuenta que los textos largos son complicados para ellos y que deberíamos proporcionarles, además, una adaptación de tipografía (Sans Serif, Arial), sin ornamentos ni florituras para poder facilitarles la lectura.

2.3. Altas Capacidades: Aprendiendo del potencial ilimitado



Imagen 1. Alumnos C1 curso 24/25, 'Expert's Day'

El alumnado con altas capacidades destaca por su gran potencial en diferentes aptitudes o dominios. Gozan de un lenguaje rico, una gran capacidad para conectar conceptos e ideas, suelen ser perfeccionistas, creativos, tienen un alto sentido de la justicia y un espíritu crítico muy afinado, mostrando una perseverancia admirable en los temas que les interesan. Muy a menudo, el alumnado con esta capacidad se aburre y desmotiva, con lo que nosotros, como docentes tendremos que estimular constantemente su talento y contribuir a su enriquecimiento (*extended learning*) ofreciéndoles una ampliación de la

programación, experiencias de investigación y espacios y tareas en los que puedan desarrollar su gran creatividad.

3. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en el Aula de Idiomas: donde todos cabemos

Si hablamos de inclusión, tenemos que hablar de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que tiene su origen en la arquitectura, alrededor de los años 70, cuando se planteó la idea de diseñar edificios, productos y entornos accesibles para todas las personas, independientemente de tener una capacidad especial. Trasladado a nuestras aulas, se trata

de crear entornos de aprendizaje flexibles que abarquen la vasta diversidad de necesidades individuales y para ello es clave la adaptación, o mejor dicho, un diseño de la programación y metodología que vamos a usar, pensada desde el principio, teniendo en cuenta la variabilidad que podemos encontrar en nuestro alumnado. El DUA se fundamenta en tres principios indisociables: ofrecer múltiples medios de representación de la información y el contenido; proponer múltiples medios de acción y expresión para que los estudiantes puedan demostrar lo que saben de maneras diferentes; y encontrar múltiples medios de implicación para motivar y mantener el interés de los estudiantes.

Y para esto las redes neuronales DUA nos proponen tener en cuenta que, como docentes, tenemos que transmitir y proporcionar la información que queremos trasladar a nuestros alumnos desde diferentes medios: visuales, auditivos, etc. Tenemos que transmitir emoción, el aprendizaje debe presentarse en forma de objetivos relevantes y tenemos que dar la posibilidad (y flexibilidad) de poder expresarse de diversas formas de forma que el alumnado pueda entregar sus tareas a través de diferentes medios. Todas estas pautas son también necesarias para atender el alumnado con capacidades especiales que hemos detallado anteriormente, con lo que para poder realizar la inclusión real a la que hacíamos referencia anteriormente, nuestras aulas deben estar 'DUALizadas'.

3.1. Aplicación práctica del DUA para TDA/TDAH

Este alumnado encuentra en el DUA estrategias prácticas que les ayudan en la gestión de la atención, la focalización, la impulsividad y la organización. Tareas presentadas de forma clara, concisa con apoyo visual (mapas mentales, infografías o vídeos cortos) de forma que puedan ayudarles a poder llevarlas a cabo de una forma más fácil de entender para ellos. Asimismo, recordemos que los apoyos auditivos, como grabaciones de audio, podcasts o herramientas de texto a voz, suelen ser útiles atractivas para una gran parte del alumnado pero, en este caso, estas necesidades especiales requieren un apoyo más visual ya que tienen más activas diversas vías cerebrales visuales, como la occipitoparietal y menos activas las áreas auditivas (corteza temporal superior), luego un audio largo hará que pierda foco y puede dificultar la comprensión y la retención. Es por ello que, para atender a todo nuestro alumnado tendremos que controlar los tiempos y apoyar estos audios que puedan ser más largos en niveles superiores con vocabulario escrito en la pizarra, con toma de notas o con ayuda visual de forma que puedan crear enlaces y mejorar su retentiva. En estas aulas una clase estructurada y las rutinas/instrucciones son pilares fundamentales; publicar el guión de lo que se va a hacer en clase al inicio, junto con el mantenimiento de una estructura predecible para las actividades, facilita la anticipación y la regulación de su comportamiento.

Este tipo de alumnado agradece las actividades variadas que requieren movimiento, de forma que mediante la posibilidad de realizar diferentes tipos de tareas (debates, role-plays, vídeos breves, grabaciones, tareas en las plataformas habilitadas por las consejerías de educación, etc) sin encasillarlos, permitiéndoles así aumentar su imaginación y

creatividad. La tecnología y la gamificación son herramientas muy útiles en el aula que nos ayudan a mejorar la integración de todo nuestro alumnado, tan diverso por heterogeneidad generacional como por sus capacidades especiales.

3.2. Aplicación práctica del DUA para Dislexia

Nuestro alumnado con dislexia necesitará adaptaciones de los textos con fuentes fáciles de leer y que no les distraigan como pueden ser Arial o Sans Serif, con un tamaño adecuado, estable y regular. Utilizar fondos de color crema en lugar de blanco puro pueden atenuar el contraste y la fatiga visual. También les resulta útil emplear colores que contrasten el texto con el fondo, y resaltar palabras clave o estructuras gramaticales para facilitar su identificación. Complementar el texto con materiales de audio y vídeo es fundamental; un estudiante con dislexia puede descifrar mejor una historia si la escucha mientras sigue el texto, o si ve una representación visual del vocabulario (añadir actividades kinesiológicas). De igual forma, es más fácil para ellos si les enseñamos previamente el vocabulario para que puedan empezar a tener una representación auditiva y poder así empezar a establecer conexiones que les servirán cuando se enfrenten al texto en sí.

El hecho de diseñar actividades donde los alumnos puedan experimentar el éxito, aumentando progresivamente la complejidad, es fundamental para mantener su motivación.

3.3. Aplicación práctica del DUA para Altas Capacidades

Este alumnado necesita materiales auténticos y que presenten un reto para ellos desde el primer momento aunque estén por encima de su nivel. Es esencial además que los temas sean reales, prácticos y de su interés para poder ayudarles con su aprendizaje. Es por ello que, para no desmotivar al resto del grupo, necesitaremos una programación multinivel, con materiales extra, de forma que puedan encontrar en este desafío la motivación por seguir aprendiendo.

Es útil para este alumnado la propuesta de proyectos de investigación o de su propia creación para que puedan explorar temas en profundidad y presentar sus conclusiones en el idioma de estudio, para que puedan fomentar su autonomía y pensamiento crítico. Permitirles liderar ciertos temas en clase refuerza su propio aprendizaje. Debemos recordar que tienen mucha capacidad de retentiva y suelen ser expertos en algunos temas, es útil pues, dejar que lleven esa competencia al aula y compartan estos temas con el resto de compañeros/as. Si les otorgamos más autonomía y control en la selección de temas incrementamos su sentido de propiedad sobre el proceso de aprendizaje, lo cual crea nuevos entornos para aprender y crecer. Por otra parte, como comentábamos anteriormente, mantener un buen contacto verbal y crear un ambiente positivo y afectivo estimula su desarrollo integral.

4. La Colaboración como base fundamental en la EOI

La instauración efectiva de un enfoque inclusivo en las EOIs se cincela con una implicación no sólo del docente sino también del alumnado, de forma que se de una auténtica colaboración. La figura del profesor como guía y al mismo tiempo aprendiz, acompañando al alumnado en su viaje, es una parte esencial de este proceso. La adaptación continua de pruebas y clases es una necesidad constante, y el asesoramiento profesional de las Unidades de Orientación Educativa (UEOs) es un valor incalculable que hay que aprovechar, juntamente con la colaboración de las familias, que son un enlace único y facilitador para nuestras tareas pedagógicas.



Imagen 2. Gamificación en el Expert's Day

Conclusiones

Eduardo Galeano nos recordó que "Lo mejor que tiene el mundo es la cantidad de mundos que contiene". Esta frase, con una gran belleza, encapsula la esencia de la diversidad que reside en nuestras aulas. Al adoptar un enfoque centrado en el DUA y al intentar comprender en profundidad las particularidades de cada estudiante con TDA, TDAH, Dislexia o Altas Capacidades, no solo estamos cumpliendo con un deber ético y legal ineludible, con un deber docente, sino que estamos enriqueciendo la experiencia educativa para todos, docentes incluídos, sin excepción. Estamos creando un espacio donde cada mente única puede desarrollar su potencial lingüístico, liberarse de las "cadenas" que la limitan y, en última instancia, aprender con la libertad que necesita y merece. El futuro del aprendizaje de idiomas en las EOIs es, sin ninguna duda, inclusivo, y el camino hacia él se sujeta con los eslabones de la empatía, la adaptación constante y la estrecha colaboración entre el equipo directivo, familias, expertos en la materia y nosotros, los docentes (y constantes aprendices) de manera continua y sincera. Si ellos han dado el primer paso para llegar hasta nuestros centros, hasta nuestras clases, ¿cómo no lo vamos a dar nosotros? Abramos las puertas al cambio, a la inclusión real, al respeto activo, a unas aulas preparadas para el futuro. Porque todos somos diferentes, pero todos aprendemos.

Bibliografía

Barry Murphy, D. & Velasco, H. (2025). *Fòrum EOICAT: Capacitats especials a les EOIs*. EOICAT

Bucay, J. (2002). *Déjame que te cuente*. RBA

Gago Velasco, Belén. Seminario 'Salut mental i prevenció d'addiccions. Claus per a un entorn escolar saludable (8 maig, 2025).

Alba pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J. Fernández, M^a T., Soto, F.J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.

EDUCAEDUCA (2013) Página web del proyecto DUALETIC dedicada al Diseño Universal para el Aprendizaje en Español. <http://educaeduca.es>

Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.

Sousa, D. A. (2016). *How the brain learns*. Corwin Press.

Espais que parlen: L'aprenentatge i la inclusió a les aules d'idiomes

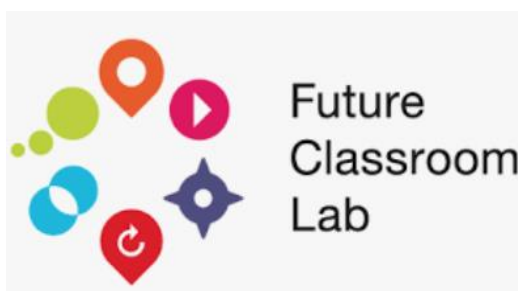
Marta Pey Pratdesaba
Institut Jaume Callís (Vic)
mpey@xtec.cat

Resum: L'article reflexiona sobre la importància de l'espai físic com a tercer educador dins les Escoles Oficials d'Idiomes i presenta el programa "Future Classroom Lab" com a model per transformar les aules tradicionals en entorns flexibles, tecnològics i inclusius. A través de l'anàlisi dels pilars fonamentals (pedagogia, tecnologia i espai), es mostren propostes concretes per a una configuració d'aula que afavoreixi l'aprenentatge col·laboratiu, la participació activa i la inclusió real.

1. El programa "Future Classroom Lab"

El Consorci de Ministeris d'Educació europeus, a través de la plataforma European Schoolnet (www.eun.org), va iniciar l'any 2015 el projecte *Future Classroom Lab* amb l'objectiu d'aplegar responsables polítics, proveïdors de tecnologies, docents i investigadors educatius per reflexionar sobre com les tecnologies poden donar suport als processos de reforma educativa, tant a escala nacional com europea. El projecte es centra en el desenvolupament de tallers de formació, seminaris i cursos orientats a explorar com la combinació de tecnologia i disseny de l'espai pot transformar els processos d'ensenyament i aprenentatge. A més, es treballa per afavorir la difusió d'aquestes pràctiques innovadores, facilitant-ne la integració efectiva a les aules.

El projecte Future Classroom Lab compta amb diversos portals per facilitar l'accés a recursos i iniciatives relacionades amb la transformació educativa mitjançant la tecnologia i l'adaptació dels espais d'aprenentatge. A nivell europeu, el portal principal és <https://fcl.eun.org/>, que recull bones pràctiques, materials formatius i informació sobre esdeveniments. En l'àmbit estatal, el Ministeri d'Educació i Formació Professional d'Espanya gestiona el [Portal Nacional](#), on es presenten iniciatives i recursos adaptats al context espanyol. Finalment, a Catalunya, el Departament d'Educació ofereix el portal ["Aula del Futur"](#).



Imatge 1. Logo oficial del Future Classroom Lab



Imatge 2. Logo oficial de l'Aula del Futuro

Existeixen Aules del Futur institucionals que es poden visitar i on s'hi poden realitzar cursos, com ara les ubicades a Brussel·les, a Madrid (a l'INTEF) i a diferents Comunitats Autònomes. En el cas de Catalunya, l'Aula del Futur es troba al Complex Educatiu de Tarragona.

El Future Classroom Lab (FCL) es presenta com un model de referència per repensar i transformar els espais educatius, amb l'objectiu de mostrar com les aules actuals poden reorganitzar-se per afavorir canvis en els estils d'ensenyament-aprenentatge. Aquest model proposa un espai multinivell i multi-activitat, on l'organització física es basa en les habilitats que es volen desenvolupar en l'alumnat. Es promou un ús pedagògic de les TIC, amb el docent en el rol de planificador i guia del procés d'aprenentatge. L'espai es dissenya amb mobiliari ergonòmic i versàtil que permet la lliure circulació, i es divideix en diferents zones d'activitat que afavoreixen l'aplicació de metodologies actives: La zona *Explorar* està pensada per a la investigació, la descoberta i l'accés a la informació, tot fomentant la curiositat i l'aprenentatge autònom mitjançant recursos digitals i físics. A *Crear*, l'alumnat pot expressar la seva creativitat produint continguts com vídeos, presentacions, podcasts o maquetes. La zona *Intercanviar* afavoreix la comunicació, el debat i la col·laboració entre iguals, mentre que a *Desenvolupar* es potencia el treball individual i personalitzat, adaptat al ritme de cada estudiant. A *Presentar*, els alumnes tenen l'oportunitat de compartir els seus projectes i idees davant dels companys, desenvolupant les seves habilitats comunicatives. Finalment, la zona *Interactuar* ofereix un espai per a l'aprenentatge lúdic i experiencial, a través de jocs i materials manipulatius que reforcen els continguts de manera activa i motivadora.



Imatge 3. Zones de l'Aula del Futur

Per visualitzar la implementació del model Future Classroom Lab, es disposa de mapes interactius que mostren la distribució de les Aules del Futur tant a nivell europeu com estatal. A través del [mapa dels centres europeus](#), es pot accedir a informació sobre les escoles i institucions educatives que han adoptat aquest enfocament en diferents països d'Europa, mostrant la diversitat estratègies i adaptacions segons els contextos locals. Pel que fa als [centres a l'Estat Espanyol](#), el mapa recull els espais habilitats com a Aules del Futur en les diferents Comunitats Autònomes, incloent-hi detalls sobre la seva ubicació, característiques i activitats formatives, facilitant així la connexió i l'intercanvi de bones pràctiques entre centres.

El projecte “Future Classroom Lab” ofereix diversos recursos per facilitar la implementació del model a les escoles. Un dels principals és el [Toolkit o Kit de Herramientas del Aula del Futuro](#), una guia pràctica que ajuda els centres educatius a dissenyar, planificar i posar en marxa els seus propis espais innovadors d'aprenentatge, seguint els principis pedagògics del FCL. A més, el projecte compta amb una xarxa d'*Ambaixadors* –docents i professionals de l'educació formats en el model FCL– que tenen com a missió assessorar, acompanyar i inspirar altres centres en el procés de transformació educativa, compartint experiències, bones pràctiques i oferint suport personalitzat.

2. Per què l'espai és important

L'espai no és només un lloc físic: és un agent actiu del procés educatiu. Un entorn ben dissenyat pot influir fins a un 16% en el progrés acadèmic anual de l'alumnat. Les aules han d'estar preparades per acollir activitats diverses (col·laboratives, individuals, digitals o creatives) i promoure el benestar emocional.

L'organització de l'espai a l'aula té un paper clau en el foment de les habilitats socials i emocionals (soft skills), com ara la comunicació, el treball en equip, la creativitat i la resolució de problemes. En aquest sentit, es parla de *l'espai com a tercer educador*, una idea desenvolupada pel pedagog Loris Malaguzzi. Segons Malaguzzi, el primer mestre és la família, el segon és el professorat, i el tercer és l'entorn d'aprenentatge, és a dir, l'aula i els espais educatius en general. Un entorn ben dissenyat no només afavoreix la interacció i la col·laboració entre alumnes, sinó que també influeix positivament en l'estat d'ànim i la motivació, creant una atmosfera acollidora, estimulante i propícia per a l'aprenentatge significatiu.

Aquí teniu una cita de George Jerry Sefa Dei, professor de l'Ontario Institute for Studies in Education de la Universitat de Toronto /Educació per a la Justícia Social). És conegut per la seva investigació antiracista, especialment sobre els enfocaments antiracistes de l'educació.

“Inclusion is not about bringing people into what already exists; it is making a new space, a better space for everyone.” (George Dei)

3. Elements clau d'un espai d'aprenentatge

Els espais han de combinar diversos elements per esdevenir realment eficaços: colors, il·luminació i acústica. Aquí us els expliquem i us donem uns consells pràctics.



Imatge 4. Elements clau d'un espai d'aprenentatge

3.1 Colors

Els colors juguen un paper fonamental en la creació d'un ambient d'aprenentatge agradable i estimulant. Els *colors estimulants*, com el vermell i el taronja, poden afavorir l'energia i la creativitat, tot i que cal utilitzar-los amb moderació per evitar la sobre estimulació. Per altra banda, els *colors relaxants*, com el blau i el verd, promouen la calma i la concentració, sent especialment adequats per a zones de treball individual. Els *colors neutres*, com el blanc o els grisos clars, contribueixen a crear un entorn net i lluminós, mentre que els tons beix o marrons aporten una sensació de calidesa i confort. La combinació equilibrada de colors càlids i freds permet estimular diferents àrees del cervell i afavorir una experiència d'aprenentatge més completa i acollidora.

Per aprofitar al màxim l'impacte del color a l'aula, és recomanable pintar les parets amb colors clars i neutres per ampliar visualment l'espai i crear una base tranquil·la. Es pot afegir tocs de color amb vinils decoratius o quadres per donar personalitat sense sobrecarregar l'entorn. Pel que fa al mobiliari, és millor triar mobles de colors clars o neutres, ja que així no resten protagonisme als elements decoratius. Els tèxtils, com cortines, catifes i coixins, poden complementar les parets amb colors que afegeixin textura i calidesa a l'ambient. Finalment, pot ser una bona idea incorporar elements decoratius com plantes o pòsters educatius en colors vius per afegir dinamisme i estimulació visual a l'aula.

3.2 Il·luminació

Per aprofitar al màxim la llum natural, és important obrir les finestres i utilitzar cortines translúcides que permetin l'entrada de la llum sense crear desordres visuals. La llum natural té un efecte positiu sobre l'estat d'ànim i millora la concentració, creant un ambient més acollidor i productiu a l'aula.

En quant a la il·luminació artificial i temperatura de color, la temperatura de color de la llum té un impacte directe en el nostre estat d'ànim i la nostra capacitat de concentració. La llum blanca freda és ideal per a tasques que requereixen un alt nivell de concentració. En canvi, la llum càlida crea un ambient més relaxant i confortable, perfecte per a moments de descans o activitats que impliquin menys exigència cognitiva.

Per optimitzar la il·luminació a l'aula, és important col·locar les lluminàries de manera que la llum incideixi directament sobre les àrees de treball, evitant els enlluernaments que podrien dificultar la concentració. Instal·lar un dimmer permet ajustar la intensitat de la llum segons l'activitat que s'estigui realitzant, creant un ambient més adequat i adaptable. A més, l'ús de làmpades de baix consum no només contribueix a estalviar energia i reduir els costos, sinó que també ajuda a fomentar una pràctica més sostenible en l'entorn educatiu.

3.3 Acústica

Una bona acústica a l'aula té diversos beneficis que milloren l'ambient d'aprenentatge. En primer lloc, millora la comprensió, ja que permet que els estudiants escoltin clarament les explicacions del professor, reduint la fatiga auditiva i facilitant la comprensió dels continguts. A més, augmenta la concentració, ja que el soroll excessiu o la reverberació poden distreure els alumnes. Un ambient tranquil i ben equilibrat acústicament els ajuda a concentrar-se millor en les tasques i absorbir la informació de manera més eficaç. També redueix l'estrès, ja que el soroll constant pot generar ansietat i afectar negativament el rendiment acadèmic dels estudiants; un espai acústic adequat contribueix a crear un ambient més relaxat i favorable per a l'aprenentatge. Una bona acústica també facilita la comunicació, i promou una interacció clara i efectiva entre professors i alumnes, i afavorint la participació activa.

Diversos elements poden afectar la qualitat acústica d'una aula. Els materials utilitzats en la construcció, com els sostres, parets i pisos, tenen un paper fonamental en l'absorció i la reflexió del so, contribuint a reduir o amplificar la reverberació. També el mobiliari té una influència important, ja que el tipus i la disposició dels mobles poden afectar la manera en què el so es distribueix per l'espai i la seva capacitat de reverberació. Finalment, els sistemes de ventilació poden generar soroll, alterant la qualitat acústica de l'aula, així com la qualitat de l'aire, afectant tant la concentració com el benestar dels estudiants.

Millorar l'acústica de l'aula sense una gran despesa és possible amb algunes solucions creatives i materials accessibles. Es pot transformar l'espai d'aprenentatge en un ambient

més tranquil i favorable per a la concentració mitjançant opcions econòmiques i efectives com el cartró corrugat, que ajuda a absorbir el so i pot ser decorat amb paper o tela per un millor aspecte estètic; les mantes gruixudes, que es poden penjar a les parets per reduir la reverberació; el suro, un material natural que també absorbeix el so i crea un ambient més càlid; i les prestatgeries de llibres, que no només actuen com a decoració sinó que ajuden a disminuir la reverberació de l'espai. També es poden utilitzar plantes, que no només embelleixen l'espai, sinó que també ajuden a absorbir el so, i la fusta, especialment si té una textura rugosa, que contribueix a la reducció de la reverberació. A més, hi ha altres solucions creatives com els oueres de cartró, que es poden pintar i enganxar a les parets per crear un panell acústic original i assequible, o les ampolles de plàstic omplertes amb aigua o sorra, que poden servir com a elements decoratius i, alhora, ajudar a absorbir el so. Aquestes opcions permeten millorar l'acústica de l'aula d'una manera pràctica i amb materials fàcilment disponibles.

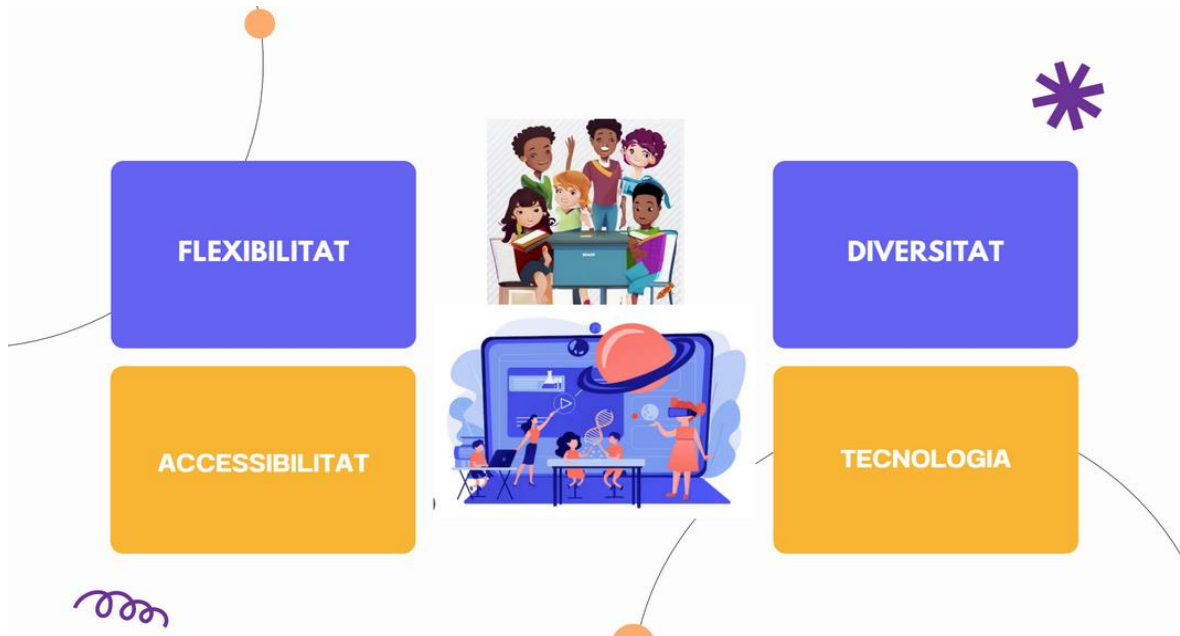
4. Els espais interactius

Els espais interactius promouen la participació activa dels estudiants, fomentant la comunicació, la col·laboració i l'aprenentatge actiu. Aquests espais integren metodologies, tecnologia, mobiliari flexible i recursos que impliquen l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Poden ser tant físics com digitals. Les característiques clau d'aquests espais són la flexibilitat, que permet canvis fàcils de configuració (com taules mòbils i zones de treball mòbils), i la tecnologia integrada, com pissarres digitals, ordinadors i tauletes, que ajuden a adaptar-se a diverses activitats. El disseny modular permet zones per treballar individualment, en grup o de manera interactiva. Elements com les taules rodones, els sofàs i els espais oberts afavoreixen la interacció visual i la circulació lliure, creant un ambient relaxat que potencia la creativitat i la comunicació. Els racons temàtics com la literatura, la gramàtica i la conversa proporcionen recursos específics per fomentar l'aprenentatge de manera lúdica i interactiva. Els jocs de taula, les flashcards i els objectes reals afavoreixen l'aprenentatge vivencial i el desenvolupament de competències socials. Finalment, la tecnologia al servei de l'aprenentatge amb eines com les pissarres interactives i el programari d'idiomes permeten una participació activa i feedback immediat, millorant l'aprenentatge personalitzat i la comprensió de conceptes.

5. Com crear una aula inclusiva

Una aula inclusiva és aquell espai on tots els alumnes se senten benvinguts i valorats, on es respongui a les diverses necessitats d'aprenentatge i es fomenti la participació i l'èxit de tots. Aquest tipus d'aula es caracteritza per la seva flexibilitat, amb espais que s'adapten a diferents estils d'aprenentatge i activitats. També destaca per la seva accessibilitat, amb un disseny que considera les necessitats de tots els estudiants, incloent-hi aquells amb discapacitats, com portes amples o taules ajustables. A més, és culturalment rellevant, amb decoració i materials que reflecteixen la diversitat cultural dels estudiants, i integra

tecnologies per enriquir l'experiència d'aprenentatge. Els espais estan dissenyats sense barreres arquitectòniques, amb zones tranquil·les o separades per a estudiants que necessiten concentració addicional. També inclou zones diferenciades per potenciar habilitats lingüístiques com l'escolta, la parla, la lectura i l'escriptura, a través d'activitats personalitzades i col·laboratives.



Imatge 5. Característiques de l'Aula del Futur com a aula inclusiva

Bibliografia

- European Schoolnet (2022), "[Future Classroom Lab](#)"
- INTEF (2023), [Kit Aula del Futuro](#)
- School Education Gateway (2023), "[Survey on Learning Environments](#)"
- European Schoolnet (2022), "[Rethinking Teaching and Learning](#)"
- INTEF en colaboración con European Schoolnet (2018), "[Pautas para Estudiar y Adaptar los Espacios de Aprendizaje en Centros Educativos](#),"
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2022), "[Guía para la Transformación de Espacios Educativos](#)"

Repensar l'avaluació a l'EOI: eines i estratègies per fomentar l'autoavaluació, la coavaluació i el feedback entre iguals

Montse Cañada Pujols | Stefania Fantauzzi

EOI Terrassa

mcanada2@xtec.cat | sfantauz@xtec.cat

Resum: Aquest article es basa en l'ús de criteris compartits per fomentar l'autoavaluació, la coavaluació i el feedback a l'aula. S'hi proposen pràctiques que afavoreixen un aprenentatge més autònom, col·laboratiu i significatiu. L'alumnat valora positivament aquestes estratègies, i en destaquen l'impacte en la responsabilitat, la presa de decisions, el pensament crític i l'autoeficàcia. Es remarca també la importància d'integrar el feedback constructiu i l'avaluació participativa en el currículum.

En els darrers anys, les Escoles Oficials d'Idiomes han experimentat una transformació progressiva del paradigma educatiu que situa l'alumnat al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest canvi s'ha reflectit especialment en l'àmbit de l'avaluació, on s'ha fet evident la necessitat d'introduir pràctiques formatives que promoguin l'autonomia i la reflexió crítica sobre el propi progrés.

En aquest nou context, l'estudiant ha de prendre consciència de les seves fortaleces i debilitats per superar obstacles i identificar estratègies d'aprenentatge efectives, mentre que el docent l'acompanya i el guia per assolir els objectius del curs.

Aquest article, basat en el taller presentat al X Fòrum de l'EOICAT, aborda la implementació de criteris específics compartits per fomentar l'autoavaluació, la coavaluació i la retroacció entre l'alumnat. A partir de la nostra experiència a l'aula d'italià, presentem propostes pràctiques que faciliten l'avaluació per millorar l'aprenentatge significatiu, autònom i col·laboratiu.

Hem analitzat les percepcions de l'alumnat sobre la seva participació en aquestes pràctiques avaluatives i el seu impacte en el desenvolupament d'habilitats crítiques i reflexives. Els resultats mostren que l'aplicació de criteris clars i consistents potencia l'autoeficàcia, el compromís i la responsabilitat dels estudiants envers el seu aprenentatge, i destaca el paper fonamental de la retroacció constructiva en la millora contínua.

L'objectiu és integrar pràctiques avaluatives participatives en el currículum per promoure una educació més inclusiva i efectiva, dotar els alumnes adults de recursos per comprendre millor els criteris d'avaluació i fomentar una actitud activa i col·laborativa a l'aula.

1. Context i fonamentació

El nostre punt de partida és la convivència, sovint complexa, entre dues finalitats de l'avaluació a les EOI: l'avaluació contínua, que busca acompanyar l'alumnat en el procés d'aprenentatge, i l'avaluació certificativa, que avalua si s'han assolit els objectius del nivell,

mitjançant proves unificades (B1, B2, C1 i C2). Aquesta realitat ens obliga a cercar estratègies que, sense perdre de vista els criteris objectius i la fi certificativa, permetin generar espais d'autoreflexió, interacció i millora contínua.

Segons els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al 2024-2025:

L'avaluació a les escoles oficials d'idiomes, tant en la modalitat presencial com en la semipresencial, ha de ser un procés sistemàtic, integrador, personalitzat i que tingui lloc durant tot el curs.

L'avaluació ha de tenir dues finalitats clarament diferenciades:

- Avaluació per a l'aprenentatge. Aquest tipus d'avaluació regula els aprenentatges, identificant-ne els encerts, les dificultats i els errors de l'alumnat per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge durant el curs. També pot tenir un caràcter formador si es promou la regulació entre iguals i l'autoregulació. Aquesta avaluació permet, al professorat, orientar i ajudar l'alumnat en el seu aprenentatge i en l'autoavaluació, i també orientar i adequar la seva docència.

- Avaluació de l'aprenentatge. Aquest tipus d'avaluació contrasta els resultats obtinguts per l'alumnat amb objectius establerts al currículum. Els resultats d'aquesta avaluació serveixen per determinar la qualificació final del curs. En aquest sentit, l'escola pot elaborar proves finals per fer en convocatòria única a final del curs.

Els centres han de preveure aquests dos tipus d'avaluació en tots els cursos.

A l'inici del curs escolar, l'escola, des dels àmbits que consideri pertinents, i també el professorat de cada grup, han d'informar l'alumnat sobre els objectius que ha d'haver assolit a final de curs i sobre els criteris i els instruments que s'utilitzaran per avaluar-lo.

Al llarg del curs, l'alumnat ha de tenir informació del seu progrés i el professorat ha d'afavorir i facilitar aquesta comunicació.

Per tant, l'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes oficials serà contínua i sistemàtica, globalitzada, integradora i personalitzada a fi de valorar el progrés dels alumnes i contrastar els objectius establerts amb els resultats que s'obtenen. Aquesta avaluació permetrà al professorat orientar i ajudar en l'aprenentatge dels alumnes i la seva autoavaluació, així com orientar i adequar la docència a les necessitats del seu alumnat. L'avaluació podrà ser contínua o bé el resultat d'una prova final. Per tal de promocionar al curs següent, l'alumnat de B1, B2, C1 i C2 haurà de superar una prova final de certificació (en moltes llengües, proves unificades), però, en canvi, l'alumnat dels nivells A1, A2, B1.1, B2.1 i C2.1 podrà ser avaluat de manera contínua. Això implica que cal tenir en compte alguns principis per promoure una avaluació formativa, basada en evidències i criteris compartits: cal potenciar el rol actiu de l'alumnat com a agent del seu aprenentatge, fomentar la col·laboració i l'aprenentatge entre iguals com a via d'enriquiment mutu, i integrar estratègies com a suport per a la reflexió i la millora.

2. Propostes concretes per a l'aula

Les activitats que presentem a continuació han estat dissenyades per ser adaptables a diferents nivells, idiomes i contextos. La majoria d'aquestes propostes són les que vam presentar al Fòrum de Calella, han estat pilotades i, arran dels resultats del pilotatge, han estat revisades i modificades:

2.1. *“Gli insegnanti siamo noi!”*

Aquesta activitat es basa en una tasca d'expressió escrita en italià i té com a objectiu implicar l'alumnat en l'anàlisi i l'avaluació de textos escrits. L'exemple de l'activitat que presentem s'ha dut a terme amb l'alumnat de B1, que ha reflexionat sobre quins criteris consideren importants per valorar una redacció (gramàtica, lèxic, ortografia, coherència...) a partir d'una tasca concreta proposada per la professora. La tasca, que segueix el model d'un dels exercicis de la prova unificada de B1, consisteix a redactar un text de 120 paraules que comença així: *“Era l'estate del 2015, avevo deciso di regalarmi una vacanza a Florianópolis...”* (“Era l'estiu del 2015, havia decidit regalar-me unes vacances a Florianópolis...”).

Els estudiants, dividits en petits grups, elaboren llistes de criteris que consideren importants per avaluar aquest text narratiu en italià. Aquests criteris comparteixen molts punts en comú, entre ells:

- Correcció gramatical (especialment en l'ús dels temps verbals del passat)
- Riquesa lèxica i ús de sinònims
- Coherència i cohesió textual
- Ús adequat de connectors
- Estructura clara del text (introducció, desenvolupament i final)
- Correcció ortogràfica
- Adequació al format narratiu i a la consigna

Un cop identificats els criteris d'avaluació, han d'organitzar-los en una rúbrica i compartir-los amb els altres grups fins a arribar a construir col·lectivament una rúbrica d'avaluació que després s'aplicarà a una mostra real. Per acabar, es convida els participants a corregir la producció mostra i contrastar la seva correcció amb la dels altres grups.

Aquí podeu veure uns exemples de les rúbriques elaborades:

Gruppo: BPM

GRAMMATICA E ORTOGRAFIA (4 PUNTI)

I tempi verbali corrispondono al livello B1. Le strutture grammaticale sono corrette. Rispetta l'ortografia (doppia T, maiuscola, punti...). Concordanza di genere e numero per articoli, sostantivi, verbi... Gli articoli sono correttamente usati.

LESSICO (2 PUNTI)

Ha una ricchezza di lessico, varietà di sostantivi. Non ripete molto le stesse parole, cioè usa sinonimi.

RAGGIUNGI L'OBIETTIVO (1 PUNTI)

Risponde a quello qui è domandato nell'esercizio.

Gruppo: I chiacchieroni

CONTENUTI E ORGANIZZAZIONE (4 PUNTI)

La sintesi è coerente e fluida. Lo studente struttura il testo con gli opportuni connettori.

IMPRESSIONE GENERALE (3 PUNTI)

Si capisce perfettamente ad una prima lettura. Risponde a quello qui è domandato nell'esercizio.

COMPETENZA LINGUISTICA (3 PUNTI)

Grammatica e lessico ricchi e variati, con pochi errori. Le strutture grammaticale sono quelle elaborate in A2. I tempi verbali corrispondono al livello B1

Aquest exercici desperta una gran consciència sobre la complexitat d'avaluar i ajuda els estudiants a identificar aspectes clau que després poden aplicar a les seves pròpies redaccions. A més, fomenta una actitud empàtica i crítica envers l'error i l'aprenentatge entre iguals.

2.2. Lectura en veu alta "*Mi chiamo Antonio*"

Aquesta activitat parteix de la lectura d'un text en veu alta, el títol del qual és "*Mi chiamo Antonio*" ("Em dic Antoni"). El paràgraf és molt senzill, ja que se centra, primerament, en la comprensió del text escrit i, seguidament, en la identificació dels sons i la correspondència entre sons i grafies en llengua italiana. L'alumnat, de nivell A1, porta a terme aquesta tasca al cap de unes tres o quatre setmanes després d'haver començat el curs. Durant aquest període s'han vist les funcions comunicatives de saludar i presentar-se (dir el nom, la nacionalitat i país /ciutat d'origen, la professió, algunes activitats de lleure...) i s'ha après a llegir l'italià, identificant els sons de la llengua meta que no coincideixen amb la pronunciació que tindrien en català o castellà. El text que es proposa per a la lectura en veu alta és el següent:

Mi presento. Mi chiamo Antonio. Sono spagnolo, di Siviglia, ma vivo ad Amburgo da 30scolt anni. Vivo ad Amburgo per amore: mia moglie è tedesca. Sono insegnante di inglese. Ho due figli piccoli. Nel mio tempo libero, durante la settimana, vado in palestra, in piscina o al cinema. Qualche volta vado anche a giocare a calcio con gli amici. Cucino spesso piatti tradizionali per la mia famiglia, ma il fine settimana preferisco mangiare fuori, in un ristorante italiano!

En aquesta activitat cada alumne ha de llegir el text, posant atenció especial a la pronunciació, i fer un enregistrament de la lectura, que es compartirà amb la resta de la classe mitjançant una intervenció en un fòrum de Moodle. Com que és una tasca que es fa a casa, cadascú pot assajar i repetir la lectura tants cops com vulgui, fins a obtenir una versió de la qual estigui satisfet, que serà la que compartirà al fòrum. Tot seguit, es demana a l'alumnat que, un cop feta l'activitat, escolti la lectura d'un company o companya com a mínim, i li doni retroacció (que li faci un comentari), seguint unes preguntes guia: "Secondo te, la sua lettura è corretta? Deve ripassare la pronuncia di alcuni suoni? Quali?" ("Segons tu, la seva lectura és correcta? Ha de repassar la pronunciació d'alguns sons? Quins?").

Posem un exemple de lectura. En aquest cas, l'alumna (Iris) llegeix el text i alguns companys la feliciten per la bona feina. Malgrat això, alguns altres companys que escolten la seva producció noten que ha comès algun error de pronúncia, i li ho comenten amb educació i respecte, subratllant sempre els aspectes positius per començar.

**Ri: IRIS - Audio ejercicio pronunciación**
di **ALUNN@ A** - sabato, 5 ottobre 2024, 20:19

Brava Iris
-è non lo ascolto (è Tedesca)
un dieci, saluti.

[Permalink](#) [Visualizza intervento genitore](#) [Modifica](#) [Sposta altrove](#) [Elimina](#)

**Ri: IRIS - Audio ejercicio pronunciación**
di **ALUNN@ B** - sabato, 5 ottobre 2024, 20:29

Ciao Iris,

Secondo me la parola piccoli suona piu forte in "pi", non in "coli". Anche la parola cinema suona piu forte in "ci", non in "ne".

Arrivederci!

Olga

[Permalink](#) [Visualizza intervento genitore](#) [Modifica](#) [Sposta altrove](#) [Elimina](#)

**Ri: IRIS - Audio ejercicio pronunciación**
di **ALUNN@ C** - domenica, 6 ottobre 2024, 10:32

Ti esprimi molto bene e in modo molto chiaro.
Bravissima.

[Permalink](#) [Visualizza intervento genitore](#) [Modifica](#) [Sposta altrove](#) [Elimina](#)

Imatge 1. Exemple d'interacció entre companys en un fòrum de Moodle, en el qual alguns alumnes donen retroacció a la producció d'una companya (Iris)

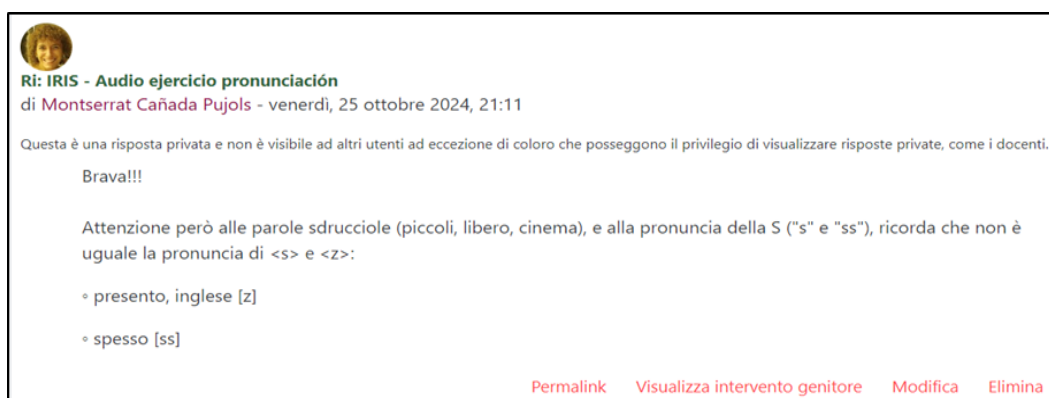
Veiem que, tot i que l'alumnat no domina els conceptes lingüístics i la terminologia, són capaços de donar retroacció (més o menys acurada) a la producció de la companya, i són capaços de fer-li arribar una crítica constructiva:

- “è non lo 31scolto (è Tedesca)”

- “Secondo me la parola piccoli suona piu forte in “pi”, non in “coli”. Anche la parola cinema suona piu forte in “ci”, non in “ne””.

Una activitat com aquesta promou la consciència fonològica, la capacitat d'escolta activa i el desenvolupament de l'empatia comunicativa. A més, introdueix el concepte de retroacció constructiva, fonamental en qualsevol procés d'aprenentatge compartit.

Per acabar, i mitjançant un missatge privat, és la docent la que dona retroalimentació a l'alumna i li comenta quines regles de pronunciació ha de repassar (paraules esdrúixoles, més nombroses en italià que en català o castellà, com ara “piccoli, libero, cinema”, i la diferència entre <s> i <z>, problema força comú en alumnat que té el castellà com a llengua materna):



Imatge 2. Missatge privat en un fòrum de Moodle, en el qual la docent dona retroacció a la producció d'una alumna (Iris)

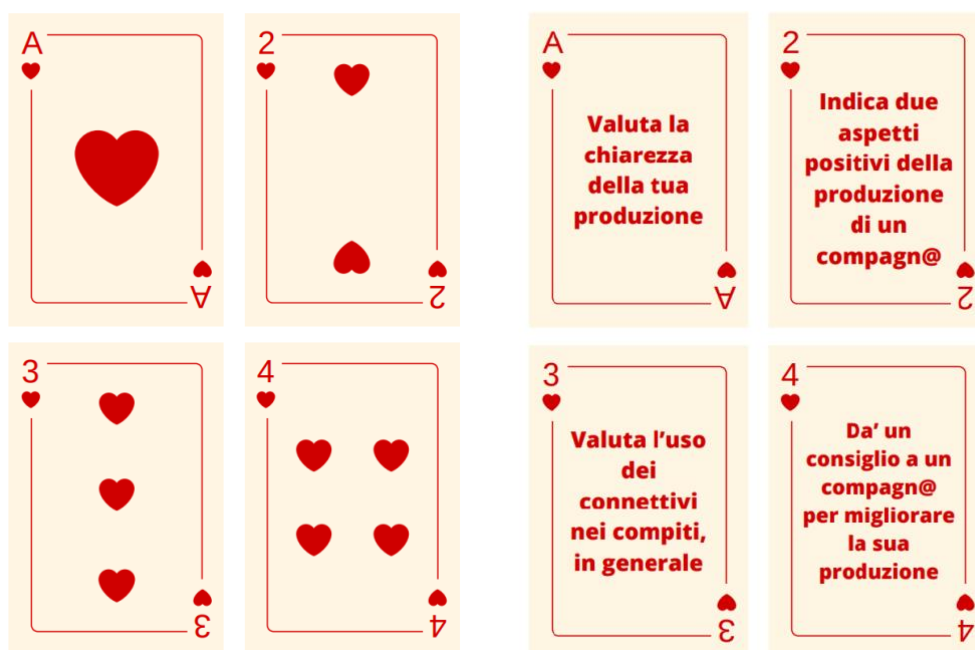
2.3. Joc de cartes i tauler “Serps i escales”

Inspirat en dinàmiques lúdiques, presentem aquí dues activitats diferents però que es basen en la mateixa filosofia. La primera, el joc de cartes, amb cartes de pòquer creades amb Canva, té la finalitat de fer reflexionar l'alumnat sobre els propis errors i els dels companys, ja que hem de tenir sempre present que les errades són part de l'aprenentatge i *conditio sine qua non* per poder millorar.

L'activitat es pot aplicar a qualsevol nivell de llengua (internivell) i funciona de la següent manera: després d'haver dut a terme una tasca d'expressió oral o escrita, els/les alumnes en petits grups analitzen les seves produccions (una redacció, una presentació, etc.) i es donen retroacció recíprocament, tenint en compte els comentaris donats pel docent prèviament. És aleshores, quan ja es coneixen els propis errors i els dels altres, quan es passa a jugar a cartes. Es posa la baralla al centre del grup i cada participant, a torns, haurà

d'agafar una carta, girar-la i respondre a la pregunta o repte, fins que les cartes s'acabin. Cada carta té una pregunta al darrere que convida a reflexionar, a fer propostes de millora, a avaluar aspectes concrets de les produccions, tant positius com negatius, donar consells... Algunes possibles preguntes d'autoavaluació o coavaluació podrien ser les següents:

- Valora la claredat de la teva producció
- Indica dos aspectes positius de la producció d'un/a company/a
- Valora l'ús dels connectors en les tasques, en general
- Dona un consell a un/a company/a per millorar la seva producció
- Fes una observació "lliure" sobre la teva producció
- Fes una observació "lliure" sobre la producció d'un/a company/a
- Valora la riquesa lèxica de la teva producció
- Valora la creativitat de la producció d'un/a company/a
- Valora l'ús dels temps verbals en les tasques, en general
- Valora l'ús del llenguatge no verbal d'un/a company/a
- Valora la pronunciació i la entonació d'un/a company/a
- Valora l'organització del discurs en les tasques, en general
- Fes un comentari constructiu a un/a company/a



Imatge 3. Davant i darrere de les cartes de pòquer creades amb Canva, amb preguntes i suggeriments a la

En canvi, “Serps i escales” és un recurs que consisteix en un tauler de joc amb preguntes relacionades amb l’aprenentatge de l’idioma, l’autoavaluació i reptes lingüístics. Els alumnes avancen pel tauler, movent una fitxa segons el número indicat pel dau que tiren per torns, responent preguntes o reflexionant sobre les seves habilitats i dificultats. Les escales, com al joc tradicional, són per pujar, per avançar en el joc, i les serps, per lliscar avall, fan tornar enrere si caus al quadre de la cua, com a penalització. Guanya el joc qui arriba abans a l’última casella. Les preguntes van lligades a cadascuna de les caselles, en un full a part, i poden ser les mateixes del joc de cartes o unes altres, segons el criteri del docent i en quin aspecte de l'avaluació vulgui insistir o en què vulgui fer èmfasi. L'activitat es du a terme en petits grups, després d'haver fet una producció oral o escrita, i té com a objectiu que l'alumnat, amb l'ajuda i la col·laboració dels companys, prengui consciència del seu progrés i del seu procés d'aprenentatge. Aquest és el tauler:



Imatge 4. Tauler del joc “Serps i escales”

Aquesta proposta transforma l’avaluació en una activitat divertida i participativa. El joc crea un espai segur per a la reflexió, trenca la monotonia i afavoreix la cohesió del grup classe.

2.4. Peer-to-Peer amb IA

Amb l’ajuda d’eines o aplicacions d’intel·ligència artificial com ChatGPT, a partir de B1 (o nivell similar), es pot oferir a l’alumnat la possibilitat d’obtenir una retroalimentació automàtica de les seves produccions escrites. Aquesta retroacció, alineada amb rúbriques prèviament definides, inclou correcció d’errors, suggeriments de millora i observacions sobre l’estil i la coherència. La IA, doncs, fa el paper de l’avaluació o aprenentatge entre iguals, en aquest cas concret.

L'exemple que presentem a continuació¹ és un exercici de Mediació escrita de B2. L'enunciat de la tasca és el següent:

Collabori all'ONG Associazione Immigrati Senza Frontiere che si occupa di accogliere e aiutare stranieri appena arrivati in Italia. Recentemente c'è stato l'Incontro generale di tutte le ONG della vostra regione, che si tiene una volta all'anno. Il vostro capo era ammalato e vi ha chiesto di parteciparci e informare sugli argomenti dell'interesse della vostra ONG. Hai preso degli appunti dei temi trattati alla riunione:

*accesso alla sanità riciclaggio alloggio lingua sostegno economico statale
salvaguarda delle specie in estinzione coesione familiare pulizia del mare trasporti
inserimento scolastico dei figli lavoro permesso di soggiorno riscaldamento globale*

Scrivi una lettera di circa 150 parole al tuo capo, in cui gli indichi i temi trattati che riguardano la vostra ONG e sottolinea quelli che ti sembrano più importanti, spiegandone il motivo.

S'indica explícitament a l'alumnat que, en la primera versió de la tasca, ha de redactar la carta sense utilitzar cap ajut extern. Així mateix, s'indica a les instruccions que la tasca té tres fases: escriure un text original (fase 1), millorar-lo utilitzant ChatGPT, seguint les indicacions específiques donades (fase 2) i escriure una versió final del text, integrant les propostes de millora de la IA (fase 3).

A la fase 2 es demana a l'alumnat que copii a ChatGPT les indicacions que se li donen, exactament com estan escrites, i immediatament enganxi el seu text original, és a dir, la primera versió de la seva tasca. Les indicacions són les següents²:

ISTRUZIONE INIZIALE: Non commentare queste indicazioni. Esegui semplicemente.

Correggi e migliora il seguente testo dello studente. La tua correzione deve includere:

FASE 1: Identifica e correggi gli errori grammaticali o lessicali. Evidenzia gli errori in grassetto e racchiudi le correzioni tra parentesi subito dopo ogni errore, come mostrato qui: [errore -> correzione]. Questi errori dovrebbero corrispondere a un livello B2 sulla scala del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

FASE 2: Suggerisci cinque miglioramenti specifici per arricchire il lessico e rendere la sintassi più naturale per l'intero testo, elencandoli alla fine del testo. Questi miglioramenti dovrebbero essere pensati per un quattordicenne

¹ Activitat adaptada d'una proposta d'IOC Idiomes.

² Traducció de les indicacions al català:

ISTRUZIONE INIZIALE: No comentis aquestes indicacions. Simplement executa-les.

Corregeix i millora el següent text de l'estudiant. La teva correcció ha d'incloure:

FASE 1: Identifica i corregeix els errors gramaticals o lèxics. Ressalta els errors en negreta i escriu les correccions entre parèntesis tot just després de cada error, com es mostra aquí: [error → correcció]. Aquests errors han de correspondre a un nivell B2 del Marc europeu comú de referència per a les llengües.

FASE 2: Suggereix cinc millores específiques per enriquir el lèxic i fer que la sintaxi sigui més natural per a tot el text, tot enumerant-les al final. Aquestes millores han d'estar pensades per a un adolescent intel·ligent de catorze anys i no s'han d'integrar en el text. Evita un llenguatge excessivament formal o literari. A continuació tens el text de l'estudiant:

intelligente e non integrati nel testo. Evita linguaggio eccessivamente formale o letterario. Ecco il testo dello studente:

A la fase 3, l'alumnat ha de reescriure el text original amb les correccions i millores suggerides per ChatGPT.

Vegem un exemple del producte final:

Utilizzo di ChatGPT

Correggi e migliora il tuo testo: scrivi il tuo testo e poi correggilo e miglioralo utilizzando ChatGPT. Usa le indicazioni della pagina precedente.

A. Testo originale senza correzioni (SENZA alcun aiuto da ChatGPT o altri strumenti).	B. Il tuo testo corretto e migliorato da ChatGPT (basta incollare la risposta di ChatGPT).	C. Il tuo testo riscritto con alcune delle correzioni e dei miglioramenti di ChatGPT e con le tue correzioni e miglioramenti.
Caro Signore Rossi, come mi ha chiesto, ho partecipato all'incontro delle varie ONG della nostra zona e ho scritto alcuni temi che interessano la nostra associazione. Tra quei più importanti, secondo me, ci sono l'accesso alla salute e il permesso di soggiorno. Senza un'assistenza medica e documenti regolari, è difficile per gli stranieri integrarsi e iniziare una nuova vita qui. Oltre, hanno discusso anche dell'inserimento scolastico dei bambini e della questione del alloggio, che hanno diventato problemi essenziale per garantire ai figli una stabilità e un futuro nel nostro paese. Anche il sostegno economico da parte dello stato è stato un punto di attenzione; penso che aiuti molto le famiglie all'inizio del suo percorso a Italia. Resto a disposizione per altri dettagli. Cordiali saluti, Maria Pérez	PASSAGGIO 1: Correzione degli errori grammaticali e lessicali Caro Signore Rossi, come mi ha chiesto, ho partecipato [partecipato -> partecipato] all'incontro delle varie ONG della nostra zona e ho scritto [scritto -> scritto] alcuni temi che interessano la nostra associazione. Tra quelli [quei -> quelli] più importanti, secondo me, ci sono l'accesso [acesso -> l'accesso] alla salute e il permesso di soggiorno. Senza un'assistenza medica [assistenza medica -> assistenza medica] e documenti regolari, è [e -> è] difficile per gli stranieri integrarsi e iniziare una nuova vita qui. Inoltre, [Oltre -> Inoltre] hanno discusso anche dell'inserimento scolastico dei bambini e della questione dell'alloggio, [del alloggio -> dell'alloggio] che è diventato [hanno diventato -> è diventato] un problema essenziale per garantire ai figli una stabilità e un futuro nel nostro paese. Anche il sostegno economico da parte dello stato è stato un punto di attenzione; penso che aiuti [aiuta -> aiuti] molto le famiglie all'inizio del loro [suo -> loro] percorso in Italia. Resto a disposizione per altri dettagli. Cordiali saluti, Maria Pérez PASSAGGIO 2: Suggerimenti per migliorare il lessico e la sintassi 1. Utilizzare "Inoltre" o "In aggiunta" al posto di "Oltre" per una transizione più fluida tra le frasi. 2. Invece di "scritto alcuni temi", potrebbe essere più chiaro scrivere "ho scritto alcune riflessioni" o "ho redatto alcune note". 3. Sostituire "un problema essenziale" con "un problema fondamentale" per dare maggiore enfasi. 4. Sostituire "aiuti molto" con "supporta significativamente" per variare il vocabolario. 5. Cambiare "in Italia" con "nel nostro paese" per evitare ripetizioni se la frase è già contestualizzata nel nostro paese. Questi miglioramenti contribuiscono a rendere il testo più naturale e scorrevole.	Caro Signor Rossi, come mi ha chiesto, ho partecipato all'incontro delle varie ONG della nostra zona e ho redatto alcune note che interessano la nostra associazione. Tra quelle più importanti, secondo me, ci sono l'accesso alla salute e il permesso di soggiorno. Senza un'assistenza medica e documenti regolari, è difficile per gli stranieri integrarsi e iniziare una nuova vita qui. Inoltre, hanno discusso anche dell'inserimento scolastico dei bambini e della questione dell'alloggio, che è diventato un problema fondamentale per garantire ai figli una stabilità e un futuro nel nostro paese. Anche il sostegno economico da parte dello stato è stato un punto di attenzione; penso che aiuti molto supporti significativamente le famiglie all'inizio del loro percorso in Italia nel nostro paese. Resto a disposizione per altri dettagli. Cordiali saluti, Maria Pérez

Imatge 5. Producte final en el qual s'observa el procés integrant la retroalimentació de la IA i la integració dels canvis per part de l'alumnat

Pel que fa l'avaluació, es comparteix la rúbrica següent (en italià)³, que té en compte tant la qualitat del text com el procés que l'alumnat ha seguit per millorar l'última versió de la tasca (l'ús correcte de ChatGPT), per tal que els estudiants prenguin consciència de les implicacions d'utilitzar eines com aquesta, i que valorin el seu potencial aplicat a l'ensenyament i aprenentatge d'idiomes:

	0 punti	2 punti	3 punti	4 punti	5 punti
TESTO	Molti errori di lingua di ogni tipo. Il messaggio è molto difficile da capire o non si capisce affatto.	Molti errori di lingua che influiscono chiaramente sulla comprensione del testo. Il messaggio è spesso confuso.	Alcuni errori di lingua, ma non influenzano la comprensione del testo. Il messaggio può essere un po' confuso in alcuni momenti.	Pochi errori di lingua, grammaticali o lessicali. Comunica il messaggio abbastanza efficacemente.	Pochissimi errori (o nessuno) di lingua, grammaticali o lessicali. Comunica il messaggio molto efficacemente.
SVOLGIMENTO	Lo studente non utilizza ChatGPT per migliorare il suo testo. Lo studente non segue i passaggi indicati. Non ci sono miglioramenti linguistici nella produzione finale.	Lo studente raramente utilizza ChatGPT per migliorare il suo testo. Lo studente non è molto coerente nei seguire i passaggi indicati. Ci sono poche migliorie linguistiche nella produzione finale.	Lo studente utilizza parzialmente ChatGPT per migliorare il suo testo. Lo studente non è del tutto coerente nel seguire i passaggi indicati. Ci sono alcune migliorie linguistiche nella produzione finale.	In gran parte, lo studente utilizza Chat GPT per migliorare il suo testo. Lo studente segue i passaggi indicati. Si osservano miglioramenti linguistici notevoli nella produzione finale.	Lo studente utilizza efficacemente ChatGPT per migliorare il suo testo. Lo studente segue costantemente i passaggi indicati. I miglioramenti linguistici nella produzione finale sono notevoli.

Imatge 6. Rúbrica d'avaluació tenint en compte el producte i el procés

Aquesta eina es presenta com un recurs complementari que no substitueix l'avaluació docent ni la interacció humana, però que pot ajudar l'alumne a detectar de manera

³ Traducció de la rúbrica al català:

PRODUCCIÓ

0 punts: Molts errors de llengua de tota mena. El missatge és molt difícil d'entendre o no s'entén gens.

2 punts: Molts errors de llengua que afecten clarament la comprensió del text. El missatge és sovint confús.

3 punts: Alguns errors de llengua, però no afecten la comprensió del text. El missatge pot ser una mica confús en alguns moments.

4 punts: Pocs errors de llengua, gramaticals o lèxics. Comunica el missatge amb prou eficàcia.

5 punts: Poquíssims errors (o cap) de llengua, gramaticals o lèxics. Comunica el missatge molt eficaçment.

DESENVOLUPAMENT

0 punts: L'estudiant no utilitza ChatGPT per millorar el seu text. L'estudiant no segueix les fases indicades. No hi ha millores lingüístiques en la producció final.

2 punts: L'estudiant utilitza rarament ChatGPT per millorar el seu text. L'estudiant no és gaire coherent a l'hora de seguir els passos indicats. Hi ha poques millores lingüístiques en la producció final.

3 punts: L'estudiant utilitza parcialment ChatGPT per millorar el seu text. L'estudiant no és del tot coherent a l'hora de seguir els passos indicats. Hi ha algunes millores lingüístiques en la producció final.

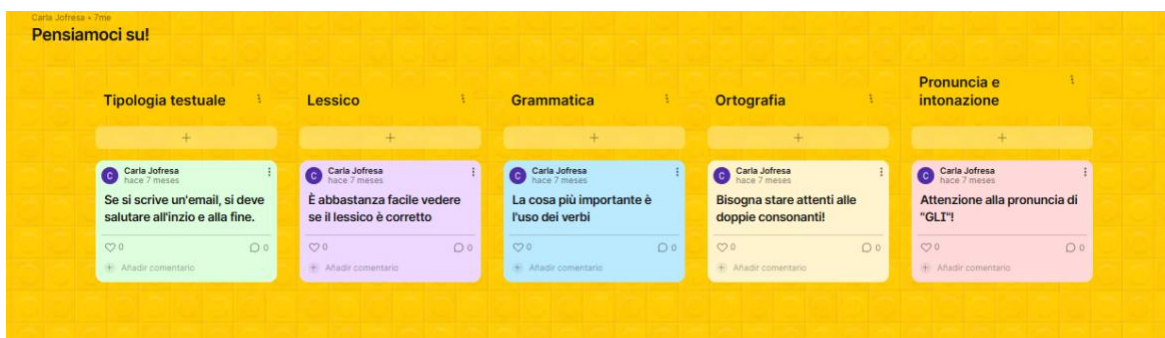
4 punts: En gran part, l'estudiant utilitza ChatGPT per millorar el seu text. L'estudiant segueix els passos indicats. S'observen millores lingüístiques notables en la producció final.

5 punts: L'estudiant utilitza eficaçment ChatGPT per millorar el seu text. L'estudiant segueix constantment els passos indicats. Les millores lingüístiques en la producció final són notables.

immediats aspectes a millorar. També reforça l'autonomia i la responsabilitat sobre el propi treball.

2.5. “Pensiamoci su!”

Es tracta d'un tauler de reflexió col·laborativa virtual, aplicable a qualsevol nivell (internivell), creat amb eines com Padlet o Jamboard, on els estudiants poden compartir observacions sobre la seva experiència d'avaluació. A través de codis de colors i etiquetes (producció escrita, oral, mediació, etc.), l'alumnat expressa les seves inquietuds, descobertes i propostes. Aquí en podeu veure un exemple:



Imatge 7. Exemple de tauler de Padlet que fomenta la reflexió col·laborativa

En l'exemple que es mostra s'han distingit diferents categories (tipologia textual, lèxic, gramàtica, ortografia, pronunciació i entonació) però aquestes categories es poden modificar segons els objectius de la tasca, les necessitats del grup, prioritats, etc. Aquest espai (el tauler) funciona com un diari col·lectiu, on la reflexió individual es converteix en patrimoni compartit. També permet als docents conèixer millor la percepció de l'alumnat i ajustar la seva pràctica a partir d'aquesta retroalimentació.

2.6. “Revisione a catena”

Aquesta activitat internivell es pot considerar una síntesi de les activitats precedents, ja que reuneix les eines i els punts de reflexió esmentats i, al mateix temps, impulsa encara més l'autoavaluació i la coavaluació. De fet, el seu objectiu és desenvolupar en l'alumnat la capacitat de revisar críticament un text escrit mitjançant la confrontació amb punts de vista diversos i afavorir la reflexió metacognitiva sobre el propi procés d'escriptura.

L'activitat té com a fonament un text escrit pels alumnes, a classe o a casa. Es formen uns grups de “revisors”, que llegeixen i comenten el text en successió, utilitzant una rúbrica amb criteris que poden avaluar un o més aspectes prèviament establerts. Les observacions s'escriuen al final o al marge del text, sense esborrar els comentaris anteriors (en format paper o digital). Aquí teniu un exemple d'un comentari determinat per l'aplicació del criteri “Impressió global i organització del text”:

El text és bastant coherent (3 punts), però la part final no es connecta bé amb la introducció. Potser podries afegir una frase de connexió.

Un cop rebudes totes les observacions, l'autor del text omple una fitxa de reflexió responnent preguntes com:

- Quins suggeriments em semblen útils?
- Amb què no estic d'acord, i per què?
- Què penso modificar del meu text i com?

A partir d'aquí, l'autor/a revisa el seu text i intenta millorar-ne la coherència i l'organització segons les observacions rebudes i la seva reflexió. L'activitat es pot concloure amb una petita exposició oral, lectura de fragments millorats o la inclusió del text final en un portafolis. Aquí teniu un exemple de la fitxa de reflexió per a l'autor:

Scheda di riflessione dell'autore⁴

Riflessione sull'esperienza di revisione

1. Quali suggerimenti dei revisori ti sembrano più utili?
.....
2. Su cosa non sei d'accordo? Perché?
.....
3. Quali modifiche intendi apportare al tuo testo?
.....
4. Hai imparato qualcosa sulla scrittura o su te stesso/a come autore?
.....

Prossimo passo

- ☐ Riscriverò il testo
- ☐ Aggiungerò/migliorerò una parte
- ☐ Chiederò chiarimenti all'insegnante o a un compagno
- ☐ Altro:

Com es pot veure, es tracta d'una activitat que fomenta la revisió crítica, l'escolta i el respecte per les opinions dels altres, alhora que afavoreix l'argumentació i la reflexió sobre

⁴ Traducció de la rúbrica al català:

Fitxa de reflexió de l'autor/a

Reflexió sobre l'experiència de revisió

1. Quines suggeriments dels revisors et semblen més útils?
2. Amb què no estàs d'acord? Per què?
3. Quines modificacions penses fer al teu text?
4. Has après alguna cosa sobre l'escriptura o sobre tu mateix/a com a autor/a?

Pròxim pas

- ☐ Reescriuré el text
- ☐ Afegiré/milloraré una part
- ☐ Demanaré aclariments al professor/a o a un company/a
- ☐ Altres:

el propi procés d'escriptura, contribuint a una millora concreta del text.

3. Cap a una cultura de l'avaluació conscient

Com hem dit, l'avaluació ja no s'entén únicament com un instrument per mesurar coneixements, sinó com una eina potent per transformar la manera com l'alumnat aprèn i com el professorat ensenya. En aquest sentit, les activitats presentades no només tenen un impacte directe sobre les competències lingüístiques dels estudiants, sinó que també contribueixen a construir una cultura de l'avaluació més conscient, justa i participativa.

Aquest enfocament implica un canvi de mirada profund: passar d'un model avaluador extern i sancionador a un model formatiu i compartit, on l'alumnat esdevé un agent actiu del seu propi procés d'aprenentatge. El fet d'involucrar activament l'alumnat en el procés avaluador potencia una sèrie de competències fonamentals per al desenvolupament integral. En primer lloc, la consciència metacognitiva, és a dir, la capacitat de pensar sobre el propi pensament i d'identificar les estratègies que afavoreixen o dificulten l'aprenentatge. En segon lloc, l'autonomia en la presa de decisions lingüístiques, que permet als estudiants actuar amb criteri davant situacions comunicatives diverses. A més, s'enforteix la capacitat de donar i rebre feedback de qualitat, entès com una eina de diàleg i millora contínua. Finalment, aquesta implicació activa contribueix a la millora de la motivació i la implicació emocional amb l'aprenentatge, dos factors clau per garantir una experiència educativa significativa.

Les experiències exposades són només alguns exemples del potencial transformador de l'avaluació formativa i participativa, especialment en contextos d'ensenyament de persones adultes, on l'autonomia, la reflexió i la rellevància de l'aprenentatge tenen un paper fonamental. Aquestes propostes tenen com a objectiu empoderar l'alumnat, afavorir el sentit de pertinença i generar espais en què l'error sigui vist com una oportunitat per aprendre i no com una falta a penalitzar.

Convidem altres docents i professionals de l'educació a explorar, adaptar i compartir noves propostes que situïn l'alumnat adult com a protagonista actiu i reflexiu del seu aprenentatge. Només així podrem seguir avançant cap a pràctiques educatives més humanes, respectuoses i transformadores, que posin les persones i els seus processos d'aprenentatge al centre de l'acció pedagògica.

Aprendre dels companys: l'experiència de l'Observació Entre Iguals a l'EOI de Lleida

Marta Sibila Gort
EOI de Lleida
msibila@xtec.cat

Resum: Aquest curs 24-25, a l'EOI de Lleida hem endegat una nova iniciativa, l'**Observació Entre Iguals**, l'OEI. Es tracta d'un projecte que feia temps que volíem posar en pràctica, i que finalment vam decidir dur a terme enguany. El nostre objectiu primordial era aprendre dels companys i a la vegada potenciar la relacions entre el professorat de l'escola. Des del principi vam deixar molt clar que no volíem ser crítics, ni jutjar a ningú. Només volíem compartir una bona estona amb els companys de l'escola i observar com treballen i quin és el seu tarannà amb els alumnes. En aquest article us expliquem breument el procés que vam seguir i els resultats d'aquesta experiència que, per a nosaltres ha estat molt positiva.

Per què una Observació entre iguals?

Feia temps que teníem ganes de llençar aquesta proposta als nostres companys del claustre, perquè des que tenim l'acreditació Erasmus, estem fent moltes observacions arreu d'Europa i estem comprovant que és el tipus de mobilitat més sol·licitada per tots. Aquests últims anys hem anat a veure com fan les seves classes d'idiomes els professors de França, Islàndia, Polònia, Suècia, Finlàndia, Croàcia, Eslovènia, i segur que encara me'n deixo algun, però tot i que això de fer maletes i viatjar per Europa està molt bé i ens encanta a tots, a l'escola ens ballava una idea pel cap des de feia temps. I per què no oferir la possibilitat d'anar a observar com fan les classes els companys de la nostra escola?

Experiència Erasmus



Imatge 1. Algunes observacions a través de l'acreditació Erasmus

L'OEI: concepte i beneficis

Al claustre d'inici de curs vam llençar la proposta als companys. Volíem deixar molt clar en què consistiria aquesta experiència, per això vam voler definir primer què és una OEI:

L'OEI és un model recíproc i simètric que busca millorar el desenvolupament professional docent mitjançant l'aprenentatge entre iguals. Es tracta d'organitzar-se en parelles de docents que acorden observar mútuament un o diversos aspectes pedagògics de la seva acció a l'aula.

En aquesta reunió també vam parlar dels beneficis de l'OEI a nivell d'escola:

- Millorar les relacions amb els companys i
- Potenciar una cultura col·laborativa de centre.

I dels beneficis per als docents:

- Oportunitat per al desenvolupament professional de tots nosaltres, tant com a observador, com a professor observat.
- Com a **professor observador** tenim l'oportunitat de veure altres gestions d'aula i altres metodologies en pràctica.
- Ésser **professor observat**, permet reflexionar sobre la pròpia pràctica incrementant la nostra confiança.

A partir d'aquí vam animar el claustre a participar-hi i sobretot a gaudir de l'experiència.

El procés: de la idea a la pràctica

Una vegada feta pública la nostra proposta, va començar el procés que havíem explicat al claustre. Els professors interessats en el projecte es van anar apuntant en una graella que vam compartir al Drive i a partir de la data acordada van començar les observacions. No vam establir un mínim ni un màxim de professors per a observar. Volíem deixar via lliure perquè tothom anés fent segons les ganes i la seva disponibilitat horària.

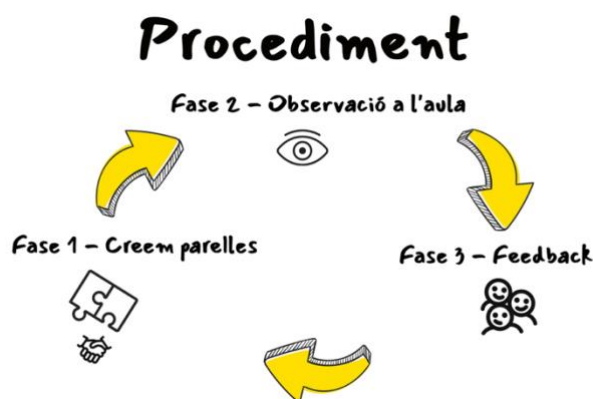
Teníem de marge tot el curs per anar-nos trobant amb els companys i anar fent les observacions que volguéssim. Sense presses, sense pressions. Simplement quan ens anés bé.

Fases de l'observació

El procés d'observació constava doncs de 3 fases:

- **Fase 1:** Primera trobada amb el company per parlar de la classe a la què aniria a observar, de la planificació de la sessió, del grup d'alumnes que es trobaria i les seves característiques.
- **Fase 2:** Observació a l'aula i seguiment de la graella* (Adjuntem la graella al final del document).
- **Fase 3:** Segona trobada amb el company per a comentar l'observació i poder fer un

anàlisi de tot allò que ens ha agradat i ens ha sorprès de la sessió.



Imatge 2. Esquema del procediment

Des de l'equip directiu havíem preparat una graella que podíem utilitzar el dia de l'observació i que indicava una mica tot allò que podíem observar. En aquesta graella anàvem anotant què ens agradava i què ens sorprenia al llarg de la sessió. No volíem ser crítics amb ningú. No entràvem a l'aula del company a jutjar o a criticar. En absolut! I precisament això ha estat clau en l'èxit del projecte, que ningú es sentís jutjat.

Una experiència personalment enriquidora

En el meu cas, vaig tenir l'oportunitat d'observar tres companys. Per començar vaig entrar a l'aula de la Montse, professora d'italià. L'experiència va anar tan bé, que em vaig animar a anar a l'aula de la Sylvaine, professora de francès, i després vam quedar amb el Diego, professor d'anglès. Amb els tres coincideixo ben poc al llarg del curs, i de tots vaig aprendre coses molt interessants. En les tres observacions vaig anar ampliant la meua llista d'idees que vull anar posant en pràctica a les meves classes. Agraeixo les estones que vaig compartir amb ells, perquè van ser molt enriquidores i em van permetre conèixer una vessant d'ells que no coneixia.



Imatge 3. Trobades amb els companys

Resultats i valoració

Des de l'equip directiu estem contents perquè vam acabar sent un grup de 20 professors. Gens malament per ser el primer any! Aquest projecte ens va permetre treballar amb companys d'altres departaments i amb professors amb els quals coincidim poc, cosa que ens va ajudar a enfortir vincles entre nosaltres. Gràcies a la generositat de tots els companys que ens van deixar entrar a les seves aules, vam poder descobrir altres dinàmiques d'aula, vam poder veure com són les relacions que tenen amb els seus alumnes, quin tipus d'activitats organitzen, com treballen cadascuna de les competències, com resolen els problemes que van sorgint i com gestionen el temps de cada sessió, entre d'altres...

A finals de curs, quan vam fer la reunió amb tots els professors que havien participat en el projecte per saber com havia anat l'experiència, vam tenir una grata sorpresa, perquè la valoració de tots va ser molt positiva. Els companys estaven contents i molt satisfets. Una de les preguntes que els vam fer a través d'un *Mentimeter* va ser la següent: Com et vas sentir a l'aula? La resposta que es va repetir més va ser ACOMPANYAT. Ningú havia utilitzat adjectius com *jutjat*, *insegur*, *incòmode*... i això ens va confirmar que havíem assolit l'esperit del projecte.

En aquesta última sessió vam compartir experiències i anècdotes viscudes a les aules, i algun problema que havia sorgit i que també vam voler compartir. Un dels problemes amb el qual tots vam coincidir va ser el *temps i la disponibilitat horària*. Tots haguéssim volgut observar més companys, però l'horari de les nostres classes i la feina no ho feia sempre possible. Una de les solucions que vam proposar va ser repetir l'experiència el curs que ve. Els horaris del professorat no són sempre iguals que curs anterior. Això ens donaria la possibilitat d'anar a observar altres companys. Per què no?



Imatge 4. Reunió final

Cloenda

El projecte, que havia nascut amb una certa recança, ha acabat sent una iniciativa molt positiva i enriquidora per a tots, que ha reforçat la cohesió del claustre i ens ha donat eines per créixer professionalment. Per això la repetiríem el curs que ve. Estem segurs que encara serem un grup més nombrós i que l'experiència encara serà molt millor!

Des de l'EOI de Lleida us animem a provar-ho als vostres centres: l'aprenentatge compartit entre iguals és sempre una oportunitat per créixer.

*Aquí us adjuntem la graella de les valoracions que omplíem durant l'observació:



FITXA D'OBSERVACIÓ

PROFESSOR/A:

IDIOMA:

GRUP I NIVELL:

OBSERVADOR/A:

DATA:

INICI DE LA CLASSE
Preparació del material necessari per la classe (ordinador, fotocòpies...)
M'ha agradat quan ...
DURANT LA CLASSE
Té una actitud activa dins l'aula
Manté un bon clima a l'aula per tal d'afavorir la convivència i facilitar l'aprenentatge
Utilitza materials variats

Utilitza recursos digitals per dinamitzar la classe
M'ha agradat quan ...
UTILITZACIÓ DE LA PISSARRA
Escriu a la pissarra
Utilitza el panell digital per a fer activitats amb els alumnes
M'ha agradat quan ...
PER MOTIVAR ALS ALUMNES
Pregunta individualment als alumnes
Fa preguntes que impliquin a tot el grup
Utilitza estratègies variades respecte les diferents habilitats
Organitza jocs que suposin un repte a superar pels alumnes, a nivell individual i en grups
M'ha agradat quan ...

PLANTEJAMENT DE LES ACTIVITATS
Els alumnes treballen individualment
Els alumnes treballen en parelles o petits grups
Les activitats són variades per practicar les diferents habilitats
M'ha agradat quan ...
AVALUACIÓ
Les activitats i instruments d'avaluació preveuen l'autoavaluació i la co-avaluació dels alumnes i permeten fer un seguiment continu de cada alumne
Dona feedback general/individual a l'alumnat sobre les habilitats tractades i orienta a l'alumnat per millorar els seus resultats
M'ha agradat quan ...
TASQUES DE CONSOLIDACIÓ I SEGUIMENT
Recomana accions i/o tasques de seguiment i consolidació
Dóna consignes d'estudi i de treball

M'ha agradat quan ...

M'ha sorprès quan:

Bibliografia

Departament d'Educació de Catalunya i Govern de les Illes Balears. (2025). *Observació Entre Iguals*. Observació Entre Iguals. <https://www.observacioentreiguals.com/>

El microrelat a l'aula (o quan menys pot ser més)

Jaume Macià i Guilà

EOI Sabadell

jmacia1@xtec.cat

Resum: En la classe de llengua és essencial el treball amb textos de diferents gèneres i registres. L'escassetat de temps disponible, però, obliga molts cops a triar-los curts. Entre aquests, destacarem aquí el microrelat, un gènere narratiu en auge a Internet. Si bé és cert que la tria d'un bon microrelat ha de permetre una bona feina de comprensió, de mediació, d'escriptura creativa o de lectura en veu alta expressiva, no ho és menys el poc ús que se'n fa en l'ensenyament en general, en què abunden els fragments, de sovint difícil contextualització. En aquest article reivindicarem les possibilitats didàctiques del microrelat, aplicades aquí al català però vàlides per a les altres llengües.

Lo breve, si bueno, dos veces bueno.

Baltasar Gracián

1. Introducció

El ritme trepidant de la vida moderna, la crisi dels gèneres en la postmodernitat, la tendència ubiqua al minimalisme, etc. han comportat l'auge de píndoles comunicatives en l'àmbit professional i acadèmic (*elevator pitch*, *4-minute speech*...), però també en el creatiu: microteatre, curtmetratge, videoclip, *gif*, miniatures musicals, etc. En el cas de la narrativa, destaca el microrelat, gènere (o subgènere) que també ha crescut gràcies a l'empenta d'Internet i les xarxes socials, amb l'expansió de la "tuiteratura" i la profusió de blogs o de revistes virtuals. El microrelat és molt present en tallers d'escriptura o en concursos (com els convocats per les escoles oficials de Sabadell, Olot, Terrassa...), sense oblidar el creixent interès editorial i acadèmic que desvetlla (col·leccions, congressos, estudis especialitzats...). Abans de continuar, però, voldríem oferir a qui ens llegeix quatre microrelats a tall de mostra (en l'apartat següent, n'enumerarem alguns trets definitoris).

Text 1

EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

(Augusto MONTERROSO, *Obras completas y otros cuentos*.)

Text 2

For sale: baby shoes, never worn .

(autoria desconeguda)

Text 3

ESNOBISME. Ell sabia que la pistola estava carregada i no desitjava morir, però com que els seus amics l'advertiren que anàs alerta, sentí el deure imperiós de cometre una originalitat i, somrient, es travessà el cor.

(Llorenç VILLALONGA, *Relats*.)

Text 4**LA SOPA QUE VA ARRIBAR DEL FUTUR**

Tota la família estava asseguda a taula quan la mare va entrar amb la sopera.

—Avui, fills meus, tastarem la sopa que ens ha enviat l'oncle Robert des d'Amèrica. Un nou invent d'aquell país. És una sopa preparada: només cal afegir-hi l'aigua i fer-li arrencar el bull.

Amb fruïció, tots van engolir aquella menja exòtica i saborosa. Eren dels pocs elegits que, en època de privacions, podien gaudir dels invents de la modernitat. Acabada la guerra, Barcelona era una ciutat aïllada i trista.

Van passar uns quants dies d'ençà d'aquell dinar memorable, i, un matí, el carter els va dur notícies de la família de Nova York. En una carta la tia Nelly els deia que l'oncle feia dies que havia mort i els preguntava si ja havien rebut les cendres.

(Josep-Ramon BACH, *El ventríloc tartamut*.)

2. Què és un microrelat?

Segons Ginés S. Cutillas (2016, p. 19, trad.), un microrelat és un “text breu en prosa de naturalesa narrativa i ficcional que, usant un llenguatge concís i precís, se serveix de l’el·lipsi per a explicar una història sorprenent a un lector actiu”. Per a aquest i altres assagistes, es tracta d’un gènere narratiu independent, que no s’hauria de confondre amb altres minificcions limítrofes, com la faula, l’acudit o el poema en prosa, posem per cas. Tanmateix, s’ha de reconèixer que el caràcter proteic del microrelat dificulta molt la seva delimitació (cosa, però, d’una importància relativa per als nostres fins didàctics).

Com hem vist, els trets essencials del microconte són la narrativitat i la brevetat. Però ¿com de “breu” ha de ser un microrelat perquè pugui ser considerat com a tal? No hi ha acord sobre una llargada estàndard. En els nostres tallers d’escriptura i lectura expressiva de microcontes, i per raons purament pràctiques, considerem que ho és la història que no sobrepassa una pàgina, o que té entre 150 i 250 mots. No solem centrar-nos, doncs, en textos tan hiperbreus com els 1-3 citats (anomenats *nanocontes*), d’altra banda molt

interessants des de molts punts de vista i que compten, en català, amb obres com *Capbreu* de Carles Marquès o els “contes corrents” que Jaume Cabré va escriure dins *Toquen a morts*. Així mateix, en Macià & Muñoz (2023) n’incloem alguns centenars d’autors diversos, però també d’inèdits fins ara, com els escrits per Albert Jané i Riera i per Anna M. Muñoz Morata.

En els nostres tallers de microrelats, com dèiem, acceptem com a tal qualsevol història ficcional de la llargada mencionada. Estimulem l’alumnat perquè compingui una història intensa, amb una trama condensada dins una sola unitat temàtica, per la qual cosa és preferible que el text comenci *in medias res*. Li demanem que eviti dispersar-se en personatges i històries múltiples, que sovint hauran de ser imprecises quant a les referències espacials i temporals (com en els textos 1, 2 i 3). També li proposem (com en 3 i 4) que maldi perquè la cloenda comporti un gir sorprenent i que inclogui un títol amb contingut nou.

En qualsevol cas, la brevetat implica una economia extrema de recursos i, doncs, l’ús del sobreentès, que exigeix la col·laboració o la complicitat del lector-oïdor, obligat a “completar” el que queda elidit. Així, els nanocontes 1 i 2 només s’entenen si imaginem de quina situació poden haver sorgit i, com que n’hi sol haver diverses, també seran moltes les interpretacions. Entre les de 1, hi cap la possibilitat de prendre “dinsaure” en sentit propi però també en sentit figurat, per exemple. En tot cas, és un text molt evocatiu que suscita infinitat de preguntes: Qui es desperta? És una persona, un animal, etc.? Per què es parla de “el” dinosaure i no de “un” dinosaure? Què ha passat abans que puguem dir que “encara” és allà? On és “allà”?... Per la seva banda, en el text 2 podem veure-hi una història dolorosa, com la derivada d’una mort prematura, d’un embaràs que no arriba a felicitat. També el nanoconte 3 permet una bona reflexió o comentari, en aquesta ocasió sobre el comportament de l’individu en societat i sobre fins on aquesta pot condicionar-lo.

Com que solen donar més joc a l’aula, a partir d’ara ens referirem a microrelats d’una llargada com la del text 4, més o menys, no a narracions ultrabreus com les 1-3 reproduïdes. En qualsevol cas, el fet que un microrelat (anomenat també *microconte*, *micronarració*, *microficció*, *conte hiperbreu*, *conte mínim*, *miniconte*...) hagi de ser per definició curt comporta sempre calcular bé els recursos lingüístics (per exemple, l’adjectivació), com també intentar suggerir més que dir. Això implica, com hem avançat, la participació activa dels receptors, que sol dur a debatre la interpretació del microconte.

3. El microrelat en català

Encara que aquest article vol centrar-se en la didàctica de la llengua catalana, el microrelat té igualment molt interès per a la didàctica d’altres llengües. Val a dir que la microficció es dona segurament en totes les literatures (i, potser, en totes les èpoques, per bé que el seu *boom* sigui un fenomen recent). En aquest sentit, no ens podem estar de subratllar la gran aportació hispanoamericana al gènere, que podríem dir que s’enlaira amb noms com Augusto Monterroso, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Juan José Arreola, etc. Ja hem citat

“El dinosaurio” (text 1), d’Augusto Monterroso. Es tracta de l’hiperbreu més comentat, parodiat, parafrasejat, etc. de tots els publicats en castellà, probablement més conegut que el text 2, *six-word story* atribuïda erròniament a Ernest Hemingway. (Per a una visió ràpida sobre micronarració en altres literatures, vg. Viquipèdia, s.v. cast. *Microrrelato*, angl. *Flash fiction*, fr. *Micronouvelle*, port. *Miniconto*, it. *Microracconto*, etc. Quant al microrelat castellà, vg. Álvarez & Martínez, 2017.)

Ara ens centrarem a esmentar alguns autors que han cultivat el microrelat en català i que poden ser útils per a l’ensenyament-aprenentatge d’aquest idioma. Són molts els conreadors de micronarracions, amb temàtiques diverses i per a gustos i nivells diversos. A part de Pere Calders (amb *Contes portàtils*, entre altres) i de Llorenç Villalonga (amb *contes sintètics*, com el text 3 ja reproduït), esmentarem alguns altres autors (que ordenem per cognom i amb la recomanació d’un dels seus llibres de microrelats): Marc Artigau (*Les paraules inútils*, amb àudios dins <https://www.rac1.cat/autors/marc-artigau.html>), Josep-Ramon Bach (*El ventríloc tartamut*, que inclou el text 4), Lluís Balsells (*Recomanat pels millors fabricants*), Joan Barril (*201 contes corrents*), Joaquim Carbó (*Joc d’infants*), Maria Cirera (*Puces i altres picors*), Damià Bardera (*Contes de propina*), Flavia Company (*No em ratllis*), Isidre Grau (*Pinyols madurs*), Joan Pinyol (*Glops*), Miracle Sala (*Piscolabis*), Maria Pons Vidal (*Petits crims familiars i altres microrelats*), Ramon Solsona (*Cementiri de butxaca*), Vicent Terol (*Capsa de bombons*), Jesús M. Tibau (*El vertigen del trapezista*), David Vila i Ros (*La revolta de Cramòvia i altres contes*), etc.

La llista d’autors o d’obres es pot ampliar molt segons què considerem microrelat o microrelatista (com és obvi, un autor o autora sol conrear diversos gèneres i en proporcions desiguals). Podríem considerar-hi el Ramon Llull dels *eximplis* i, amb més motiu, escriptors moderns com Joan Perucho (*Monstruari fantàstic*), Mercè Rodoreda (*Viatges i flors*), Quim Monzó (*Vuitanta-sis contes*) o Sergi Pàmies (*Si menges una llimona sense fer ganyotes*). (Més informació en Camps: <https://www.nuvol.com/llobres/les-arrels-del-microrelat-34328> i en Álvarez & Martínez p. 18-33).

A parer nostre, però, entre els microcontistes actuals n’hi ha un que brilla amb llum pròpia: Jordi Masó Rahola (*Les mil i una*). I destaca no tan sols per la seva feina com a escriptor (i també pianista i compositor de la miniatura musical *Ars brevis*), sinó també per dedicar-se a recopilar –i, si escau, traduir– bons microrelats d’uns dos-cents autors, sobretot per al blog <http://la-bona-confitura.blogspot.com/> o per a *Bones confitures*, llibre amb què el 2015 l’editorial Témenos inicià una col·lecció titulada justament *La bona confitura*, fent-se també seu el conegut i oportú refrany “Al pot petit hi ha la bona confitura”.

Cal afegir-hi, és clar, les traduccions de microhistòries, com les d’escriptors en alemany, com Thomas Bernhard (amb el llibre titulat *L’imitador de veus* o també *Historietes inexemplars*, segons que el traductor en sigui Clara Formosa o Josep Murgades, respectivament), Bertold Brecht (*Històries del senyor Keuner*), Franz Kafka (*Narracions*) o Alfred Polgar (*La vida en minúscula*); en francès, com Philippe Claudel (*Perfums*) o Raymond Queneau (*Exercicis d’estil*); en anglès, com Lydia Davis (*No puc ni vull*); en italià, com Italo Calvino (*Les ciutats invisibles*), o en portuguès, com Mário-Henrique Leiria (*Contes del*

gintònic). Per cert, i com a curiositat, en la primera història de *Contos do Gin-Tonic*, titulada “A verruga”, l'autor lisboeta manlleua a Pere Calders el tema de “L'arbre domèstic”, com demostra en l'epíleg el seu traductor i estudiós Jordi Prenafeta, de l'EOI Lleida (la mateixa temàtica realista màgica figura en “Arbre insubmís”, dins *Pinyols madurs*, d'Isidre Grau: vg. <https://www.nuvol.com/lilibres/arbre-insubmis-34362>).

Cal posar en relleu encara la gran labor realitzada per Alfons Guri Comallonga, promotor de La Microbiblioteca, extens fons especialitzat, en català i en castellà (s'hi poden trobar tots els títols mencionats en aquest article), ubicat a la Biblioteca Esteve Paluzie, de Barberà del Vallès, que podríem considerar la “capital” del microrelat (<https://www.nuvol.com/lilibres/barbera-del-valles-capital-del-microrelat-343186>). Ja han convocat 12 edicions del seu microconcurs, amb textos publicats en paper o en el seu web (<https://lamicrobiblioteca.blogspot.com/>), on, d'altra banda, figuren una munió d'interessants enllaços. Entre aquests, el de l'Associació de Relataires en Català (<https://associaciorelataires.blogspot.com/>), que ha divulgat molta microficció també en paper.

4. Una proposta didàctica a partir de microrelats

Com hem avançat, la classe de llengua no hauria de renunciar a la microliteratura, sobretot quan la dinàmica de l'aula ens exigeix textos complets –no fragments!– per a una sola i única sessió. Ara veurem maneres de treure'n suc a l'aula (per a més propostes, vg. AA.DD., *Articles*, núm. 76).

Aquí proposarem un itinerari pedagògic que comença amb la familiarització amb el gènere, continua amb l'escriptura d'un microrelat i finalitza amb la seva lectura pública en veu alta. Aquesta proposta l'hem duta a terme amb alumnes d'EOI i, darrerament, amb els assistents del taller “Escriu i llegeix microrelats: emociona'ns”, que oferim al públic adult en general.

El treball de familiarització pot incloure aspectes molt diversos, més de forma o més de contingut, més locals o més globals, que mobilitzin més o menys habilitats o competències. En el cas d'un microrelat més o menys complex, és bo l'acompanyament d'un docent, per exemple amb l'elaboració de tests de comprensió o activitats de prelectura contextualitzadora, provocant el comentari del relat a classe, etc., essent com són els microcontes materials literaris considerats útils i “abastables” –no pas simples!– per a mediacions orals.

Una bona comprensió comporta que l'alumnat detecti, si escau, els sobreentesos, els dobles sentits o els usos irònics. Centrant-nos ara en “La sopa que va arribar del futur” (text 4, reproduït més amunt), veiem que se'n situa en la postguerra, on es pateixen les conseqüències del conflicte civil espanyol (1936-1939), que comporta penúria a Barcelona i, potser, l'exili d'algun dels personatges (per cert, considerant que aquest és el cas de l'oncle Robert, aquest nom de pila hauria de ser pronunciat a la catalana, no pas a l'anglesa). El text es construeix, doncs, des del contrast entre Barcelona i Nova York, que simbolitzen dos mons antitètics: el dels perdedors i empobrits, per una banda, i el dels

triomfadors, rics i pioners en tecnologia, per l'altra. Amèrica és vista com el far de modernitat i "futur", l'aparador d'invençions enlluernadores als ulls dels barcelonins. Sense aquests referents, no es pot comprendre el malentès produït.

No és estrany que, per a la comprensió d'un microconte, ens calgui tenir en compte el context, amb el coneixement de les referències implícites de tota mena, els mites, els tòpics o altres qüestions que hi puguin aparèixer. Així, la presència de "poma", ens pot evocar, segons el cas, l'Edèn, Guillem Tell, Isaac Newton o una marca tecnològica. A més de la inclusió de referents socioculturals, de la intertextualitat o de la paròdia, hi són també molt freqüents els jocs lingüístics o retòrics, humor inclòs, tots ells recursos que demanen la col·laboració activa del lector-oïdor i, doncs, que permeten que el microrelat sigui un bon exercici per a la comprensió textual, però també per a la discussió o mediació oral sobre la seva significació. Sovint allò escrit representa tan sols la punta d'un iceberg i, en la imaginació dels receptors, la història s'allarga i pren el vol en diferents possibles direccions.

Quant a l'escriptura de microrelats, cal dir que són útils exercicis com el surrealista del "cadàver exquisit" o els de restituir-ne parts, com el títol o un final, o de posar-les-hi si les hem llevades, o bé de parodiar contes tradicionals, de canviar-ne el final, o de narrar una mateixa història des de punts de vista diferents i sorprenents, etc., o simplement produir-ne una a partir d'un tema, tesi, anècdota o notícia donats, o demanant la continuació a un relat (en el cas de 4, per exemple, aquesta podria basar-se en un gir de guió: l'arribada per sorpresa de la tia Nelly amb l'objectiu de resar davant l'urna del difunt marit...).

Un aspecte molt formatiu que implica l'escriptura de microrelats és l'exigència de precisió i concisió, requisits d'altra banda molt habituals en la comunicació moderna. No resulta fàcil a l'alumnat encertar els mots més escaients, com tampoc saber prescindir d'aquells elements que ens desvien del missatge central. L'el·lipsi narrativa és un procediment que ajuda molt a esmolat el pensament i afinar el llenguatge, eludint idees o mots superflus que restin intensitat a la història. Vegem ara un possible exercici consistent a eliminar els elements no essencials (elements que hem afegit a l'original, que es pot recuperar en nota⁵):

Exercici

Suprimeix els elements afegits a aquest microrelat i que li resten eficàcia narrativa.

TRASPLANTAMENT HOMICIDA

Tot just fa un mes -o potser fa més temps: els dies passen volant!- que a la senyora Enriqueta li van trasplantar, a l'hospital Taulí de Sabadell, la mà dreta d'un assassí molt conegut al nostre país. Resulta que ella ha fet cinc morts, i això ha alarmat la població i n'han parlat molts mitjans de comunicació.

⁵ Text original de Maria Pons Vidal (dins *Petits crims familiars i altres microrelats*):

TRASPLANTAMENT. Tot just fa un mes que li van trasplantar la mà d'un assassí. Ja ha fet cinc morts.

Convé avisar que l'escriptura de microrelats no és pas fàcil, com sembla d'entrada a molts: demana molt temps per a la planificació, la revisió i la reescriptura. En qualsevol cas, facilitarà escriure bons microcontes l'ús de rúbriques i, sobretot, els comentaris entre iguals, que tindran lloc després de les diferents lectures en veu alta dels esborranys. Com que la tasca final de la seqüència didàctica és la lectura amb públic (o davant la classe), l'opinió del company o companya que escolta —aconsellem revisar per parelles i escriure individualment— servirà per a millorar la pròpia història, però també per a adequar-la al canal oral (caldrà descobrir què fa que la recepció oral d'un missatge esdevingui clara i interessant, com també què fa que la seva lectura en veu alta sigui fluida). Per això, haurem de procurar que el microrelat no tingui una arquitectura complexa, ni a nivell textual ni oracional, i que eviti ambigüitats de tota mena, com les derivades d'expressions fonèticament semblants (per exemple, potser és millor escriure-per-dir “viure en aquell bosc” que “habitar el bosc”, confusible amb “evitar el bosc”).

Cal afegir-hi que, per a anar preparant la tasca final de lectura pública, ens haurà calgut un treball previ —i paral·lel— a base d'exercicis d'ortoèpia, dicció i prosòdia (vg. Macià, 2022), a fi d'assegurar una eficaç transmissió del contingut i de la intencionalitat del missatge. En qualsevol cas, cal advertir que si bé és cert que no existeix la lectura en veu alta “canònica” d'un text, no ho és menys creure que qualsevol lectura sigui adequada. Per a ser-ho, aquesta ha de resultar d'una reflexió prèvia sobre la relació fons-forma-audiència, com la que es pot desprendre d'instruments com els següents:

EN PREPARAR LA LECTURA EN VEU ALTA, FES-TE ALGUNES PREGUNTES...

La velocitat. Quins segments del text convé llegir especialment lents i quins amb més ritme?

El to. En quines paraules, grups prosòdics o oracions utilitzaràs tons més aviat greus i en quins tons més aviat aguts.

El volum: On pots introduir-hi alguna variació de volum?

El timbre: Apareix en el text algun personatge que demana un lleuger canvi de timbre?

DECÀLEG PER A UNA BONA LECTURA EN VEU ALTA

- 1 Abans de llegir, assegura't d'entendre bé el text. Detecta-hi els mots o expressions “problemàtics” (que te'n dificulten la dicció o la pronunciació).
- 2 No corris en llegir.
- 3 Fes ús d'un volum de veu adequat a l'audiència i a l'espai: fes-te sentir perquè t'escoltin, sense eixordar ni exigir esforços d'oïda.
- 4 Digues ben a poc a poc les informacions essencials.
- 5 Utilitza tons més aviat aguts per a comunicar alegria o optimisme.

- 6 Fes servir tons més aviat greus quan vulguis transmetre tristesa o serietat.
- 7 Modula la veu amb funció del contingut i fes-ho amb naturalitat (evita les cantarelles, però tampoc no llegeixis amb un mateix to, ritme o volum de veu).
- 8 Respecta els grups prosòdics i els signes de puntuació.
- 9 Posa-hi, quan calgui, un silenci: pot ser molt expressiu!
- 10 Si introdueixes un personatge, prova de canviar lleugerament el timbre de veu, (sense exagerar: no fem teatre!), perquè no es confongui amb el narrador.

Aplicant-ho al text 4, apostaríem perquè la lectura expressiva destaqués el contrast vocal entre els dos mons que hi són evocats. Per a nosaltres, la intervenció de la mare, demanaria un lleuger canvi de timbre i, sobretot, modulacions agudes, d'acord amb la situació d'optimisme, estat d'ànim alegre que s'allargaria fins a "...modernitat". Per contraposició, les oracions finals del penúltim i del darrer paràgraf demanarien, a parer nostre, tons greus, un volum més apagat i un tempo lent, que en les últimes paraules del microrelat es faria especialment lent, fins a arribar a un silenci dramàtic precedint "les cendres", amb què creariem la intriga necessària per a un desenllaç inesperat. Entremig, usariem recursos sonors variats i, quant al primer enunciat, el resoldríem amb tonalitats neutres i ritme lent per fer arribar millor el context de la història.

No cal dir que és molt important assajar bé la (re)presentació *in situ* de la lectura en veu alta final (si no pogués ser presencial, compartir vídeos de mig cos en amunt podria fer una mica el fet). Fora bo acompanyar les lectures de breus introduccions per a despertar interès o situar l'audiència (però sense fer *spoiler*!) i també de transicions musicals que ajudés el públic a separar mentalment els textos. Acabat l'acte final, se'n pot fer un recull i compartir-lo.

Val a dir que aquesta presentació pública haurà fet que l'alumnat practiqués més habilitats que les comentades, habilitats tan o més comunicativament importants, com les següents: saber projectar la veu i modular els paràmetres del so produït, prestant atenció als elements paralingüístics, entre ells el "to", entès com la modulació de la veu amb què manifestem el nostre sentiment respecte a allò dit (to irònic, enutjat, innocent...); "saber estar" en públic, sense pors ni nervis; saber respirar quan cal i com cal; saber controlar la gesticulació i la postura, amb un llenguatge corporal coherent amb el missatge i que no distregui l'auditori; etc.

6. Conclusió

A més de reivindicar per a l'alumnat el gaudi *per se* de la micronarració, tan en auge avui dia, l'hem volgut fer protagonista d'una seqüència didàctica que li permeti d'escriure algun microrelat per fer-ne, finalment, una lectura en veu alta expressiva pública, activitat per a la qual aquest gènere s'adapta particularment bé. Amb això, doncs, li hem ofert un compromís comunicatiu real (si cal, amb l'excusa d'alguna celebració especial a l'escola: un

concurs, una efemèrides...). Però a fi que tot plegat sigui profitós, caldrà vetllar tots els processos implicats (de comprensió, de mediació, d'escriptura i de lectura en veu alta expressiva).

Val a dir que amb aquesta proposta haurem mobilitzat molts aprenentatges i també haurem practicat moltes (micro)habilitats, orals i escrites, que tindran per a molts alumnes un efecte beneficiós més enllà de la seva aula, com és ara en la seva vida acadèmica en general i, sobretot, professional, en què les presentacions breus (escrites, orals presencials o per videoconferència) han guanyat molt de terreny.

Com s'ha pogut constatar, doncs, els docents farem ben fet de considerar els microrelats (orals o escrits), entre els textos aportats a l'aula, atès el seu extraordinari potencial didàctic, tant per a L1 com per a L2.

I és que, encara que els microrelats siguin històries quantitativament breus, el seu potencial comunicatiu pot ser qualitativament enorme.

Bibliografia

AA.DD.: *Articles* (Didàctica de la Llengua i de la Literatura) (gener 2018), núm. 76 [monogràfic sobre microliteratura]. Barcelona: Ed. Graó.

ÁLVAREZ RAMOS, Eva; MARTÍNEZ DEYROS, María (2017): *Historias mínimas (Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del Microrrelato)*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

CUTILLAS, Ginés S. (2016): *Lo bueno, si breve, etc. (Decálogo práctico del microrrelato)*, Ed. Base, Barcelona.

MACIÀ, Jaume (2022): "La lectura en veu alta", dins *INTEREOI*, 17, p. 60-69.

MACIÀ, Jaume; MUÑOZ, Anna Maria (2023): *Sentits*. Llengua catalana (2n batx.). Barcelona: Ed. Teide.

Cançons per a tothom

Anna Maria Mataró Roldós

EOI del Maresme

amataro@xtec.cat

Resum: Aquest article pretén explorar algunes de les múltiples possibilitats que ens ofereixen les cançons. S'analitzen els millors tipus de cançons que es poden utilitzar, alguns consells a l'hora de triar-les, i algunes tècniques per treballar aspectes socioculturals, d'esperit crític, perspectiva de gènere i, finalment, d'autoavaluació. També es detallen les tècniques utilitzades classificades per cursos, amb accessos directes al material elaborat. Val a dir que tot aquest material s'ha posat en pràctica amb diferents alumnes, i en alguns casos en faig una petita valoració. És un recull de les idees principals presentades en el taller del Fòrum EOICAT celebrat a Calella el dia 28 de març de l'any 2025.

1. Per què és una bona idea treballar amb cançons?

Molts de nosaltres incorporem de tant en tant cançons en les nostres classes. En general, les cançons ens van bé per reforçar algun punt gramatical o per constatar el vocabulari treballat. També ens serveixen per millorar la comprensió oral, i, de retruc, la pronunciació. Les cançons ens ajuden a fixar a la memòria expressions pròpies de la llengua i a posar en context tot allò que s'aprèn a l'aula.

Però si explorem més a fons les oportunitats que ens pot donar treballar amb cançons a l'aula podem descobrir que també desperten l'esperit crític dels nostres alumnes, i són font de coneixement cultural (si les sabem emmarcar dins d'un context històric i geogràfic). Les cançons poden obrir debats sobre estereotips, debats generacionals (que poden ser tan enriquidors en les nostres aules amb la diversitat d'edats que hi tenim), i ens ajuden a explicar l'evolució de les relacions humanes des d'una perspectiva de gènere.

I si aquests motius no són suficients, doncs perquè la música és de les poques activitats que activen tot el cervell simultàniament (Bueno, 2018). Finalment, per pur plaer: si bé és cert que no tothom se sent còmode cantant, la veritat és que a la majoria de nosaltres ens agrada escoltar música.

2. Quan podem posar cançons a l'aula?

La resposta és fàcil: sempre. Però hi ha un concepte que, com a professors i professores, hauríem de revisar: quina és la funció de la cançó a l'aula? Perquè si la utilitzem com a complement d'un concepte gramatical o de vocabulari, el què ens pot passar és que mai tinguem temps de posar cançons –amb prou feines podem acabar el temari. Per tant, la cançó ha de formar part de les nostres sessions. Enlloc de fer tots els exercicis de pràctica i

després posar una cançó, fem que la cançó sigui un exercici de classe. És possible que haguem de reduir la càrrega d'exercicis escrits, però val la pena. De fet, com veurem més endavant, amb un parell de cançons es pot dissenyar tota una sessió de dues hores, i treballar pràcticament totes les destreses. Anem a veure com podem utilitzar-les abans, durant, o després de les activitats de classe.

2.1. Abans de començar la sessió

Quan els alumnes entren a l'aula ja senten una cançó de benvinguda, que pot tenir un significat amb el temari que faran. Per exemple, escolten i/o miren el vídeo de la cançó "*I will always Love you*" de la pel·lícula *The Bodyguard*, i més endavant, quan a classe parlem del futur amb *will*, fem referència a la cançó. També podem posar música de referència a la temàtica del vocabulari: si fem esports, podem posar el vídeo "*You'll never walk alone*" l'himne dels equips de futbol del Liverpool i del Celtic. Es tracta de que la música hi sigui present de fons, i li donarem més o menys importància segons el tipus de classe que volem fer.

Una altra manera de començar amb música és posar una cançó versionada de la cançó que treballarem més endavant. Per exemple, en una sessió vaig posar la cançó *Singing in the Rain* (Brown & Freed, 1929) però la versió de Jamie Cullum de 2003, que és més lenta i fàcil de seguir. De fet és una versió tan diferent de la de Gene Kelly que molts alumnes no la van reconèixer fins que la vaig relacionar més endavant amb l'activitat de classe (vegeu la secció 5.1)

Val a dir que no tots els alumnes hi posaran atenció, ja que uns arribaran més tard, altres volen preguntar alguna cosa dels deures, i altres venen xerrant. Però quan les cançons d'inici de classe tenen una relació amb el contingut, els alumnes s'acostumen a preveure que hi haurà aquesta relació, i per tant escolten amb molta més atenció, i fan una connexió d'idees que els estimula a aprendre.

2.2. Durant la sessió

Podem treballar les cançons a tots els nivells, no només amb conceptes gramaticals o de vocabulari, sinó també com si fossin una lectura comprensiva, com a font de debat, construint un role-play a partir d'una cançó, o com a model de producció escrita. En els nivell més avançats hi ha altres opcions: analitzar la fonètica, posant quadres fonètics i deixant que els alumnes relacionin el símbol amb la paraula que senten.

2.3. Al final: anem a avaluar

I per què no utilitzem les cançons com a model de correcció? Aquesta part pot resultar molt interessant i engrescadora si afegim l'element sorpresa, fent que els alumnes treballin una activitat sense saber que en realitat estan reconstruint una cançó. Del que es

tracta és de presentar l'activitat de classe i, a l'hora de corregir, escoltin la cançó corresponent. Trobareu un exemple de lectura a l'apartat 5.2, un exemple d'escriptura creativa a l'apartat 5.3, i un exemple de gramàtica a l'apartat 5.4.



Imatge 1. Infografies del taller: [Cançons per a tothom](#)

3. Quin tipus de cançons són les més adequades?

Quan ens plantejem utilitzar cançons, un error molt comú és utilitzar un únic barem, generalment, l'emotiu. Si la cançó ens agrada podrem transmetre aquesta passió als alumnes, i si els agrada a ells, segur que estaran més motivats.

Si bé això és un factor a tenir en compte, no hauria de ser l'únic. És més, el fet que ens agradi a nosaltres no implica que els acabi agradant a ells, tenint en compte les diferències de bagatges culturals que tots portem a sobre. A més, que els agradi a ells no significa que siguin adequades per al seu nivell: el tipus de vocabulari d'una cançó de Bruce Springsteen segurament no és l'adequat per a nivells elementals, per molt que la seva música agradi a alguns alumnes i a l'escriptora d'aquest article. Per tant, hem de tenir uns quants aspectes més en compte a l'hora de triar el material:

1. El ritme de la música, que sovint implica una velocitat determinada de la lletra.
2. La dicció del/de la cantant, que pot dificultar la comprensió
3. El registre del llenguatge, que pot ser inadequat al nivell
4. La temàtica de la cançó, que s'ha d'adaptar a l'edat dels alumnes.

Aquest últim punt és especialment complicat quan parlem de nivells elementals. Quan fem recerca de cançons per explicar conceptes bàsics, ens trobem que el material és infantil. Una solució a aquest problema és l'edició de clips de vídeo. És a dir, enlloc d'utilitzar una cançó completa, podem fer talls de cançons on hi apareix en algun moment el concepte on ens volem enfocar. Lletrejar paraules, els colors, etc. Fins i tot es pot dissenyar una activitat

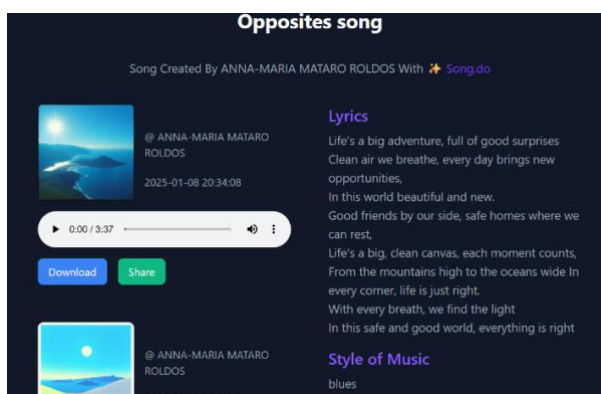
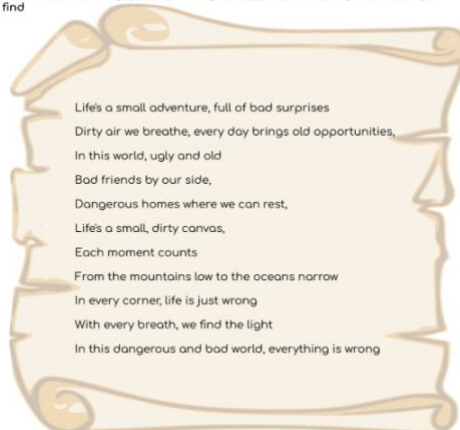
on els alumnes connectin tipus de música amb un el concepte a treballar (el color blau amb una cançó country, el color vermell amb el Reggae, etc.). Vegeu exemples en l'apartat 5.

4. I si no en tenim prou? Intel·ligència Artificial i inclusió

No ens enganyem, per molt que busquem a la xarxa, de vegades és pràcticament impossible trobar l'element musical que s'ajusti al que volem treballar. Quan això passa, encara podem utilitzar un altre recurs: la Intel·ligència artificial.

Anem a imaginar que, en un nivell elemental, volem una cançó que treballi els adjectius qualificatius i els seus contraris. Doncs podem fer una llista d'adjectius i demanar a una eina artificial que ens escrigui la lletra d'una cançó a un nivell concret (A1). Un cop repassada la lletra que ens ofereix, li podem demanar que torni a escriure la mateixa lletra però aquest cop amb els adjectius contraris. Un cop ja tenim la lletra desitjada, mitjançant un generador de cançons, triem l'estil que millor pot anar (per exemple, blues o country per nivells baixos i pop o rock per nivells més avançats). I... ja ho tenim! Els alumnes poden escoltar una cançó feta a mida⁶.

Correct the following lyrics by writing the opposite of the adjectives that you find



Imatge 2. Lletra i música duna cançó creada amb IA: Song.do

En la posada en pràctica d'aquesta cançó amb els alumnes d'A1, els vaig demanar primer que busquessin tots els adjectius i escrivissin el seus contraris. Després van escoltar la cançó per comprovar si ho havien fet bé. Un cop "corregit" els vaig oferir dues opcions: els alumnes que tenien més dificultats seguien la cançó que havien corregit en el paper, i els alumnes que ja ho tenien clar, cantaven la cançó però llegint la lletra projectada a la pantalla que era la versió original, per tant havien de fer el canvi mentalment. Des d'aquest punt de vista, l'activitat respecta diferents ritmes d'aprenentatge i tothom s'hi pot sentir còmode. Cal dir que la gran majoria dels alumnes es van animar a cantar-la per posar a prova la seva memòria. I quan els hi dius que la cançó és feta amb intel·ligència artificial, queden meravellats. L'enllaç al material és el següent: [Opposites Song](#)

⁶ Explicació detallada d'aquesta activitat: [Cançons amb intel·ligència Artificial: pas a pas](#)

5. Com podem utilitzar les cançons?

En aquest taller vaig fer un recull de diferents activitats que es poden fer a l'aula relacionades amb cançons, classificades per cursos, tot i que es poden transferir les tècniques a altres nivells, amb exemples i material ja elaborat de tot el què he explicat anteriorment.

5.1. Idees per al nivell A1

En aquest nivell bàsic és on més creativitat hi ha d'haver, ja que el llenguatge de referència pot ser massa difícil per als nostres alumnes. A continuació trobareu un recull d'activitats:

1. Dictat de lletres: Segur que per treballar les lletres, les heu dictat per a que els alumnes desxifrin la paraula corresponent. I per què no fer-ho amb música? Podeu fer el mateix escoltant Michael Bubblé i interpretant *L.O.V.E.*, Aretha Franklin cantant *Respect* o els Village People amb el seu famós *Y.M.C.A.*, i a més, els doneu una mica de context cultural (D'on provenen les sigles de YMCA?) Treballant les lletres amb reculls musicals, els alumnes fan molt més del que farien en un exercici escrit, segur que ho gaudeixen molt més, també: [Spelling in Songs](#)
2. Treballar els colors amb reculls musicals: aquí podem sentir diferents colors i relacionar-los amb estils musicals. És el mateix sistema que l'anterior, no deixa de ser un dictat de paraules, però els donem un context: reggae, pop, jazz, etc. Aquesta activitat es pot fer com un qüestionari (tipus Edpuzzle): [Colours of music](#)
3. Escoltar els mesos de l'any: cal dir que, en aquest cas l'àudio va resultar difícil en general, per tant potser seria una activitat més adequada a A2. Una altra opció és posar les cançons per separat al començament de cada mes: [months in songs.](#)
4. Identificar icones amb paraules: És una activitat molt útil en nivells elementals. En aquest cas l'activitat s'ha de fer abans d'escoltar la cançó, de manera que els alumnes han de treballar la memòria (en parelles és més fàcil). Un cop ja tenim la majoria de paraules, ja podem escoltar la cançó, que ens servirà per verificar les nostres respostes: [Snowman with icons](#)



Imatge 3. Snowman with icons

El present continu a tres nivells. En aquest cas hi ha tres models d'activitat diferent sobre la mateixa cançó: en una hi falten els noms, a l'altre els verbs i a una tercera els adjectius. Començarem la classe parlant de la felicitat i relacionant els estats d'ànim amb el temps: quin estat d'ànim relacionem amb la pluja? Continuem parlant de si la felicitat és un estat d'ànim temporal o permanent, i així fem la connexió amb l'ús del present simple i el present continu. És llavors que cada alumne rep un dels tres models diferents de lletra de la mateixa cançó, i l'escoltarem plegats un parell de cops, cadascú fent la seva part de l'exercici: *Singing in the rain*. Per saber si ho han fet bé, en acabar entre ells s'ajuden a completar la cançó treballant el format de pregunta: "What is the verb missing in the first line of the song?" "Can you spell it, please?". Així tornem a repassar les lletres i fan una mica de comunicació oral. Presentació de l'activitat: [Happiness](#)

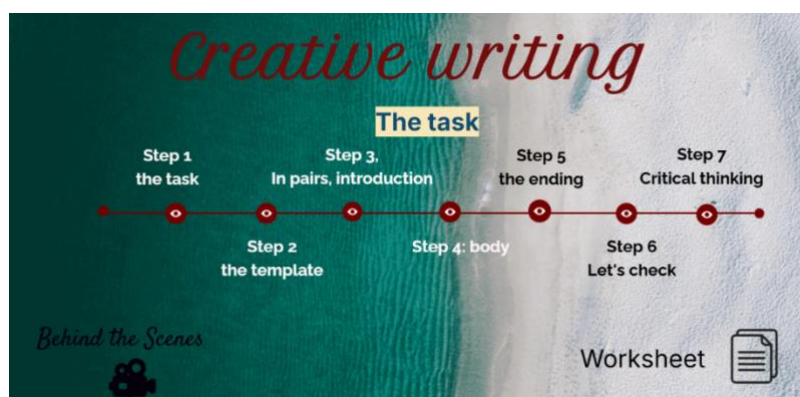
5.2. Idees per al nivell A2: *Do you remember?*

En el nivell A2 treballem molt els temps en passat, la diferència entre el passat simple i el passat continu, i els connectors més senzills de les oracions coordinades. En aquest cas, els alumnes primer treballen un text posant els verbs en el temps corresponent i després, en grups, comparen les respostes i analitzen el tipus de text (és una carta? un capítol d'un llibre?) tot especulant sobre l'autor del text i el possible destinatari. Com que és un text de caire romàntic, és relativament fàcil extreure'n idees. Llavors escoltem la cançó *Do you Remember?* (Jack Johnson Music, 2016), per tant la cançó serà el nostre mètode d'autoavaluació, ja que escoltant sabrem si hem fet bé la forma verbal corresponent. A banda, per treballar els connectors farem l'exercici contrari: en el text hi ha escrites unes paraules de connexió (*although, because, but, however*) que no sempre són cantades, per tant els alumnes hauran d'escoltar i tatxar les que no es diuen. D'aquesta manera posem el focus en la importància d'aquestes paraules en els textos escrits que de vegades es sobreenten en les converses naturals, però que s'han d'interpretar per donar sentit a les frases. [Do you Remember?](#)

5.3. Idees per al nivell B1: *La narració*

Us presento un exemple de com treballar l'escriptura creativa. En aquest cas la cançó tampoc no és l'origen de la tasca, sinó el final. En el nivell B1, els nostres alumnes hauran d'escriure una narració a partir d'una frase determinada. Al principi de la sessió es repassen els aspectes generals de la narració (temps verbals, seqüenciadors, estructura, etc.) i llavors, en grups de tres, se'ls demana que escriguin una narració que acabarà amb una frase determinada. En el nostre cas la frase és:

"In the shadows of the prison, ten years later, I have nowhere to run and no place to go"



Imatge 4. Infografia de: [Creative Writing](#): la narració

Ara ja poden escriure:

1. Una introducció que inclourà paraules molt concretes: *was born, forgotten town, hurt*.
2. el cos amb unes altres paraules: *rifle, army, job, brother live, photo*.
3. després el final que ha d'incloure la frase inicial.

La professora marcarà el límit de paraules i el temps que hi dediquen. Un cop acabat, compararem les diferents històries i al final els alumnes veuran un exemple que compleix tots els criteris.

I was born in a forgotten town. I was hurt from the beginning, and when you have been hurt too many times, you spend half of your life trying to hide.

I got into trouble, so they gave me a rifle and sent me to the army, to a foreign land, to fight against the enemy. After the war I came back to my old job in the factory, but the hiring man said he could not help me. So I went to the Veterans Administration doctor for help, but he said he couldn't help me either. I had a brother fighting against the Viet Cong. He died in Saigon. He fell in love with a woman there. Now I only have a photo of them.

In the shadows of the prison, ten years later, I have nowhere to run and no place to go.

Imatge 5. Model de referència de la narració

Aquí també farem una mica d'anàlisi de contingut i reflexionem sobre el sexe i nacionalitat de la persona que ha escrit el text.

En aquest punt molts alumnes ja comencen a pensar que l'autor és americà perquè el relacionen amb la guerra del Vietnam. Però és molt curiós comprovar que cap d'ells van endevinar que la cançó és *Born in the USA*, (Springsteen, 1984), al menys quan vaig posar aquesta cançó en pràctica al gener de 2025. Però quan la van escoltar, tots la coneixien, i per tant vam poder parlar del missatge real de la cançó, dins del seu context cultural. I els va ser molt fàcil seguir la lletra perquè ja sabien de què anava. Aquest material el podeu trobar aquí: [Creative Writing](#)

Tot i això, també es pot fer el mateix amb altres cançons, i les passes a seguir estan detallades en la mateixa infografia: un cop triada la cançó que ens interessa, utilitzarem la Intel·ligència Artificial per a que re-escrigui la lletra al nivell que volem treballar, i d'aquí en farem els tres paràgrafs. Aquest serà el model final que nosaltres mostrarem als alumnes. Després només ens cal extreure'n les paraules clau que volem que ells utilitzin per a fer les seves narracions. Del que es tracta és de crear l'activitat al revés de com normalment la pensàriem: primer mirem el producte final, i després anem fent passes enrere fins arribar a l'inici de l'activitat.

5.3. Idees per al nivell B2: *Reported Speech*

Al nivell B2 les activitats ja poden ser més complexes. En aquest cas treballarem l'estil directe i l'estil indirecte, tocant totes les destreses. Per començar, els alumnes llegiran una història que va d'una parella que ha trencat una relació i el conflicte que es genera quan un d'ells vol refer la relació i l'altre no. Farem una petita tasca de reorganitzar la seqüència dels fets per assegurar que tothom ha entès el text, i esclareirem problemes de vocabulari si n'hi ha. Després de la lectura, en parelles, hauran d'imaginar i escriure el diàleg que surt del text narratiu: cadascú serà un membre de la parella. En aquest punt la professora pot triar quin rol atorga a cadascú atenent al nivell dels alumnes, ja que la part de la parella que vol tornar té un diàleg més curt que la part de la parella que vol trencar la relació definitivament. Aquesta part de "transcripció" del diàleg original és laboriosa perquè treballem tots els aspectes de la connexió estil directe-estil indirecte: canvi de temps verbal, frases adverbials de temps, referències personals, etc. Quan hagin acabat, ve la part més pràctica: hauran d'interpretar el diàleg en veu alta i improvisar un final: en aquest moment ja treballem també la funció dels "*reporting verbs*" perquè ells hauran d'interpretar el diàleg segons l'emoció que transmet cadascun dels verbs que apareixen (cridar, plorar, suplicar etc.). Els alumnes es poden agrupar de quatre en quatre i així interpreten els seus diàlegs només davant d'una altra parella, que intimida menys que davant de tota la classe. Com que és important adaptar-se als diferent ritmes d'aprenentatge, els grups més avançats poden re-imaginar diferents finals.

Ara ve la part més sorprenent d'aquesta sessió: direm que anem a corregir els textos. Per corregir el diàleg del personatge que vol acabar la relació posarem la cançó "*I will survive*" (Gaynor, 1978), que reflecteix el diàleg de la narració: de fet, el diàleg que ells han anat construint és la lletra tal qual la canta Gloria Gaynor. Després els direm que anem a corregir la part del diàleg del personatge que vol continuar la relació, i posarem la cançó "*Every Breath you Take*" (The Police, 1983), on també el diàleg que han escrit reconstrueix part de la lletra de la cançó. L'efecte sorpresa fa que els alumnes estiguin molt motivats. Per concloure, d'aquí en pot sortir un debat molt interessant sobre l'evolució de la música des d'un punt de vista de perspectiva de gènere. De fet, la cançó de The Police, que era considerada una de les cançons més romàntiques de la dècada dels 80, avui en dia és qüestionada pel seu contingut. De fet, es pot donar als alumnes una lectura extra sobre la

història darrera la cançó⁷.

Aquesta activitat s'ha posat en pràctica diverses vegades, i us he de dir que sempre triomfa. Per tancar una sessió rodona, els alumnes poden escriure un article d'opinió sobre les lletres de les cançons, amb un títol captivador, com ara: "són les cançons d'avui en dia més masclistes que les de fa trenta anys?"

5.4. Idees per al nivell C1: *Condicionals i perspectiva de gènere*

Al nivell C1 ja podem anar més enllà de la gramàtica. Escalfem motors parlant del romanticisme i preguntant als alumnes quin és el llibre més romàntic que han llegit, quina és la pel·lícula, i quina és la cançó. Després, es posen en grups de tres, un de cara i els altres dos d'esquena a la pantalla, de manera que la comunicació tingui un sentit. El que està de cara ha de descriure un vídeo i contestar les preguntes que apareixen en pantalla, que consisteixen en expressar com creu que el protagonista de l'acció s'està sentint en aquest moment, i si se sentiria de la mateixa manera en saber-se observat. Els altres dos alumnes també poden fer altres preguntes. El propòsit de l'activitat és doble: per una banda, repassar el segon condicional, i per l'altre, reflexionar en com actuem si creiem que estem sols o si creiem que algú ens mira. Aquesta activitat es repeteix diverses vegades, rotant el rols de la persona que explica a l'equip. Finalment tots repassem les accions, que estan lligades a la lletra de la cançó "*Every Breath you Take*" (The Police, 1983). Com veieu, algunes cançons són realment versàtils. A partir d'aquí es pot crear un debat sobre les relacions sentimentals, les relacions tòxiques, la gelosia, etc.

6. Reflexions

Aquest taller fet a Calella va ser un tastet de tots els recursos que avui en dia tenim els professors i les professores de les EOI per treballar cançons a tots els nivells. Al final de la sessió vaig proposar un enllaç a carpetes amb material classificat per cursos de totes les altres cançons que he anat treballant al llarg dels anys i que no es van poder desenvolupar en el taller. També hi ha l'explicació de com treballar amb Intel·ligència Artificial pas a pas.

En el recull de cançons també hi ha material més "tradicional": cançons on s'han d'omplir espais en buit o reordenar les frases, i en el cas de C1, una cançó enfocada totalment en la fonètica. Tot aquest material també s'ha posat en pràctica i també funciona bé a les aules. Si no se'n va parlar, va ser per una qüestió de límit de temps.

Com a última reflexió voldria dir que aquest material està en anglès però les idees són

⁷ Text adaptat de l'article: "The REAL Story Behind The Song: The Police's "Every Breath You Take," by Sting", by Paul Zollo <https://americansongwriter.com/behind-the-song-every-breath-you-take-by-sting/>

universals i es poden exportar a tots els idiomes. De la mateixa manera, tot i que el material està classificat segons el curs on l'he posat en pràctica, evidentment es pot traslladar a altres cursos o altres conceptes que es vulguin treballar.

Perquè les paraules, amb música, entren millor.

Bibliografia

Bueno, David (2018): La Música, la Educación Física y la Plástica SENDA - Educación Viva-Acompañamiento Familiar. Video online [youtube] Recuperat el 29/04/2025 de: <https://youtu.be/h6CCmahoxTI?si=FRDTWAeAH--O52nB>

Eines d'intel·ligència artificial i Aplicacions

Edpuzzle. (n.d.). Edpuzzle. <https://edpuzzle.com>

Music Muse. (n.d.). *Generador de cançons amb IA i creador de música gratuït en línia*. Recuperat el 25 de maig de 2025, de <https://www.musicmuse.ai/es>

Song.do. (n.d.). *Generador de cançons amb IA gratuït*. Recuperat el 25 de maig de 2025, de <https://song.do/>

Música

Brown, N., & Freed, A. (1929). *Singin' in the rain* [Song]. MGM.

Cullum, J. (2003). *Singin' in the rain*. En *Twentysomething* [Àlbum]. Universal Music.

Gaynor, G. (1978). *I will survive*. En *Love Tracks* [Àlbum]. Polydor Records.

Gerry & The Pacemakers - You'll Never Walk Alone [Official Video] recuperat el 29/04/2025 https://youtu.be/OV5_LQArLa0?si=96GG6lApx-SoerUY

Johnson, J. [Jack Johnson Music]. (2016, June 28). *Do You Remember* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZLo1OUswHLs>

Houston, W. (1992). *I will always love you* [Vídeo musical]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3JWTaaS7LdU>

Sia. (2017, October 30). *Snowman* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gset79KMmt0>

Springsteen, B. (1984). *Born in the U.S.A.*. En *Born in the U.S.A.* [Àlbum]. Columbia Records.

The Police. (1983). *Every breath you take*. A *Synchronicity* [Àlbum]. A&M Records.

Aprendre a Europa amb Erasmus+: cap a una escola més verda i sostenible seguint el model islandès

Montse Cañada Pujols | Toni Tena Corredera

EOI Terrassa

mcanada2@xtec.cat | atena11@xtec.cat

Resum: Aquest article recull la nostra experiència de l'EOI Terrassa com a participant al curs «Greener Schools for a Sustainable Future» a Reykjavík en el marc del projecte Erasmus+ «Entre llengües: comunicació, pluralitat, inclusió». A partir de la formació rebuda sobre sostenibilitat i canvi climàtic, s'ha dissenyat un pla d'acció per reduir la petjada ecològica del centre i incorporar la sostenibilitat a les aules. Les propostes inclouen diferents accions de participació concretes i realitzables. L'objectiu d'aquesta mobilitat és establir xarxes europees, adaptar bones pràctiques al nostre context i reforçar el compromís climàtic de tota la comunitat educativa, per demostrar que l'ensenyament i l'aprenentatge d'idiomes poden esdevenir una eina potent, de compromís, per a l'acció ecològica i ciutadana.



Imatge 1. La Montse Cañada i en Toni Tena, docents de l'EOI Terrassa, a Reykjavik

1. Context

1.1. Marc del projecte

L'EOI Terrassa ha obtingut l'acreditació Erasmus+ KA122-ADU amb el projecte «Entre llengües: comunicació, pluralitat, inclusió» (ELCPI), vigent fins al 2026. El programa europeu, que prioritza la inclusió social, la transició ecològica i digital i la participació democràtica, permet que el professorat participi en mobilitats de formació i observació per incorporar bones pràctiques pedagògiques a l'aula. El projecte situa tres eixos estratègics al centre de l'acció:

1. Reforçar la cohesió i el benestar de l'alumnat mitjançant tutories i avaluació formativa.
2. Millorar la competència docent en atenció a la diversitat cultural, lingüística i funcional.
3. Convertir l'escola en un agent de sostenibilitat, reduint residus i promovent hàbits verds.

Amb aquest projecte l'EOI Terrassa ha iniciat la seva internacionalització posant el focus en la inclusió, la sostenibilitat i la innovació metodològica. El consorci, liderat per la direcció i amb una comissió Erasmus transversal, ha dissenyat un itinerari de mobilitats que inclou cursos, visites d'estudi i estades d'observació a diverses ciutats europees. L'objectiu és que cada experiència formi el professorat i, alhora, inspire projectes d'aula que millorin la qualitat de l'ensenyament i el compromís social del centre.

1.2. El centre: fortaleces i reptes

Amb més de trenta anys d'història, l'EOI Terrassa és un dels centres públics de referència per a l'aprenentatge d'idiomes d'adults al Vallès Occidental. Impartim alemany, anglès, àrab, català, francès i italià des de l'A1 fins al C1/C2, segons l'idioma, en modalitats presencials i semipresencials, amb cursos intensius i extensius, i complementem la docència amb altres serveis, com la biblioteca, la sala d'estudi, les parelles lingüístiques (o tàndem)... Aquesta estructura plurilingüe obliga el claustre a innovar contínuament per adaptar-se a perfils d'aprenents molt diversos. El centre compta també amb una estratègia digital que marca objectius en inclusió i seguretat de dades, i fomenta projectes d'aprenentatge amb tecnologia. En l'àmbit ambiental, iniciatives com el canal «Compartir cotxe EOI Terrassa» ja fomenten la mobilitat sostenible i serveixen de laboratori per a accions futures.

1.3. L'Equip Erasmus+, les mobilitats i la transferència de coneixement

La comissió Erasmus la formen representants de diferents departaments lingüístics i coordina la planificació de mobilitats, pressupostos i difusió a través de reunions mensuals i eines col·laboratives en línia. Aquesta governança participativa assegura que cada fase — des de la selecció de cursos fins al retorn a l'aula — s'avalui amb indicadors clars i es comuniqui a tota la comunitat.

Durant el primer any del projecte s'han dut a terme vuit mobilitats que han aportat pràctiques sobre avaluació formativa, intergeneracionalitat, lideratge digital i sostenibilitat:

- desembre 2024 — Curs «Digital Education Leadership» a Viena, centrat en la integració d'eines tecnològiques.
- febrer 2025 — Estada de job shadowing a la CVO Volt, Lovaina, on es va observar la implicació de l'alumnat i la inclusió de la diversitat a l'aula.

- març 2025 — Estada de job shadowing a la Volkshochschule Köln, on es van analitzar pràctiques inclusives i projectes intergeneracionals.
- març – abril 2025 — Curs «Advanced Innovative Learning Methods» al Pireu, que va aprofundir en mètodes d'aprenentatge personalitzats.
- abril 2025 — Curs «Greener Schools for a Sustainable Future» a Reykjavík, per estudiar el disseny de projectes ecològics.
- abril 2025 — Curs «Evaluation for Learning» a Oslo, dedicat a l'avaluació formativa i feedback.
- maig 2025 — Visita d'estudi al centre CVO VOLT de Vantaa, per conèixer models de formació d'adults que integren sostenibilitat i innovació.

Totes les experiències derivades de les mobilitats es documenten i es comparteixen en seminaris interns i en repositoris digitals oberts a tot el claustre i a la comunitat educativa. L'impacte global es monitora mitjançant enquestes de satisfacció, revisions de rúbriques didàctiques i indicadors específics per a cada eix del projecte (p. ex. competència digital docent, pràctiques inclusives o consum energètic). En un futur, es preveu augmentar la participació de l'alumnat i, en l'àmbit ambiental, reduir la petjada ecològica del centre en un 15 %.

2. La nostra experiència

2.1. Curs *Greener Schools for a Sustainable Future* (Reykjavík)

El curs «Greener Schools for a Sustainable Future: Climate Change Education», impartit per la Project Management Society, és una formació presencial de sis o set dies, de diumenge a divendres o dissabte (segons la convocatòria) a Reykjavík, adreçada a docents i equips directius de tots els nivells per tal de dotar-los d'eines concretes per transformar el centre en un agent de canvi climàtic. La formació combina sessions teòriques sobre canvi climàtic i energies renovables amb tallers pràctics, sortides de camp a instal·lacions geotèrmiques i activitats de reforestació comunitària. Basant-se en els Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030, el seu programa s'estructura en cinc blocs temàtics — conceptes bàsics de canvi climàtic; energia i aigua; alimentació i residus; cultura, paisatge i sortides de camp; i anàlisi de projectes d'èxit amb aplicació al centre— i combina ponències, tallers, aprenentatge cooperatiu i visites a iniciatives locals. Al llarg de la setmana, els participants aprenen a calcular l'empremta de carboni de la seva comunitat escolar, diagnosticar necessitats i dissenyar plans d'acció realistes que impliquin alumnat, famílies (si escau) i entorn. Els objectius prioritaris són: incrementar la sensibilització ambiental i la responsabilitat col·lectiva; desenvolupar competències per resoldre problemes i prendre decisions fonamentades; fomentar valors de sostenibilitat i justícia climàtica; i capacitar el professorat per liderar processos de mitigació i adaptació dins i fora de l'aula a través d'enfocaments interdisciplinaris i participatius.

En la convocatòria del mes d'abril del 2025 tant la formadora com els participants al curs, que sumaven un total de 16 persones, provenien de diferents països: Alemanya, Àustria,

Croàcia, Espanya, Hongria, Itàlia, Països Baixos i Romania. Aquesta diversitat cultural va fer que l'experiència fos molt més enriquidora, donades les característiques úniques de cadascú i la seva manera particular de viure, expressar-se i relacionar-se amb l'entorn.



Imatge 2. Participants als cursos de la Project Management Society (Reykjavík) en la convocatòria d'abril de 2025

2.2. La nostra estada

En el context que hem descrit anteriorment, la mobilitat a Reykjavík ha estat un dels punts àlgids del pla, i hi vam participar amb la voluntat d'esdevenir agents de canvi ambiental a l'escola. El curs ha permès conèixer de primera mà el model islandès de transició ecològica, establir xarxa amb homòlegs d'altres països i dissenyar un pla d'acció per reduir la petjada de carboni de l'EOI Terrassa i incorporar la sostenibilitat de manera transversal a les classes d'idiomes.

Durant la nostra estada formativa a Reykjavík vam abordar el disseny de centres educatius neutres en carboni mitjançant tallers analítics, treball de camp i debats col·lectius. Primer vam calcular la [petjada ecològica](#) dels nostres centres i la vam contrastar amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible per identificar àmbits prioritaris d'acció. A partir d'aquesta diagnosi, vam orientar el taller cooperatiu d'estalvi energètic cap als punts amb més marge de millora, partint del model elèctric islandès, que és totalment renovable, i el vam comparar amb la realitat dels centres de cadascun dels participants.

Aquest itinerari preparatori es va complementar amb la visita a la central geotèrmica de Hellisheiði, la segona més gran del món, on vam poder conèixer de primera mà les característiques anteriorment mencionades del model elèctric islandès. La planta, que té

una capacitat instal·lada d'uns 303 MW elèctrics i 133 MW tèrmics per a calefacció i aigua calenta urbana, integra cogeneració (o CHP, *Combined Heat and Power*) per a la xarxa de calefacció de Reykjavík i la seva àrea metropolitana amb el sistema CarbFix de mineralització de CO₂ (captura i transforma el CO₂ en carbonats dins del basalt, fixant el gas en forma de roca sòlida). A més a més, la central alberga dos mòduls de captura directa d'aire, Orca i Mammoth, de l'empresa suïssa Climeworks, pioners en emissions negatives industrials.

La resta d'activitats van ampliar la nostra mirada ecosistèmica. A Friðheimar, una explotació agrícola familiar, vam poder conèixer un exemple d'agricultura de km0 amb calor geotèrmica, caracteritzada per la seva producció de tomàquets cultivats dins d'un hivernacle. Per una altra banda, a la costa sud d'Islàndia, vam constatar els efectes de la desforestació endèmica que pateix l'illa a causa de la seva condició volcànica i de la petjada humana. Relacionat amb aquest aspecte, el projecte de reforestació Krýsuvík House, inscrit en el Cos Europeu de Solidaritat, va afegir al curs una dimensió més comunitària; amb voluntaris d'arreu del continent vam plantar bedolls autòctons i vam construir hotels d'insectes, intercanviant estratègies de restauració d'hàbitats.



Imatges 3 i 4. En Toni Tena, a l'esquerra, i la Montse Cañada, a la dreta, a Krýsuvík House, satisfets després d'haver plantat un arbre

Tot i que Islàndia presenta una realitat mediambiental en molts aspectes totalment oposada a la nostra—per la seva latitud, climatologia subàrtica, abundància de recursos geotèrmics i baixa densitat forestal—, l'experiència ens ha inspirat idees concretes per adaptar al context mediterrani: programes de reforestació d'espècies autòctones dins el nostre pati, tallers sobre economia circular de l'aigua i projectes d'energia verda a petita escala.

El format mixt d'aula i activitat a l'aire lliure que ofereix el curs va afavorir la creació de xarxa amb la resta de docents que hi van participar. Estem considerant la possibilitat que aquests contactes puguin engegar un projecte eTwinning comú centrat en el seguiment de microprojectes climàtics i l'intercanvi de materials didàctics multilingües. Hem tornat

d'Islàndia amb una visió ecosistèmica més global i amb models pedagògics replicables que responen a les necessitats i recursos del nostre context.

Una de les activitats d'aula més interessants que es van dur a terme durant el curs va ser la fitxa de reflexió final i d'aplicació dels coneixements adquirits al llarg de la formació. Es tracta de l'anàlisi, en petits grups, del centre educatiu de procedència d'un dels participants, tenint en compte tots els aspectes per fer la diagnosi de necessitats, mitjançant una anàlisi DAFO (Debilïtats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats d'un projecte), i a partir d'aquí fer una proposta per millorar un aspecte concret. Com es pot veure a la *Imatge 5*, la graella porta a replantejar-se què es pot fer a l'escola, i que siguin accions assolibles a nivell de recursos. La pauta és molt útil perquè té en consideració tant els objectius com els agents implicats, les accions concretes, la temporització, el currículum, la difusió, etc.:

Imatge 5. Exemple de Pla d'acció a l'escola (School Action Plan) elaborat per un dels grups de participants, conformat pels docents de l'EOI Terrassa, un participant croata i una italiana

La tasca va ser especialment enriquidora, no només pel treball en grups per idear i esbossar un projecte de sostenibilitat propi per als nostres centres, integrant el que s'havia après durant la setmana de formació, sinó també per la presentació dels projectes dissenyats: cada grup va exposar la seva proposta i va rebre retroacció col·lectiva per part dels altres participants.

3. Propostes d'implementació a l'escola

La nostra intenció és que les lliçons apreses a Reykjavík puguin cristal·litzar en un Pla Verd que articuli accions en tres àmbits —aula, centre i comunitat— i les regiri amb una governança participativa, que faci de l'escola un laboratori viu on l'educació lingüística i l'acció climàtica conflueixin per formar ciutadania plurilingüe i ambientalment responsable. Els punts que conformen cada àmbit, els quals compartirem properament amb els nostres companys en un claustre formatiu, són els següents:

3.1. Aula: currículum sostenible i plurilingüe

- Integrar la sostenibilitat com a fil conductor de totes les programacions mitjançant tasques reals (p. ex. elaborar infografies sobre l'empremta hídrica dels aliments locals o debats sobre energies renovables).
- Implementar el mòdul «[Calculem la nostra petjada de carboni](#)», i adaptar aquesta eina del curs islandès al context mediterrani i generar reptes setmanals de reducció d'emissions que l'alumnat vagi documentant.

3.2. Centre: gestió ambiental exemplar

- Crear un Observatori d'Energia que monitori el consum elèctric i d'aigua del centre amb sensors senzills (abastable via pressupost de manteniment) i publiqui dades obertes mensuals al web.
- Estudiar la viabilitat de la instal·lació de plaques fotovoltaïques aprofitant les condicions climàtiques de la nostra zona.
- Reconvertir el pati posterior en un microbosc mediterrani amb arbres i plantes locals, replicant la metodologia de Krýsuvík House, o un hort urbà, i implicant alumnat i voluntariat local en la plantació anual.

3.3. Comunitat: xarxa i voluntariat

- Consolidar el grup «Compartir cotxe EOI» i donar més visibilitat a aquesta iniciativa.
- Organitzar un mercat de segona mà i intercanvi lingüístic: l'alumnat porta aparells o roba i practica l'idioma amb voluntaris multilingües mentre aprenen economia circular i reciclatge.
- Considerar una possible col·laboració amb l'Ajuntament per fer tallers sobre reutilització d'aigua de pluja als horts urbans, i establir un servei d'aprenentatge que certifiqui hores de voluntariat de l'alumnat.

3.4. Governança i seguiment

- Crear un «Consell Verd» amb representants del professorat, alumnat i PAS. Aquest òrgan es reunirà trimestralment, aprovarà indicadors de progrés i publicarà un informe anual sobre consum, residus i participació.
- Integrar el «Consell Verd» dins l'organigrama de l'escola, per coordinar calendari, pressupost i difusió, i assegurar que cada acció contribueixi al compromís de reduir la petjada ecològica del centre un 15 %.

4. Conclusions

L'anàlisi de l'experiència d'internacionalització de l'EOI Terrassa confirma el potencial d'Erasmus+ com a vector d'innovació sistèmica en l'educació d'adults. El projecte ELCPI, alineat amb les prioritats europees d'inclusió, transició ecològica i digitalització, demostra que les mobilitats docents van més enllà de l'enriquiment individual: esdevenen palanques per redefinir polítiques internes i pràctiques d'aula. La participació al curs «Greener Schools for a Sustainable Future» ha proporcionat coneixement tècnic sobre energies renovables, petjada de carboni i restauració ecosistèmica, però, sobretot, ha generat capital relacional amb centres europeus que facilita la implementació d'aquestes pràctiques.

Els resultats inicials indiquen tres àmbits clau. Primer, la curricularització de la sostenibilitat a les llengües impartides, mitjançant tasques autèntiques que vinculen competència comunicativa i consciència climàtica. Segon, l'impuls d'un model de gestió ambiental basat en dades i en infraestructures verdes de petita escala, que converteixen el centre en referent mediambiental de la zona. Tercer, la creació d'espais de participació —«Consell Verd» i el mercat de segona mà— que reforcen el sentiment de comunitat i la responsabilitat compartida entre professorat, alumnat i personal administratiu.

Aquests avenços, però, exigeixen una governança sòlida. La integració del «Consell Verd» dins l'organigrama de l'escola garanteix coherència estratègica i monitoratge sistemàtic a través d'indicadors de consum, residus i satisfacció. El compromís de reduir properament la petjada ecològica és ambiciós però realista si es manté la sinergia entre formació amb docents d'altres països europeus, desenvolupament professional intern i participació col·lectiva. En síntesi, el cas de l'EOI Terrassa evidencia que l'ensenyament i l'aprenentatge d'idiomes poden esdevenir una plataforma eficaç per a l'acció climàtica, sempre que les mobilitats Erasmus s'articulin dins d'un marc institucional clar i amb objectius mesurables.

Més enllà de les dades, els indicadors o les infraestructures, l'experiència a Reykjavík ens ha confirmat que el veritable motor de qualsevol transformació és la convicció de les persones que la impulsen. En el nostre cas, aquest viatge ha estat una oportunitat per fer una pausa, observar-nos com a escola i repensar com volem habitar el món —com a docents, com a comunitat educativa i com a ciutadans.

Tot i que no hem descobert fórmules màgiques, sí que hem tornat amb una actitud renovada: més disposats a escoltar, a col·laborar i a provar accions concretes, encara que siguin petites, però sostenibles en el temps. Aquesta és la lliçó més valuosa: que el canvi real no sempre comença amb grans recursos, sinó amb una decisió conscient d'actuar amb coherència i perseverança.

Sabem que el camí cap a una escola més verda no serà lineal, però estem convençuts que disposar d'una eina de càlcul de la petjada de carboni, d'un «Consell Verd» actiu i d'un projecte comú que impliqui alumnat, professorat i PAS ens ajudarà a avançar amb sentit. I potser el més important és que ho farem plegats, des del compromís compartit de deixar una empremta —aquesta sí— positiva.

Bibliografia

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2022). [*GreenComp The European sustainability competence framework*](#), Publications Office of the European Union, Luxembourg.

CARBFIX (2025). [Permanent CO₂ Storage in Basaltic Rock](#). Consultat el 21/6/25.

EOI Terrassa. (2024). [«Entre llengües: comunicació, pluralitat, inclusió»](#). Consultat el 30/5/25.

Hallgrímsdóttir, Elín; Ballzus, Claus; Hrólfsón, Ingólfur (2012). [«The Geothermal Power Plant at Hellisheiði, Iceland»](#), *GRC Transactions*, Vol. 36, 85, 1067-1072.

Project Management Society. (2025). [Greener Schools for a Sustainable Future: Climate Change Education](#). Consultat el 30/5/25.

Feedback per esmenar errors mitjançant eines TIC

Aitor Jiménez Fernández

EOI de Viladecans

ajimen21@xtec.cat

Resum: Al X fòrum EOICAT, vaig presentar el taller *Feedback per esmenar errors mitjançant eines TIC* en què els assistents van revisar o descobrir eines TIC per a remeiar errors de l'alumnat pel que fa a la producció oral mitjançant eines TIC “senzilles” (*Google Lens*, *Google sheets*, *Wordwall*) i d'altres més “complexes” (TTS, *Google app*/funció micròfon del teclat smartphone, *ChatGPT*). L'article presenta la seqüència d'experiències d'ensenyament-aprenentatge que es van incloure al taller: (1) la creació de fitxes de treball autònom a partir de frases orals corregides a classe; (2) la producció de models orals amb IA (*Text To Speech*) per a millorar la lectura/pronunciació –aquestes dues experiències en metodologia de treball en equip dels assistents–; (3) una proposta d'autocorrecció de l'alumnat mitjançant intel·ligència artificial generativa (IAG) per a la tasca de descripció d'imatges, aquesta última experiència només es va esmentar i es va compartir també una guia per al professorat, perquè la pogués replicar si ho desitja.

1. Introducció

Quan part del meu equip de l'EOI de Viladecans va fer-me les observacions d'aula durant el meu període de funcionari en pràctiques, els companys van observar que a l'aula els alumnes feien servir de manera natural les TIC per a recolzar els processos d'ensenyament-aprenentatge (E-A). Aleshores, el meu equip em va animar a explicar algunes de les dinàmiques amb TIC que faig servir habitualment a classe en un taller al X Fòrum EOICAT i, arribat el moment de decidir quines eines abordar al taller, vaig voler centrar-me en eines TIC per a la correcció de l'oralitat, ja que em va semblar que l'ús de les TIC en aquesta tasca era potser menys evident. Val la pena insistir sobre el fet que, a les meves classes, l'alumnat aprèn progressivament a fer ús de les eines TIC en un ambient de cooperació i aprenentatge entre iguals, amb una guia mínima de la meva part. És a dir, les eines TIC que es fan servir a classe s'introdueixen paulatinament, amb objectius senzills i precisos en un inici, i sempre amb instruccions en llengua meta, perquè fer servir les TIC també es converteixi en una tasca comunicativa d'aula, en un pretext per a la pràctica de l'idioma meta i per a continuar cohesionant el grup classe mitjançant la col·laboració entre iguals. A més, personalment, prefereixo fugir dels tutorials “pas a pas”; així, una guia concisa de la meva part i la pròpia experiència prova-error dels alumnes fan que aquests darrers agafin cada cop major destresa i confiança per a millorar la seva competència digital de l'alumnat (CDA). Per a acabar, considero oportú dir que amb les TIC no existeix una única eina, però prefereixo no diversificar-les massa, és a dir, procuro fer servir, en la mesura del possible, les mateixes eines o un mateix recurs d'eines (*Google Workspace*, per exemple), de manera que el/la

lector/a podrà pensar que coneix d'altres TIC que li permetran fer la mateixa experiència que proposo i que es sentirà més còmode fent-les servir: endavant!

2. Propostes d'experiències a l'aula per a esmenar errades d'oralitat dels alumnes mitjançant eines TIC

A continuació, es presenten tres activitats d'aula que incorporen eines TIC per a treballar l'oralitat:

1. creació de fitxes de treball autònom a partir de frases orals corregides a classe.
2. producció de models orals amb IA (*Text To Speech*) per a millorar la lectura/pronunciació.
3. autocorrecció de l'alumnat mitjançant IA per a la tasca de descripció d'imatges.

Per tal de garantir l'accés als materials emprats durant el taller al X fòrum EOICAT, la presentació en diapositives que vaig crear per a fer servir al taller i la fitxa de treball dels/de les assistents són accessibles públicament mitjançant els codis QR proporcionats (cf. figura 1).

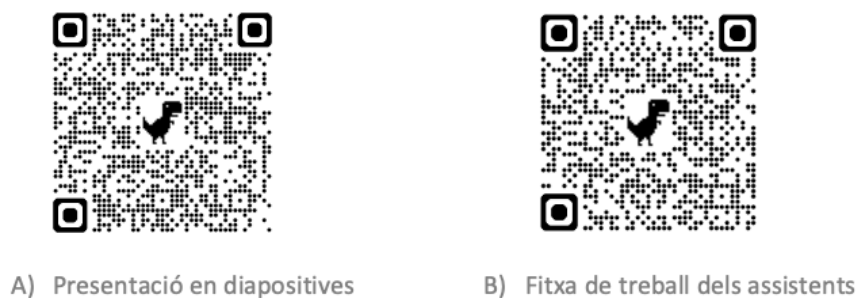


Figura 1. QR que enllacen als materials de creació pròpia presentats durant el taller al X fòrum EOICAT

2.1. Creació de fitxes de treball autònom a partir de frases orals corregides a classe

L'experiència següent no és de collita pròpia, sinó que la vaig aprendre al departament de francès de l'EOI de Sabadell, en una versió analògica, que jo només he digitalitzat. Aquesta es basa en l'observació directa de les produccions orals de l'alumnat a classe, per part del professorat, i en l'elaboració d'un banc de targetes per part de l'alumnat, amb frases correctes en llengua meta que han revestit certa dificultat a classe, acompanyades de les seves traduccions.

Breument explicada, l'experiència "analògica" consisteix en apuntar frases que contenen errades dels alumnes quan parlen a classe, donar-los les frases errònies perquè les corregeixin ells mateixos i, un cop tenen la frase corregida, proposen una traducció. Per a acabar, els alumnes elaboren unes targetes que tenen a l'anvers la frase corregida a classe (no l'errònia, per tal de no propagar l'error a la resta del grup classe, atès que hi ha estils d'aprenents amb facilitat per a la retenció de formes errònies) i al revers la traducció en llengua A del grup-classe (català, castellà per als aprenents locals, si ensenyeu català o

castellà, traducció a llengua franca, com l'anglès).

Així, les targetes elaborades pels alumnes constitueixen un corpus de frases complicades del grup-classe que es poden reutilitzar en qualsevol moment per a l'entrenament de l'alumnat, que pot veure la traducció i pensar com es diria la frase correctament en llengua meta. Un bon moment de reutilització és, per exemple, quan l'alumnat rep retorn d'expressions escrites i hi ha part de l'alumnat que no ha entregat l'expressió escrita i, per tant, no té retorn, o quan el/la docent corregeix l'expressió oral dels alumnes i hi ha alumnes que no tenen retorn, o no tenen a prop cap company/a amb retorn a qui poder ajudar amb la correcció.

A partir d'aquesta experiència de retorn i creació de targetes, al taller vaig proposar una "digitalització" perquè facilita la gestió del banc de frases "complicades" que el grup classe implementa ell mateix, atès que no cal emmagatzemar-les i l'alumnat sempre hi té accés també fora de l'aula. Quan els alumnes parlen, el professorat transcriu en un paper (cf. figura 2) una frase o unitat fraseològica que conté una errada, li marca l'errada dins la frase i li entrega a l'alumne que ha fet l'error, perquè aquest l'autocorregeixi. Al mateix paper hi ha un codi QR perquè l'alumnat transfereixi la frase corregida i la seva traducció al banc de frases col·laboratiu, per exemple *Google sheet* (cf. figura 3) amb permís d'edició de qualsevol que tingui l'enllaç, perquè permet una introducció àgil de les frases des dels telèfons mòbils de l'alumnat i, a més, permet que els alumnes aprenguin a emplenar un *Google sheet* des del mòbil, que implica de vegades haver de canviar entre el mode d'introducció del teclat de números a text, i així es reforça la CDA. Com que és el propi grup-classe qui elabora el seu banc de frases digitals, s'afavoreix alhora l'emancipació de l'alumnat atès que hi ha una presa de responsabilitat de l'alumnat en els propis processos d'E-A. De tant en tant, el/la docent revisa el banc de frases corregides amb traduccions al *Google sheet* col·laboratiu i les transfereix a un sistema de creació de *flash cards*, que en el meu cas és *Wordwall* (cf. figura 4) perquè la meua EOI disposa d'un compte d'escola, però es poden fer servir altres TIC de creació de *flash cards*, com ara *Quizlet*. Un cop el docent ha alimentat el banc de *flash cards*, pot marcar les frases transferides al *Google sheet* col·laboratiu per saber que ja han integrat el banc de *flash cards*. Per acabar, el banc de *flash cards* digitals es pot penjar a l'entorn virtual d'aprenentatge (EVA) i es pot compartir en tot moment amb l'alumnat mitjançant un codi QR, que es pot imprimir i fer visible a l'aula per a la reutilització en qualsevol moment.

Frase errònia :

Frase corregida :

Proposta de traducció :



Figura 2. Model de fitxa imprimible per a apuntar les errades de l'alumnat durant la producció oral. Conté un QR que enllaça al banc de frases col·laboratiu en format Google sheet (cf. figura 4)

Frases corregides Fòrum Calella 25					
Fitxer Edita Mostra Insereix Format Dades Eines Extensions Ajuda					
100% 123 Predet... 10 B I A					
G20					
	A	B	C	D	E
1	Frases corregides fòrum Calella 25				
2					
3	Frases corregides	Traducció			
4	My parents are English	Els meus pares són anglesos.			
5	I'm 23 years old.	Tinc 23 anys.			
6	I have breakfast and then I have a shower	Esmorzo i després em ducho			
7	Jeden Morgen stehe ich um 7:00 Uhr auf.	Cada matí em llevo a les 7:00.			
8	Je vais prendre un café.	Vaig a fer un cafè.			
9	Em dic Ahmed i visc a Barcelona	Em dic Ahmed i visc a Barcelona			
10	J'ai 30 ans.	Tinc 30 anys.			
11	Je m'appelle Sandra	Em dic Sandra.			
12	I've lived in Barcelona for two years	Fa dos anys que visc a Barcelona			
13					
14					
15					
16					
17					

Figura 3. Model de banc col·laboratiu en què l'alumnat transfereix les frases corregides amb les traduccions i a partir del qual el/la docent pot alimentar el joc de flash cards digital (cf. figura 5)

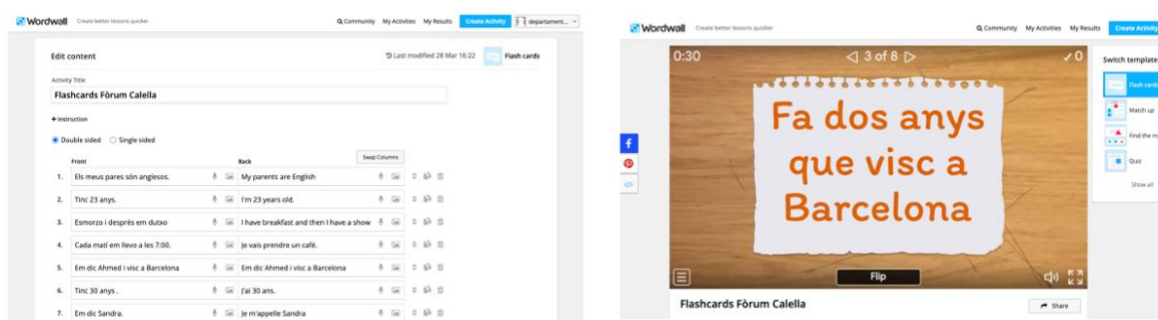


Figura 4. Joc de flash cards digital de frases correctes i traduccions creat a partir de Wordwall, i que l'alumnat pot reutilitzar en qualsevol moment

2.2. Producció de model oral amb IA (*Text-to-Speech*) per a millorar la lectura o la pronunciació a partir del retorn del professorat

La metodologia d'aquesta experiència es basa en l'observació directa que el professorat fa de l'alumnat durant la lectura a l'aula i en la generació, per part de l'alumnat, d'un model de lectura amb una IA de síntesi de veu. El professorat marca errors de lectura individuals a mesura que l'alumnat llegeix, per exemple, amb llapis al propi text de lectura dels alumnes. A partir d'aquí, quan el grup classe ha acabat la lectura en veu alta del text, l'alumnat crea un model de lectura individualitzat a partir del segment que ha llegit, mitjançant per exemple *Google Lens* o la càmera iOS. Per a fer-ho, (1) l'alumnat captura la imatge del segment que cal millorar i (2) clica sobre l'opció "lectura en veu alta", de manera que l'IA de *Text-to-Speech* (TTS) integrada a *Google Lens* o a la càmera iOS farà una lectura que, si bé de vegades pot semblar una mica robòtica, servirà com a model de lectura per a l'alumnat que desconex com pronunciar el segment correctament. (3) L'alumnat es pot entrenar a escoltar el text llegit correctament per l'IA TTS.

Segons la meua experiència, l'alumnat pot entrenar-se amb el telèfon a cau d'orella, no cal

que disposi d'auriculars. Si el temps m'ho permet, m'agrada prolongar l'activitat de reparació d'errors de lectura i donar a l'alumnat uns minuts perquè s'entreni a la lectura del segment del qual generen el model de producció oral i, posteriorment, demano de fer un dictat entre iguals. Personalment, trobo que aquesta eina tan senzilla i a l'abast de tothom és molt poderosa, perquè permet a l'alumnat conèixer una eina per a entrenar-se a llegir i pronunciar en qualsevol moment, fora i dins de l'aula, tant a l'hora de remeiar errors de lectura com en classe invertida per a preparar, per exemple, un text que es llegirà a classe o un dictat.

Per últim, com a variant de l'ús del mòbil, existeixen moltes eines TTS en línia, per exemple <https://ttsreader.com/> o, amb incorporació del català, <https://ttsvox.com/>.

2.3. Proposta d'autocorrecció de l'alumnat mitjançant IAG per a la tasca de descripció d'imatges

L'última experiència que es va presentar al taller, però que no es va abordar en format *learning by doing* per motius de temps, consisteix en l'ús de la IAG per a entrenar els alumnes a la tasca de descripció d'imatges, típicament d'examen a la nostra institució.

La IAG ha estat indiscutiblement una de les protagonistes de les conferències, tallers i col·loquis del X fòrum EOICAT. No és gens sorprenent, la pròpia UNESCO li va dedicar el Dia Internacional de l'Educació 2025, perquè la considera part de l'estratègia per preservar l'autonomia de les persones en un món automatitzat (*Día Internacional de la Educación 2025*, s/d) i per a democratitzar l'ensenyament de qualitat, tot apropant-se a l'ODS 4 de l'agenda 2030, però cal donar-li necessàriament un enfoc centrat en l'ésser humà (*La inteligencia artificial en la educación*, s/d). Tanmateix, per a la UE, l'IAG es tracta d'un element de risc alt en l'àmbit de l'educació, atès que pot incidir i repercutir en els fonaments de l'aprenentatge de les persones, i és per això que cal tenir present una sèrie de consideracions ètiques i legals a l'hora de portar-la a l'aula. Per a fer ús de l'IAG a l'aula amb el nostre alumnat de llengües, considero important tenir present les següents qüestions:

- l'alumnat menor ha de saber que cal fer-ne ús sempre en presència del professorat o d'un/a tutor/a (a les fitxes o activitats de treball per a l'alumnat procuro posar una nota d'avertència perquè quedi clar);
- l'alumnat ha de conèixer una sèrie de biaixos i usos ètics que es poden fer de l'IAG; aquests biaixos i usos ètics es poden abordar conjuntament a l'aula;
- les "incorreccions" (al·lucinacions) i els biaixos lingüístics, lligat al fet que la IAG s'ha entrenat amb un corpus de textos gegant i poc específic, fa que la IAG tingui poca "finesa", que sigui poc "acurada" en qüestions tècniques.

Per això, en les instruccions (*prompts*) que compartim amb l'alumnat cal insistir que (1) la IAG no faci ús del metallenguatge, perquè els models actuals en format de lliure accés

(freemium) no expliquen bé l'ús de la llengua i "al·lucinen" moltíssim, fet que és perillós per a un usuari sense coneixements tècnics de la matèria (l'alumnat està aprenent la llengua i pot mancar de coneixements lingüístics acurats) i, també, cal insistir que (2) la IAG només accepti interaccions exclusivament en llengua meta, perquè entén entrades en diverses llengües alhora (si no heu fet l'experiència, obriu una IAG i demaneu-li qualsevol cosa barrejant diversos idiomes; observeu-ne el resultat).

Tanmateix, utilitzada amb visió crítica, la IAG representa una eina molt poderosa per al disseny universal dels aprenentatges (DUA), perquè proporciona a l'alumnat infinitat d'oportunitats d'utilitzar la llengua fora de l'aula en funció de les seves necessitats, amb un "interlocutor lingüísticament competent", perquè la IAG produeix missatges molt naturals i força correctes, encara que aquesta no entengui allò que diu. Abans l'aparició de la IAG, l'alumnat havia de trobar maneres de fer ús actiu de la llengua meta fora de l'aula, i fos pel motiu que fos, l'alumnat sovint no trobava parlants de llengua meta amb qui interactuar fora de classe. Avui, qualsevol alumne amb mòbil té a l'abast un interlocutor en llengua meta, pel que es multipliquen les possibilitats d'aprenentatge.

L'experiència que proposo per a portar a l'aula procura tenir en consideració els aspectes mencionats anteriorment i consisteix en una metodologia mixta, d'autoaprenentatge de l'alumnat mitjançant IAG, amb l'accent sobre la millora de la pronunciació en llengua meta, i un retorn posterior per part del professorat. Les etapes les teniu millor explicades a la fitxa model de treball (cf. figura 5) i es poden resumir en:

- (1) Buscar imatge lliure de drets d'autor (alumnat)
- (2) Revisar caixa d'eines per a la descripció d'imatges amb IAG (alumnat)
- (3) Produir text descriptiu d'imatge (alumnat)
- (4) Autocorregir text amb IAG (alumnat)
- (5) Practicar lectura en veu alta del text corregit mitjançant TTS (alumnat)
- (6) Enregistrar lectura descripció (alumnat)
- (7) Correcció i retorn del text oral (professorat)



Figura 5. QR d'accés a la fitxa model de treball

Les eines TIC mobilitzades i que contribueixen a la CDA són: l'ús de bancs d'imatges lliures de drets d'autor (*Pexels*, *Pixabay*, *Unsplash*), l'ús de la IAG per a revisar les estructures i vocabulari típics de la descripció d'imatge (*ChatGPT* a la fitxa proposta), la producció d'un

model oral per a entrenar-se amb IA TTS (*Text-to-Speech*), l'enregistrament de la descripció d'imatge (*Vocaroo* o telèfon, per exemple) i la tramesa de la tasca al professorat (via EVA o correu electrònic).

Per acabar la descripció de l'experiència, es proposa una variant o perllongament de l'activitat, un cop l'alumnat assoleixi destresa tècnica amb la tasca descrita més amunt: l'alumnat pot introduir oralment la descripció d'imatge a la IAG i demanar-li un retorn. Per aconseguir-ho, l'alumnat pot fer ús d'eines *Speech-to-Text* (STT) o *Automatic Speech Recognition* (ASR), fent servir el mode conversa o el botó del micròfon a IAG, o el micròfon com a mètode d'entrada del propi teclat del mòbil, si la llengua meta està configurada com a mètode d'entrada del teclat. D'aquesta manera l'alumnat s'enfronta a la tasca de produir un discurs amb la qualitat suficient perquè la IA STT/ASR transcriu correctament la descripció i, posteriorment, la IAG li proporciona un retorn. Aquesta pràctica permet a l'alumnat de prendre consciència d'aquells elements prosòdics i de pronunciació que afecten el seu discurs i en dificulten la comprensió, i li permet doncs de remeiar errors d'oralitat.

3. Conclusió

A banda de la millora de la CDA, competència digital transversal present en totes les matèries de l'ensenyament reglat, i, tanmateix, al nostre currículum EOI, l'ús de les TIC per a remeiar errors d'oralitat pot representar una millora en l'autoregulació dels aprenentatges, alhora que fomenta l'autonomia de l'alumnat, perquè li proporciona eines i estratègies per a anar emancipant-se paulatinament. Tanmateix, el treball amb eines TIC amb un propòsit específic pot representar una situació real d'aprenentatge, dirigida a un públic real, pel que pot constituir en sí mateix una activitat de llengua significativa a l'aula. L'alumnat investiga, experimenta, interactua, s'ajuda, practica la llengua meta i n'aprèn.

Personalment, espero dues coses de l'ús de les TIC a l'aula (i fora d'ella): en primer lloc, que l'alumnat no quedi exclòs d'una societat cada cop més tecnificada, intentar reduir la bretxa tecnològica per a reduir l'analfabetisme digital; en segon lloc, que l'alumnat aprofiti les TIC per a prendre decisions, que conegui eines que li facilitin la creació d'un entorn personal d'aprenentatge (*Personal Learning Environment* –PLE–) per a multiplicar les ocasions d'aprenentatge, per a ser més competent lingüísticament, que les eines li facilitin aprendre a aprendre i que, cada cop, necessiti menys guia de la meua part, que sigui més autònom, que s'emancipi.

Bibliografia

Día Internacional de la Educación 2025 (s/d). Unesco. Recuperat el 22/04/25, de <https://www.unesco.org/es/international-day-education>

La inteligencia artificial en la educación (s/d). Unesco. Recuperat el 22/04/25, de <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence?hub=32618>

Disseny i avaluació de tasques de certificat de nivell avançat C1 mitjançant l'ús de la IA

Xavier Ortega Rodríguez
EOI Barcelona-Drassanes
xortega3@xtec.cat

Sinopsi del currículum professional: Professor funcionari des del 2021 i futur coordinador de nivell C1 al departament d'anglès de l'EOI Barcelona-Drassanes després d'haver estat cap adjunt en aquest mateix centre durant el curs acadèmic 2023-24.

Resum: Aquest article consisteix en un resum del taller que duia el mateix títol i que va tenir lloc al IX Fòrum EOICAT, el qual es va celebrar a Calella durant el mes de març d'enguany. Tal com es pot apreciar més amunt, el present escrit gira al voltant de la IA, un àmbit en ple creixement que ha deixat la seva empremta també en el marc educatiu. És per això que, en aquest cas, la IA pot arribar a jugar un paper fonamental no només pel que fa a la creació i avaluació de tasques de certificat de nivell avançat, sinó també quant al disseny d'activitats d'aula que permeten dinamitzar un curs que finalitza amb un examen oficial i que, precisament per aquest motiu, dona poc espai al component lúdic que sol caracteritzar un curs de llengua estrangera.

1. Introducció

És innegable que la intel·ligència artificial ha esdevingut una eina essencial en diversos sectors, entre els quals es troba el món educatiu. Tant l'alumnat com el professorat en fan ús sovint, ja sigui per preparar qüestionaris d'opció múltiple a partir de textos orals i/o escrits (en el cas del professorat) o per interactuar amb un assistent d'IA a fi de posar en pràctica les diferents habilitats comunicatives en llengua estrangera (en el cas de l'alumnat). Més concretament, a continuació s'enumeren i es detallen un seguit d'eines que tenen per objecte facilitar el dia a dia de la pràctica docent amb un tipus d'alumnat exigent, heterogeni i compromès amb l'estudi d'una llengua estrangera.

Tanmateix, aquesta publicació té com a finalitat fer un recorregut pels tipus de tasques que es poden crear amb l'ajuda de la tecnologia més recent. Alhora, però, l'article pretén presentar una varietat d'eines que fan possible l'elaboració de rúbriques o donar *feedback* d'una forma més àgil.

2. Recepció: comprensió oral i escrita

En al·lusió a la "recepció" de la llengua (comprensió oral i escrita), el currículum LOMLOE de les EEOII menciona paraules i conceptes clau que s'emmarquen dins l'objectiu de ser

capaç de «comprendre (...) textos orals i escrits de qualsevol tipus, precisos, detallats, i conceptualment i lingüísticament rics i complexos». En aquest sentit, existeixen dues eines en particular que fan ús de la IA i que, tot i tenir les seves semblances i diferències, poden donar resultats més que satisfactoris.

En primer lloc, seria convenient centrar l'atenció en *Magic School* si el propòsit del/la docent és crear una bateria de preguntes d'opció múltiple que prenguin qualsevol text oral o escrit com a punt de partida. Un exemple en podria ser *The Elgin Marbles*, un vídeo breu extret del YouTube que valora la hipòtesi de si les escultures de marbre que formaven part del Partenó i que avui dia s'exhibeixen al Museu Britànic haurien de ser retornades al seu lloc d'origen. Així doncs, una vegada donades les instruccions i seleccionat el nivell a què l'exercici que es faria servir a mode de pràctica d'examen de certificat hauria de correspondre, *Magic School* crearia un nombre determinat de preguntes en qüestió de microsegons amb les subsegüents opcions de resposta. Això no obstant, no seria possible que aquesta eina digital indiqués de manera exacta els passatges de la transcripció del vídeo que justificarien la resposta adient en cada cas.

D'altra banda, i un cop feta la mateixa prova amb el ChatGPT, els resultats serien força similars, però amb l'excepció que aquí sí s'aconseguiria un nivell de concreció més elevat a l'hora de saber la raó per la qual la resposta a la primera pregunta és l'opció *a* enlloc de la *b* o la *c*. De fet, el/la docent inclús tindria l'avantatge de poder triar entre dues opcions de preguntes proposades per la IA (bé la versió extensa bé la versió reduïda).

3. Producció: expressió oral i escrita

En matèria de “producció”, el currículum de la LOMLOE de les EEOOI assenyala que l'alumnat de nivell avançat hauria d'arribar a «produir i coproduir, (...) gairebé sense esforç, (...) textos orals i escrits (...) clars, detallats i ben estructurats, (...) mostrant domini d'una gamma àmplia de recursos lingüístics». A més, l'alumnat de C1 ha de poder «produir textos orals usant estratègies discursives i de compensació, (...) mostrant un control de mecanismes complexos i de cohesió i un domini lèxic, ampli i precís que permeti expressar matisos de significat».

Després de fer un copia i enganxa de la informació que s'ha indicat entre cometes, d'enumerar un llistat d'estructures de vocabulari pròpies d'un discurs semiformal i d'especificar mitjançant el ChatGPT que el producte resultant hauria de ser un text escrit d'unes 600 paraules que tractés el tema de la moda sostenible, el/la docent ja estaria preparat/da per recórrer a un parell d'assistents d'IA que compleixen, si més no, la mateixa funció: la creació d'un avatar que es pugui utilitzar com a model de quines pautes hauria de seguir una presentació oral de cinc minuts de durada.

A grans trets, caldria remarcar que, mentre que l'avatar proporcionat tant per *Synthesia* com per *Veed* té una aparença prou versemblant com per no ser confós amb un assistent d'IA a primera ullada, sembla haver-hi una manca de sincronització entre el moviment dels

llavis i la veu de l'avatar creat per *Veed*, cosa que no succeeix amb el primer recurs esmentat. Tot i així, amb la versió de prova de *Synthesia* el/la docent només aconseguirà que l'assistent que ve donat per defecte (una altra diferència respecte de *Veed*) reproduïxi les primeres línies del discurs que el ChatGPT haurà preparat prèviament.

En contrapartida, considerant que l'alumnat trobarà dues tasques de producció escrita com a part de l'examen de certificat que tenen el comú denominador de ser textos escrits en llenguatge formal i acadèmic, potser seria adequat comptar amb algun model de com hauria de ser allò que produirà en un marge de temps limitat. En aquest aspecte, tant *Claude* com el ChatGPT en seran d'utilitat. Malgrat tot, si bé és cert que els models creats tant per l'un com per l'altre són, en general, acurats i encertats (amb la diferència de que *Claude* hi afegeix un títol escaient), les rúbriques que els acompanyen i que s'han dissenyat a força d'emfatitzar els objectius recollits al primer paràgraf d'aquest tercer apartat sí presenten diferències significatives. A simple vista, l'instrument d'avaluació derivat del ChatGPT està més en sintonia amb el que seria un enfocament per tasques i pròpiament competencial; en canvi, *Claude* fa una classificació dels objectius bastant més exhaustiva, fins al punt d'incloure-hi percentatges, múltiples graelles precedides per un encapçalament, i valors numèrics.

4. Interacció: interacció oral

En referència a la "interacció", el currículum LOMLOE de les EEOOI sosté que l'alumnat de nivell C1, en acabar el curs, hauria de tenir la competència suficient per «participar amb fluïdesa i espontaneïtat, i gairebé sense esforç, en converses i discussions», així com per «comunicar-se amb claredat i precisió, de forma flexible i efectiva, (...) utilitzant un repertori ampli de lèxic i estructures, i suplint amb facilitat les possibles mancances amb l'ús d'estratègies adequades». A banda d'això, s'espera que aquest tipus d'alumnat «interactui tot formulant idees i opinions amb precisió, (...) adaptant l'idioma i el registre amb flexibilitat i eficàcia, (...) aclarint i exemplificant els problemes culturals i de comunicació que sorgeixin».

En ocasions, l'alumnat expressa el seu desig de fer pràctica de la discussió que forma part de l'examen de certificat i que acostuma a tenir lloc exclusivament a l'aula per raons de logística, a menys que la modalitat del curs no sigui cent per cent presencial. Sobre aquest punt, existeixen diversos assistents d'IA que faciliten aquesta tasca, entre els quals destaquen *Talkpal* i, de nou, el ChatGPT. Un dels avantatges que presenta *Talkpal* i que no ofereix el ChatGPT és que cada resposta donada de viva veu per l'assistent d'IA apareix també per escrit. És gairebé segur que això pugui contribuir a que l'alumnat del nivell capti la totalitat del missatge i pari més atenció a la forma, fet que, de retruc, pot incidir de manera positiva en la millora de les habilitats escrites.

5. Mediació: mediació oral i escrita

D'acord amb el que consta al currículum LOMLOE de les EEOOI, l'alumnat del nivell ha de poder «actuar com a mediador o mediadora amb eficàcia» i «mantenir una interacció positiva, interpretant diferents perspectives, gestionant ambigüitats, anticipant malentesos, usant estratègies de compensació, i intervenint diplomàticament per redirigir la conversa». Així mateix, aquest tipus d'alumnat hauria de tenir la capacitat de «reformular de manera clara, fluida i correcta, en un llenguatge ben estructurat, les opinions implícites o explícites, i les idees significatives de textos orals i escrits llargs i complexos».

Una eina que integra la intel·ligència artificial i que seria útil per dissenyar una tasca de mediació oral és *DeepAI*. Fent una comparativa amb el ChatGPT, la imatge que el/la docent esperaria obtenir per mitjà de *DeepAI* seria més realista que la imatge o les imatges generades pel ChatGPT, que, segons com, podrien remetre a personatges de pel·lícules o sèries d'animació. Al cap i a la fi, la selecció d'un tipus d'input o d'un altre variaria en funció de la intenció de la tasca que es pretengués treballar a l'aula.

Quan es tracta de plantejar una mediació escrita, recórrer a *NoteGPT* pot ser d'ajuda per al professorat del curs ja que aquest recurs dota el/la docent d'un resum complet i entenedor del vídeo entorn del qual gira la tasca (a la dreta de la pantalla) i, al mateix temps, extreu automàticament el text del que es diu en el vídeo (a l'esquerra de la pantalla) sempre que els subtítols estiguin disponibles i l'àudio sigui prou clar. Posteriorment a rebre les mediacions escrites de l'alumnat (o qualsevol altre text escrit que s'hagi assignat en línia), el *feedback* podria venir de la mà de *Brisk*, una extensió educativa per a Google Chrome que triomfa entre el professorat.

6. Activitats de classe

Deixant de costat aquelles tasques estretament vinculades a la certificació, i posant el focus en activitats de classe que l'alumnat del nivell podria trobar d'ajuda, cal ressaltar l'existència de *Gamma*, que té com a funció principal la creació de presentacions simplificades i atractives que servrien, entre d'altres coses, i en especial pel que fa als cursos semipresencials en què es potencia la *flipped classroom* (o “classe invertida”) com a mecanisme per donar més pes a certes dinàmiques de grup, per mostrar l'alumnat quins passos convindria seguir a fi de produir un discurs, un text argumentatiu, una tasca de mediació oral o un resum basat en un vídeo.

Una eina que s'ha comentat en el tercer apartat, *Claude*, no s'hauria de limitar només a l'elaboració de rúbriques o de llistats de verificació; és a dir, hi ha una part literària que seria interessant explotar a través d'aquest altre recurs, i que passaria per la creació d'un poema susceptible de ser utilitzat al final d'una sessió d'aula i que versaria sobre algun tema que s'hagués tractat al llarg d'una unitat concreta. En fer-ho, la pronunciació i l'entonació ocuparien un paper fonamental durant els darrers minuts de la sessió.

Per acabar, la distracció i la creativitat no estan renyides, i és per això que *Brev AI* s'encarregaria de generar cançons que, després d'indicar-ne l'estil, sonarien com qualssevol altres cançons del mateix gènere que s'haguessin publicat en els últims anys.

7. Conclusions

En resum, els recursos i assistents d'IA que s'han descrit en aquest article no deixen de ser un reflex de la gran adaptabilitat del terreny educatiu. És sabut que les noves tecnologies faciliten la tasca docent en tant que, d'una banda, permeten treure el millor rendiment del professorat quant a la dedicació de temps, i, de l'altra, incrementen la qualitat dels materials de recepció i de producció. Per tant, resulta evident que, atès que totes aquestes eines s'adaptin fàcilment als objectius i les exigències dels currículums que guien les EEOOI, les noves tecnologies s'integren dins l'aula de manera immediata.

Ara bé, és fonamental que el conjunt del professorat adopti una actitud crítica i de reflexió envers els beneficis que aporta l'ús de la intel·ligència artificial. En conseqüència, per tal d'assegurar un aprenentatge significatiu i competencial, és suficient amb que el/la docent no obviï en cap moment alguns aspectes bàsics, com ara el criteri pedagògic i la interacció humana cap a l'alumnat i entre l'alumnat. En definitiva, entendre que les eines que el professorat té a l'abast han de ser contemplades com a suports valuosos i no com a protagonistes de la pràctica docent és el primer pas per arribar a enriquir el procés d'aprenentatge entre un tipus d'alumnat cada cop més divers i més *techie*.

Bibliografia

Més enllà dels recursos digitals i els lloc web citats al llarg d'aquest article, poden ser d'interès els següents enllaços:

- El Decret 243/2022, de 18 d'octubre, pel qual s'estableixen els currículums de nivell Bàsic (A2) i del nivell Avançat (C1 i C2) dels ensenyaments de règim especial de diversos idiomes.

<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8777/1932977.pdf>

- Article sobre el paper de la intel·ligència artificial en l'educació:

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/mon-digital/intelligencia-artificial-educacio/ia-educacio.pdf>

Grup de REcerca Lingüística en Comunicació Oral: innovació, creativitat i xarxa. L'exemple del grup d'italià

Montse Folguera Bañeres | Toni Tena Corredera

EOI Lleida | EOI Terrassa

mfolgue6@xtec.cat | atena11@xtec.cat

Resum: El GRELCO (Grup de REcerca Lingüística en Comunicació Oral) és una iniciativa col·laborativa formada per docents de llengües estrangeres de diferents nivells educatius (secundària, EOI i CFA) que treballen conjuntament per desenvolupar materials enfocats a l'ensenyament de la competència oral. En aquest article es presenta l'estructura, els objectius i el funcionament del grup, així com una mostra pràctica d'activitats i la seva implementació en contextos reals d'aula. La iniciativa va ser presentada al X Fòrum EOICAT a Calella, com a invitació a altres professionals a sumar-s'hi.



Imatge 1. Logo del GRELCO

1. Context: la dificultat de trobar materials útils i contextualitzats

En l'ensenyament de llengües, especialment pel que fa a les EOI, una de les dificultats recurrents amb què es troba el professorat és la manca de materials realment adequats al context específic on treballa. Malgrat la proliferació de llibres de text, recursos digitals i propostes editorials, molts materials presenten tres grans limitacions: estan massa descontextualitzats (pensats per a àmbits internacionals genèrics), tenen un enfocament comunicatiu desequilibrat (amb predomini de la gramàtica escrita) i no aborden temàtiques rellevants per al tipus d'alumnat que estudia a les EOI.

Aquesta realitat obliga molts docents a fer una tasca invisible però constant: adaptar, redissenyar i, sovint, crear des de zero activitats que connectin amb els interessos i necessitats del seu alumnat. Aquesta feina, a més de consumir molt de temps, sovint es fa de manera aïllada, sense espais de contrast ni col·laboració, també degut a les reticències d'alguns docents a compartir els seus materials, fet que pot conduir al desgast professional.

És en aquest escenari que neixen iniciatives com el GRELCO, que aposten per una alternativa més sostenible: la creació col·laborativa de materials, basada en la pràctica real d'aula, amb perspectiva crítica i compromesa amb valors socials i educatius actuals. El GRELCO no només resol una necessitat pràctica —tenir recursos útils per treballar l'oralitat—, sinó que crea comunitat, genera coneixement compartit i reconeix la tasca creativa i pedagògica del professorat.

2. Què és el GRELCO?

El GRELCO (Grup de Recerca Lingüística en Comunicació Oral) va sorgir el curs 2019-2020 com a iniciativa conjunta de la docent d'anglès de secundària i exdocent d'EOI Gemma Fernández i del Centre de Recursos Pedagògics (CRP) del Maresme I (Mataró), amb el suport del seu actual director, Albert Barnils. L'objectiu inicial era donar resposta a la manca de materials específics per treballar la comunicació oral a les aules de llengües i establir un pont entre l'educació obligatòria i la postobligatòria. Poc a poc, s'hi van anar afegint altres idiomes i actualment hi ha quatre grups: anglès (2020), alemany (2022), italià (2022) i francès (2023). Cada grup té un/a coordinador/a que en fa el seguiment i, al mateix temps, fa d'enllaç amb el CRP. Així mateix, la participació de cada un dels membres és reconeguda com a formació permanent pel Departament d'Educació i Formació Professional, que actualment certifica 40 hores.

El grup reuneix docents d'EOI, centres de secundària, batxillerat i CFA de diferents territoris, amb un interès compartit: crear recursos útils, transferibles i adaptables a contextos diversos. Aquesta diversitat d'orígens i nivells educatius enriqueix les propostes didàctiques i garanteix una mirada transversal i inclusiva sobre l'ensenyament de llengües.

El funcionament es basa en trobades telemàtiques regulars, a través de la plataforma Meet, per equips d'idioma, segons un calendari establert autònomament per part de cada grup, i en tres reunions plenàries anuals de tots els membres. Aquesta estructura permet coordinar esforços, compartir avenços i consolidar línies de treball conjuntes en un entorn col·laboratiu. Tota la tasca es desenvolupa mitjançant eines digitals obertes i accessibles, com Google Docs i Google Sites, que garanteixen la flexibilitat i la transparència.

La filosofia del GRELCO es fonamenta en la col·laboració, la reflexió compartida i la voluntat de millorar l'ensenyament de les llengües mitjançant materials centrats en l'oralitat. No obstant això, l'oralitat no s'entén com una destresa aïllada, sinó integrada dins d'una visió holística de la competència comunicativa. Així, molts dels recursos desenvolupats combinen comprensió oral, producció escrita, interacció i mediació. Així mateix, la integració de temàtiques socials i culturals —com ara els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS)— reforça l'aposta per una educació lingüística compromesa amb el món actual.

3. Funcionament pràctic

3.1. El grup de treball d'italià: un exemple

El grup de treball d'italià del GRELCO està format per docents d'EOI i de secundària. El funcionament es basa en trobades virtuals mensuals on es consensuen les línies de treball, es reparteixen les tasques i es comparteixen resultats d'implementació a l'aula.

Durant els cursos 2022-2023 i 2023-2024, es va organitzar en dos subgrups segons el nivell: nivell A (bàsic) i nivell B (intermedi i superior). El curs 2024-2025, però, s'ha organitzat en parelles que han treballat únicament el nivell bàsic per tenir en compte el perfil lingüístic dels grups que impartien.

Des de la seva creació el curs 2022-2023, aquest grup ha desenvolupat una línia de treball marcada, els dos primers anys, per la tria d'un eix temàtic anual vinculat als Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS). Així, el curs 2022-2023 es va centrar en l'ODS 5: [Igualtat de gènere](#) i el 2023-2024 en l'ODS 3: [Salut i benestar](#). El curs 2024-2025, en canvi, el grup ha canviat d'òptica i s'ha centrat en la creació de tasques/materials que giren al voltant de [celebracions i jornades internacionals](#).

Aquesta nova perspectiva s'inscriu en una evolució constant del projecte: el primer curs de funcionament del grup d'italià es van elaborar únicament els materials; el curs següent, s'hi va afegir una guia docent que explicava com introduir i desenvolupar les activitats a l'aula, com es pot veure a la imatge 4; el passat curs, a més a més, es va incorporar una temporització detallada, de manera que cada recurs s'adapti millor als contextos reals d'EOI i secundària i es pugui implementar i revisar durant el mateix curs amb un retorn immediat. Una altra de les millores és la publicació dels materials en format editable (Google Docs, Slides, Sites etc.) de manera que cada docent pugui seleccionar les activitats concretes que vol fer servir segons els interessos del grup classe i el temps a la seva disposició.



Proiezione di immagini pubblicitarie e momenti televisivi:

- Qual è il messaggio che trasmettono le immagini?
- Identifichi in esse elementi di sessismo?
- Ritieni che andrebbero censurate?
- In Catalogna è frequente vedere immagini simili?
- Potresti fare alcuni esempi?

Discussione (prima in gruppi e poi in plenum).

Imatges 2 i 3. Exemple d'activitat de nivell B (intermedi-superior) centrada en l'ODS 5 sobre la Igualtat de gènere (curs 2022-2023)

Attività 4 - Mediazione Orale - La comunità LGTBIQ+ in Italia

1) Lettura di tre articoli riguardanti la situazione della comunità LGTBIQ+ in Italia:

- Rapporto sullo stato dei diritti: <https://www.rapportodiritti.it/lgbtqi>
- Pride Month 2023 in Italia: <https://www.ipsos.com/it-it/pride-month-2023-italia-comunita-lgbt>
- Tra discriminazioni e nuovi diritti: <https://www.orizzontipolitici.it/fra-discriminazioni-e-nuovi-diritti-gli-lgbt-in-italia>

Divisi in tre gruppi. Ogni gruppo legge un articolo e si prepara a raccontarne il contenuto a un compagno di un altro gruppo (tenendo presente lessico e struttura-scheda)

2) Poi si ritorna al gruppo di partenza e si prepara un tweetstorm di denuncia a partire dal contenuto dell'articolo (3-4 tweet di 280 caratteri).

Si condividono i tweet ed eventualmente si risponde. (Si potrebbe, a tale scopo, aprire un account ad hoc).

3) Per introdurre la parte seguente della sequenza, si può proiettare questa immagine e si chiede loro in plenum che cosa rappresenta quest'opera di Magritte per loro, tenendo presente gli aspetti di cui hanno parlato.

Imatge 4. Extracte de la guia docent per a una activitat del nivell B (intermedi-superior) centrada en l'ODS 3 sobre la salut i el benestar, per implementar l'activitat a l'aula (curs 203-2024)

3.2. Avaluació i millora contínua

Amb relació al darrer aspecte del punt anterior, una vessant fonamental del GRELCO és el seguiment dels materials a través de la seva implementació a l'aula i intentar anar sempre una mica més enllà. D'aquesta manera, els docents participants comparteixen observacions, dificultats i propostes de millora a través de les trobades. Això permet no només ajustar els recursos, sinó també generar un coneixement col·lectiu útil per a futurs projectes. El curs 2024-2025, per exemple, el grup de docents d'anglès va decidir que una part de l'equip pilotaria les activitats que havien fet durant els cursos anteriors, segons uns criteris i gralles de seguiment que van crear per a dur a terme la tasca, i que ha compartit amb la resta d'idiomes.

4. Reptes actuals i perspectives de futur

Després de cinc cursos de treball col·laboratiu i desenes de materials generats, el GRELCO afronta dos objectius clau. El primer és fer un salt qualitatiu en visibilitat: projectar el seu web i els seus recursos cap al conjunt del professorat de Catalunya. El segon és teixir una comunitat viva que no es limiti a descarregar materials, sinó que comparteixi experiències,

aporti millores i cocreï nous projectes.

En aquest sentit, durant el X Fòrum de l'EOICAT celebrat a l'EOI de Calella els dies 28 i 29 de març del 2025, el grup va organitzar un taller que va permetre als assistents, docents d'EOI d'arreu de Catalunya, conèixer el nostre projecte i fer un petit tast de la pràctica docent que suposa. Partint del fil conductor del curs 2024-2025 del grup de treball d'italià, dedicat a les jornades internacionals, els participants van rebre efemèrides tan singulars com el "Dia de l'Home del Temps" o el "Dia dels Barrufets". Agrupats per idiomes, els docents van idear activitats per estimular l'oralitat, combinant propostes lúdiques i aplicables directament a l'aula. L'experiència va demostrar com, amb imaginació i cooperació, és possible crear dinàmiques motivadores que vinculin l'aprenentatge de llengües amb continguts que poden ser significatius i interessants per a l'alumnat.



Imatge 5. La Montse Folguera i en Toni Tena durant la presentació del GRELCO al darrer congrés de l'EOICAT a Calella



DIA MUNDIAL DELS EMBARBUSSAMENTS
9 de novembre

Exemples:

- Ferran, ferrer feia fum i foc
Ferran ferro fort.
- Quan m'ajupia, codonys collia.
Quan m'aixecava, codonys agafava.
De genollons, collia, collia.
De genollons, collia, codonys.
- Si qui deu deu diu que deu deu,
diu el que deu i deu el que diu.
- Un plat blanc pla
ple de pebre negre està.

- En grups, lectura en veu alta dels embarbussaments
- Competició de lectura cronometrada
- Crear un embarbussament amb sons difícils: rr, ny, ll, etc.
- Els grups s'intercanvien els embarbussaments i els llegeixen

Imatge 6. Activitat creada pels ponents a mode d'exemple per als participants al taller de l'EOICAT

5. Conclusions

L'experiència dels primers cinc cursos del GRELCO confirma que la iniciativa ha sabut convertir una necessitat recurrent del professorat —disposar de materials orals contextualitzats— en una comunitat viva que comparteix idees, crea recursos i, sobretot, posa els aprenentatges a prova dins l'aula. El grup ha demostrat que la diversitat d'orígens (EOI, secundària, CFA) i de llengües (anglès, alemany, italià i francès) no és cap obstacle, sinó el motor que fa circular propostes flexibles, adaptables i amb una mirada inclusiva.

En aquest aspecte, hi ha hagut grups de treball que han mostrat interès a adaptar al seu idioma la feina feta per altres equips. La filosofia del “crea, prova, refina i comparteix” evita que els recursos quedin en un calaix i, alhora, genera un banc de coneixement que altres docents poden aprofitar sense començar de zero. El taller del X Fòrum EOICAT ho va exemplificar: en menys d'una hora, participants d'idiomes diferents van dissenyar activitats orals inspirades en efemèrides peculiars, i va confirmar que la creativitat floreix quan es treballa en equip.

El treball col·laboratiu no només alleugereix la càrrega de dissenyar materials, sinó que incrementa la qualitat metodològica i la motivació docent. Les rúbriques, les graelles de seguiment i l'avaluació compartida eviten la improvisació i fomenten la reflexió pedagògica, un aspecte sovint desatès per manca de temps. A més, la transversalitat dels temes connecta la classe de llengua amb qüestions socials de l'entorn de l'alumnat, i fa que l'oralitat tingui una finalitat significativa.

El gran desafiament, tanmateix, continua sent la visibilitat. Encara hi ha molts centres i docents que desconeixen l'existència del GRELCO i, per extensió, de desenes d'activitats ja llestes per ser utilitzades. Fer créixer la xarxa, tant en nombre de participants com en altres idiomes, implica compartir allò creat fins ara, però també obrir portes a la crítica constructiva i a la cocreació de nous materials. Assolir aquest objectiu suposa ampliar els canals de difusió (xarxes, jornades, formacions, articles divulgatius en revistes especialitzades, etc.) i, sobretot, consolidar una comunitat que aposti per la interacció continuada.

Des d'aquí animen tothom a visitar el lloc web/repositori del GRELCO <https://sites.google.com/xtec.cat/grupgrelco>, on es troben tots els materials creats fins ara, així com la informació sobre el funcionament del grup en cas que us hi vulgueu sumar. Només cal compromís, ganes de compartir i passió per les llengües.

Bibliografia

GRELCO (2023). *Grup de REcerca Lingüística en Comunicació Oral*. Consultat el 22/6/25 de: <https://sites.google.com/xtec.cat/grupgrelco>

EOI Calella (2025). *Presentació del GRELCO al Fòrum EOICAT*. <https://drive.google.com/file/d/1WH8LOAhprK0SoeE1LHgaxyOb-iWCX2jK/view?usp=sharing>

De la inspiració al paper: Juguem-hi a escriure

M. Amparo Aymerich

EOI de Castelló

ma.aymerichbort@edu.gva.es

Resum: A partir d'un taller d'escriptura creativa de nivell B1 que he ofert aquest curs a l'EOI de Castelló, vaig observar que l'actitud amb la que abordaven els alumnes les tasques encomanades i els textos que escrivien diferien substancialment de l'actitud que mostraven i dels productes que generaven quan els encomanava tasques estàndard del nivell. Aquest fet em va motivar a esbrinar on podien raure les raons d'aquests canvis. Consultí bibliografia per comprendre les raons. Sorprenentment, vaig constatar que les causes que havia intuït per aquestes modificacions eren confirmades per experts en escriptura i escriptura creativa. Dintre de les funcions de l'escriptura, figura la seva funció lúdica, que es pot fomentar aplicant tècniques d'escriptura creativa per produir diversos tipus de textos. Plantejar als alumnes "problemes" que han de resoldre generant textos i aplicant els coneixements i processos intrínsecs a l'escriptura, augmenta la seva implicació en el procés de producció textual.

1. Com s'origina la idea?

1.1. De tasques ordinàries d'expressió escrita a l'escriptura creativa

El curs 2024 – 2025 he ofert un curs sobre Expressió Escrita per alumnes de B1 a l'EOI de Castelló. En un principi, em vaig plantejar un curs basat en tipologies textuais adients per aquest nivell: Tractàvem textos narratius, descriptius, argumentatius, incloent un repàs de la gramàtica oracional i textual i alguns elements de morfosintaxi que resulten difícils de dominar en alemany. Aviat em vaig adonar que estava repetint el mateix que els alumnes feien a classe, i, fins i tot, jo tampoc ho gaudia... En una sessió en la que vam treballar un text narratiu en format de correu electrònic sobre unes vacances en les que tot va anar molt malament, vaig demanar-los que fessin una versió en la que tot anava rodat. Els vam llegir en veu alta a la classe i a continuació vam estar parlant sobre el que havíem fet durant el cap de setmana, i a partir d'aquesta conversa, se'm va acudir fer-los el boig encàrrec de que escriguessin un correu electrònic sobre les vacances de part del seu gos que estava en una residència canina. En observar la seva reacció i el entusiasme en el que van emprendre la tasca i els resultats, vaig decidir replantejar-me tot el curs i vàrem començar a treballar l'expressió escrita des de l'escriptura creativa.

1.2. Quines diferències constato?

La primera cosa que observo és que de manera natural s'ajuden entre ells a l'hora de redactar els textos, cosa que fa que el procés d'escriptura es transformi en un fenomen social. També noto que s'involucren molt en la creació dels seus textos, ho viuen com una

cosa pròpia i volen que tingui qualitat i un sentit. A tal efecte, planifiquen i revisen intensament els seus textos, llegeixen fragments de les seves produccions en veu alta als companys per assegurar-se de que realment els seus textos són comprensibles i transmeten un sentit.

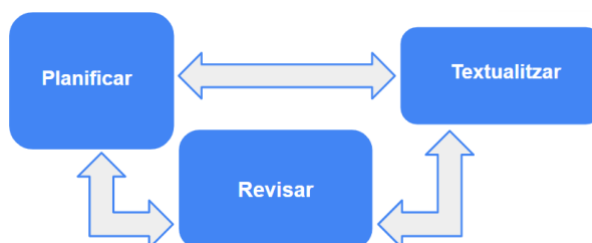
1.3. Quines preguntes em plantejo?

Aquest nivell de compromís l'havia observat molt rarament en encàrrecs més estàndard a la classe i en comprovar la qualitat i la originalitat dels primers textos que produeixen i l'entusiasme amb el que entomen les tasques d'escriptura creativa que els encomano, començo a preguntar-me on rau la diferència entre una tasca d'expressió escrita convencional i una tasca escrita d'escriptura creativa. El primer que vaig fer es buscar bibliografia d'experts com Daniel Cassany per entendre bé què és l'expressió escrita i per conèixer bé que comporta treballar l'escriptura en llengües estrangeres i saber a quines dificultats s'enfronten els nostres alumnes quan redacten. Una vegada vaig tenir una visió global, vaig buscar informació sobre el paper de l'escriptura creativa i sobre quins efectes tenia en la pràctica escrita dels aprenents d'idiomes estrangers, llegint a Jutta Wolfrum, principalment.

2. Destreses

L'escriptura és una tasca cognitivament complexa, donat que implica un seguit de processos cognitius avançats durant la redacció del text.

Abans de començar a escriure s'ha de prendre consciència del context comunicatiu, i tots els seus elements, en el qual s'ha situar el text escrit i tenir sempre present quins són els propòsits comunicatius d'aquesta producció. Una vegada s'ha decidit quin elements sociolingüístics i pragmàtics s'han de contemplar, s'han de recuperar les dades pertinents de la memòria, per exemple, la tipologia de text més adient i els seus trets, elements organitzatius del discurs etc. Abans d'abordar la tasca s'ha de planificar la forma de treballar el text i, durant l'escriptura, s'ha de controlar el procés, això inclou la relectura dels esborranys i la reestructuració del producte, si cal. També s'ha de revisar tant el fons com la forma.



Imatge 1. Destreses del procés d'escriptura i les seves interrelacions. Adaptat de Daniel Cassany

2.1 Planificació

Els textos es planifiquen prèviament per configurar mentalment el text es vol escriure. Aquesta destresa serveix per elaborar un entramat de nusos i connexions entre les dades diverses del missatge que es vol transmetre. Inclou plans per organitzar el treball, això com la recuperació d'experiències prèvies en la redacció de textos de la mateixa tipologia i/o temàtica.

Per fer una bona planificació és fonamental fer-se una bona representació mental de la situació i considerar els paràmetres del context, cal tenir ben presents els propòsits comunicatius per generar i organitzar les idees.

2.2 Textualització

La textualització es tracta d'una activitat lingüística que consisteix en elaborar el producte escrit a partir de les dades recollides en la planificació. En aquesta fase és important triar la forma lingüística adient per transmetre els conceptes idees i conceptes que es volen comunicar. Aquestes idees i conceptes s'han d'ordenar de manera lineal en el discurs. En aquesta destresa també es contempla la transcripció, es a dir, l'execució física de la producció textual.

També hem de considerar diferents elements lingüístics del discurs:

1. Cohesió: Armar la textura gramatical i semàntica
2. Connexió: Enllaçar les idees amb conjuncions i connectors
3. Progressió temàtica: Triar l'ordre adequat dels elements d'acord amb el valor de la informació que comuniquin

2.3. Revisió

Es tracta de l'avaluació del text prèviament planificat i textualitzat per comprovar si s'adequa al context sociolingüístic i a les funcions pragmàtiques previstes per reformular-lo i millorar-lo, si cal.

Per fer una revisió de qualitat cal examinar les idees generades i els nusos i connexions entre elles. També cal rellegir les produccions intermèdies, abans d'arribar al producte final. S'han de dur a terme tres operacions:

1. Comparar: S'ha de comparar la producció amb les intencions i expectatives comunicatives.
2. Diagnosticar: Constatar les divergències entre les intencions i expectatives i el producte textual
3. Operar: Corregir aquestes divergències perquè el text sigui comunicativament eficient.

Els aprenents solen mostrar poca consciència de l'audiència a qui es dirigeixen i del context comunicatiu. Tampoc solen rellegir el que han escrit per re-elaborar els seus escrits. Les

revisions que fan solen limitar-se a les errades gramaticals, i al nivell de la frase i de la paraula. Tampoc disposen de molt de control sobre la manera d'escriure. Sobretot volen omplir la pàgina i arribar al nombre de paraules establert en la tasca. Pel que fa a la planificació, presten menys atenció als objectius globals i no solen fer una bona planificació del text. Durant la textualització fan més pauses, consulten freqüentment materials auxiliars i la seva atenció està prioritàriament enfocada a donar forma lingüística a les idees i molt poc enfocada a la correcció formal. A l'hora de revisar presenten una menor tendència a produir nous esborranys, encara que es desviïn dels objectius comunicatius i pragmàtics inicials.

3. Coneixements

3.1. Correcció

S'han de conèixer les regles lingüístiques per construir oracions gramaticalment correctes i comprensibles. S'ha de dominar l'ortografia, la sintaxi, la morfologia i la semàntica.

3.2. Cohesió

La cohesió és fonamental per linealitzar el text i per connectar les seves diferents parts, com ara, sintagmes, oracions i paràgrafs) El context intra- i extralingüístic també juga un paper important en aquesta part i inclou elements com les anàfores, la puntuació, els connectors, els marcadors discursius i la distribució tema-remà).

3.3 Coherència

La coherència és una propietat bàsica del discurs que fa referència a la manera com les idees s'organitzen i es connecten de manera lògica i significativa. Està relacionada amb:

1. L'organització del contingut semàntic: com es relacionen les idees i els significats dins del text.
2. L'organització pragmàtica: com s'adapta el discurs al context comunicatiu, tenint en compte el receptor, la intenció i la situació.
3. La informació rellevant: només s'inclou allò que contribueix al propòsit comunicatiu.
4. La informació explícita i implícita: el text coherent permet inferir informació no dita directament, gràcies a les connexions lògiques i al coneixement compartit.

En un text coherent, les frases no només tenen sentit per si soles, sinó que també es relacionen adequadament amb les anteriors i les posteriors, creant una xarxa de significats.

3.4 Adequació

El concepte d'adequació fa referència a l'adaptació del discurs a la situació comunicativa concreta. Això inclou diversos aspectes, com ara la varietat sociolingüística, els aspectes pragmàtics i funcionals, i la finalitat comunicativa.

La varietat sociolingüística adequada és l'ús de la varietat lingüística (registre, dialecte, nivell de formalitat) que millor s'ajusta al context (formal, informal...), als interlocutors (edat, relació, nivell educatiu) i l'àmbit (acadèmic, familiar, laboral, administratiu, ...)

Els aspectes pragmàtics i funcionals fan referència a com s'usa el llenguatge per aconseguir una finalitat concreta en un context determinat. Té a veure amb l'ús del llenguatge tenint en compte el context i les intencions (demanar, oferir, disculpar-se...) i la funció del text o discurs (informar, convèncer, entretenir, instruir...).

Un text adequat ha de tenir en compte aquests aspectes per ser eficaç i comprensible.

3.5 Variació estilística

La variació estilística fa referència a les diverses maneres d'expressar-se en un mateix idioma d'acord amb la intenció comunicativa, el context, el receptor i el canal. És una part essencial de l'adequació textual, donat que permet adaptar el llenguatge a cada situació. Els recursos lingüístics emprats poden ser més rics o més pobres depenent del grau de domini de la llengua.

3.6 Presentació. Aspectes formals

La presentació formal dels textos garanteix la llegibilitat, la claredat i l'adequació al context comunicatiu. Aquests aspectes varien segons el tipus de text (acadèmic, administratiu, literari, etc.).

4. Actituds

Les actituds són predisposicions internes a l'hora d'actuar, sentir o pensar d'una determinada manera davant d'un objecte, una persona, una situació o una idea. Tenen tres components:

1. Component cognitiu (què pensem)
2. Component afectiu (què sentim)
3. Component conductual (què fem)

Les actituds es basen en valors, creences i prejudicis i conformen les nostres representacions mentals. A continuació els explico més detalladament.

Els valors són principis o ideals que considerem importants i que guien el nostre comportament.

Les creences són afirmacions que considerem certes, encara que no sempre es basin en evidències.

Les representacions mentals són les imatges, idees o esquemes que tenim al cap sobre el món, les persones o les situacions i en ajuden a interpretar la realitat i a prendre decisions.

Els prejudicis són judicis previs, generalment negatius, sobre persones o grups, basats en estereotips. No es fonamenten en l'experiència directa ni en dades objectives.

En relació a l'ús de l'escriptura aquestes actituds i tots els elements que les constitueixen es materialitzen en forma d'opinions, hàbits i normes de conducta i conformen l'arrel del comportament de l'escriptor.

Les actituds dels aprenents quant a l'escriptura tenen a veure amb la seves representacions mentals de l'escriptura. En general, la cultura actual li confereix un estatus a l'escriptura que està associat a la literatura i a les humanitats, mentre que, en realitat, està molt lligada al món laboral i acadèmic.

També s'entén l'escriptura com una activitat personal i privada. Rarament s'escriu de manera col·lectiva o revisa en parelles.

Es dona molt poca importància al procés, és a dir, les produccions intermèdies es solen destruir i el fet de fer esborranys equival a ser un mal redactor perquè el que realment es valora és el producte acabat.

La llengua escrita es sol relacionar amb alts nivells de formalitat i amb informació intel·lectualment complexa. Es considera una tècnica desfasada reservada al món de les lletres.

5. Funcions

Les funcions de l'escriptura són diverses i depenen del context, la intenció comunicativa i el tipus de text. Cassany distingeix sis funcions diferents:

1. Registrativa: Copiar literalment dades diverses, com per exemple anotar una paraula i la seva traducció.
2. Manipulativa: Anotar dades fent alguns canvis, per exemple prendre apunts d'una explicació o a partir d'un vídeo
3. Epistèmica: Construir dades noves a partir d'unes altres ja conegudes, com ara cercar idees per una redacció o elaborar un esquema per una presentació.
4. Comunicativa: Transmetre dades a altres participants en la comunicació (avisos, notes, correus electrònics avisant al docent que no vindran a classe)
5. Certificativa: Deixar constància de quelcom o demostrar quelcom a altres persones, per exemple quan fan un examen.
6. Lúdica: Per diversió i entreteniment propi o per altres (escriure diàlegs còmics a classe, jugar amb l'absurd...)

Aquesta darrera funció, la lúdica és la que ens connecta de manera directa amb l'escriptura creativa i de la qual me n'ocuparé en les properes seccions.

6. Escriptura creativa a l'aula d'idiomes

6.1. Creativitat. Productes creatius

Per poder considerar un producte com a creatiu aquest ha de presentar un seguit de trets:

1. Novetat: Ha de ser original, aportar alguna cosa nova o diferent respecte al que ja existeix.
2. Ha de tenir un sentit, un objectiu: Ha de tenir una finalitat clara, ja sigui funcional, expressiva, comunicativa o estètica. La creativitat no és només fer coses rares o diferents, sinó que aquestes tinguin coherència i significat.
3. Acceptació: El producte ha de ser reconegut com a valuós per una comunitat o context determinat. Aquesta acceptació pot ser de caràcter social, cultural, científic o artístic.

Una idea creativa conté elements innovadors, contribueix significativament a la solució d'un problema i es acceptada per un grup social en un context concret.

La creativitat és un tipus d'intel·ligència que inclou la capacitat de pensar de manera divergent abandonant el models de pensament familiars. Ser creatiu es ser capaç d'improvisar i alliberar-se dels esquemes d'interpretació interioritzats.

6.2. Fases del procés creatiu

La creativitat no es caracteritza per la espontaneïtat i la improvisació, ans al contrari, és un procés que es pot dividir en diverses fases.

La primera fase és la de la inspiració que consisteix en la preparació i en confrontar certes preguntes específiques. En l'àmbit de l'escriptura creativa es tractaria de respondre a l'estímul o proposta per escriure.

La segona fase és la fase d'incubació. És el moment de madurar les idees per donar una solució a la proposta d'escriptura. Es caracteritza per l'associació lliure d'idees i és la part menys visible del procés de creació. Domina una tensió entre aferrar-se al pensaments i idees ja conegudes i presents i el dirigir-se cap a nous elements que encara no es sap ben bé quins són i quina forma tenen.

La fase número tres és la fase de la il·luminació, quan es té l'ocurrència que serà la solució al problema. Es la idea per l'escriptura.

En la quarta fase, que es la de verificació, es comprova el producte, es revisa i es corregeix.

6.3. Trets d'una didàctica de l'escriptura creativa

Per afavorir l'experimentació lúdica amb les pròpies possibilitats i limitacions lingüístiques és fonamental que l'ambient de l'aula sigui lliure de pors i de pressions.

S'ha de tenir present que l'escriptura creativa no s'oposa a una practica "sensata" de l'expressió escrita, doncs la gramàtica i la resta d'elements i destreses que conformen l'escriptura, tal com hem vist prèviament, interactuen. L'escriptura creativa és només l'inici, posteriorment es complementa amb la sistematització i aplicació dels recursos lingüístics necessaris per la producció escrita.

6.4. Escriptura creativa a l'aula. Per què?

La novetat característica dels productes creatius permet redescobrir les ganes d'escriure i desfer-se dels bloquejos que sovint acompanyen l'expressió escrita. El tractament lúdic de la llengua objecte d'aprenentatge permet provar i experimentar amb els recursos lingüístics que l'alumnat té al seu abast potenciant l'expressió escrita en permetre el flux d'associacions de pensaments, idees i ocurrencies. La condició per què es produeixi aquest canvi és que l'atmosfera sigui relaxada i que els encàrrecs no vagin acompanyats de massa instruccions. És important donar llibertat als alumnes per què puguin experimentar.

L'objectiu de la producció escrita creativa és fomentar l'expressió escrita atenent a la diversitat, doncs cada alumna compondrà textos d'acord amb el seu domini de l'idioma i podrà beneficiar-se de la col·laboració de tot el grup i del recolzament del docent. Donat que els alumnes sovint presenten actituds negatives envers el fet d'haver escrit el fet de posar-los davant de reptes creatius pot potenciar la seua motivació desenvolupant noves formes d'expressió. Es tracta de corregir la didàctica tradicional de l'escriptura que sol ser més rígida i més solitària.

L'acceptació d'aquest tipus d'escriptura ve donat pel fet de que comporta un enriquiment pels alumnes. També hem de tenir en compte de que l'escriptura creativa està reconeguda en el Marc europeu comú de referència per a les llengües.

6.5. Canvi en les actituds envers l'expressió escrita

L'escriptura es vista com una activitat que consumeix molt de temps i energia i per això la solem deixar de deures, sense tenir en compte que en la escriptura en L2 es potencien i augmenten les pors i les inseguretats que els alumnes ja tenen en l'escriptura en L1.

Fent un tractament lúdic mitjançant impulsos creatius es provoca l'apertura i la flexibilitat dels encàrrecs i del tractament de la producció. Això els obliga a fer una bona planificació. Se li dona també la possibilitat a l'alumnat de revisar i corregir tranquil·lament els seus textos.

Aquest enfocament lúdic mitiga els bloquejos i ajuda a que es retrobin les ganes d'escriure, donat que els alumnes tracten de solucionar el problema creatiu amb els seus propis

recursos, al temps que proven de conèixer, i en molts casos, de superar les possibilitats i limitacions. Fins i tot, molt freqüentment es sorprenen de la forma, qualitat i contingut dels seus propis textos.

6.6. Escriptura creativa a l'aula. Com?

Perquè l'escriptura creativa tingui efectes desitjables i provoqui un efecte positiu sobre la composició de textos en llengües estrangeres s'han de tenir en compte alguns factors importants. Anteriorment ja hem mencionat la importància d'una atmosfera relaxada i productiva. S'ha de fomentar un tracte respectuós dels textos, les idees i els esborranys i deixar espai per a la revisió i correcció sistemàtica. No cal recollir els textos immediatament per què el docent els corregeixi. Tampoc ens podem oblidar de fer encàrrecs assumibles pels alumnes.

Ahora de proposar l'impuls per l'escriptura s'ha de tenir en compte el grup i el seu nivell, formulant-lo de manera oberta i flexible, sense establir expectatives sobre un resultat concret, ni demanar un nombre determinat de paraules. Els aprenents tenen alguna cosa per comunicar, cal donar espai a les seves veus.

Els docents han de tractar respectuosament les idees i els esborranys. Durant la fase de correcció és important que formuli preguntes i que doni retroalimentació constructiva. El mateix docent pot escriure els seus textos i compartir-los amb els alumnes.

La correcció s'ha de fer cíclicament i en grup. Es comença fent una lectura en veu alta dels textos per identificar les errades formals de manera col·lectiva, a continuació es corregeixen les errades discursives. Posteriorment es fa una correcció individual de les errades i seguidament una nova revisió col·lectiva. Una vegada, acabat aquest procés es torna a fer una lectura en veu alta i, si cal, es torna a procedir a corregir i revisar les composicions.



Imatge 2. Cicle de correcció col·lectiva. Adaptat de Jutta Wolfrum

7. Conclusions

Cada encàrrec d'escriptura creativa que feia als alumnes era un repte, un problema lingüístic que havien de resoldre amb les seves destreses i els seus coneixements. Treballaven normalment en equip i col·laboraven perquè les seves solucions fossin de la major qualitat possible.

Cada proposta era abordada amb entusiasme i, a vegades, suggerien canvis per ajustar-la als seus gustos i intencions. Els donava tota la llibertat que necessitàvem per expressar-se.

Pel que fa a les destreses vaig observar que feien una planificació acurada i no tenien cap problema en introduir canvis, si calia, en constatar que es desviaven del missatge que volien transmetre. La textualització es realitzava en grups o parelles, d'acord amb les seves preferències i les consultes entre ells eren freqüents i productives. Quan no se'n sortien, em demanaven ajut. La revisió no només tenia lloc al final de tot el procés, sinó que feien revisions intermèdies per comprovar que el que estaven escrivint s'ajustava al que volien comunicar.

Degut a que s'identificaven amb les tasques encomanades i a que aplicaven les destreses de l'escriptura a consciència, la qualitat de les seves produccions va millorar considerablement.

I no únicament va millorar la seva expressió escrita, el compartir els seus textos va fer que el sentiment de cohesió en el grup augmentés sensiblement. Venien a classe amb un objectiu d'aprenentatge clar i mentre formulaven produccions pròpies expressaven la seva veu de manera lúdica i desenfadada, però profundament productiva.

Bibliografia

CASSANY, Daniel (2005): **Expresión Escrita en L2/ELE**. Arco Libros:Madrid

LEIS, Mario (2019): **Kreatives Schreiben**. Reclam. Stuttgart

PUJANTE R., DE LUCAS, A. (2014): "El taller de escritura en clase de espanyol". *Monografías Marco ELE*. Núm. 18 (70-84)

RODARI, Gianni (1999): **Gramática de la fantasía**. Panamericana Editorial: Bogotá

WICKE, Rainer E. (2009): **Aktiv und kreativ lernen**. Hueber Verlag: Ismaning

WILKE, V.A. i OLIVER, D.Y. (2018): "Propuestas didácticas para el abordaje de la escritura creativa en la clase de alemán como lengua extranjera". *Abordajes UNLaR*. Volumen 6. Número 12 (362-373)

WOLFRUM, Jutta (2014): **Kreatives Schreiben**. Hueber Verlag: Ismaning

Oh My God! Correcció gramatical: de la preocupació a l'acció

Projecte de centre

Marta Rossell | Teresa M Xiqués

EOI Calella

mrosse2@xtec.cat | txiques@xtec.cat

Resum: Partint de la preocupació compartida pel professorat de la nostra escola que, en un aprenentatge cada vegada més comunicatiu, la correcció lingüística podria quedar en un segon pla, es va proposar de fer un recull d'errades significatives per nivell i idioma amb la intenció de millorar les produccions escrites de l'alumnat. Un cop fet el recull, ens vam adonar - "*Oh, my God*, com potser que en aquest nivell encara escriguin això..." - de la gran quantitat d'errades que persisteixen tossudament en el temps. Això ens va portar a elaborar un decàleg d'errades que pensem que corren risc de fossilitzar-se si no s'hi focalitza l'atenció de l'alumnat de manera molt conscient i evident. Amb aquest objectiu hem portat a terme un projecte de centre amb l'objectiu de crear unes eines (de partida, seguint i millora) senzilles i fàcils d'aplicar, tant per a l'alumnat com per al professorat.

1. Introducció

Oh My God! reflecteix força bé la nostra reacció quan, amb el Reial Decret 1/2019, va desaparèixer definitivament la part d'ús de la llengua de les proves de certificat. No només estava en perill la nostra passió per la gramàtica, de vegades una mica desmesurada potser, sinó també la pèrdua de pes que podrien tenir la riquesa i la correcció lingüística en el global de la nota, i, com a conseqüència, la sensació que no fos una part important, quan en realitat creiem que sense un ús adequat, ric i correcte de la llengua no hi ha comunicació efectiva, i menys en nivells avançats. Per tant, vam començar a rumiar com podríem posar-hi el focus sense que aparentment hi fos.

Ja fa uns anys que al nostre centre havíem portat a terme un projecte de riquesa lingüística que ha funcionat de manera molt positiva i que encara utilitzem amb l'objectiu de millorar la riquesa en les tasques de producció escrita. Consisteix a afegir un llistat d'estructures i/o vocabulari a les instruccions de les tasques per tal que l'alumnat l'utilitzi al seu escrit. Aquest llistat sol estar relacionat amb els continguts que s'han treballat a classe i que són rellevants pel tipus de tasca. El resultat és que l'alumnat ja està molt avesat a aquests requisits i que sap que per fer la tasca ha de revisar certs materials que s'han treballat a classe i, per tant, la riquesa millora. Basant-nos en l'èxit d'aquest projecte, vam pensar que també podríem entomar la millora de la correcció. El primer pas va ser el de fer un buidatge dels errors que més es repetien a cada nivell, i, a partir d'aquí, veure com els podríem treballar a l'aula i quines eren les eines més adequades per fer-ho.

2. Buidatge d'errors

2.1. Alemany

Després de realitzar el buidatge d'errors en l'expressió i interacció escrita, es van detectar uns tipus d'errors que són freqüents en tots els nivells d'alemany que s'imparteixen al centre: a A1, A2 i B1. La següent graella il·lustra el buidatge d'errors del Departament d'Alemany:

TIPUS D'ERROR	A1	A2	B1
Conjugació en present	x	x	x
Posició del verb conjugat	x	x	x
Verb auxiliar en perfekt	x	x	x
Parèntesi oracional	x	x	x
Ús de majúscula en substantius	x	x	x

2.2. Anglès

Amb el buidatge d'errors realitzat pel Departament d'Anglès, també es va detectar que hi havia certs errors que sempre apareixen de forma sistemàtica en quasi bé tots els nivells que s'imparteixen al centre: des d'A1 a C2.2. El buidatge d'errors del Departament d'Anglès s'enumera en la següent graella:

TIPUS D'ERROR	A1	A2	B1	B2	C1/C2
Singular-Plural Nouns	x	x	x		
Spelling/Punctuation	x	x	x	x	x
Articles (Definite/Indefinite)	x	x	x	x	x
Missing/Extra Subjects	x	x	x	x	x
S-V Agreement	x	x	x	x	x
Word Form (Infinitive/Gerund)	x	x	x	x	x
Confusing Verb Tenses	x	x	x	x	x
Prepositions	x	x	x	x	x
Adjectives: Order & Plural Form	x	x	x	x	x
(Un)Countable Nouns		x	x	x	x
Adjective-Adverb Confusion			x	x	x
Linkers				x	x

Es van identificar dotze components gramaticals diferents, però no tots tenien la mateixa afectació. Es va detectar que alguns temes tenien més afectació en els nivells inicials. És el

cas dels errors en l'ús dels substantius singulars i plurals, que es va veure que tenien més incidència en els nivells A1-B1. Per altra banda, també es van identificar àrees en què els errors eren més freqüents en nivells més alts donat que estan relacionats amb components gramaticals que es treballen més i, per tant, es posa més èmfasi en aquests nivells. Aquestes tenen a veure amb la confusió adjectiu-adverbi, que té més afectació a partir del nivell B1, i els errors en l'ús dels connectors que apareixen sobretot a partir del nivell B2.1. Pel que fa als temps verbals, la distinció entre els usos del present, perfect i passat són els que més confusions creen a l'alumnat.

2.3. Rus

Després de realitzar el buidatge d'errors en l'expressió i interacció escrita, es van identificar uns tipus d'errors que són freqüents en tots els nivells de rus que s'imparteixen al centre. El buidatge d'errors del Departament de Rus es mostra en aquesta graella:

TIPUS D'ERROR	A1	A2	B1.1	B1.2
Casos singular substantius i adjectius	x	x	x	x
Casos plural substantius i adjectius			x	x
Casos pronoms personals	x	x	x	x
Terminacions adjectius en nominatiu	x	x	x	
Concordança de gènere, nombre o persona	x	x	x	
Temps verbal	x	x	x	
Aspecte verbal		x	x	x
Verbs de moviment sense prefixos		x	x	x
Verbs de moviment amb prefixos			x	x
и, а, но, потому что, поэтому	x	x	x	
что/чтобы	x	x	x	x
для/чтобы	x	x	x	x
если/ли		x	x	x
если/если бы		x	x	x
что/кто/который		x	x	x
-то/-нибудь			x	x
Subordinades amb -то			x	x
Verbs <i>portar</i>			x	x
сидеть/сесть, лежать/лечь			x	x
Puntuació	x	x	x	x

3. Marc Teòric

Amb el buidatge d'errors ens adonem que hi ha una sèrie d'errors que es repeteixen pràcticament a tots els cursos i que perduren en el temps fins arribar als nivells més alts. La majoria són errors per interferència de la llengua materna, que, en general, no impedeixen la comunicació. Com que el parlant pot seguir comunicant, si no es rep cap tipus de retroacció, aquests errors probablement s'aniran fossilitzant.

Tot i que la falta de retroacció no és l'únic factor que intervé en el procés de la fossilització de la interllengua (Han 2013: 8), la recerca en aquest camp ha demostrat que sí que hi ha una relació estreta (vg. Vigil i Oller 1976, Washburn 1994, Thornbury 1999).

L'estudi de Vigil i Oller (1976) se centra en la retroacció i l'efecte que té en els aprenents. Classifiquen els efectes de la retroacció (tant esperada com inesperada) en dos tipus: la retroacció afectiva i la retroacció cognitiva, que pot ser positiva, neutra o negativa. La dimensió afectiva, que es refereix a la relació afectiva entre la font de la retroacció i el públic, normalment s'indica mitjançant elements paralingüístics (p.ex., gestos, el to de la veu, o expressions facials); mentre que la cognitiva, que fa referència a fets, suposicions, creences, etc.) s'expressa a través del codi lingüístic (p.ex., sons, frases, oracions, discurs). La següent taula presenta la classificació de Vigil i Oller (1976):

Classification of feedback conditions distinguishing cognitive and affective channels			
Affective Analogical		Cognitive Digital	
Coding		Coding	
+	"I like it" (more of the same)	+	"I understand" (message and direction are clear)
±	"Waiting . . . " (reaction undecided)	±	"Still processing . . . " (undecided)
-	"I don't like it" (try something else)	-	"I don't understand" (message and/or direction are not clear)

Imatge 1. Classificació del feedback distingint entre la dimensió cognitiva i afectiva (Vigil i Oller 1976)

Segons Vigil i Oller (1976), tant la retroacció afectiva positiva (p.ex. *I like it*) com la retroacció cognitiva positiva (p.ex. *I understand*) s'espera que contribueixi a la continuïtat de la producció del discurs i a la voluntat de l'aprenent a fer més intents. Tot i així, si l'aprenent comet molts errors gramaticals, aquest tipus de retroacció serà susceptible de produir la fossilització d'aquests errors. Per tant, la retroacció positiva és necessària, però no suficient per impedir l'estancament de l'aprenent. Ara bé, si tota la retroacció que es

rep és negativa, el parlant possiblement aturi la comunicació i deixi de fer més intents. Tenint en compte aquestes consideracions, Vigil i Oller (1976) indiquen que, mentre la retroacció afectiva sigui predominantment positiva, les instàncies de retroacció cognitiva (no esperada) negativa no seran perjudicials, sinó necessàries per tal d'obtenir un nivell alt d'assoliment. Vigil i Oller (1976: 293) ho il·lustren amb aquest exemple: *a father indicating to his son that he has said something erroneous in a friendly manner resulting in the boy modifying his utterance*. El paper de la retroacció correctiva i l'efecte que té en l'aprenent no només són un component clau en el procés d'aprenentatge, sinó que la falta d'aquesta retroacció (negativa) és un possible factor que pot conduir a l'estancament i fossilització de la interllengua (Vigil i Oller 1976, Washburn 1994, Thornbury 1999, entre d'altres).

4. Disseny de les eines

Partint d'aquest marc teòric, comencem a buscar eines que puguin impactar en aquesta retroacció positiva que hem estat donant durant anys i puguin donar un toc d'alerta que sigui efectiu i que no desmotivi l'alumnat. Així neix el projecte de centre que se centra en la creació de diferents tipus de materials: una guia dels errors seleccionats per a cada llengua i una infografia per visualitzar-la; així com també la creació i implementació de l'ús del segell *OMG* i de la graella de presa de consciència lingüística amb l'objectiu d'erradicar, o almenys reduir al màxim possible, els errors més freqüents.

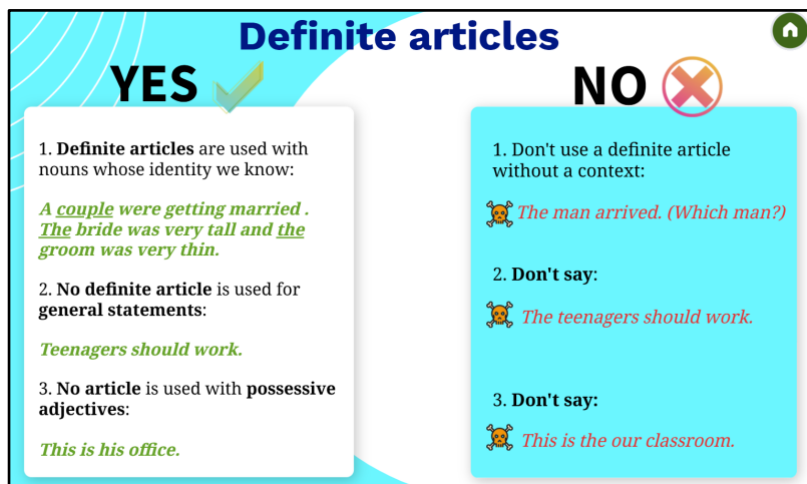
4.1 Guia i infografia

Cada departament elabora una guia de correcció lingüística basada en els errors seleccionats segons el buidatge previ (vg. Secció 2). El Departament d'Alemanys elabora una guia amb 5 punts gramaticals, el Departament d'Anglès n'inclou 10 i el de Rus, 20.

Els diferents components gramaticals obtinguts en el buidatge es disposen segons la complexitat i en l'ordre en què apareixen en els diferents nivells. També s'agrupen alguns components. Pel que fa a la guia del Departament d'Anglès, s'agrupen els errors relacionats amb els singulars/plurals i comptables/no comptables en una única secció; i també els errors que tenen a veure amb els adjectius i adverbis. L'àrea de les preposicions és molt extensa, i, en la guia, ens vam centrar principalment en *on* i *of*, que són les preposicions que presenten més interferència de la L1.

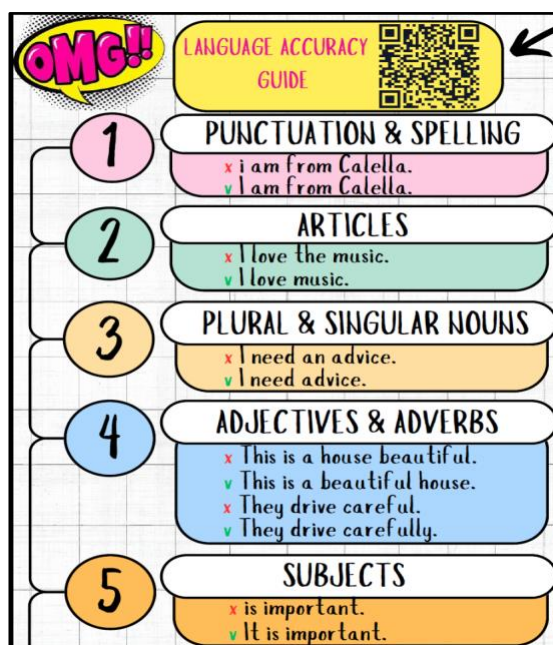
Aquestes guies presenten d'una manera visual i concisa una breu explicació amb exemples per a cada punt basant-nos en els problemes que mostren els estudiants, i per això, també hi incloem una columna en vermell amb els errors típics que es cometien. Com que la guia és digital (elaborada amb *Genially*) hi afegim un enllaç al final de cada secció amb exercicis de pràctica de diferents pàgines web. Aquesta guia la pengem al *Moodle* de cada aula perquè pugui ser consultada fàcilment i l'ensenyem a classe per tal que tothom s'hi familiaritzi. També s'imprimeix la guia sense els enllaços als exercicis de pràctica per tenir

una versió impresa de consulta a cada aula. A mode d'exemple, es mostra una secció de la guia:



Imatge 2. Exemple d'una secció de la 'OMG! Guia de correcció lingüística' del Dept. d'Anglès

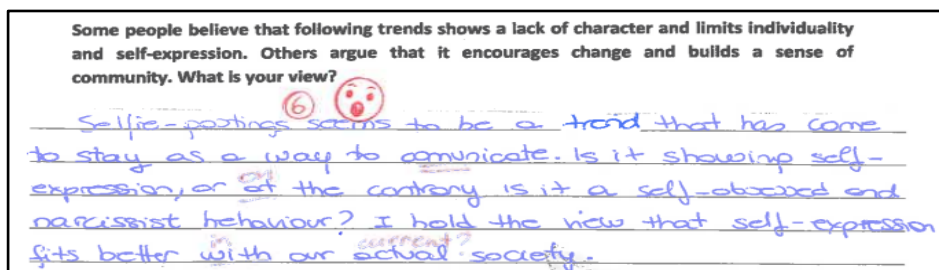
Per a fer més àgil i familiar la seva utilització, també elaborem una infografia (utilitzant Canva) en format DIN-A3 i en color que pengem a l'aula. Aquesta infografia és un recull dels errors amb un sol exemple, però servirà per reconèixer més ràpidament els errors. També s'inclou un codi QR amb què es pot accedir a la guia digital.



Imatge 3. Els cinc primers tipus d'errors de la infografia 'Language Accuracy Guide' del Dept. d'Anglès

4.2 Segell i Graella

Un cop tenim la guia i la infografia, ens cal implementar un sistema de correcció que focalitzi en aquesta selecció d'errors que hem creat. En primer lloc, per ressaltar la importància de l'eradicació d'aquests errors d'una manera més "atractiva" o amable, vam dissenyar uns segells *OMG!* que utilitzem tot el professorat de l'escola i, d'alguna manera, el seu ús cohesiona i visibilitza aquest projecte. El següent fragment il·lustra el segell *OMG*.



Imatge 4. Evidència d'un fragment escrit de C1 corregit utilitzant el segell *OMG*

En segon lloc, adaptem una graella d'una altra publicada al blog de C. Cabal (29 de novembre de 2022), que servirà als alumnes per portar el compte dels errors que cometien. Cada vegada que corregim una producció escrita, marcarem els errors del tipus *OMG* de manera especial. Aquí hi ha una mica de diversitat: alguns professors ja indiquen el número del tipus d'error, i d'altres simplement indiquen que és un *OMG* i l'alumne ha de detectar quin és. El fet és que s'han de comptabilitzar els errors de cada producció escrita a la graella, indicant el tipus d'error i quantes vegades s'ha comès. També s'anima a l'alumnat a reescriure correctament les frases on han comès els errors al final de la graella i així tenen constància i poden fer seguiment del seu progrés. La idea és que cada vegada que reben una nova producció escrita corregida, agafin la graella i treballin en els seus errors durant uns minuts. A continuació, incloem una evidència per exemplificar-ho:



ERROR AWARENESS CHART IN WRITTEN PRODUCTION

AIM: to reduce the emergence of written errors by keeping a record of them.

HOW to use the chart:

1st step: Once your writing has been marked, focus on your mistakes.

2nd step: Go through the **OMG** list below.

3rd step: Fill the boxes that correspond to your errors with the number of times it was made in each writing assignment.

4th step: Write the corrected sentences below the chart.

ERROR TYPE		W#1	W#2	W#3	W#4	W#5	W#6	W#7	W#8
1	PUNCTUATION		1						
2	ARTICLES								2
3	PL-SING. AGREEMENT								
4	ADJS / ADVS								
5	SUBJECTS								
6	SUBJ.-VERB AGREE.		2	4		2		1	
7	VERB TENSES								
8	GERUND / INFINITIVE						2		2
9	DEPENDENT PREPS								
10	LINK WORDS								

Corrected sentences:

(1) W#2-In my opinion, people's freedom and the way they express themselves is of utmost importance.

(6) Selfie-postings seem to be a trend that has come to stay as a way to communicate.

Imatge 5. Evidència de la graella d'una alumna d'anglès de C1

5. Valoració i projectes de futur

Tot i que portem uns anys dissenyant aquest projecte, no ha estat fins aquest curs 2024-2025 que l'hem desplegat íntegrament i hem utilitzat totes les eines creades. Per tant, malgrat que encara és aviat per veure resultats reals, sí que estem contents amb el que anem veient a l'aula i com ha anat agafant forma durant el curs. El segell ha creat un impacte en l'alumnat, i quan se'ls retorna una tasca escrita, ja miren si tenen algun *OMG*. En molts casos, bé que no en tots, és clar, es fa seguiment acurat amb la graella i, sobretot, s'ha pres consciència que, inclús en nivells alts, aquests errors són greus, però sobretot evitables. Ara els tenen classificats i per tant és molt més fàcil anar a corregir allò que saps que sols fallar en comptes de buscar errors en general. Com en tot el que dissenyem, nosaltres oferim les eines, les estratègies i les raons per utilitzar-les, però el resultat final depèn d'un mateix i de les ganes que un té de millorar.

Després del desplegament del projecte de centre, es tenen propostes de projectes futurs per familiaritzar els estudiants amb la tipologia d'errors *OMG*. Una proposta és la de gamificar la presa de consciència lingüística tot preparant jocs de taula interactius amb eines digitals com *Genially* o d'introduir els diferents tipus d'errors *OMG* abans d'una tasca escrita tot preparant fragments escrits breus en què apareguin errors i segells *OMG* sense cap tipus de numeració, o, fins i tot, sense cap segell, i en parelles o petits grups hagin d'identificar de quin tipus d'error *OMG* es tracta. Amb l'objectiu de posar també èmfasi en la correcció lingüística en la producció oral, els fragments escrits es poden convertir en textos orals (utilitzant eines d'Intel·ligència Artificial). En parelles o petits grups, escolten els diferents àudios i identifiquen errors *OMG*. Les activitats de conscienciació lingüística tant en la producció escrita com en l'oral es poden dinamitzar també tot gamificant-les.

Per últim, amb la finalitat de visualitzar més el projecte de centre, s'ha planificat la creació de pòsters amb cada tipus d'errors. Aquests aniran rotant per les aules, segons el tema que s'estigui tractant a classe. També s'ha planificat presentar l'error de la setmana (*Mistake of the Week*), p.ex., una oració o fragment breu que conté un o més errors *OMG*, que es presenta al grup-classe i es dona una setmana perquè puguin escriure o enviar les respostes utilitzant *Moodle* o una eina digital. Al cap d'una setmana es dóna la resposta correcta. Aquesta activitat pot convertir-se en concurs i, a finals de trimestre el docent pot comentar qui són els alumnes guanyadors. Una darrera proposta amb un component humorístic és la de fer fer una recollida d'acudits que facin referència a errors gramaticals com A- *I'm Agree*. B- *Nice to meet you*.

Annex

Guia de correcció lingüística del Dept. d'Anglès:

<https://view.genially.com/63a08d17027baa0019a8aa0e>

Infografia del Dept. d'Anglès: [OMG - Infografia.pdf](#)

Graella del Dept. d'Anglès: [OMG - Error Awareness Chart in Written Production.docx](#)

Bibliografia

CABAL, Cristina (29 de novembre de 2022). «Error Awareness Chart in Written Production». *Blog de Cristina Cabal*.

Recuperado el 28/3/25, de: <https://www.cristinacabal.com/?p=15327>.

HAN, ZhaoHong (2013). «Forty Years Later: Updating the Fossilization Hypothesis», *Language Teaching*, 46.2, 133-71.

Recuperado el 28/3/25, de: <https://www.researchgate.net/publication/259431288>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, Real Decreto 1/2019, del 11 de enero (BOE núm. 11 del 12 de enero de 2019).

THORNUBRY, Scott (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education.

VIGIL, Neddy, I John W. OLLER (1976). «Rule Fossilization: A Tentative Model», *Language Learning*, 26.2, 281-97.

Recuperado el 28/3/25, de: <https://www.researchgate.net/publication/229644912>.

WASHBURN, G (1994). «Working in the ZPD: Fossilized and Nonfossilized Nonnative Speakers». Dins J. Lantolf i G. Appel (eds.); *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 69-81). Norwood: Ablex.

EOI Inclusió: una tasca pendent a les nostres aules?

Agnès Guardiola i Pastor

EOI de Tàrraga

mguard14@xtec.cat

Resum: Aquest article explora la necessitat de promoure un ensenyament més inclusiu a les aules de les EOI de Catalunya a partir de l'observació d'una necessitat específica de l'EOI de Tàrraga on es va veure com els alumnes amb NESE i NEE patien un fracàs sistemàtic en la certificació de nivell. Aquests resultats s'encabien en una problemàtica més àmplia que era la necessitat de millora dels resultats de producció oral i escrita de l'alumnat del centre. A partir d'aquí s'origina la idea que dona pas al disseny d'un projecte Erasmus +.

Aquesta és un viatge que tot just comença i una proposta per a la reflexió conjunta de docents i responsables de les EOI sobre la necessitat i reptes d'adaptar les nostres metodologies i recursos per arribar a tot l'alumnat i garantir oportunitats reals a l'alumnat amb necessitats especials d'aprenentatge amb un enfocament inclusiu adreçat a millorar la qualitat docent.

Què és la inclusió? D'on venim i on anem

Resulta fonamental entendre què és la inclusió educativa per aprofundir en la seva necessitat i analitzar els reptes i oportunitats que suposa per a les EOI. Durant molts anys es va creure que la integració d'alumnes amb Necessitats Educatives Especials (NEE) i alumnes amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) a l'aula "normal" suposava una resposta efectiva per a garantir l'equitat de tot l'alumnat. Les noves corrents pedagògiques i investigadors com el Doctor Climent Giné i Giné han demostrat que havíem errat en identificar la causa d'aquesta inexistent equitat i que integrar alumnes amb NESE i/o NEE en un sistema dissenyat per remarcar les seves diferències i no les seves similituds no ha contribuït a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge d'aquest alumnat.

La inclusió posa l'accent en l'adaptació de l'entorn i per tant de l'aula, els materials i les metodologies, tot reconeixent la diversitat de les nostres aules com un enriquiment i no un problema. No cal, doncs, negar que existeixen diferències entre els nostres alumnes sinó pensar en un escola que proporcioni les eines per assolir un aprenentatge real i una progressió satisfactòria en la consecució dels objectius d'aprenentatge establerts en els nostres currículums per a tot l'alumnat.

Parlem de la inclusió a les EOI que, tot i no ser part de l'educació obligatòria, no deixa de ser part de l'educació pública oferta pel Departament d'Educació i Formació Professional i subvencionada amb fons públics. Aquest fet és d'una importància capital per entendre que la inclusió no és pas opcional sinó d'obligatorietat dictada per la llei i recolzada per la recerca en entorns educatius de tota Europa, tal i com s'argumenta en la següent secció.

2. Marc legal de la inclusió educativa a Catalunya

Cal, primer que tot, situar les Escoles Oficials d'Idiomes al mapa del sistema educatiu català. Segons informa el Departament d'Educació i Formació Professional, “[l]es escoles oficials d'idiomes (EOI) són centres públics, no universitaris, d'ensenyament d'idiomes moderns, que imparteixen els ensenyaments especialitzats que regula la Llei orgànica d'educació (LOE).”⁸ Per tant el seu funcionament es troba regulat per la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC) que estableix la cohesió social i l'educació inclusiva com a principis rectors del sistema educatiu català, garantint el dret de tot l'alumnat a una educació integral i adequada a les seves necessitats.

Aquesta llei es desenvolupa de forma més específica en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a tot l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu estableix que tots els centres sostinguts amb fons públics han d'oferir especial atenció als alumnes amb necessitats educatives especials (NEE). A més a més, en l'article 3 s'estableix quins són els subjectes que es consideren alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i necessitats educatives especials (NEE):

- a) Els alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, i malalties degeneratives greus i minoritàries.
- b) Els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària.
- c) Els alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.
- d) Els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació, entesos, aquests últims, com a trastorns que afecten adquisició i l'ús funcional del llenguatge.
- e) Els alumnes amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat.
- f) Els alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur.

Les EOI, com a centres públics, també estan subjectes al marc legal de la inclusió educativa. L'alumnat amb NESE i NEE pot demanar adaptacions a les proves i activitats a través d'una sol·licitud formal i la presentació d'un certificat mèdic que acrediti la seva situació. Les adaptacions, que poden ser de diferents tipus, estan habitualment enfocades a la realització de la prova de certificació i moltes vegades no són part de la pràctica docent, ja que suposen un repte difícilment superable per a un cos de professor que no compta amb

⁸ GENCAT. Xarxa Telemàtica d'educació de Catalunya. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/idiomes-a-les-eoi/estructura/> [Consultat el 26 de juny de 2025]

una oferta formativa suficientment específica i no orientada exclusivament al professorat de secundària que compta amb una tipologia d'estudiantat i continguts molt diferent.

Cal destacar també que tant el Reial Decret 1041/2017, de 22 de desembre, que estableix el currículum bàsic dels nivells Intermedi B1, Intermedi B2, Avançat C1 i Avançat C2 dels ensenyaments d'idiomes de règim especial regulats per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació estableix en l'article 6 que les programacions han d'incloure les adaptacions pertinents per alumnes amb NESE.

A més a més, el Departament d'Educació i Formació Professional fa palès que tant el currículum LOE com el currículum LOMCE segueixen les recomanacions del Consell d'Europa tal i com es concreten al Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR), que és a la seva vegada un defensor de la inclusió educativa com prova la flexibilitat dels seus descriptors de nivell.

3. El cas de l'EOI de Tàrraga: un exemple d'una realitat canviant

L'EOI de Tàrraga ha anat observant un increment significatiu d'alumnat amb NEE i NESE en els darrers anys. També hem observat amb preocupació com aquest alumnat fracassava de forma sistemàtica en la consecució de les certificacions de nivell, especialment en el cas de B1 que resulta un topall insalvable per a la majoria de l'alumnat amb aquestes dificultats.

A més a més, alguns dels alumnes adults majors de 40 anys presentaven indicis que ens feien sospitar que també comptaven amb alguna dificultat d'aprenentatge específica però no diagnosticada. Evidentment, sense una certificació d'aquesta situació no podien optar a una adaptació de la prova de certificació. Això ens angoixava perquè moltes vegades suposava que l'alumne repetia fins a tres vegades les proves i havia d'afrontar un increment en les taxes de matrícula que dificultaven la continuïtat dels estudis, especialment en el cas d'alumnat més vulnerable.

Ens trobàvem també que moltes vegades ens mancaven els coneixements que podien servir-nos per identificar quines eren les necessitats específiques del nostre alumnat o com adreçar-les de forma efectiva. Tanmateix, teníem la determinació de trobar la forma d'arribar a aquest alumnat, tot i la manca de recursos i formació.

De l'anàlisi de les dades del curs i les reflexions del claustre, va néixer doncs la idea de dissenyar un pla Erasmus + que ens donés les eines per millorar les nostres metodologies i fer les nostres aules més inclusives. El projecte resultant, que va rebre la certificació KA120-ADU, contempla aquesta formació específica dins d'una altra necessitat més àmplia del nostre centre: la millora de la producció oral i escrita de l'alumnat en general. També compta amb l'objectiu de la creació d'un repositori de materials adaptats amb llicències Creative Commons que serveixi de rebost i motivació per a la comunitat educativa.

Tot i que és cert que el projecte està en un estat embrionari, l'interès i curiositat que ha despertat entre els nostres companys de professió ens fa pensar que la problemàtica que afrontem a l'EOI de Tàrraga està lluny de ser una excepció i ha esdevingut una norma en la

majoria de les EOI. Creiem que, davant aquest estat generalitzat de la qüestió, cal encetar un diàleg i una reflexió conjunta sobre la necessitat d'adaptar aules i metodologies per arribar amb equitat a tot l'alumnat. Després de pilotar els primers materials creats a l'escola per al nostre alumnat amb necessitats educatives especials hem constatat un increment en el percentatge d'aprovat en aquest grup d'alumnes. En les darreres proves de certificació de nivell B1 d'anglès al juny de 2025, el percentatge ha sofert un increment significatiu amb el resultat de 60% d'aprovat respecte al 0% el curs anterior. Val a dir que com a escola petita que som, treballem amb mostres molt reduïdes d'alumnes però que creiem reflecteixen una realitat que es dona en una proporció semblant en altres EOI més grans.

Les accions que s'han implementat són força senzilles i parteixen de la documentació sobre la dislèxia, el trastorn de l'espectre autista (TEA) i el trastorn del dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH). Hem assistit a xerrades i formacions com la intervenció al X FORUM d'EOICAT de CALELLA de la companya Helena Velasco. I part del nostre professorat ha realitzat formació específica en l'àmbit de la diversitat i la inclusió i s'ha compromès a continuar formant-se per trobar noves metodologies més inclusives en l'aula d'idiomes dins del pla Erasmus +.

Un exemple d'aquestes mesures ha estat el disseny de dossiers de suport per a l'expressió oral i escrita amb fonts tipogràfiques que faciliten la lectura i comprensió de textos (open dyslexic) a alumnes amb dislèxia i que no suposen una dificultat afegida per la resta de l'alumnat. També s'ha utilitzat un disseny més visual que serveix de major ajuda a l'hora de visualitzar i processar la informació (un tret que comparteixen amb la gran majoria de l'alumnat que es classifica més com a visual en les seves estratègies d'aprenentatge).

4. Reptes i avantatges de l'aula inclusiva a les EOI

No són pocs els reptes que planteja el canvi de paradigma necessari per a la transformació de les nostres aules en aules realment inclusives. Aquest fet podria desanimar els professors que tenen una capacitat d'acció limitada en la transformació del sistema educatiu però hi ha també moltes oportunitats de generar canvis significatius a través de petites accions en l'aula que només requereixen la voluntat dels docents d'arribar a tot l'alumnat.

Tot i que una part del professorat respon a la inclusió educativa afirmant que abaixar els requisits que estableixen els diferents nivells de les Escoles Oficials d'Idiomes no és una opció, la seva argumentació planteja un rebuig que s'allunya del mateix concepte d'inclusió. La inclusió educativa té com a principal objectiu l'equitat entre els nostres alumnes. Per tant, resultaria incongruent que es modifiquessin els objectius d'aprenentatge per a alguns alumnes amb NESE o NEE. Aquestes fal·làcies argumentatives contribueixen a la creació de prejudicis i la desinformació, dificultant així la creació d'aules inclusives.

La manca de formació específica, especialment en l'àmbit de la formació no obligatòria i per a adults, constitueix el segon gran repte d'una comunitat que ha pres consciència del problema però veu com no compta amb els recursos per afrontar-lo i donar-li solució. A més a més, el fons de recursos pedagògics i instrumentals adreçats exclusivament a l'ensenyament d'idiomes a persones adultes és gairebé inexistent.

Un últim repte molt a tenir en compte seria la dificultat d'associar els símptomes de l'alumne amb NESE i NEE amb un trastorn específic. Aquesta complex procés pot estar originat per la manca de formació psicopedagògica dels docents que moltes vegades, per exemple, es troben amb alumnat adult no diagnosticat. No podem però, oblidar que l'estigmatització dels alumnes que requereixen suport i mesures específiques en el seu aprenentatge contribueix a silenciar l'existència d'aquests trastorns i obstaculitzar el seu dret a l'equitat.

Malgrat tots aquest reptes, comptem també amb un seguit d'avantatges que ens animen a la construcció de l'aula inclusiva. Un d'aquests es nodreix de l'aspecte vocacional de la nostra professió on esdevenim autodidactes en contínua formació en un entorn canviant que requereix l'adaptació constant a les idiosincràsies de l'aula. Per tant, la construcció de l'aula inclusiva implica la consecució d'una major excel·lència del nostre professorat.

Una segona oportunitat ens porta més enllà de l'alumnat amb NEE i NESE, ja que ens anima a arribar a la totalitat del nostre alumnat mitjançant la introducció de reforços o ampliacions que beneficien al conjunt de l'aula. El que resulta un recurs necessari per a una part de l'aula, esdevé un recurs motivador i d'un reforç valuós per a alumnat que, tot i no tenir cap NESE o NEE, presenta aspectes no assolits en un grau suficient per a l'obtenció del certificat de nivell.

No hi un llistat finit d'avantatges i dificultats relacionats amb l'aula inclusiva. Algunes dificultats estan per descobrir a mesura que avancem i els avantatges de crear i treballar de forma inclusiva no deixen de sorprendre'ns. Estem lluny de tenir solucions per a tots els reptes que planteja aquesta transformació però a l'Escola Oficial d'Idiomes de Tàrraga hem vist com un petit esforç juntament amb una adaptació més pautada des del Departament d'Educació i Formació Professional ha significat una oportunitat real per alguns dels nostres alumnes amb NEE i NESE que han aprovat i una esperança per a la resta.

5. Conclusions

Tot i que ens pot semblar que és una feina colossal que no podem afrontar nosaltres sols, les bones notícies són que som una xarxa de professorat solidari i compromès que creu en la seva missió i treballa per l'excel·lència. Així, no hauríem de considerar la inclusió com una feina individual, sinó com a col·lectiva, acumulable i profitosa per a tota la comunitat.

Aquest article no ha fet més que explicar una problemàtica que ha anat creixent en el temps i que no ha estat adreçada correctament en el passat. Les innovacions docents i la recerca proposen solucions que inclouen accions de diferent magnitud: des de canvis estructurals

que tot i escapar a la capacitat de decisió del docents poden ser encoratjats per aquesta part de la comunitat educativa a la introducció d'accions més humils a l'aula que sumen en el camí a una escola i una societat més inclusiva. És responsabilitat de tots contribuir a la seva consecució.

Bibliografia

BOOTH, T. AND AINSWORTH, M. (2011) *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a tot l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=799722> [Consultat per última vegada el 30 de juny de 2025]

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. A la col·lecció Materials per a l'atenció a la diversitat. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2015.

GINÉ, CLIMENT & DURAN, DAVID & MIQUEL, ESTER & FONT-ROURA, JOSEP. (2020). L'educació inclusiva: De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat. Barcelona: Horsori editorial.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12> [Consultat per última vegada el 30 de juny de 2025]

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es/lo/2006/05/03/2> [Consultat per última vegada el 30 de juny de 2025]

Reial Decret 1041/2017, de 22 de desembre, que estableix el currículum bàsic dels nivells Intermedi B1, Intermedi B2, Avançat C1 i Avançat C2 dels ensenyaments d'idiomes de règim especial. https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2017/12/23/pdfs/BOE-A-2017-15367-C.pdf [Consultat per última vegada el 30 de juny de 2025]

Extra, extra! A digital newspaper article: Fostering autonomy & engagement in writing

Mònica Pena
EOI Hospitalet
mpena27@xtec.cat

Aquest projecte, presentat a la VI Jornada GIELE, es va poder fer realitat gràcies a la motivació i implicació de l'alumnat de 5è d'anglès a l'EOI Terrassa el curs 2022-2023, a la compartició de materials amb el Màrius Bosch i al suport de la Direcció de l'escola, tot destacant l'ajut de la Stefania Fantauzzi amb el muntatge de l'exposició de diaris. Gràcies també a l'Àngela Carretero i a l'Eva Costa de l'EOI Drassanes per la seva inspiració amb el curs "Claus per a una classe d'idiomes coherent" i al Chris Millard de l'EOI Guinardó per la idea de la subhasta. Finalment, però no menys important, moltes gràcies a l'Olga Esteve i a la Zinka Carandell pel seu llegat en la impartició de llengües estrangeres.

Abstract: Writing is no doubt the toughest skill for our EOI students' to improve, not only because it is harder for them to express their ideas than while speaking, lacking body language, but also due to the often formal nature of written communication. As a proven antidote to foster our learners' engagement on writing, while increasing self-regulating skills, this ready-to-use didactic sequence will show you the path to accompany them on the enjoyable process of publishing an article with a catching digital newspaper format. Reflecting on all resources available and needed, sharing memories in a windmill activity, enhancing creativity by means of a poetry slam, learning through peer assessment, exhibiting their newspapers in the school, and finishing up with an auction to focus on form through a gamified approach after appearing on the EOI Terrassa's Instagram, this is an unforgettable experience to enhance our students' willingness to write.

1. A digital newspaper article: engagement in collaborative writing and peer assessment

1.1. EOI Writing results in certificate examinations

Year after year our EOI students' performance in the writing skills part of our certificate exams are getting worse, proving that 30-40% of our learners have severe difficulties to pass this written section. On the one hand, the vast majority of our students lack practice in writing in their own mother tongue, as the actual needs of social network communication are very short and mainly audible or image messages. Furthermore, our learners are faced with a great variety of AI tools which spare them the need to write their own texts.

On the other hand, our learners have difficulties managing their ideas coherently and writing complex texts using advanced vocabulary or structures for a more formal communication channel.

As a consequence, our EOI students' willingness to write has clearly dropped, which leads us to rethink how we accompany them in their learning process. First, by choosing engaging writing tasks, which may increase their motivation to write in foreign languages; secondly, by providing them with strategies for self and peer evaluation. All in all, our key role as language facilitators is to foster our learners' active participation and improve their writing skills in the EOI classes.

Therefore, through such a didactic sequence as the one we present, teachers may target learners' engagement and positive emotions towards written productions supporting them in overcoming language and context hurdles, while enhancing their oral, listening, reading, mediation, social and digital skills as well as critical thinking and problem solving.

1.2. Benefits of cooperative learning, a task-based didactic approach and peer assessment

As discussed above, our main goal as language teachers is to help our students attain their learning goals, while facilitating them with as many tools and strategies as possible for their process. Consequently, we believe that the use of cooperative learning and its numerous benefits guarantees a successful choice due to the following reasons:

Active participation of all students

Fostering student's social interaction and cooperation

Effective learning of heterogeneous students

Increasing the use of L2 in the foreign language classroom

Promoting self-control of the learning process

Building engagement

As Cohen (1994) points out, working in teams requires everyone to participate actively in task solving. Besides, our development as human beings takes place in social situations, as Vygotsky (1979) stated in his socio-constructivist approach, so that students may achieve better knowledge thanks to each other's help. This is especially important for heterogeneous groups of learners, as the ones we face at the EOI, where weak ones may learn more effectively with stronger peers, who, in turn, will reinforce their learning by being able to explain what they have acquired.

A further benefit of cooperative learning is that the use of small groups focuses on helping learners to use L2 in the classroom, in Storch's (2005) words, in order to accomplish a common goal to solve a task. This interaction, in turn, enables them to develop social skills such as leadership, critical thinking, and increase their self-esteem and motivation (Hill & Hill (1990). What is more, in the context of collaborative writing, foreign language students go together through different stages and activities to collect their ideas, plan and organize them, create a draft to finally revise it (Rice & Hughley, 1994) through peer feedback so as

to edit a final improved version. Thus, promoting debate, reaching agreements and problem solving working as a team.

Last but not least, to produce and complete a shared piece of writing after a collaborative process provides a sense of accomplishment and self-esteem, which is the seed of motivation for new written productions, as stated by Nunan (1989). To this end, it is well-worth the teacher's effort to implement a didactic sequence which fosters this change of attitude towards the most feared skill of writing, while practising all other key skills in the process.

After discussing the benefits of collaborative learning and a task-based approach based on peer collaboration, we would like to briefly mention the main advantages of using peer feedback as a tool to promote self-regulation among our students.

Collaborative writing may include different strategies, being peer feedback a very useful one, as stated by Van Gennip, Segers & Tillema (2010). Some experts such as Gebhardt (1980) consider it to be the base of collaborative writing, since "it allows all the different principles to work".

As an exchange of knowledge and learning, carrying out a peer assessment in groups proves a successful strategy for both, beginners and advanced writers in order to evaluate their drafts and avoid any possible mistakes Ferris (2002). Here, as teachers, we need to act as facilitators helping our students to draw their attention to the type of error they have made, but also promoting praise feedback and a relaxed atmosphere to be open to peer comments, lowering anxiety to avoid feelings of embarrassment and encouraging positive interdependence.

Moreover, peer assessment enables students to communicate with their classmates, providing an opportunity for positive personal relationships among them. In parallel, the increased responsibility to participate in a bidirectional assessment may increase their motivation, since they know their objective is to help each other while gaining confidence in using the target language, as Littlewood (1984) suggested. Being both, self-confidence and motivation are two key ingredients for learners to become more responsible managers of their own learning process.

2. Creating a task-based didactic sequence out of a textbook

2.1 A scaffolded and coherent didactic sequence base

The English File series is the chosen textbook at many EOLs due to its communicative nature. Although its units are not designed to work on a task-based approach, we will see how we can make the most of this textbook, while enjoying the freedom as teachers of creating a task-based lesson plan focused on the functional and pragmatic use of English as a Foreign Language.

In order to successfully implement this didactic sequence, we recommend following the seven steps described in detail as follows and summarized in the roadmap below.

Basing on text types and genres, as Olga Esteve (2008) suggests, is of paramount importance to create a coherent didactic sequence, which in a scaffolded gradual progression leads our EFL students towards a final task to attain a communicative goal, while encouraging them to use self-autonomous work strategies, parallelly to team work and peer assessment.

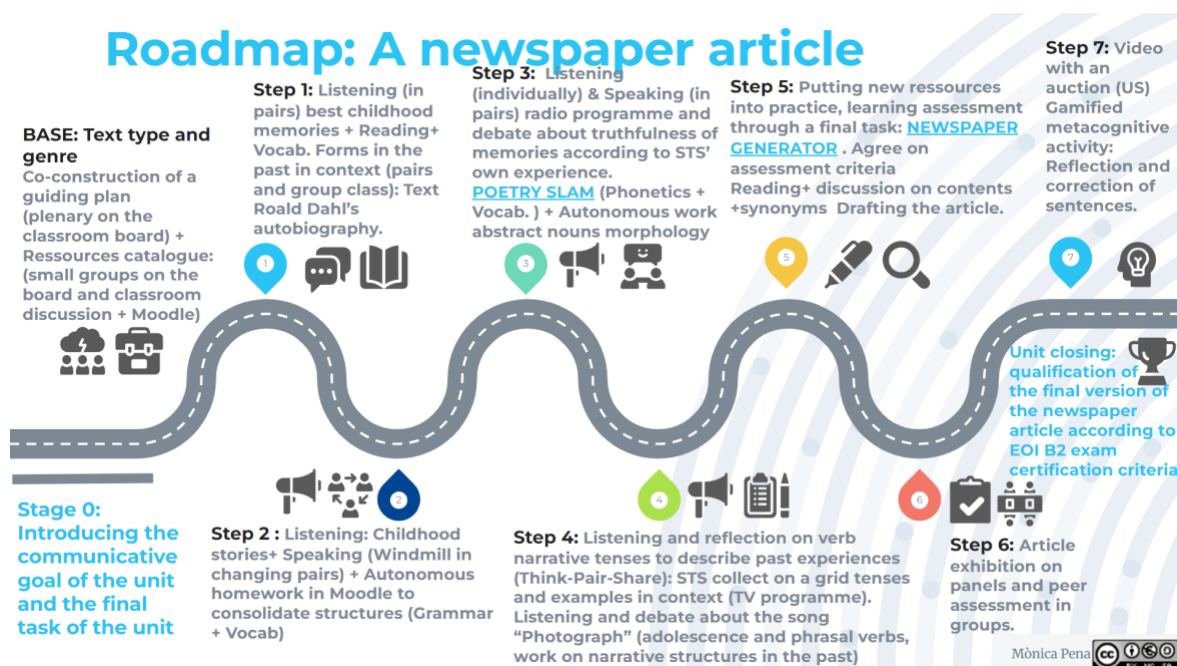


Figure 1. Roadmap: A newspaper article

Therefore, we strongly recommend teachers to start the unit (in our case unit 2 of English File C1.1 for B2.2 students: Memories) by sharing with their learners the communicative goal of the lesson so as to provide them with the tangible objective of what they will be capable to do in English in their daily lives at the end of the unit.

For this purpose, the best kick-off on stage 0 is to explain to the students that the goal of the unit is to describe incidents in the past and to write a newspaper article comparing how things were 30 ago and how they changed. So as to encourage learners to come up with the resources they need in English to write such a description a brainstorming on the classroom board is carried out with the whole group, which results in a guiding plan for the unit as shown in Figure 2 below, also posted in the Moodle platform of the course. You may count on 15 minutes for this activity.

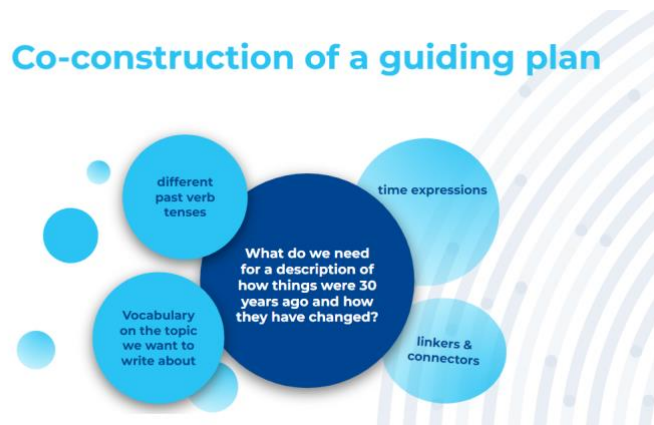


Figure 2. Guiding plan of the didactic sequence: A newspaper article: Unit 2 “Memories”

Then, in a second activity (20 minutes) students in small groups shall reflect on all resources for the above-mentioned description they are already familiar with and decide what resources they would need to learn. A spokesperson for every group/table is asked to write on the whiteboard divided in two halves the suggested resources so as to end up with an open class compilation (see Figure 3).

Resources catalogue	
Resources we already have ✓ - past simple & continuous - past perfect simple & continuous *used to* to describe habits - basic time expressions - basic linkers and connectors	Resources we need to learn ✖ - would + inf to describe repeated actions and situations in the past - B2.2 time expressions - B2.2 linkers and connectors - rich vocabulary on different topics - collocations

Figure 3. Resources catalogue of the didactic sequence: A newspaper article: Unit 2 “Memories”

2.2. Ready-to-implement steps and timing

Once the students are aware of what they already know and what they need to acquire, it is time to start with the didactic sequence. Please note that this active involvement in the learning goals clearly increases their motivation, so this stage 0 is of paramount importance. Following the steps mentioned in the roadmap above, here we will present the activities and timing programmed for the implementation of our task-based didactic sequence “A newspaper article: Unit 2 “Memories”.

Step 1: Roald Dahl's biography



Timing STEP 1: (Text from ENGLISH FILE C1.1 P. 26-27)

10 minutes: Listening (in pairs) Best childhood memories

40 minutes: Reading & Vocabulary + Forms in the past in context

(in pairs and open class)

Step 2: Stories about childhood



Timing STEP 1: (Text from ENGLISH FILE C1.1 P. 26-27)

10 minutes: Listening (in pairs) Best childhood memories

40 minutes: Reading & Vocabulary + Forms in the past in context

(in pairs and open class)

After working on the first step with a text on the biography of the British novelist and short-story writer Roald Dahl, students listen to different childhood stories and focus on the time expressions used, which they will note down in their resources catalogue. Then, in rotating pairs students explain to each other different stories about their childhood.

Before starting the activity, for which the learners need to stand up, facilitating movement and pumping oxygen through their brains, the teacher shows a picture of herself as a child and explains a personal story as an example. In order to carry out the windmill activity, students build two rows facing each other and to the bell ring they move to the right, speak until the bell rings again and change partners by the sound of the bell. Here, students put into practice some new time expressions for a B2.2 level which they have added to their resources catalogue as new learning.

Step 3: Poetry slam



Timing STEP 3 : (ENGLISH FILE C1.1 P. 28-29)

15 minutes: Listening (individually, discussion in pairs)

15 minutes: Exercises on abstract noun formation

45 minutes: Create in groups a poem with an abstract noun ending and represent it in front of the class (video recording)

Autonomous work: [wordwall quiz](#) to consolidate abstract nouns morphology

After a warm up sharing childhood memories, students listen to a radio programme about childhood memories and discuss if the memories shared are true or not, according to their personal experience. Then, in small groups students do some abstract noun formation

exercises and prepare a poetry slam to practice abstract noun pronunciation. Every group prepares and represents a poem with one of 7 noun endings in English (e.g. “tion”, “ness”, “ity”, “hood” ...). Although working on phonetics in English is important in every level, in the case of advanced levels it is of key relevance, being the oral exam one of the toughest parts of the B2 certificate test. Therefore, exploring creative and fun ways of practicing pronunciation is a significantly profitable investment on our students’ oral skills. Learners of all ages may enjoy a poetry slam as we have experienced with B2.2 students at the EOI Terrassa

Step 4: Past experience & adolescence



Timing STEP 4 :

30 minutes: Listening and reflection on narrative tenses to describe past experiences (Think-Pair-Share)

30 minutes: Speaking +Listening and debate about the song “Photograph”

In order to focus on different narrative tenses to describe past experiences, the students listen to a TV programme by [The Doctors](#) and classify on a grid different tenses and examples in context. The teacher also provides the transcription after the first listening without any written aid.

Then, before projecting the video of the song “Photograph”, the teacher asks the students to answer some questions, as observed in Figure 4, and share some anecdotes about their adolescence. After this warm up, learners are provided with a worksheet on the song “Photograph” by the Canadian band Nickelback to watch the [video](#) and work on narrative structures in the past as well as to practice phrasal verbs.

Discuss in groups

- a) Were you a good or a naughty child?
What makes you say so?
- b) Who was your best friend in your childhood?
How important was she/he for you? Do you still keep in touch to each other?
- c) What did you use to do for fun?
Where did you use to go?
- d) Do you miss your childhood? Why (not)?

Figure 4. Questions for discussion about adolescence

Step 5: A newspaper article



Timing STEP 5 :

20 minutes: Brainstorming (small groups and agreement in group class of assessment criteria

10 minutes: Presentation of the final task and the digital tool NEWSPAPER GENERATOR

40 minutes: Reading+ discussion on contents +synonyms

60 minutes: Drafting the article.

After the above described four steps, our students are ready to assess their learning and put into practice all new resources acquired (and added to their resources catalogue of the lesson). This is why in step 5 the lesson starts with a brainstorming in little groups to agree in group class how a good newspaper article is written, namely, their assessment criteria for a top task.

Learners are also presented with the easy-to-use digital tool “[newspaper generator](#)” to create a digital newspaper with the article from every group and a picture and title chosen by each team. The starting point of the writing phase is based on p. 190 of the ENGLISH FILE C1.1 textbook, a chapter on analysis and planning of an article. After that, teachers may provide students with enough time in the classroom to choose a topic for their newspaper article among three different ones and start planning as well as drafting it. To increase their motivation, learners are asked to choose a name for their newspaper and to upload their group’s newspaper article in PDF a google drive folder, so that the teacher may print it DINA3 and exhibit as a “surprise” at the corridor in front of the class in the coming session in order to carry out a peer assessment activity. Our B2.2 learners came up with creative names for their newspaper such as Power Girls or The daily ham or The malotes’ news, among others.

A good newspaper article

Arise the reader’s interest

Have a good and coherent structure (paragraphs, connectors)

Use a precise and rich vocabulary

Include some examples, if possible about personal experiences

Start with a question and answer it at the end of the article

Correct spelling and grammar

*Figure 5. Assessment criteria of a good newspaper article
agreed by B2.2 students EOI Terrassa*

Step 6: Peer Assessment



Timing STEP 6:

30 minutes: Two stars and a wish: all groups read all articles and fill in a peer assessment sheet

30 minutes: Groups share their feedback and assessment to each other



Figure 6. Article exhibition on panels and peer assessment carried out by B2.2 students EOI Terrassa

As explained above, the teacher prints the digital newspapers generated by every group and exhibits them in front of the classroom (as shown in Figure 6), so that students arrive at the lesson and can be proud of their work being exposed in the corridor, where other levels can see it. This way, the session starts with standing reading and then groups gather with the peer assessment sheet above to see what they liked the most about the written production of their classmates and choose one item to be improved bearing in mind the assessment criteria they had previously agreed on. After that, a spokesperson of every group brings the filed-in two stars and a wish sheet to the assessed group and shares his/her group's feedback on the article. Thanks to this procedure, all groups will have an assessment sheet and peer feedback on their written productions, which after the session will be exhibited in the school's library and in the [EOI Terrassa's Instagram account](#).

Step 7: An auction



Timing STEP 7:

10 minutes: Listening comprehension: Video: An auction in the USA

40 minutes: Auction game

Students watch a video on how an auction works. Then, instructions are given for an auction in the class, where every group has 1000 € to place a bid for all sentences which will be projected (Examples on Figure 7). Please note that all are extracted from the students' newspaper articles before receiving assessment by the teacher further to the peer assessment activity. Through this gamified focus on form, learners may reflect and consolidate the unit's new acquired resources.

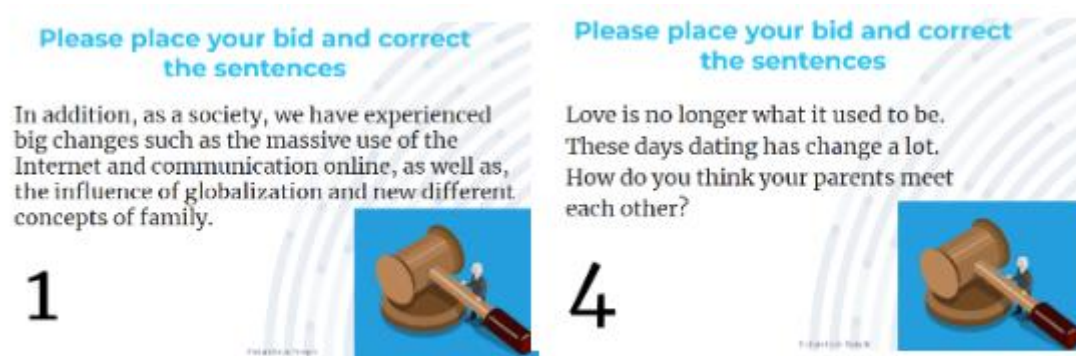


Figure 7. Auction with sentences from all newspaper articles

Unit closing

After the auction in class, learners may have time to correct their article in groups. The teacher should have previously marked mistakes in yellow and improvement options in orange to foster reflection.

Once the text has been modified, the teacher assesses the final version based on the certificate exam criteria for B2 Level at the EOI so that students may have a clear picture of how their writing skills are improving and which aspects they need to focus on.

3. Conclusion

In this article we have explored how a scaffolded task-based didactic sequence can lead our students to a team written final task with a digital format in a gradual enjoyable process, where they can share childhood memories, practice phonetics and creative writing on a poetry slam, learn how to give and take feedback to and from their peers and invest “money” on correct sentences. That is, expressing their emotions, ideas and creativity, while acquiring new resources to describe incidents and events in the past and new strategies for self-regulation.

All in all, we would encourage all EOI teachers to put this didactic sequence or an adapted version into practice in their classrooms to foster students’ engagement in communicating in English, and more specifically on writing, the most feared skill. Please note that for other languages you may find newspaper templates in [canva](https://www.canva.com/). By facilitating a positive experience, which lowers our learners’ anxiety towards writing, we enhance their willingness to overcome new challenges in the foreign language. Finally, letting them learn from each other’s feedback and focusing on the best features of each group production reinforces students’ self-esteem and provides them with an authentic social context to personally grow in.

References

- BESHER ALBESHER, Khaled. (2012) Developing the writing skills of ESL students through the collaborative learning strategy, Newcastle University.
- COHEN, E. G. (1994) Restructuring the classroom: conditions for productive small groups, Review of Educational Research. American Educational Research Association
- English File 4th Edition C1.1. Student's Book and Workbook with Key Pack (English File Fourth Edition). Oxford University Press.
- ESTEVE, Olga(2013) Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras, Horsori.
- GEBHARDT, R. (1980) Teamwork and feedback: broadening the base of collaborative writing, College English.
- HILL, S. & HILL, T. (1990) The collaborative classroom: a guide to cooperative learning, Eleanor Curtain Publishing.
- LITTLEWOOD, W. (1984) Communicative approach to language teaching, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989) Designing tasks for the communicative classroom, Cambridge University Press.
- RICE, R. P. & Huguley, J. T., Jr. (1994) Describing collaborative forms: a profile of the team-writing process, IEEE Transactions on Professional Communication.
- STORCH, N. (2005) Collaborative writing: product, process, and students' reflections, Journal of Second Language Writing. University of Melbourne.
- VAN GENNIP, N; SEGERS, M. & TILLEMA, H. (2010) Peer assessment as a collaborative learning activity: the role of interpersonal variables and conceptions, Learning and Instruction. Leiden University.
- VYGOTSKY, L.S. (1979) Mind in society: the development of higher psychological processes. Harvard University Press.

