WWW.EOICAT.COM

INTER EOI N. 18

Revista digital de l'EOICAT

Treballs i projectes realitzats pel professorat d'EOI de Catalunya

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

ISSN 2385-4820

ÍNDEX

Instaurar la perspectiva plurilingüe a l'aula: per (a) què i com? **5**

Encarnación Carrasco Perea

Competències per mirar cap al futur **16**

Francesc Sedó Capdevila

***Les (noves) vides del vídeo*: a propòsit de D. Cassany i M. Urrutia** **21**

Xavier Ortega Rodríguez

El Pla d'acció tutorial: un projecte de claustre **26**

Stefania Fantauzzi

Motivar al alumnado en contextos de heterogeneidad **38**

Montserrat Cañada Pujols

Preserving students' creativity in the age of generative AI **49**

Alan Murray i Natalia Nefedova

Què aporta H5P al Moodle d'una EOI? **59**

Fernando Romeu Esquerré

L'EOI de Lleida a tot vent amb l'Erasmus + **68**

Judit Bòria Castet i Carmen Portolés Montel

El mirall docent: l'observació entre iguals com a font de creixement professional i enriquiment d'equips docent **70**

Marc Julià i Eulàlia Vilaginés

***Breakout* educatiu: una oportunitat per personalitzar l'aprenentatge del nostre alumnat alhora gamificar l'aula d'idiomes** **73**

Daniel Vila Hernández

Tecnologia a l'aula de llengües: Ús transformador a l'era 'post-plagi' **78**

Elisenda Gozalo Salellas i Sílvia Milian Hita

Communicative forums and reactive feedback in online language teaching **91**

Montserrat Cañada Pujols i Elisenda Gozalo Salellas

Short and sweet **104**

Sandra Diaz de Alda Sans

B de Brossa, P de Poesia i... EOI **108**

Montse Garriga i Buixó

Conexión/connection: La transferencia del inglés (L1) al aprendizaje del español (L2) **116**

Marianela Santamaría Ramírez

EDITORIAL

Després d'un fòrum en què ens vam retrobar per compartir experiències i coneixements, us fem arribar, un nou exemplar de la revista INTEREOI, el XVIII que recull en detall tant alguns dels tallers del IX fòrum EOICAT com alguna de les ponències i altres propostes que esperem que us agradin.

Aquest número XVIII d'INTEREOI torna a ser una mostra del compromís del professorat de les EOI de Catalunya per estar al dia amb la innovació, mantenint el nostre caràcter i la nostra essència. Hi trobareu una varietat de propostes com ara com treballar la poesia a l'aula, el plurilingüisme, les competències transversals, la intel·ligència artificial, la motivació de l'alumnat dins la diversitat de l'aula o els projectes internacionals entre d'altres.

Molts de vosaltres vau poder experimentar en primera persona aquestes experiències durant els dos dies del IX fòrum EOICAT. Ara els seus autors us les presenten en més detall perquè pugueu aprofundir i tenir-ne més detalls.

Com veureu els diferents articles donen respostes i ofereixen idees per treballar situacions que ens trobem en el nostre dia a dia a l'aula, però també segurament us generaran preguntes. Si us passa això, no les deixeu aparcades, compartiu-les amb les vostres companyes i companys per aconseguir avançar, encara que no arribeu a trobar la resposta. Són les preguntes i les situacions no resoltes les que ens fan avançar en la nostra feina i fer-la cada vegada millor.

En aquest sentit esperem que la lectura d'aquest número d'INTEREOI us faci passar una bona estona però també que us animi a posar en pràctica les propostes que us agradin i us motivin més, que les compartiu i que així enriquiu la xarxa de professorat d'EOI de Catalunya.

Actualment tenim i compartim amb la resta de la societat molts reptes i segur que ens n'esperen d'altres que ara mateix no podem ni arribar a imaginar, però el professorat de les EOI ens caracteritzem per saber fer front a aquests reptes i donar una resposta. Hem de continuar així, presents i visibles a la societat, com un factor fonamental i decisiu en el món de l'ensenyament i aprenentatge d'idiomes.

Rodrigo Alonso, President de l'EOICAT Juny 2024

Instaurar la perspectiva plurilingüe a l'aula: per (a) què i com?

Encarnación Carrasco Perea
Professora Agregada en Didàctica de la Llengua i la Literatura
Departament d'Educació Lingüística, Científica i Literària
Facultat d'Educació
Universitat de Barcelona
encarnicarrasco@ub.edu

Resum: El plurilingüisme receptiu o capacitat de comprendre, per escrit o oralment, diverses llengües (sense necessàriament parlar-les o escriure-les) permet la consulta de mitjans (digitals o "tradicionals") en diferents idiomes la qual cosa facilita el contrast d'informacions culturalment, políticament i socialment diferents, i, alhora, el desenvolupament de l'esperit crític i de la "competència informacional plurilingüe" (Venaille & Carrasco, 2020). Aquesta competència es revela com un potent catalitzador de coneixement, ja que els subjectes-receptors, com a ciutadans lectors, passen de ser considerats simples consumidors a esdevenir lectors plurilingües proactius que disposen d'eines per transformar la informació en coneixement. Promoure la cerca i consulta de mitjans en tota llengua comprensible constitueix un vector d'educació informacional, mediàtica, plurilingüe i intercultural al mateix temps que facilita l'exercici d'una ciutadania activa per a la qual l'alteritat lingüística no es percep com una frontera sinó com a font de desenvolupament personal, cognitiu, comunicatiu, intel·lectual i democràtic.

1. Introducció: el detonant

Madrid, 11 de març del 2004, es produeixen onze explosions en quatre trens de rodalies en plena hora punta, a les 7:45 hores del matí. El fatídic balanç assoleix les 193 víctimes mortals i 1.900 de ferides (Ordaz, 2024). Poc després, en la plataforma virtual Galanet, dispositiu didàctic resultant d'un projecte interuniversitari homònim finançat per la Comissió Europea per a l'aprenentatge de llengües a través de la Intercomprensió (cf. Carrasco 2006), uns joves estudiants de diversos països comenten els fets, cadascú en la seva llengua romànica de preferència (Araújo & Melo-Pfeifer 2010, veure *Imatge 1*). Com aquell fòrum plurilingüe ho recull, les fonts oficials espanyoles de l'època, a través del ministeri de l'Interior, atribuïren l'autoria del mortífer atemptat a la banda terrorista basca ETA. Tanmateix, aquesta organització va desmentir-ho i en cap moment no en varen reivindicar l'autoria.

In one sense, of course, no one knows this [one's own point of view] better than they [the natives] do themselves; [. . .]: I have been concerned, among other things, with attempting to determine how the people who live there [Java, Bali and Morocco] define themselves as persons [. . .] by searching out and analysing the symbolic forms – words, images, institutions, behaviours – in terms of which, in each place, people actually represented themselves to themselves and to one another.

	Example	Translation
Situation #3	[AnaC] As eleiçoes sao domingo nao é?	elections will be next Sunday, won't they?
	[Séverine] Que s'est-il passé avec l'ETA?	What was going on with ETA?
	[AnaC] Nao se sabe se foi a ETA	Nobody knows if it was ETA
	[JavierT] si, el domingo	Yes, next Sunday
	[AnaC] provavelmente vao adia-las, não achas?	Probably they will be postponed, don't you think?
	[AnaC] quem é que está à frente nas sondagens	Who is going to win, according to surveys?
	[JavierT] está hablando el ministro del interior, dice que ha sido ETA	The Minister of Interior is speaking, he says it was ETA
	[JavierT] pero el portavoz de ETA ha dicho que no han sido ellos	But ETA's spokesmen says it wasn't them
	[AnaC] podemos ter confiança em alguem de um movimento anti democratico como a ETA	Could we trust someone from an antidemocratic movement such as ETA?
	[JavierT] no	no
Situation #4	[JavierT] 600 heridos de momento, más de 170 muertos	600 people injured so far, more than 170 bodies
	[JavierT] 13 explosiones	13 explosions
	[Séverine] lo de la bomba de esta manana?	Because of he bombs of this morning?
	[JavierT] si	yes
	[Séverine] Nos enteramos rapidamebte puedes decirnos màs?	We've got to know it very quickly, can you tell us more about it?
	[JavierT] han sido trece explosiones en tres estaciones de tren de Madrid	There were three explosions in three train stations in Madrid
	[JavierT] a las 7.45 de la mañana	At 7.45 a.m.
	[Séverine] Ypensais que el culpable es ETA?	And do you think it is ETA's fault?
	[JavierT] el ministerio del interior dice que ha sido ETA	The interior minister says it was ETA
	[JavierT] pero ellos no lo han reivindicado	But they didn't haven't claimed esponsibility for it
	[Séverine] Donde te situas en cuanto a Atpcha?	Where do you live regarding Atocha?
	[JavierT] mi casa está a 15 minutos en coche	My home is 15 minute away by car
	[Séverine] Y en tu casa no hay problemas?	And is there any problem?
	[JavierT] no	no
	[JavierT] se oye pasar los coches de policía	We hear the police's cars
	[JavierT] mi padre estaba al lado de la estación	My father was near the stati
	[JavierT] pero no le ha pasado nada	But nothing happened to hi

Imatge 1. Fòrum plurilingüe de l'11/03/2004 a la Plataforma Galanet (Araújo i Melo-Pfeifer 2010)

Alhora i a només alguns centenars de kilòmetres de la capital espanyola, els mitjans de comunicació francesos ja atribuïen formalment, a una organització terrorista jihaidista, l'autoria de les explosions que havien assolat Madrid. L'autora d'aquest article, qui aleshores vivia a França, va accedir a la informació veraç sobre aquest atemptat abans que si hagués estat vivint a Espanya on, tanmateix, havien succeït els fets. Va ser aleshores quan va prendre consciència de la importància de poder accedir a informació i mitjans de comunicació en més d'una llengua. Immediatament es va plantejar un seguit de preguntes de caire ètic: el fet de (poder) consultar i comprendre fonts informatives en altres idiomes és un privilegi (reservat a una "elit") o constitueix un potencial, plurilingüe, universal? Perquè, al cap i a la fi, la capacitat de comprendre més d'una llengua no és inherent a la pròpia facultat del llenguatge? Sobretot si aquesta o aquestes altres llengües són geogràficament properes i comparteixen orígens lingüístics amb alguna o algunes que coneix prèviament el subjecte?

2. Plurilingüisme receptiu: privilegi o potencial per desinhibir i desenvolupar?

> *Solo podemos comprender lo nuevo mediante la asociación con lo conocido*
> (Nuestro cerebro no es como un ordenador, Arnau & Gómez 2022:6)

Partim de la premissa que, almenys potencialment, tots som plurilingües en la mesura que som capaços de fer servir més d'una llengua o varietat lingüística. Tots disposem, doncs, d'aquest potencial plurilingüe, el qual, s'activarà i desenvoluparà o romandrà en estat latent segons s'hagi estat exposat o no a certs factors contextuals o ambientals afavoridors. En aquest sentit, i per analogia amb els estudis de l'ADN, podríem establir el símil de « l'epigenètica del plurilingüisme». Una de les maneres de "despertar" i practicar o exercir aquest potencial seria l'anomenat plurilingüisme receptiu, que no passiu, en el seu vessant intercomprensiu. O sigui, la capacitat de comprendre llengües "desconegudes", que no s'han après i a les quals no s'ha estat exposat, però que resulten fins a cert punt comprensibles. Sobretot si mantenen algun vincle històric, de parentiu tipolingüístic (per pertinença a la mateixa família lingüística) i/o de veïnatge o proximitat geogràfica, o fins i tot de contacte, amb la o les llengües que conformen el repertori lingüístic de l'individu. En certa manera, des d'aquesta dimensió psicolingüística la Intercomprensió (concepte polisèmic), es pot considerar com a un recurs natural, inexhaurible i innat, que més que en aprendre quelcom de nou consisteix en deixar d'inhibir allò que ja existeix (Carrasco *et al*. 2024).

Per altra banda, també partim del constat que la digitalització que s'ha accelerat sobretot arran de la pandèmia de la Covid-19, ha canviat dràsticament la relació amb la informació i la construcció del saber. Si bé internet es considera un espai d'informació mundial, paradoxalment l'accessibilitat a la informació està insuficientment aprofitada (Venaille & Carrasco, 2020). Com l'afirmen aquestes autores, ni tota la informació disponible es consulta ni tota és certa i vàlida: els algoritmes de navegació en els motors de cerca i en les xarxes socials tenen efectes territorialitzants, monolingüitzadors i, segons Klein, de tancament cognitiu (2017). Segons aquest físic i filòsof de les ciències, "Sur Internet, les croyances sont plus présentes, plus visibles que la connaissance" (ídem). Fenòmens com ara les "bombolles de filtres de contingut" o la "cambra de ressonància" (quan els mitjans de comunicacions o les xarxes socials en què els participants troben idees amplifiquen i reforcen les seves pròpies creences o els propis biaixos), fan que tota la informació que ens arriba predeterminada pels algoritmes ens reconforti en les nostres creences prèvies. En certa manera, el fet de no confrontar-se a la pluralitat menyscaba la capacitat d'admetre i integrar la divergència i pot comportar l'empobriment intel·lectual i de la capacitat de raonar però també pot comprometre la convivència democràtica. Perquè és un terreny abonat per a la desinformació i les falses notícies, però també per a la crispació, la confrontació i la polarització envers el/s discrepant/s que passa/-en a ser contrincant/s. I és que quan la nostra atenció es monetitza, tots els "mitjans són bons" per atreure-la i retenir-la. Són els algoritmes els que afavoreixen els continguts sensacionalistes, enganyosos i imprecisos perquè, com sosté Acemoglu, generen "engagement" (compromís o més aviat addicció) i per conseqüent més ingressos publicitaris (2022). La mentida és rentable. Un efecte col·lateral, segons els darrers informes del Reuters Institute, en seria el desinterès i el desencant per la informació així com la desconfiança envers la seva veracitat

(Martínez Roig, 2022)[1]. Com ho aconsella la primera corresponsal de la BBC especialitzada en fake news i xarxes socials, Marianna Spring, el millor és ser conscient d'allò que ens recomanen, pensar en els algoritmes i en la forma en què ens estan enviant continguts (Aunión, 2024). El problema és que a banda de semblar veraços, ens creiem els falsos rumors o els *deepfakes* (falsos vídeos o enregistraments de veu) quan coincideixen amb els nostres biaixos ideològics i els redirigirem sense contrastar perquè ens agraden i volem pensar que són verídics (Limón, 2023). El més difícil no és localitzar i identificar les falses notícies sinó reconèixer-les com a tals tot i quan qüestionen les nostres creences. El premi Nobel d'economia Joseph E. Stiglitz, afirma que als mitjans de comunicació tradicionals, controlats per les elits econòmiques, s'hi han afegit les xarxes socials controlades per corporacions mil milionàries que encara tenen més llibertat per difondre desinformació (2023)[2].

Tanmateix, davant d'aquest panorama i a banda del fet que una regulació pugui actuar, si més no, sobre la propagació, ja que reglamentar sobre la predisposició o propensió sembla difícil (Stigman 2022), creiem que hi ha una altra manera d'utilitzar de manera més eficient, fins i tot òptima, tanta informació i també de pal·liar els riscos i efectes nocius abans esmentats. Perquè com recorda Mulet (2023), els humans encara superem les màquines en la capacitat de distingir la informació rellevant de la que no ho és. A condició, creiem, d'un mínim d'esperit crític i d'educació informacional. En el nostre cas apostem per contribuir-hi des d'una perspectiva educativa, perquè ens sembla possible però també desitjable, en nom d'un món, d'un projecte de societat, en què el plurilingüisme estigui al servei de la millora de la vida de les persones.

3. D'un potencial a una *Competència Informacional Plurilingüe (CIP)*

D'una banda, com ja s'ha esmentant, constatem que Internet es considera actualment l'espai mundial de la informació però que, paradoxalment, està infrautilitzat com a tal i que a més no sempre és font de coneixement. Per altra banda, també es constatable que les estratègies d'intercomprensió tenen un potencial informacional i educatiu considerable: la lectura en vàries llengües afavoreix la comparació i el contrast d'informacions culturalment, políticament i socialment diferents i permet el desenvolupament de competències informacionals plurilingües. Ara bé, la possibilitat de comprendre diverses llengües, tot i ser desconegudes i sense haver d'esperar-se a parlar-les i escriure-les, la Intercomprensió (a partir d'ara Ic), apel·la a una accepció del plurilingüisme que deixa de banda un paradigma productivista (en què prevalen les destreses comunicatives productives) i maximalista (que abasta alhora totes les habilitats comunicatives) per adoptar-ne una visió més àmplia i flexible. No en va, segons el lingüista Moreno Cabrera (2006) "*el plurilingüismo va a depender precisamente de los hablantes que aprenden a usar pasivamente diversas lenguas*"[3]. I és que la pràctica d'aquest plurilingüisme receptiu o Ic fa possible el contrast de notícies i informació, sobre un mateix fet però des de cultures i

[1] Segons aquest estudi, dels 46 països participants, Espanya estaria entre els 10 en què es confia menys en la veracitat de les notícies per falta d'independència respecte a pressions de polítics i empreses.

[2] S'entén per desinformació un conjunt de pràctiques i tècniques de comunicació que busca influenciar en l'opinió pública en difondre voluntàriament informacions falses, falsejades o esbiaixades.

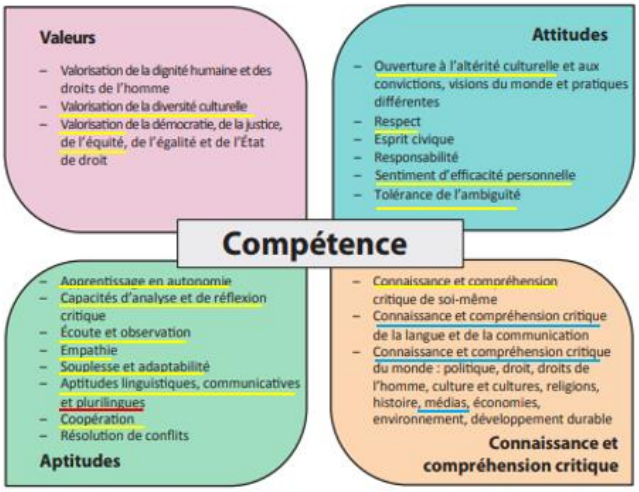
[3] Contràriament a aquest lingüista no considerem com a passives les destreses receptives com ara la comprensió de l'escrit o de l'oral (de fet existeix també el concepte de "escolta activa"). És per això que preferim *plurilingüisme receptiu* a passiu.

llengües diferents i a més en "versió original", és a dir, sense que hi hagi calgut una mediació interlingüística i intercultural (Venaille & Carrasco, 2020). Aquesta capacitat permet encunyar la noció de "competència informacional plurilingüe" (a partir d'ara CIP), i que es pot definir com la capacitat de reconèixer la necessitat de cercar informació en diverses llengües i l'habilitat per buscar-la, identificar-la, avaluar-la i utilitzar-la[4]. Dins d'aquest model els "consumidors d'informació (digital)" passarien de ser considerats simples consumidors per esdevenir ciutadans proactius capaços de tractar la informació de manera crítica i transformar-la en coneixement.

3.1. De la CIP a la competència global i a la cultura de la democràcia

La construcció, la pràctica i el desenvolupament d'aquesta CIP contribuiria, en gran part, a la Competència global i a la cultura de la democràcia (des d'una visió europea i potser eurocèntrica). La primera entesa com a "l'educació universal" que prepara l'alumnat a resoldre els grans problemes actuals del món (com per exemple, la crisi climàtica, l'explosió demogràfica, els fluxos migratoris i la revolució digital) des d'una mirada global i gràcies a l'intercanvi i la cooperació (Boix & Jackson, 2011). En aquest sentit ens sembla que la pràctica de la CIP, mitjançant la Ic, permetria assolir els quatre grans eixos d'acció que segons l'OCDE (2016) comporta la competència global: anàlisi de temes locals i globals, comprensió i apreciació de diverses perspectives i visions del món, actuació per al benestar col·lectiu i desenvolupament sostenible i participació en interaccions interculturals obertes, adients i efectives. Per altra banda, respecte a la cultura de la democràcia, en les recomanacions del Consell de la Unió Europea del 2019 sobre un enfocament global de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües, es reconeix la contribució de les competències plurilingües en el desenvolupament d'una cultura democràtica. Tres anys més tard, el 2022, el Comitè de Ministres dels Estats membres del Consell d'Europa va publicar una altra recomanació i que directament i explícita va titular *Recommandation sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie.* En la *Imatge 2*, aquí sota, apareixen subratllats els indicadors de la competència per a una cultura de la democràcia definida pel Consell d'Europa (2016) que es poden adquirir i desenvolupar a través de la pràctica de la competència informacional plurilingüe mitjançant la Ic:

[4] Aquesta definició és el resultat del compendi, adaptació i ampliació sota el prisma plurilingüe de diverses definicions. D'una banda la d'*alfabetització informacional* (information literacy en anglès) de D. Bawden, (1 de enero de 2001). «Information and digital literacies: a review of concepts». Journal of Documentation 57 (2): 218-259. ISSN 0022-0418. doi:10.1108/EUM0000000007083 i d'altra banda la de *competència informacional* de l'AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIES (AASL) (1998). Information literacy standards for students learning http://www.ala.org/aasl/ip_nine.html i la d'E. Ortoll Espinet (2003). Comunicació presentada en el marc de les jornades FESABID-2003 (Barcelona, febrer de 2003).

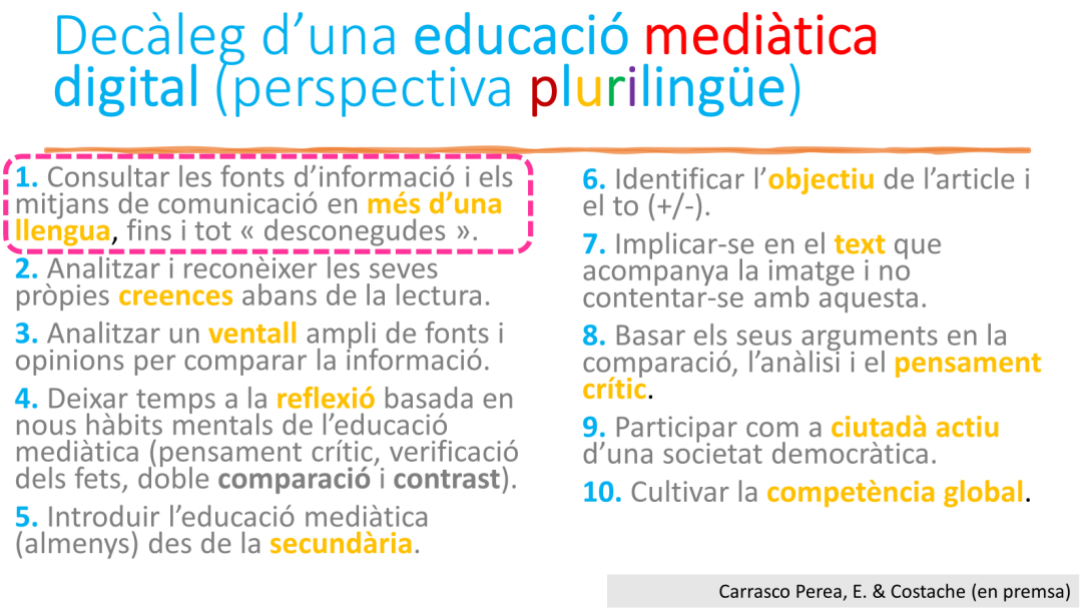


Imatge 2. Competències per a una cultura de la democràcia segons el Consell d'Europa (2016)

3.2. De la CIP a l'educació mediàtica i digital plurilingüe

> *Internet llegó con promesas de democratizar el conocimiento y la comunicación. Pero ya vimos que es otra herramienta del capital para producir. Son nuestros datos lo que resulta valioso. Y los vendemos (Mondragón, 2022).*

La pandèmia de la COVID-19 va accentuar la urgència per trobar solucions d'educació mediàtica atesa la cadena de falses notícies i de desinformació en l'espai digital europeu. Un mitjà pràctic d'atenuar aquests fenòmens seria reconèixer el paper actiu (ignorat fins ara) que els repertoris lingüístics dels europeus pot jugar en la pràctica de la « competència informacional plurilingüe i digital» (Carrasco & Costache, en premsa). Aquestes autores han articulat, al voltant d'un decàleg (per més amples explicacions, veure Carrasco & Costache en premsa), les bases d'educació mediàtica en l'espai digital des d'una perspectiva plurilingüe. S'hi combinen les competències plurilingües amb tècniques periodístiques per ajudar a diferenciar el material informatiu professional de la desinformació. En resulta un parapet davant la infodèmia, una manera de contrarestar, neutralitzar, evitar fenòmens com la desinformació, les notícies falses o les deepfakes.



Imatge 3. Decàleg per a una educació mediàtica (digital) des d'una perspectiva plurilingüe

Hem ressaltat, encerclant amb guions, el principal tret diferencial d'aquesta eina educativa. Es tracta de la primera mesura, que incita a la cerca de fonts d'informació i de mitjans de comunicació en més d'una llengua, incloses les desconegudes però que poden resultar comprensibles. És a dir, gràcies al potencial intercomprensiu que es deriva de la mobilització del repertori lingüístic de l'individu. Una altra particularitat són els punts 9 i 10 on les autores apel·len a la participació activa de l'educand en una societat democràtica i a la pràctica de la competència global abans descrita[5] (veure 3.1.).
Seguidament presentarem alguns exemples, per a la pràctica d'aula, que vetllen pel desenvolupament de la CIP i que per conseqüència, contribueixen a l'educació mediàtica i digital des d'una perspectiva plurilingüe que acabem de descriure.

3.3. Pistes per a l'aplicació a l'aula

> *Si hagués de reduir tota la psicologia evolutiva en un principi afirmaria que el que més determina l'aprenentatge és el que ja sap l'alumne* (David Ausbel, in Cela & Palou 1996:75)

Una possible manera de practicar i desenvolupar la CIP, a partir d'un mitjà digital, seria a través de la lectura contrastada de l'actualitat. Per exemple, en fer servir com a suport una plataforma informativa multilingüe, com ara Euronews, i escollint-hi una mateixa notícia en les diferents llengües en què es produeix aquest mitjà i que conformen una família lingüística. En el cas d'adreçar-nos a un alumnat de parla romànica, com podria ser un de catalano-castellanoparlant, escolliríem la versió d'una mateixa notícia en espanyol, francès, italià i portuguès. Es tractaria de proposar als alumnes la comparació i el contrast de les

[5] En aquest sentit, l'estudi més complet realitzat fins a data d'avui sobre informació, xarxes socials i participació, amb mostres representatives de 45 països, conclou que l'accés a les xarxes d'informació, que hi ha dins els mitjans digitals, on sovintegen discussions sobre normes i valors, promou nivells més alts de participació política en el món (Rivera, 2023).

diferents versions i demanar-los si s'hi aborden els mateixos temes, en quin ordre, amb quins continguts, to (modalització, consideracions de caire enunciatiu, interlocutiu) i en què es posa el focus respecte als fets a què remeten les quatre versions. La o el docent podrà exposar el seu alumnat primer a la versió audiovisual de la notícia i després a la seva transcripció o a l'inrevés. També, segons la llengua que ensenyi i el nivell de la classe, l'ensenyant podrà obviar la versió en la llengua que estudien els seus discents i demanar-los que la produeixen ells mateixos (individualment, parelles o petits grups).
Una altra variant possible seria transposar aquesta activitat a la família lingüística germànica o l'eslava, sempre que l'alumnat conegués almenys una llengua de la família escollida per tal de poder activar el seu potencial intercomprensiu. Seguidament il·lustrem un exemple de la primera tasca descrita.

- "Nous sommes le futur", "Roumanie,réveille toi!"... Pour le 5ème soir d'affilée, des manifestants ont investi les rues de Bucarest et d'autres villes du pays.
  Ce mouvement de protestation fait suite à l'incendie d'une discothèque dans la capitale roumaine.
- Le bilan s'est alourdi, faisant état de 41 morts.
  Une centaine de personnes sont toujours hospitalisées.
- Les manifestants ont fustigé la classe politique et appellent à des changements profonds de la société roumaine.
- "Les partis aujourd'hui sont prisonniers d'une vieille mentalité, qui est très difficile à changer, estime Alex, un manifestant. La société civile a besoin de nouveaux leaders, voilà pourquoi nous pensons que des élections anticipées ne sont pas la solution."
- Alors que le gouvernement a démissionné, le chef de l'Etat conservateur Klaus Iohannis a entamé des discussions avec les différents partis , mais aussi et c'est inédit avec des représentants de la société civile et des manifestants. Les consultations doivent reprendre en début de semaine prochaine.

- Mais nove pessoas morreram de ferimentos sofridos no incêndio em Bucareste, na Roménia, há oito dias, elevando o número de mortos para 41.
- Duas das mais recentes vítimas morreram na Holanda, de onde tinham sido transportados para tratamento especializado.
- Um pouco mais de 100 pessoas ainda estão no hospital e mais de 40 em estado grave ou crítico.
- Este acidente acendeu o rastilho da contestação no país, milhares de romenos tomaram as ruas para denunciarem a corrupção da classe política.
- "Os atuais partidos estão cantonados no passado vai ser muito difícil mudarem de mentalidade. A sociedade civil precisa de novos líderes, é por isso que acho que eleições antecipadas não são solução. Três meses, o período mais curto para eleições antecipadas, não será suficiente para criar e atrair outras pessoas." O fogo começou na noite de 30 de outubro num concerto de rock na discoteca Colectiv na capital onde se encontravam 400 espectadores
- Os protestos continuam pelo sexto dia consecutivo apesar da demissão do governo.

- "Un deseo sincero: Rumanía Libre". Este eslogan ha vuelto a reunir a miles de personas en las calles de Bucarest, donde siguen vivas las brasas de la indignación popular contra la clase política tras el incendio de la discoteca ClubColectiv, que provocó la muerte de 41 personas y dejó más de un centenar de heridos.
- - "Los partidos están anclados en una mentalidad obsoleta difícil de cambiar", se quejaba un joven manifestante. "La sociedad civil necesita nuevos líderes, por lo que pensamos que unas elecciones anticipadas no son la solución. En tres meses, el plazo más breve para que se celebren no es suficiente para crear y levantar un partido y atraer a los votantes".
- La discoteca incendiada del pasado 30 de octubre incumplía las mínimas medidas de seguridad, una situación que se acerca más a la norma que a la excepción. Las protestas contra la corrupción generalizada forzaron la dimisión del primer ministro el pasado miércoles. El alcalde del sector de Bucarest en el que se produjo el incendio ha sido detenido.

Es dona la mateixa informació? En el mateix ordre ?
Conclusions . . .

- Quinta notte di proteste in Romania contro la corruzione e la classe politica considerata corresponsabile dell'incendio nella discoteca, che ha provocato 41 morti. Un'italiana ustionata è deceduta ieri. Migliaia di persone sono tornate in piazza in varie città.
  C'è chi vuole lo scioglimento del parlamento, dopo che il governo si è già dimesso, e chi non è d'accordo.
- "I partiti attuali – afferma un giovane di nome Alex– sono tutti fermi a una vecchia mentalità chiusa, molto difficile da cambiare. La società civile ha bisogno di nuovi leader, ecco perché pensiamo che le elezioni anticipate non siano la soluzione. Tre mesi, il periodo minimo per organizzarle, non sarebbero sufficienti per noi per mobilitare e attrarre sostenitori."
- Rappresentanti della società civile partecipano per la prima volta alle consultazioni per il nuovo governo.
- Intanto, dopo i tre proprietari del locale che non avevano le necessarie autorizzazioni, è stato arrestato il governatore del quartiere per abuso d'ufficio.

Imatge 4. Material suport per a l'activitat "lectura contrastada de l'actualitat" en la versió romànica

Els aprenentatges en joc en aquest tipus de tasca, remetrien als descriptors de competència per a la Cultura de la democràcia establerts pel Consell d'Europa el 2016 *coneixement i comprensió crítica* d'un/a mateix/a, del llenguatge, de la comunicació i del món (veure Imatge 2).

Una altra variant d'aquesta activitat consistiria en oferir o fer cercar a l'alumnat (segons la seva edat i nivell en llengües de referència) notícies en diferents llengües i en referència als mateixos fets però que provinguessin no pas del mateix mitjà, com en el cas que ha hem descrit a partir d'Euronews, sinó de fonts diverses i cadascuna d'un país i llengua diferents. Per altra banda, també resulta molt educador contrastar una mateixa entrada a Viquipèdia en diferents versions lingüístiques (que poden ser llengües de la mateixa família o en les diferents llengües curriculars més, si escau, alguna o algunes altres que l'alumnat tingui en el seu repertori lingüístic). Aquesta activitat també faria entrar en joc diversos valors, actituds i aptituds dels que conformen la Cultura de la democràcia (Consell d'Europa 2016) o la Competència global (OCDE 2019) abans descrites.

Però, quin en seria el valor afegit, des d'un punt de vista d'educació i de didàctica plurilingües, d'aquest tipus d'activitats? Per exemple, tenir accés directe a la informació en versió original, sense mediació lingüística-cultural; apropar-se a una perspectiva internacional d'un fet local o nacional o al patrimoni i produccions intel·lectuals, culturals i informacionals arreu d'Europa i d'altres continents. Hem de tenir present que hi ha àmbits del coneixement que s'han desenvolupat especialment en una llengua donada i que no s'ha traduït necessàriament a altres llengües, ni tan sols en anglès. Com ho va subratllar, fa gairebé vint anys, Janin "Només una petita part del coneixement del món es tradueix o es traduirà en el futur" (2005). Per tant, accedir-hi en "versió original" pot esdevenir un imperatiu. Així, "gosar" cercar informació en diferents llengües, encara que siguin desconegudes mentre resultin fàcilment comprensibles, esdevé una possibilitat i una necessitat.

4. Reflexions conclusives obertes

Fins aquí hem defensat l'adopció d'una perspectiva plurilingüe de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües per diverses raons: perquè el plurilingüe és un potencial innat i la Ic, que n'és potser la modalitat més a l'abast i accessible d'implementar-lo, constitueix un recurs natural i inexhaurible. També perquè desplegar aquesta potencialitat intercompresiva i plurilingüe (sovint latent, invisibilitzada) revesteix una dimensió educativa en permetre actuar com un lector plurilingüe capaç d'actuar de manera proactiva i crítica a l'hora de cercar i tractar informació en diverses llengües per construir coneixement alhora que s'és conscient dels riscos i dels interessos econòmics i fins i tot ideològics que subjauen en la xarxa.

Si el fet de no saber es diu desconeixement i el de no saber que no se sap, ignorància, el fet de no saber que se sap seria inconsciència. Confiem que, amb aquesta aportació, el professorat de llengües de les EOI, es plantejarà la possibilitat i sospesarà l'eventual interès que pot revestir el fet d'obrir la seva classe a altres llengües, en començar per les de la família romànica (perquè som a Catalunya) i seguint, si escau, per les de les famílies de l'idioma que ensenyen (en cas de no ser romànic). També esperem que si aquest text és llegit per l'alumnat d'EOI, aquest assumeixi l'abast operatori del seu repertori lingüístic i es presti a posar-lo a prova i a comprovar-ne l'eficiència. Especialment si en les seves classes de llengua addicional (estrangera) de l'EOI la o el seu docent els proposa posar en aplicació, mobilitzar, el seu potencial plurilingüe a través la cerca o el tractament d'informació en diverses llengües. Tant en un cas com en l'altre la llengua meta no se'n ressentirà, ans el contrari, ja que servirà com a pivot per en comprendre d'altres que hi estan vinculades. A més, aquests alumnes s'introduiran en l'educació mediàtica (digital) des d'una perspectiva plurilingüe així com en la Cultura de la democràcia tal com ha estat definida des del Consell d'Europa (2016) i la Competència global (OCDE, 2019). En definitiva, ciutadans desperts i crítics, conscients del seu potencial plurilingüe i de la necessitat i utilitat de la recerca (proactiva), identificant, avaluant i utilitzant eficaçment la informació en diverses llengües, ja sigui per resoldre un problema (enfocament per competències) o pel plaer intrínsec d'aprendre.

Referències

Acemoglu, D. (2022). El fin de las redes sociales. *El País, Negocios* (02/10/2022), p. 14.

Araújo e Sá, M. H., de Carlo, A. & Melo-Pfeifer, S. (2010). O que diriam sobre os portugueses????? [What would you say about Portuguese people?]: intercultural curiosity in multilingual chat-rooms, *Language and Intercultural Communication*, 10: 4, 277-298.

Arnau, J. & Gómez-Marín. (2022). Nuestro cerebro no es como un ordenador. *El País, Ideas,* p. 6-7.

Aunión, J. A. (2024). Marianna Spring. La desinformación tiende a hacerse viral porque queremos creerla. *El País Semanal* (24/03/2024), p. 48-53.

Boix Mansilia, V. & Jackson, T. (2011). Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Asia Society Incorportade.

Carrasco Perea, E. (2006). L'intercompréhension romane, véritable projet européen : les dispositifs Galatea et Galanet (CD-Rom et plate-forme collaborative). Synergies Europe, nº 1 I 2006. https://gerflint.fr/Base/Europe1/Encarnacion.pdf

Carrasco Perea, E. & Costache, A. M. (en premsa) Optimiser la diversité linguistique pour lutter contre les fausses nouvelles et la désinformation dans le cadre d'une éducation numérique européenne, 6èmes Assises européennes du plurilinguisme de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (Cádiz, 9-12 de noviembre de 2022).

Carrasco Perea, E., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Palau Castellarnau, M. & Serrano López, R. (2024). La intercomprensión de lenguas en contextos multilingües: oportunidades y desafíos. *Cuadernos OBE* 3: *opinión · reflexión · investigación*. Observatorio BioEbro, Fundación Foros de la Concordia. https://www.bioebro.org/presentacion-del-cuaderno-obe3-la-intercompresion-de-lenguas-en-contextos-multilingues-oportunidades-y-desafios/

Cela, J., Palou, J. (1996). Amb veu de Mestre. Edicions 62.

Conseil d'Europe (2016), Compétences pour une culture de la démocratie.

Conseil d'Europe (2019), Recommandation du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. (2019/C 189/03). https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1

Conseil d'Europe (2022), Recommandation du 2 février 2022 sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie. (2022 CM/Rec). https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a563c9

Klein, E. 2017- Le pays où habitait Albert Einstein [Video]YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=A-noYGZeyrw

Limón, R. (2023). Porno "deepfake": la amenaza que se ceba con las mujeres. El País (19/03/2023), p. 32

Martínez Roig, A. (2022). Contra el catrastofrimo. *El País, Ideas* (02/10/2022), p. 1-4.

Mondragón, O. (2022). Para sanar una herida uno debe dañarla de nuevo, *El País Semanal* (10/04/2022).

Moreno Cabrera, J. C. (2006). De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista. Cuadernos para el análisis, 20. Horsoni Editorial, 2006.

Mulet, J. M. (2023). ¿Cómo domar al algoritmo?. *El País Semanal* (06/08/2023), p. 16-17-

Ordaz, P. (2024). 11-M Historia de un bulo. El País semanal, 20-41 (3/3/2024).

Rivera, A. (2023). Protestas virales: ¿qué recorrido tienen realmente?. *El País, Ideas* (17/09/2023), p. 7.

Sigman, M., (2022). El poder de las palabras. Debate. Madrid.

Stiglitz, J. E. (2023). Desigualdad y democràcia. *El Pais, Negocios* (24/09/2023), p. 13.
Venaille, C. & Carrasco Perea, E. (2020). Une information en plusieurs langues : vers une compétence informationnelle plurilingue. Pratiques plurilingues, apprentissage des langues et numérique. *Alsic*, Vol. 23, n° 2 | 2020, http://journals.openedition.org/alsic/4836;
DOI : https://journals.openedition.org/alsic/4836

Competències per mirar cap al futur

Francesc Sedó Capdevila
Formador i Musicoterapèuta
francescsedo@gmail.com

Resum: Donar classes en una EOI és alguna cosa més que transmetre uns coneixements sobre una llengua que l'alumnat no acaba de conèixer. No és només explicar com utilitzar-la. Estic segur que coincidiu amb mi en dir que donar classes no és únicament aconseguir que l'alumnat aprovi els exàmens. Hi ha més coses implicades, oi? perquè...Quina és la importància de les competències transversals dins l'EOI? Com ens comuniquem? Per què és necessari escoltar al nostre alumnat? i l'empatia? Què significa la gestió emocional? I l'automotivació? Puc escollir la meva actitud dins l'aula i dins l'escola? Aquestes preguntes son la base de l'article que trobareu a continuació, i també veurem la importància d'incloure la música a l'aula com una bona aliada en la motivació i millora de l'estat d'ànim de l'alumnat.

1. Què hi ha darrera d'aquest títol?

Sota el nom de "**Competències per mirar cap al futur**" s'amaga l'objectiu de convidar-vos a reflexionar sobre quines competències hem de treballar-nos per a millorar la nostra tasca docent. En aquest article es parlarà d'unes competències fonamentals en la tasca docent i en les relacions interpersonals dins l'escola.

El mot futur del títol fa referència a que son unes competències presents en la tasca educativa tant en el passat, en el present i les hem de seguir treballant en el futur. I potser millor escriure FUTUR en majúscules, ja que son habilitats que no podem deixar de banda, que no poden oblidar-les. Les hem de tenir sempre presents, encara que es vagi malament de temps i no s'hagi pogut treballar, per exemple, els verbs en condicional com estava previst en la programació.

2. Les competències transversals

Comencem pel principi. Ens fixem en el mot "competències". Aquesta és una paraula molt utilitzada en els entorns educatius. Us proposo una definició d'en Rafel Bisquerra on ens diu:

"una competència és la capacitat per a mobilitzar adequadament un conjunt de coneixements, habilitats i actituds necessàries per a realitzar activitats diverses de manera satisfactòria" (Bisquerra, 2009, p. 143)

Aquesta és una definició molt general on s'hi inclou qualsevol tipus de competència. Si les classifiquem podem parlar de les **competències tècniques** (que en el cas particular de les EOI farà referència a l'expressió oral, l'expressió escrita, la gramàtica, la metodologia d'aula, etc.) i de les **competències transversals** (on hi trobem les competències intrapersonals i interpersonals).

Aquest text, com ja deveu pensar, es centrarà en aquest darrer tipus de competències, les

transversals, també conegudes com a "soft skills". Son aquelles que ens permeten relacionar-nos millor amb les altres persones (en el nostre cas l'alumnat i el claustre) i també ens ajuden a millorar el nostre autoconeixement i la manera com afrontem els reptes professionals i personals.

Dins les competències transversals trobem les competències interpersonals i les intrapersonals, ambdues presents dins les competències emocionals, que son les que ens permeten entendre'ns i establir vincles amb l'entorn.

2.1. Les competències interpersonals

Dins d'aquest grup, es ressaltaran les competències relacionades amb la comunicació, l'escolta, l'empatia i el sentit de l'humor.

Primer, us convido a reflexionar sobre la **comunicació**. Què significa per a vosaltres comunicar-se? Com us comuniqueu amb el vostre alumnat? I amb les companyes i companys?

Si cerquem una definició sobre la comunicació trobem que és l'intercanvi d'informació entre subjectes. Paul Watzlawick (1993), en la seva teoria de la comunicació humana ens presenta una sèrie de principis sobre aquest fet. De tots ells, en ressalto un parell, que en el nostre cas particular i per la tasca que realitzem, son ben importants:

➔ És impossible no comunicar.

Fa referència a que qualsevol acte que realitzem comporta una comunicació. No cal que es digui res, només amb la nostre presència (o fins i tot absència) estem comunicant alguna cosa. Si ho traslladem dins l'aula, contínuament estem enviant missatges al nostre alumnat i aquest hi respon, ja que en els entorns educatius presencials, la comunicació és bidireccional.

➔ La comunicació verbal i la no verbal.

Totalment relacionat amb el punt anterior trobem aquests dos tipus de comunicació. Se'n pot extreure la idea que és important el què diem i també (o fins i tot més) el com ho diem. O sigui com s'expressa el missatge, quins gestos s'utilitzen, quin to de veu, quina expressió facial...

En segon lloc trobem l'**escolta**. Us torno a llençar unes preguntes: Què significa escoltar? com escoltem? Aquest concepte es pot definir com l'acte d'atendre a l'altre, de copsar el seu missatge i donar-li resposta. Per tant, l'escolta, està relacionada directament amb la comunicació i com veurem en la següent definició, amb l'empatia. Quan s'escolta a algú hem d'estar atents al seu missatge i també al seu llenguatge no verbal. Hem d'estar amb disposició de poder donar-li la resposta que necessita, que a vegades, no cal que sigui molt elaborada. Sovint quan s'escolta a algú la nostra resposta pot ser un gest, una mirada...

Seguim endavant i les següents preguntes poden ser: què entenem per empatia? Per què és important dins l'educació? Bach i Darder en el seu llibre "Sedueix-te per seduir" ofereixen una molt interessant definició de l'**empatia**:

L'empatia és la capacitat d'escoltar amb el cos i amb el cor a més a més de fer-ho amb les orelles. (Bach i Darder, 2002, p. 129)

L'empatia ens permet entendre emocionalment el que li està passant a l'altra persona i poder acompanyar-la. En el cas de les persones que aprenen idiomes i per tant passen per moments "difícils" on descobreixen que potser saben menys del que es pensaven o un examen ha anat fatal, l'empatia que mostri qui imparteix la classe ajudarà a que es sentin enteses i escoltades. Segurament aquest fet ajudarà a que les hi pugi l'autoestima i per tant l'automotivació vers l'aprenentatge de la llengua. El motiu? El personal docent les ha escoltat i ha entès com es senten i això ajuda a establir un vincle positiu. La neuroeducació ens explica que aprenem millor quan veiem que el docent es preocupa per nosaltres i s'estableix vincle.

El darrer punt sobre les competències interpersonals està reservat al **sentit de l'humor**. És realment una competència? Serveix per alguna cosa fer somriure al nostre alumnat i al nostre entorn? Què en penseu?

Seguint amb la neurociència i gràcies al avenços en l'estudi del cervell i dels mecanismes que desencadenen les emocions, s'ha vist que una emoció clau en l'aprenentatge és l'alegria. L'alegria està vinculada a la curiositat, a l'optimisme, a l'esperança i al benestar. O sigui, que si de tant en tant, aconseguim arrencar una rialla al nostre alumnat, de ben segur que estem afavorint el seu aprenentatge. Un aula amb l'alumnat relaxat, amb cara somrient i atent, és una aula amb bona salut emocional i amb els ingredients necessaris per a l'aprenentatge.

2.2. Les competències intrapersonals

Aquest grup de competències fan referència al creixement de la pròpia persona. Millorar en aquestes habilitats ens permet conèixer-nos millor, entendre les nostres respostes emocionals i poder canviar les que no son adaptatives.

N'hem destacat tres grups: La gestió emocional, l'actitud i automotivació i la resiliència.

Què entenem per **gestió emocional**? Sota aquest nom hi trobem les idees sobre intel·ligència emocional que va començar a divulgar cap a l'any 1995 en Daniel Goleman i que va suposar un canvi de paradigma a l'hora d'entendre l'autoconeixement i la relació amb l'entorn.

Per a que una persona pugui fer una bona gestió de les emocions, en primer lloc ha de ser conscient del que sent. Per tant ha de reconèixer i acceptar les pròpies emocions i també les dels altres. Quan es parla de reconèixer el que sentim es fa referència tant a la part cognitiva (què estic sentint? quin nom té això què sento?) com a la part corporal (quines senyals m'envia el meu cos quan sento aquesta emoció? on puc situar-la corporalment?) En segon lloc, per a la bona gestió emocional, s'ha d'aprendre a regular la intensitat de les emocions que un sent, i sobretot, regular l'expressió emocional. Per exemple, per molt enfadat que estigui, no puc començar a trencar el mobiliari de l'aula. He de buscar altres vies per a poder expressar emocions molt intenses. En cap cas es demana que es reprimeixin o s'amaguin, sinó que s'ha de trobar la millor manera d'expressar-les.

L'**actitud i l'automotivació** fan referència a la manera com ens posicionem davant els reptes. Amb quina actitud entres a l'aula? d'on treus les forces per aconseguir motivació durant tot el curs?

Aquests dos conceptes estan relacionats amb la conducta de cadascú i a més a més es pot

escollir com viure-ho. Aniria bé, de tant en tant, preguntar-nos "com em vull comportar davant el grup classe?" perquè, segur que hi ha dies que et quedaries a casa, oi? Quan ens passa això, hem d'aconseguir aparcar aquestes poques ganes de fer res, fora de l'aula. Hem d'estar disposats a donar la nostra millor versió. Com bé ens explica el llibre "Fish!": tenim la capacitat d'escollir la nostra actitud (Lundin, 2001). Ningú diu que sigui una tasca fàcil, tot i això es pot fer i val molt la pena intentar-ho.

La **resiliència** és la capacitat de tornar amb força i empenta després d'una gran adversitat. Tot i que aquest concepte va sorgir durant la 2a guerra mundial per descriure la fortalesa que algunes persones van manifestar davant les desgràcies que els va tocar viure, també ho podem aplicar als entorns d'aprenentatge. Com et sents davant un repte que consideres molt difícil? Tens motivació per a fer-lo? Et desanimes perquè creus que no ho aconseguiràs? Val la pena posar-s'hi o es millor deixar-ho i no perdre el temps? Segons com responguem aquestes qüestions la nostra manera d'afrontar un repte serà més o menys resilient.

Quan una persona vol incrementar la seva resiliència pot treballar la seva curiositat, l'autoestima, el pensament positiu, el pensament lateral i creatiu, l'esperança, la tolerància a la frustració, la impaciència, el sentit de l'humor...

3. Música per acabar

Per a finalitzar aquest escrit, després de comentar les competències transversals a tenir en compte com a docents de les EOI, anem a parlar una mica de la importància de la música dins l'aula i en el cas particular la música en l'aprenentatge d'idiomes.

Recordeu alguna cançó en anglès o francès que vau treballar quan estàveu estudiant secundària? En el meu cas, sí! Recordo que a 2n de BUP, la profe d'anglès ens va proposar un exercici (omplir forats a la lletra de la cançó) a partir d'una cançó de l'Olivia Newton John. Ni sabia qui era aquesta cantant, però des de llavors, la cançó "Physical" la guardo com un molt bon record de les classes d'anglès a l'institut.

Per què ens passa això? Què té la música que ens ajuda a l'aprenentatge?

La música esdevé un recurs important dins les aules d'idiomes. Les estructures cerebrals implicades amb l'escolta musical son més complexes que si únicament s'està llegint, escrivint o escoltant al docent a l'aula. Amb la música es posa en marxa altres tipus d'estructures cerebrals: memòria, records, emocions... tot això ajuda a fixar l'aprenentatge d'una manera més fota.

Oliver Sacks ens diu: " La música té una capacitat única per activar i estimular regions cerebrals que d'una altra manera podrien estar desconnectades o inactives." (Sacks, 2019).

Per tant, a més a més de tenir en compte les competències transversals dins l'aula també aprofitem tots els recursos que ens proporciona la música per aconseguir un aprenentatge de la nova llengua més vivencial i significatiu.

Bibliografia

BACH, Eva; DARDER Pere (2002). *Sedueix-te per seduir.* Barcelona: Edicions 62.

BISQUERRA ALZINA, Rafael (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Editorial Síntesis.

CASAFONT, Rosa; CASAS, Laia (2017). *Educarnos para educar.* Barcelona: Editorial Paidos.

GINER TARRIDA, Antoni; LLADÓ MORENO, Roser (2015). *El coaching en educación.* Barcelona: Editorial Horsori.

LUNDIN, Stephen C. et al (2001). *Fish!* Barcelona: Empresa Activa.

MARINA, José Antonio (2011). *Los secretos de la motivación.* Barcelona: Editorial Ariel.

SACKS, Oliver (2019). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro.* Barcelona: Editorial Anagrama.

WATZLAWICK, Paul (1993). *Teoría de la comunicació humana.* Barcelona: Editorial Herder.

Les (noves) vides del vídeo: a propòsit de D. Cassany i M. Urrutia

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

Resum: Aquest article pretén ser una recensió d'un estudi empíric dut a terme per Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra) i Marc Urrutia (Universitat Pompeu Fabra), i el qual constitueix el quart número de la Revista de la Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera (RESERCLE). El text, publicat el 2023, aglutina els resultats obtinguts mitjançant un qüestionari compost per 45 preguntes que va necessitar de la participació de 1.658 persones per tal d'establir la importància dels mitjans videogràfics en espais que exclouen l'ensenyament secundari obligatori, però en què les llengües vehiculars són el català, l'espanyol, l'eusquera i el gallec.

1. Introducció

Com bé subratllen D. Cassany i M. Urrutia al seu article, no es fa difícil trobar estudis que posin de manifest el ventall tan ampli de possibilitats que deriven de la utilització de material audiovisual dins l'aula de llengua estrangera en el darrer quart de segle. En aquest sentit, autors com ara Bustos Gisbert (1997), Toohey et al. (2012), Gromik (2015) i Bobkina et al. (2020) ja destacaven el paper del vídeo com un mitjà que té una evident incidència en el perfeccionament de determinades habilitats lingüístiques, com succeeix amb la producció oral –a banda d'afavorir, entre d'altres, el procés d'interacció entre cultures i la competència digital–.

Alhora, abans de donar pas als detalls de l'enquesta que diversos docents van respondre de forma voluntària, resulta convenient mencionar que tant D. Cassany com M. Urrutia van prendre com a punt de partida les següents consignes: d'una banda, el seu objecte d'estudi es centrà en esbrinar el grau d'integració de les tres modalitats de vídeo (visualització de vídeos de terceres persones, enregistrament de vídeos d'estudiants i enregistrament de vídeos de docents) en un entorn en què el català era la llengua estrangera en una institució educativa amb alumnat no adolescent; i, de l'altra, conèixer la manera com el professorat acostumat a emprar formats alternatius explota aquest material videogràfic amb la intenció d'aclarir si l'ús recurrent que se'n fa guarda relació amb un augment de la motivació o si, per contra, la finalitat continua sent un enfocament pragmàtic dels continguts d'aula.

2. Metodologia

Si bé D. Cassany va aconseguir recollir respostes d'un nombre considerable de professors i professores d'Educació Secundària Obligatòria de diverses especialitats a través del seu primer qüestionari, l'èmfasi es posa sobre la utilització del format digital en un context de llengua estrangera. Per aquest motiu, amén de tenir en compte un seguit de fonts bibliogràfiques per al desenvolupament de l'anàlisi, es van arreplegar certs individus –entre ells, tres docents de llengües addicionals familiaritzats amb l'ús de material videogràfic i 12 persones voluntàries– pertanyents majoritàriament a centres educatius d'adults especialitzats en l'ensenyament de llengües estrangeres a qui se'ls va lliurar una enquesta

inicial consistent en 54 preguntes que, un cop contestades, va permetre la creació d'una enquesta final amb l'ajuda de *SurveyMonkey* tant en llengua catalana com en llengua castellana. Això no obstant, les corresponents traduccions al gallec i a l'eusquera no van passar desapercebudes.

És adient mencionar que, a part de tenir el recolzament del Consorci de Normalització Lingüística de Catalunya o l'Institut Ramon Llull (en el cas del català), de l'Instituto Cervantes (en el cas del castellà), l'Instituto de Lingua Galega (en el cas del gallec) i d'institucions procedents de Navarra i el País Basc francès, el qüestionari català es focalitza, sobretot, en l'ensenyament de cursos generals de llengua addicional en modalitat presencial de nivell bàsic (A1 i A2) i intermig (B1).

3. Debat

Per començar, de resultes de la pregunta que els participants van respondre en relació amb la presència del format de vídeo a les classes de llengua estrangera (català, castellà, gallec i eusquera), es pot deduir, gràcies a l'article de D. Cassany i M. Urrutia, que pràcticament la totalitat del professorat (84-97%) reconeix que el visionat de material audiovisual és una pràctica habitual i prou estesa –particularment als nivells més baixos, on s'exposa l'alumnat a la part oral de la llengua en major mesura–. En canvi, malgrat el fet que no és tan comú, ara per ara, fer gravacions entre l'alumnat (12-44%), i menys encara entre el professorat (6-22%), pel que fa al català els resultats són bastant significatius en les franges més baixes, cosa que evidencia la visualització de formats videogràfics a l'aula. Els enregistraments, però, no són tan assidus en general, tot i que acostumen a tenir una freqüència més elevada als nivells avançats C1 i C2.

Cal afegir que tant D. Cassany com M. Urrutia interpreten les darreres dades esmentades al paràgraf anterior com un indicador de la possible manca de formació digital per part del professorat entrevistat, encara que no s'haurien d'obviar altres factors que estan vinculats amb l'antiguitat al cos o la cultura pedagògica dels centres educatius en qüestió.

3.1. Visualització de vídeos de terceres persones

D'acord amb l'article proporcionat per RESERCLE, ambdós autors distingeixen tres aspectes que conformen les tres modalitats de vídeo a què s'ha al·ludit més amunt: el material utilitzat, la dinàmica, i els objectius i l'avaluació.

En primer lloc, respecte al material, D. Cassany i M. Urrutia van comprovar que la major part del professorat mostra una predilecció per la tria de vídeos provinents de plataformes digitals en detriment d'aquells vídeos anomenats "oficials", els quals no només es caracteritzen per vetllar per la correcció lingüística i per tenir una intencionalitat purament pedagògica, sinó que, a més, poden resultar anacrònics. Al mateix temps, l'estudi permet observar el triomf dels gèneres periodístics i cinematogràfics (73,37%) als nivells baixos, ja que destaquen per ser més minuciosos i estructurats en comparació amb altres tipologies de vídeo. Altrament, un dels criteris que el professorat tendeix a prioritzar a l'hora de discriminar el material audiovisual que emprarà a l'aula sol ser l'ajustament dels continguts lèxics i gramaticals que hi són presents als coneixements de l'alumnat. En la mateixa línia, els vídeos es visionen gairebé sempre a l'aula (85%) i tenen una durada d'entre 1 i 5 minuts (71,5%), cosa que fa pensar que el professorat opta per dissenyar activitats de comprensió

oral que, a pesar de la seva brevetat, requereixen un nivell de concentració elevat. Per últim, i no per això menys rellevant, sembla ser que hi ha una tendència a visionar bé un fragment aïllat bé diversos fragments d'un vídeo concret (36%), fet que resulta positiu en el sentit que, de no ser així, el professorat trobaria certes dificultats per seleccionar-ne les parts més adients o per centrar l'atenció de l'alumnat en aquelles àrees de vocabulari i pronunciació treballades amb anterioritat.

En segon lloc, amb referència a la dinàmica, és important assenyalar que, prèviament a la visualització del material videogràfic, un gran nombre de docents (70%) donen indicacions sobre la tasca que caldrà dur a terme a través de la paraula mentre l'alumnat es limita a escoltar-les (68%), de manera que hi ha poc marge per a l'especulació sobre el contingut del vídeo. D'altra banda, les activitats posteriors són més aviat de caire oral, i condueixen en especial tant a la producció oral com escrita.

En tercer lloc, a propòsit dels objectius i l'avaluació, convé remarcar que, si bé en el cas del castellà pesa més la presentació de continguts culturals i la contextualització dels seus usos, la majoria dels docents donen prioritat a promoure la comprensió oral per mitjà de tasques que s'avaluen únicament entre el 47% del professorat enquestat. Per tant, d'aquí es pot extreure que aquest tipus de tasques tenen, grosso modo, un to més desenfadat.

En resum, queda clar que el visionat de material audiovisual constitueix una pràctica usual que no té tant per objecte engrescar l'alumnat o afegir un component lúdic a l'aula, sinó fomentar la comprensió auditiva i introduir models orals de llengua. Així i tot, aquest tipus de tasques en ocasions no serveixen un propòsit educatiu perquè no van acompanyades d'activitat prèvies o d'una avaluació per a l'aprenentatge.

3.2. Enregistrament de vídeos d'estudiants

Tal com es reflecteix en l'estudi empíric realitzat per D. Cassany i M. Urrutia, aquesta segona modalitat comprèn els següents apartats: els vídeos gravats, la dinàmica que s'ha adoptat per a la seva gravació, i els objectius i l'avaluació.

D'entrada, quasi la totalitat dels vídeos produïts per l'alumnat (84%) duren entre 1 i 5 minuts i prenen la forma d'una presentació oral que connecta amb algun tret de la seva vida quotidiana –sigui sobre la feina o la família, sigui sobre un esdeveniment passat o un mot preferit– i que, en conseqüència, té un impacte en el seu grau de motivació per la condició realista de la tasca. Ara bé, són predominants els vídeos d'una durada superior a 5 minuts entre l'alumnat que es troba cursant un nivell C1-C2 de la seva llengua addicional. Això no és d'estranyar, perquè, entre altres raons, és en aquesta etapa d'aprenentatge de la L2 que la sofisticació del discurs és més palesa.

Prenent en consideració que l'enregistrament de vídeos d'aprenents ocupa a tot estirar una setmana, el tipus de vídeos que se'n deriven són sovint concisos i no massa guionitzats –llevat d'alguna representació gràfica amb què l'alumnat (71%) anota les idees clau–, i actuen com a exercicis de classe que tenen per finalitat impulsar la vessant oral de la llengua. Arribats a aquest punt, és possible inferir que la gravació de vídeos d'estudiants és una tasca més col·laborativa (63%) que individual (37%), encara que convé matisar que aquest fenomen ocorre justament a la inversa als nivells alts.

Sobre els objectius i l'avaluació, D. Cassany i M. Urrutia comenten que, per regla general, el professorat basa una gran part de la seva avaluació del producte final en rúbriques (54%)

i no tant en el procés que ha encaminat l'alumnat cap a la producció del material videogràfic o la seva exposició davant d'altres aprenents. En aquesta línia, una valoració no tan lleugera d'aquests altres components dotaria la tasca d'una visió més àmplia i versemblant. Al mateix temps, el professorat propicia que l'alumnat participi de la tasca avaluativa en tant que doni *feedback* a altres estudiants (52,38%), i concedeix més importància a les habilitats de l'alumnat d'expressar-se amb facilitat que no pas als errors d'ús de la llengua que poden entorpir la comprensibilitat.

En definitiva, malgrat que continua sent una pràctica no gaire reiterada i no del tot global, la gravació de vídeos d'alumnes emfasitza el treball col·laboratiu i posa al centre del procés d'aprenentatge la capacitat comunicativa de l'alumnat.

3.3. Enregistrament de vídeos de docents

Bé que l'enregistrament de vídeos fos una pràctica existent entre el professorat (65%) abans de la pandèmia, la seva presència a l'aula esdevingué encara més visible a partir del confinament. Així, D. Cassany i M. Urrutia divideixen aquesta última modalitat en tres categories: la descripció de vídeos elaborats pel professorat, la funció educativa i la valoració.

Quant als vídeos, gairebé dos terços dels docents entrevistats (62,79%) afirmen que els vídeos enregistrats pel professorat no sobrepassen els 5 minuts. Amb això, aquest tipus de vídeos i els vídeos enregistrats per aprenents coincideixen en que tant l'un com l'altre es defineixen per no ser extensos per tal de donar millor resposta a l'alumnat. D. Cassany i M. Urrutia argumenten, també, que el professorat té per costum complementar el material videogràfic que duu a l'aula de llengua estrangera amb diapositives (68%), el qual no pateix grans canvis d'edició (67,44%).

Relativament a la funció educativa, els criteris de selecció donen més pes a l'adequació d'aquests formats als continguts curriculars que configuren la programació anual que a la capacitat d'estimular l'alumnat o de cercar temes d'actualitat que siguin d'interès general. Més que transmetre informació sobre cultura (25%) o incentivar la comprensió oral (47,67%), en el visionat de vídeos de docents que el professorat reprodueix per al conjunt de l'alumnat (95%) en contextos en què la presencialitat és reduïda interessa sobretot introduir un tema o una nova lliçó (53,49%).

Per acabar, ambdós autors ressalten les fortaleses i debilitats d'aquesta tercera modalitat. Es pot concloure, doncs, que l'alumnat valora positivament l'esforç que fa el professorat per gravar i difondre vídeos al mateix temps que reconeix que el fet de poder-los visionar tantes vegades com sigui necessari (73,26%) contribueix a la seva autonomia. En contrapartida, el professorat és conscient de la dedicació de temps que suposa enregistrar material videogràfic (79%) tot i l'element motivador i el ventall d'oportunitats que hi ha al darrere.

4. Conclusions

Vistos els avantatges i els inconvenients de les tres modalitats de vídeo en el cas del català com a L2, D. Cassany i M. Urrutia defensen, en un intent de contestar les preguntes que guiaven la seva recerca, que la inclusió del vídeo a l'aula de llengua addicional és un element clau per tenir una perspectiva general de la importància cabdal del format digital i que, tot i que la visualització de material videogràfic de terceres persones i les preguntes que pugui formular el professorat abans de difondre els vídeos no promocioni del tot la participació, l'alumnat pren un rol d'implicació quan es tracta d'incrustar subtítols o enregistrar vídeos en què s'expliquen anècdotes reals del dia a dia.

Com a recomanació, ambdós autors suggereixen incrementar el nombre d'activitats prèvies al visionat d'un vídeo mitjançant el treball en parelles o la posada en comú de punts de vista en comptes de restringir el seu ús a l'escolta activa per part de l'alumnat (68%). A la vegada, D. Cassany i M. Urrutia aconsellen, tot aprofitant que l'alumnat més jove coneix de primera mà diferents plataformes en línia, no infravalorar la inserció de subtítols als vídeos a fi de contemplar estratègies que són beneficioses per a la comprensió oral, i proposen estendre la utilització de rúbriques o altres instruments d'avaluació que recullin un llistat de criteris definits, així com animar el professorat a desenvolupar repositoris per al català com a segona llengua. D'afegitó, a causa de l'escassa proliferació del visionat de vídeos de terceres persones, D. Cassany i M. Urrutia plantegen organitzar jornades d'intercanvi d'experiències amb l'objectiu d'aportar rúbriques o models de guions entre el professorat.

Addicionalment, ambdós autors consideren que potser caldria no caure en l'error de pensar que la gravació de vídeos substitueix l'escriptura. De fet, l'enregistrament de material audiovisual, que pot incorporar la interacció escrita sempre que no es descuidi l'adaptabilitat dels formats digitals pel que fa a la producció de gèneres variats, comporta que el procés d'aprenentatge sigui més enriquidor i imaginatiu, especialment si s'acompanya d'una retroalimentació i parteix d'un context real.

Per concloure, D. Cassany i M. Urrutia es mostren optimistes davant la naturalesa canviant de la tecnologia, la qual esdevindrà probablement més heterogènia, i opinen que les cultures pedagògiques dels centres educatius no haurien de suposar un impediment de cara a poder treure el màxim rendiment als formats digitals per arribar a aconseguir una millora de la gestió d'aula.

El Pla d'acció tutorial: un projecte de claustre

Stefania Fantauzzi
EOI Terrassa
sfantauz@xtec.cat

Resum: A l'EOI Terrassa el curs 22-23 vam dur a terme un Taller a centre titulat P*er què parlem de tutoria?* per formar-nos en acció tutorial i consensuar amb el claustre les bases del Pla d'acció tutorial del centre (PAT). Va ser una experiència molt satisfactòria perquè vam conèixer l'ampli abast de l'acció tutorial més enllà de les tutories individuals i vam arribar a acords de claustre. L'objectiu d'aquest article es explicar el recorregut que vam fer al centre, detallar l'estructura del taller i proposar eines per arribar a l'elaboració del PAT de manera compartida i consensuada.[6]

1. Per què parlem de tutoria?

La redacció del Pla d'acció tutorial (PAT) respon a les indicacions de la LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC) que diu que els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya han de determinar les característiques específiques de l'acció tutorial.[7] A més, segons els Documents per a l'organització i la gestió dels centres, a l'apartat Documents de gestió de centre, capítol 3 *Les normes d'organització i funcionament del centre* (NOFC, pàgina 228), les NOFC han de contenir elements relacionats amb l'estructura organitzativa del centre, entre d'altres:

a. Criteris organitzatius dels centres públics: L'organització de l'acció tutorial, i les competències i funcions dels tutors i tutores.

c. Criteris i mecanismes pedagògics: Mecanismes d'acció tutorial.

Al mateix document a l'apartat *Currículum dels ensenyaments d'idiomes*, capítol 2 Avaluació de l'alumnat a les EOI (pàgina 203), es parla d'avaluació i se n'indiquen dos tipus: l'avaluació per a l'aprenentatge i l'avaluació de l'aprenentatge. I afegeix que per una banda el procés d'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. En aquest sentit, cada centre ha d'establir eines per tenir coneixement dels resultats acadèmics dels alumnes, analitzar-los i, si escau, prendre decisions pertinents per revisar programacions, metodologies, aspectes organitzatius i altres aspectes docents amb l'objectiu de millorar els aprenentatges.

És evident que l'acció tutorial té un paper central en el procés d'aprenentatge de l'alumnat i en l'actuació docent del professorat i del centre. D'altra banda, aquest plantejament queda reflectit a l'objectiu estratègic 3 del *Projecte de direcció* de la directora de l'EOI Terrassa, Maria Trullàs, que preveu *Impulsar l'acció tutorial individual i de grup com a instrument per a l'orientació educativa, així com per a la reducció de l'absentisme i l'abandó*. Aquest objectiu sorgeix de l'experiència de la mateixa Maria Trullàs que, gràcies

---

[6] Voldria donar les gràcies a la Maria Trullàs i a la Montse Cañada per l'ajuda en l'organització del taller i la redacció d'aquest article.

[7] Títol VII. De l'autonomia dels centres educatius, Capítol II. Autonomia dels centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya, Article 97. Àmbit de l'autonomia pedagògica, punt 3. Els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya han de determinar les característiques específiques de l'acció tutorial, del projecte lingüístic i de la carta de compromís educatiu.

a la participació en grups de treball sobre Enfocament competencial i la literatura sobre aquesta metodologia, va concloure que un seguiment personalitzat de l'alumnat fomenta la seva autonomia en l'aprenentatge, la seva motivació i per tant, la qualitat de l'aprenentatge.
Per totes aquestes raons, al final del curs 2022/23 l'equip directiu del centre va fer al claustre una primera proposta de Pla d'acció tutorial. Es tractava per tant d'una proposta poc participativa, que permetia modificacions i canvis, però no era una creació conjunta, cosa que va provocar diferents observacions i crítiques en el context del claustre.

2. El nostre recorregut cap al PAT

Per tant, el nostre recorregut va començar justament assumint la importància d'aquestes mateixes observacions i crítiques. De fet, tenint en compte que un Pla d'acció tutorial té estrictament a veure amb l'actitud i l'acció del professorat a l'aula i per tant és important que estigui consensuat, com a equip directiu vam pensar que fos necessari promoure una reflexió conjunta sobre el tema de la tutoria. L'objectiu principal era esbrinar quin era el concepte de tutoria que tenien els docents del centre, confrontar-lo amb els diferents inputs provinents del marc legal, del plantejament teòric i de les indicacions metodològiques per elaborar noves propostes que quedessin reflectides en el PAT del nostre centre. En un primer moment vam pensar a organitzar un curs de formació a centre. Davant de la dificultat de trobar formadors disponibles en aquell moment, la directora de l'escola i jo vam optar per organitzar un taller, acceptant el repte de coordinar-lo nosaltres mateixes.
Al final, allò que semblava un impediment (el fet de no tenir formadors) ens va resultar realment útil: vam poder treballar a partir de les nostres necessitats i anar cap a la redacció del PAT tots plegats, compartint coneixements i pràctiques. Així, doncs, el taller va funcionar realment com un taller en el sentit estricte de la paraula. Es va organitzar en tres sessions, cadascuna de tres hores i hi van participar 19 docents sobre un total de 28, un número superior al nombre de docents que normalment participen a les formacions de centre.
Cada sessió preveia unes activitats individuals prèvies per un total de 6 hores: lectura d'articles, visionat de vídeos, elaboració de material, etc. Al mateix temps, al final de cada sessió es repartien uns TAG[8] per rebre un feedback i tenir-lo en compte per l'organització i els continguts del dia següent.

Els continguts de la primera sessió eren els següents:

- ➔ Marc legal en matèria d'acció tutorial
- ➔ Què entenem per tutoria? O acció tutorial?
- ➔ Què entenem per "avaluació per l'aprenentatge" i "avaluació de l'aprenentatge"?
- ➔ Què entenem per "avaluació formativa" i "avaluació sumativa"?
- ➔ Com lligar l'acció tutorial amb l'avaluació?
- ➔ Perspectiva teòrica: teoria sociocultural
- ➔ Objectius de l'acció tutorial
- ➔ Competències i funcions dels tutors i tutores
- ➔ Actituds dels tutors i tutores

[8] TELL something you like, ASK a question, GIVE a suggestion

Abans de la primera sessió els participants havien de llegir dos articles: *Com sobreviure a l'avaluació fent que els estudiants aprenguin?* de M. Dolors Cañada (EOICAT, n. 17, 2022) i *Avaluar és aprendre* de Neus Sanmartí (Xarxa de Competències bàsiques, 2020). L'objectiu de la lectura d'aquests articles era veure què s'entén per "avaluació per a l'aprenentatge" (formadora) e "avaluació de l'aprenentatge" (formativa), a la qual fa referència la LEC, i connectar tot això al concepte de tutoria. Aquestes lectures ens van permetre tractar de manera rigorosa els primers punts de la sessió: *Què entenem per tutoria? O acció tutorial? Què entenem per "avaluació per l'aprenentatge" i "avaluació de l'aprenentatge"? Què entenem per "avaluació formativa" i "avaluació sumativa"? Com es pot lligar l'acció tutorial amb l'avaluació?*
Per analitzar els continguts i fomentar la discussió sobre aquests punts, es van proposar dues activitats: la primera consistia en omplir una taula per comparar els punts fonamentals del Marc legal (avaluació de l'aprenentatge, avaluació de l'aprenentatge, informació a l'alumnat i acció tutorial) amb el contingut dels articles. La segona activitat proposava algunes paraules claus dels dos articles llegits i es demanava als participants que marquessin quines pensaven que es podien relacionar amb el concepte d'acció tutorial.
Aquesta segona activitat va fer palès la necessitat de reflexionar sobre alguns aspectes teòrics i metodològics. Per aquesta raó es va realitzar una activitat per tractar els conceptes de la teoria sociocultural vinculats a la tutoria: agentivitat, enfocament orientat a l'acció, autoregulació i autonomia, concepte holístic de la llengua, mediació i seqüència didàctica. Cada grup havia de llegir el contingut d'una targeta sobre uns d'aquests conceptes claus per compartir amb els companys el seu contingut i les seves implicacions amb l'acció tutorial.
Un cop establert un marc ampli de referència a partir d'aquest conjunt de consideracions, vam començar a treballar de forma més concreta el concepte i les eines de l'acció tutorial: es va compartir la idea que cadascú tenia sobre l'acció tutorial en un Jumpboard i se'n van seleccionar les principals funcions i objectius, com per exemple: *Respondre a les necessitats individuals, Conèixer l'alumnat individualment, Avaluar l'alumnat individualment, Personalitzar l'educació, Afavorir l'excel·lència acadèmica, Facilitar el procés d'integració de l'alumnat, també el de nou ingrés.*

La sessió es va acabar amb l'assignació dels deures per la segona sessió: en primer lloc, s'havia d'omplir la graella *La tutoria i jo* on s'havien de contestar dues preguntes:
1) Quin/s tipus d'acció tutorial d'aula veus més **útils i factibles** en els teus grups de classe? Per què?
2) Quin/s tipus d'acció tutorial d'aula veus més **inviables** en els teus grups concrets de classe? Per què?

En segon lloc s'havien d'analitzar els documents de la web https://avaluarperaprendre.cat/recursos-i-referents/retroaccio-i-retroalimentacio-feedback/ que tenien a veure amb la retroalimentació i amb l'autoregulació. Tot això ens va resultar molt útil per encarar la segona sessió amb bases més concretes.

De fet, la segona sessió es va centrar molt més en els reptes de l'acció tutorial, la seva organització, els seus plantejaments metodològics: van sorgir moltes idees, dubtes, problemes i recursos.

En aquest punt, va ser clau la trobada organitzada amb la Marta Flores, professora del *Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació* de la UAB i membre de*l Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals* de la UAB (GRAI), que ens va explicar el plantejament de la tutoria entre iguals. Tot i que la tutoria entre iguals es fa normalment entre classes de nivell diferent, hi ha la possibilitat de fer aquestes pràctiques dins de la mateixa classe, amb persones amb diferents nivells de coneixement de l'idioma o per compartir eines metodològiques. Aquest plantejament va aportar una perspectiva diferent a la nostra manera de treballar normalment l'acció tutorial, i ens va motivar a aprofundir els nostres coneixements i pràctiques en aquesta direcció.

Per això, els deures per la tercera sessió tenien l'objectiu de fer de pont entre la segona sessió, recopilant els continguts treballats, i preparar el camp a les tasques més concretes de la tercera sessió. Així cadascú havia d'omplir una taula sobre els diferents tipus d'acció tutorial que estava estructurada en els següents punts:

TIPUS D'ACCIÓ TUTORIAL SEGONS QUI L'ORGANITZA	
Activitats de centre	Activitats de mòdul/departament
(Què pot fer el centre per orientar l'alumnat?)	(Què es pot fer des dels departaments per orientar l'alumnat?)
Activitats d'aula	
(Què pot fer el professorat per orientar l'alumnat?)	
TIPUS D'ACCIÓ TUTORIAL SEGONS PRESENCIALITAT	
Presencial	No presencial
(avantatges i inconvenients)	(avantatges i inconvenients)
TIPUS D'ACCIÓ TUTORIAL SEGONS NÚMERO DE PARTICIPANTS	
INDIVIDUAL (professor/a - alumne/a)	ENTRE IGUALS (alumne/a- alumne/a)
(avantatges i inconvenients) (moments idonis)	(avantatges i inconvenients) (moments idonis)
GRUPAL (professor/a - grup d'alumnes)	
amb un grup petit d'alumnes	amb un grup gran o amb tota la classe
(avantatges i inconvenients) (moments idonis)	(avantatges i inconvenients) (moments idonis)
Autoavaluació	

(avantatges i inconvenients) (moments idonis)	
TIPUS D'ACCIÓ TUTORIAL SEGONS PLANIFICACIÓ	
PLANIFICADA	NO PLANIFICADA
(avantatges i inconvenients)	(avantatges i inconvenients)
TIPUS D'ACCIÓ TUTORIAL SEGONS OBLIGATORIETAT	
OBLIGATÒRIA	A DEMANDA
(avantatges i inconvenients)	(avantatges i inconvenients)

A part d'això, cadascú havia de posar en un Drive les eines que fa servir per fer tutoria per compartir-les i començar una tercera sessió de caire absolutament pràctic.
Cinc docents van penjar al Drive les seves propostes i materials per organitzar les tutories a classe, que es van presentar al començament de la tercera sessió. Aquestes propostes es van comparar amb l'anàlisi feta individualment en la taula que s'havia d'omplir. Per tenir en compte tot això, ens vam dividir en grups: cada grup era responsable d'un o dos aspectes de la taula i havia de recollir les idees i escriure-les en un document Drive compartit per fer una valoració conjunta en ple. Aquestes propostes van generar discussions i observacions que van ser molt útils per començar a recollir idees i redactar un esborrany del PAT del nostre centre. Tenint en compte tot el recorregut fet, els materials analitzats i discutits (als quals es van afegir altres documents publicats a la web xtec[9]), els exemples presentats i les reflexions compartides, es va dibuixar l'estructura del PAT de l'EOI Terrassa, constituïda pels següents punts:

PAT EOI TERRASSA

1. PRINCIPIS GENERALS DE L'ACCIÓ TUTORIAL
2. CONTEXTUALITZACIÓ DEL CENTRE
3. **OBJECTIUS DEL PAT**
4. **CONTINGUTS DEL PAT**

[9] Documentació a xtec

- Plantilla PAT
- Elements del PAT
- Exemple PAT Institut Lacetània
- Exemple PAT INS Salvador Seguí

- DECRET 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya

5. PROPOSTA D'ACTIVITATS PER A LES SESSIONS DE TUTORIA
6. COORDINACIÓ/SEGUIMENT
7. DISTRIBUCIONS DE FUNCIONS DEL PAT
8. AVALUACIÓ DEL PAT
9. ANNEX

En el context del taller, l'objectiu era treballar els aspectes que més tenen a veure amb l'acció tutorial a classe, o sigui els punts: 3, 4, 6 i 7. Per cada punt es va preparar una fitxa que s'havia de treballar per grups, elaborant propostes concretes i possibles dificultats.[10] Així vam arribar a consensuar els continguts del PAT, la redacció del qual va ser a càrrec de l'equip directiu del centre.

3. Els punts principals del document PAT de l'EOI Terrassa

Per redactar el PAT de l'EOI Terrassa es van seguir les propostes d'estructura del document *Elements del Pla d'acció tutorial del web de l'xtec Pla d'acció tutorial* (PAT)[11].
Els punts que considerem d'especial interès són:

➔ Cronograma de les accions de seguiment.
Distingim tres moments principals per a realitzar activitats d'acció tutorial:

- A inici de curs (octubre/novembre):

ACCIÓ TUTORIAL DIAGNÒSTICA**:** acollida, presentació del curs, presentació del centre (funcionament i normativa), coneixement dels diferents nivells, presa de contacte amb el grup, cohesió del grup, expectatives, objectius, elecció de delegats, detecció de necessitats de l'alumnat, detecció de mancances de les classes.

- Després del primer quadrimestre (gener/febrer):

ACCIÓ TUTORIAL DE SEGUIMENT**:** valoració del primer quadrimestre, entrega de notes, reflexió personal (hàbits de treball, dificultats, capacitats personals), acompliment de les expectatives, revisió dels objectius.

- A final de curs (abril/maig)**:**

ACCIÓ TUTORIAL D'AVALUACIÓ**:** revisió de l'assoliment dels objectius a l'avaluació continuada, entrega de notes, valoració general del curs, satisfacció personal, acompliment dels objectius acadèmics.

- Al llarg de tot el curs**:** tècniques d'estudi, competències i estratègies de millora de les

[10] Per exemple, la fitxa relativa al punt 4, demana d'elaborar propostes per aquests aspectes:
1. Millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge
2. Optimitzar l'aprenentatge i els resultats
3. Promoure l'autoregulació i l'autonomia de l'alumnat mitjançant un procés dialògic
4. Promoure la reflexió de l'alumnat i del professorat sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge

[11] https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/accio-tutorial-i-orientacio/pla-accio-tutorial/

diferents habilitats de llengua, aprendre a aprendre, organització i gestió del temps.

➔ Modalitats d'activitats d'acció tutorial

Al Taller a centre *Per què parlem de tutoria?* es van estudiar diferents possibilitats d'acció tutorial:

A. INDIVIDUALS - GRUPALS: Si ens fixem en el nombre d'agents implicats en les activitats d'acció tutorial, trobem dues categories: activitats d'acció tutorial individuals o grupals. Les individuals es dirigeixen a un o a una única alumne/a i poden tenir lloc entre iguals (alumne/a-alumne/a) o entre professorat i alumnat. Les grupals poden ser liderades des de l'equip directiu o des del professorat i es poden dirigir a un grup gran, a un grup petit d'alumnes, a una classe o a tot l'alumnat del centre. Cada modalitat té avantatges i inconvenients que vam analitzar al Taller.

B. ENTRE IGUALS: En aquesta modalitat, que dirigeix el professorat, hi ha una interacció entre alumnes, en la que un o una alumne/a fa de persona experta i es prepara per assessorar i guiar un company/a. Té la seva part positiva, ja que permet als alumnes especialitzar-se en un tema i explicar-lo als companys, fomentant la col·laboració, i fa que l'alumnat se senti més relaxat i còmode, facilitant un ambient propici per compartir estratègies i maneres de treballar. No requereix tanta inversió de temps com les sessions individuals. Pot servir com a coavaluació, si es basa en activitats d'avaluació, millorant l'aprenentatge de l'alumnat. A més, promou el desenvolupament d'habilitats psicosocials com l'empatia i el respecte, fomenta la responsabilitat i l'autoestima, i atén la diversitat de l'aula, el que millora la cohesió grupal i el clima a l'aula. Però, d'altra banda, presenta alguns reptes: la implicació deficient d'un/a alumne/a pot afectar els altres, i alguns poden queixar-se de la manca d'eficàcia en aquest sistema. És important considerar la compatibilitat entre els membres dels grups, hi pot haver reticències a donar retroalimentació sincera i hi ha qui pot rebutjar aquesta responsabilitat, ja que l'alumnat confia més en l'orientació del professor/a. La preparació de la tutoria és clau per a l'èxit.

C. PRESENCIALS - NO PRESENCIALS - SÍNCRONES - ASÍNCRONES: També podem distingir activitats d'acció tutorial segons si es duen a terme de forma presencial o de forma no presencial. En principi, a grups presencials les activitats d'acció tutorial seran presencials, tot i que no hi hauria cap inconvenient en fer servir eines virtuals, si escau. A grups semipresencials hi haurà també la possibilitat d'oferir-les de forma no presencial, o sigui online. L'objectiu tan de les activitats d'acció tutorial presencials com no presencials és el mateix: "orientar i ajudar l'alumnat en el seu aprenentatge i en l'autoavaluació". L'única diferència que hi ha entre les dues, són les eines que s'utilitzen.

En el cas que les activitats d'acció tutorial es duguin a terme de forma no presencial, aquestes poden donar-se de forma síncrona o asíncrona. Entenem per síncrona online una activitat d'acció tutorial entre dos agents al mateix temps i al mateix lloc virtual (online). Entenem per asíncrona, una activitat d'acció tutorial que es dóna per exemple a través de l'EVA (Entorn virtual d'aprenentatge) en el que hi ha un decalatge de temps entre la interacció del tutor i la interacció del tutorat. Aquests serien alguns avantatges i inconvenients d'aquestes modalitats.

D. PLANIFICADES - NO PLANIFICADES o ESPONTÀNIES: Si les activitats d'acció tutorial són planificades significa que l'agent que proposa l'activitat d'acció tutorial, ja sigui el centre, el professorat, els caps de departament o l'alumnat han previst dia, hora i materials que s'utilitzaran a la sessió. És recomanable que els materials siguin entregats amb anterioritat

a la sessió per tal de donar espai de reflexió als tutorats. Si són no planificades o espontànies poden servir per atendre una necessitat sorgida de forma puntual, però pot haver-hi alumnes que no considerin necessari haver de parlar del seu aprenentatge amb el docent: de fet, el fet que la tutoria no sigui programada pot fer pensar, en una falta de preparació, cosa que pot fer percebre la trobada amb el docent com a pèrdua de temps: A més, s'ha de subratllar que aquest tipus de tutoria requereix flexibilitat per part del professorat a l'hora d'adaptar-se a la situació.

E. GENERALS - OPTATIVES - A DEMANDA: Les activitats d'acció tutorial generals són aquelles que es proposen a tothom, a tot el grup, però es tolera si algun/a alumne/a no hi assisteix. Sempre aporten idees interessants, i a vegades ajuden a comprendre les raons per les quals hi ha alumnat amb manca de motivació. Són essencials per controlar l'aprenentatge del grup, sense fer distincions. Poden integrar-se a les activitats d'aula, proporcionant atenció individualitzada.
Les activitats d'acció tutorial a demanda responen a la mateixa definició que les activitats d'acció tutorial no planificades o espontànies que hem anomenat anteriorment.

F. AUTOAVALUACIÓ: L'autoavaluació en l'acció tutorial és important perquè és la que porta l'alumnat a reflexionar sobre el seu propi procés d'aprenentatge i els resultats que obté. Cada aprenent és diferent i té una manera d'aprendre diferent, per això és necessari impulsar aquesta reflexió, que fa que l'alumnat esdevingui més autònom i capaç de prendre decisions i millorar.

➔ Cronograma d'activitats per EOI

Pel que fa a la temporització proposem una graella activitats d'acció tutorial de primer, de segon i de tercer trimestre. Aquesta temporització coincideix amb els quatre grans tipus d'activitats d'acció tutorial: les d'acollida, les diagnòstiques, les de seguiment i les avaluatives. A cada tipus d'activitats d'acció tutorial corresponen un seguit d'activitats concretes, que poden tenir lloc a quatre nivells, segons la persona responsable d'organitzar-les: activitats d'acció tutorial de centre, de departament, d'aula i activitats d'autoavaluació. Les activitats de centre estan liderades per l'equip directiu i poden tenir per objectiu acollir l'alumnat (alumnat nou al centre, delegats/des, representants de l'alumnat al consell escolar), organitzar celebracions de festes o dates significatives i organitzar activitats d'inauguració o cloenda del curs. Les activitats d'acció tutorial de departament estan liderades pel cap de departament i poden incloure l'organització d'activitats pedagògiques departamentals, activitats culturals del departament o activitats fora del centre (sortides i viatges). Les activitats d'acció tutorial d'aula i d'autoavaluació estan liderades pel professorat amb la finalitat de fer l'acompanyament de l'alumnat. A la taula següent es poden veure unes propostes d'activitats d'acció tutorial de centre, de departament, d'aula i també d'autoavaluació, especificant els objectius de cada una.

ACTIVITATS D'ACCIÓ TUTORIAL				
Trim.	**Tipus**	**Objectius**	**Proposta d'activitat**	**Responsable**
1r	D'ACOLLIDA	Informar l'alumnat sobre qüestions organitzatives, acadèmiques i administratives del centre a principi de curs	Presentació de l'escola	Docent
		Informar l'alumnat del funcionament del curs (objectius, continguts, avaluació, materials…) i de les normes del centre	Presentació del curs: Normes acadèmiques i Normes administratives	Docent
		Escollir dos/dues representants de cada classe que facin de portantveus del grup	Graella de dades de delegats i sotsdelegats	Docent
		Acollir els/les representants dels grups classe de l'escola i animar-los/les a fer suggeriments i propostes de millora	Reunió de benvinguda als delegats/des i sotsdelegats/des	Equip directiu
		Promoure la cohesió de grup mitjançant activitats d'aula o de departament	En aquest enllaç trobareu algunes idees	Docent Departament
1r	DIAGNÒSTICA	Fomentar la reflexió de l'alumnat sobre el propi aprenentatge, estratègies utilitzades, dedicació a la llengua per tal de capacitar-lo a la presa de decisions	Qüestionari: *Quin tipus d'alumne soc?*	Docent
		Qüestionari per conèixer el nivell d'estudis de l'alumnat, la motivació per aprendre l'idioma i marcar-se un primer objectiu	Full de tutoria diagnòstica	Docent
		Compartir amb els/les altres alumnes de classe les dificultats i interessos per tal de poder trobar	Coneixement de l'individu: alumn@ amb la resta d'alumnes	Docent

		solucions i propostes de millora	del grup classe	
		Graella per registrar i recollir les impressions obtingudes en activitats d'acció tutorial al llarg del curs	Graella de registre de seguiment	Docent
		Conèixer el grau de satisfacció de l'alumnat amb el funcionament del curs / del docent (a nivell de grup classe)	Enquesta de satisfacció amb el funcionament de les classes	Docent
		Conèixer el grau de satisfacció de l'alumnat amb el funcionament del curs / del centre per tal de poder millorar i implementar canvis	Enquesta online de final de trimestre	Equip directiu
2n	DE SEGUIMENT	Facilitar a l'alumnat informació sobre els resultats obtinguts a les proves quadrimestrals o sobre el seu progrés i grau d'assoliment dels objectius del curs en l'avaluació continuada	Feedback després de proves trimestrals (si escau).	Docent
		Convidar l'alumnat a la reflexió per tal que prengui consciència d'on es troba en el seu procés d'aprenentatge i la seva implicació en l'estudi de la llengua	Full de tutoria de seguiment	Docent Alumnat
		Intercanviar punts de vista amb l'alumnat, subratllant-ne punts forts i punts febles	Graella: Les meves habilitats	Docent
		Facilitar a l'alumnat eines per tal d'optimitzar el seu aprenentatge, per exemple guiar-lo en la preparació d'exposicions orals, la	Pautes bàsiques per a una tasca d'Expressió i Interacció Escrita (EiE) i Oral (EIO) 20. Pautes bàsiques	Docent Alumnat

		redacció de narracions, d'argumentacions, tècniques de lectura, etc…	per a una tasca de Mediació Escrita (ME) i oral (MO)	
3r	AVALUATIVA	Informar l'alumnat sobre els resultats obtinguts a les proves finals, les mitjanes del curs, i el seu grau d'assoliment dels objectius	Feedback després de proves finals (si escau)	Docent
		Contrastar amb l'alumnat els resultats obtinguts al llarg de tot el curs i el seu grau d'assoliment dels objectius	Feedback d'avaluació continuada de final de curs	Docent
		Promoure la reflexió en l'alumnat per tal que prengui consciència del nivell que ha assolit al llarg del curs i s'autoavaluï	Fitxa de tutoria avaluativa	Docent Alumnat
		Intercanviar punts de vista amb l'alumnat, subratllant-ne punts forts i punts febles, perquè prengui consciència de les seves dificultats i intenti pal·liar-les en la mesura que sigui possible abans de l'inici del curs següent	Anàlisi del progrés de l'alumnat i recomanacions del professorat de cara al curs següent	Docent
		Avaluar l'assoliment dels objectius del curs i prendre consciència de la correspondència entre la implicació personal i els resultats obtinguts	Full d'autoavaluació de final de curs	Docent Alumnat
		Conèixer el grau de satisfacció de l'alumnat amb el funcionament del curs / del centre per tal de poder millorar i implementar canvis	Enquesta online de final de curs	Equip directiu

4. Valoració de l'experiència

Tenint en compte el feedback he vam demanar als participants al final de cada sessió, podem dir que l'estructura i el desenvolupament del taller van ser una experiència enriquidora. Els participants van valorar positivament sobretot la dinàmica de les sessions i el treball col·laboratiu i participatiu.

Va resultar molt important el fet de compartir idees, cosa que va ajudar a descobrir que hi ha moltes maneres diferents de fer tutoria. Sobretot la trobada amb la Marta Flores de la UAB, que ens va parlar de tutoria entre iguals, va ser molt motivadora i va generar curiositat i ganes d'explorar més aquesta possibilitat. En aquest sentit, els participants ens van demanar la presència de més experts de fora de l'escola, cosa que és un senyal d'interès i motivació.

I per les organitzadores del taller va ser un repte important, que vam emprendre amb ganes d'aprendre i compartir. I aquest va ser justament el resultat final: vam aprendre i compartir, i vam arribar finalment a dibuixar el nostre PAT. De totes maneres, el que és important en aquesta experiència, és tot el recorregut que es va fer. Per tant estem satisfetes però, encara, amb ganes de millorar!

Bibliografia

CAÑADA PUJOLS, Maria Dolors (2022**). «**Com sobreviure a l'avaluació fent que els estudiants aprenguin?», InterEOI, revista digital de l'EOICAT, n. 17, 33-39. https://issuu.com/eoicat/docs/intereoi_num._xvii.docx_1_36fbd2d241101b

CARANDELL, Zinka (2013). «La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía». O. ESTEVE; E. MARTÍN PERIS. *Cuestiones de* autonomía *en el aula* de *lenguas extranjeras,* Barcelona: ICE- Horsori, 103-116

DURAN, David; FLORES, Marta; OLLER, Maite (2016). *Reading in Pairs-Peer tutoring for reading and speaking in English as a foreign language,*.Barcelona: Horsori

DURAN, David; VIDAL, Vinyet (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*, Barcelona, Graó

ESTEVE Olga; MARTÍN PERIS, Ernesto (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: ICE- Horsori

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Nueva York: Oxford University Press

SANTMARTÍ**,** Neus (2020). *Avaluar és aprendre*, Generalitat de Catalunya, Xarxa de Competències Bàsiques

VAN LIER, Leo (2008). «Agency in the classroom». *Sociocultural Theory and The Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 163-186

Motivar al alumnado en contextos de heterogeneidad

Montserrat Cañada Pujols
EOI Terrassa
mcanada2@xtec.cat

Resumen: A veces es difícil motivar a nuestro alumnado, que acude a las Escuelas Oficiales de Idiomas para aprender una lengua extranjera, sobre todo cuando tenemos en el aula un perfil heterogéneo de estudiantes, ya sea por su edad (que oscila entre los 14 y los casi 80) como por sus situaciones laborales y familiares, y sus diferentes capacidades e intereses. El objetivo de este artículo es analizar cómo, precisamente en esta diversidad, se puede encontrar una oportunidad de motivación y enriquecimiento no sólo del alumnado sinó también del profesorado. Para ello, presentaremos propuestas en las que la colaboración pone en juego las habilidades y fortalezas de cada alumno/a, de manera que las actividades llevadas a cabo supongan un aprendizaje significativo y promuevan la implicación personal (*engagement*).

1. Motivar al alumnado, ¿difícil?

En el dinámico mundo de la enseñanza de lenguas, nos enfrentamos cada día a un desafío estimulante y complejo: la heterogeneidad del alumnado. Este variado mosaico de estudiantes, con sus diferentes capacidades, intereses y trayectorias, nos invita a replantear nuestras estrategias pedagógicas en pos de encontrar en la diversidad una oportunidad de motivación y enriquecimiento.

Desde aulas repletas de alumnado con distintos niveles de competencia lingüística hasta grupos donde convergen diversas culturas y bagajes educativos, el reto es evidente: cómo cultivar la pasión por el aprendizaje de lenguas en un contexto tan heterogéneo. Para abordar esta compleja tarea, se hace imprescindible apostar por la colaboración y el reconocimiento de las habilidades y puntos fuertes de cada alumno/a.

Es en la creación de actividades significativas donde radica parte de la clave. Estas actividades no solo deben desafiar intelectualmente, sino también promover la implicación y el *engagement* del estudiantado. En un mundo globalizado que demanda desafíos y metas claras, es vital que cada estudiante se perciba a sí mismo como un líder, un protagonista de su propio proceso de aprendizaje y, en muchos casos, un *influencer* dentro de su entorno.

Jorge Arévalo, reconocido experto en el campo, enfatiza la importancia de generar ilusión en el aula como catalizador de la motivación. Este enfoque se sustenta en un liderazgo compartido y distribuido, donde se reconoce la suma de todos los talentos y se fomenta la responsabilidad colectiva, el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad.

Para crear este ambiente propicio, es necesario cultivar un entorno relajado y proveer los recursos necesarios para la creatividad, la colaboración y la innovación. La construcción de puentes de diálogo entre la experiencia y la investigación se convierte en una herramienta invaluable para adaptarse a nuevos contextos y circunstancias, promoviendo así la motivación intrínseca del estudiantado.

En este sentido, el docente se erige como un agente fundamental, no solo como transmisor de conocimientos, sino como un aprendiz constante que se adapta a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y que, mediante su creatividad y compromiso, despierta la chispa de la motivación en cada aula que habita.

2. Propuestas para motivar al alumnado

En este artículo analizaremos algunas propuestas que pueden crear motivación en nuestras aulas y, a la vez, fomentar la participación del alumnado y su implicación, y, al mismo tiempo, mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los ejemplos que se proporcionarán, si no se especifica lo contrario, serán en italiano de nivel A1, pero las propuestas facilitadas serán aplicables a otros idiomas y niveles, adaptándolas a las características de cada lengua y a las necesidades del alumnado de cada grupo clase.

2.1. Gamificación

En este apartado presentaremos dos propuestas de ludificación, pero, antes de seguir con el tema nos debemos preguntar: ¿qué es la gamificación (o ludificación)? Es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos.

La primera propuesta lleva el título "*Milano, capitale della moda*" y ha sido pensada y pilotada con alumnado de nivel A1 de italiano. El tema está relacionado con "Ropa (y complementos) y tiendas", que generalmente se estudia en A1. Es un campo léxico significativo porque, especialmente en lo que respecta al vocabulario de prendas de vestir, es una necesidad del alumnado de nivel básico. Además, hay otros aspectos gramaticales relacionados, como la concordancia de los adjetivos (género y número), los colores, cómo pedir ayuda para ir de compras o en la tienda de ropa... En sí mismo, no es un tema excesivamente complejo, pero es lo suficientemente amplio y concreto como para poder desarrollar una gamificación bonita y adecuada. El argumento de la narrativa es el siguiente:

- Los estudiantes, en grupos, representan a las firmas de moda Valentino, Dolce e Gabbana, Versace, Prada, Gucci y Armani. Dependiendo del número de estudiantes, se puede eliminar alguna firma (o agregar otras). Todas las firmas quieren conquistar Milán, es decir, realizar un desfile exclusivo en la capital de la moda.
- Para lograr este objetivo, los grupos deben obtener prendas de vestir según las tres categorías diferentes del catálogo:

➔ Categoría I: prendas de 4.000 €

➔ Categoría II: prendas de 3.000 €

➔ Categoría III: prendas de 2.000 €

- Las firmas deben superar pruebas y afrontar imprevistos para obtener prendas que serán necesarias para el desfile exclusivo en el que compiten, que serán usadas por las modelos.
- Para ganar, deben obtener como mínimo: 3 prendas de la categoría I (de 4000€), 2 de la categoría II (de 3000€) y 1 de la categoría III (de 2000€). Sin embargo, no siempre será fácil, ya que habrá obstáculos...

La historia, evidentemente, es producto de la imaginación y es atractiva para el alumnado, que aprenderá contenido del curso de una manera amena y divertida, basada en la competencia entre los diferentes grupos. Hay una gran riqueza de elementos ya que la gamificación está vinculada no solo a la unidad didáctica que se está trabajando en clase, sino también a los aspectos culturales que conlleva el mundo de la moda, la ciudad de Milán, los diseñadores italianos... que son temas que a menudo interesan a los alumnos. Para conocer concretamente las diferentes actividades a las que son sometidos los/las participantes, seguir el enlace.

La segunda propuesta, en cambio, ha sido diseñada para un nivel A2. Trata de temas culinarios (alimentación, recetas, cocineros famosos en Italia…) y ha sido también pilotada con alumnado de EOI. No nos detendremos a detallar su estructura, funcionamiento y los resultados obtenidos ya que una versión completa de la actividad se puede leer, en italiano, en el artículo «MasterChef Italia: La Gamification nella classe di italiano LS» publicado en la revista *Italiano a Stranieri*, de la editorial Edilingua.

Imagen 1. Propuestas de gamificación para A1 y A2 de italiano respectivamente

2.2. Memes

Crear memes (imágenes, por lo general distorsionadas, con fines caricaturescos, que se difunden principalmente a través de internet) puede ser una tarea motivadora para el alumnado. Además los memes pueden ser muy fáciles de encontrar (hoy en día los hay por todas partes) y también de generar ya que hay múltiples herramientas para tal finalidad, sugerimos:

- ➔ Meme Generator Free
- ➔ Meme Factory
- ➔ Meme Producer

El hecho de que en los memes se trabajen los dobles sentidos, los juegos de palabras, la ironía, los elementos culturales… hace que sean ideales para realizar actividades con niveles de lengua más bien altos (a partir de B1). También son óptimos para las actividades de mediación, en las que un alumno/a debe transmitir el contenido (y el significado) de un meme a otro/a estudiante que no lo entiende.

Vamos a poner un ejemplo y a explicarlo brevemente:

Imagen 2. Ejemplo de meme encontrado en un bar

En el ejemplo anterior, para entender el meme, el estudiantado debe conocer en primer lugar el significado de los vocablos, pero además debe captar la ironía del mensaje y el doble sentido de la palabra "media" en italiano. De hecho, una "birra media" es una cerveza ni grande ni pequeña, sino mediana, de una medida entre 0,4 y 0,5 litros (normalmente de 0,4 en Italia). Con ello vemos que el meme invita a tomar más de tres cervezas (traducción del texto: "La cerveza es cultura, no te pares a la tercera mediana"). La palabra "media", no obstante, tiene otros significados en italiano, uno de los cuales se refiere al sistema educativo: la escuela secundaria de primer grado es llamada comúnmente "scuola media", dura tres años (hasta los 13 años de edad aproximadamente) y concluye los estudios de primer ciclo después de la escuela primaria. He aquí el juego de palabras del meme. La traducción en este caso sería: "La cerveza es cultura, no abandones (los estudios) en el primer grado de la escuela secundaria" (equivalente al segundo curso de la ESO).

Podemos ver la complejidad de este meme por sus referencias culturales y lingüísticas. En otros ejemplos el grado de dificultad puede ser inferior, evidentemente, pero a menudo los memes están pensados para nativos y por ello insistimos que puede ser una tarea útil de interpretación para alumnado de niveles altos.

Imagen 3. Otros ejemplos de memes en italiano

2.3. TikTok

Por iniciativa del alumnado de A1 de tarde se llevó a cabo, antes de Navidad, una grabación para la publicación de un TikTok sobre *Falsi amici* (Falsos amigos) en italiano. El grupo demostró gran implicación y fue una actividad muy motivadora, a la vez que generaba una notable cohesión entre el estudiantado. Los integrantes se ocuparon de todos los preparativos. A nivel lingüístico, buscaron palabras en italiano que en catalán o castellano tuvieran un significado diferente y pudieran crear situaciones graciosas (como por ejemplo "burro", que significa mantequilla en castellano, o "pilota", vocablo que en catalán quiere decir pelota pero en italiano significa piloto…), y prepararon gestos para transmitir dichas palabras solo con mímica. Algunos/as participantes trajeron complementos para el día de la grabación, para que el resultado fuera más simpático.

A nivel técnico se repartieron las tareas: quién se encargaría de traer material (un trípode, un buen teléfono...), quién elegiría la música, quién se dedicaría a la edición y al montaje, recortando «tomas falsas»...

La idea fue sin duda excelente y, creemos, aplicable a otros idiomas, niveles y a otros muchos aspectos de la lengua a parte de los falsos amigos. Podríamos hacer un TikTok con verbos en italiano que se conjugan con "essere" o "avere" (cuestión sumamente complicada para el alumnado de italiano, y no solamente en A1), o un TikTok con palabras que corresponden a un género diferente del que tienen en catalán o castellano (*arte, sangue, latte, estate, miele, origine…*), etc. ¡La lista podría ser infinita!

Queremos insistir en el hecho de que, en el contexto educativo actual, TikTok puede redefinir la noción de motivación del estudiantado. Más allá del tradicional papel del profesor como principal impulsor, TikTok es capaz de hacer aflorar el potencial intrínseco de los estudiantes para encontrar motivación. Esta perspectiva desafía las convenciones

establecidas, destacando la importancia de empoderar al alumnado (de diferentes edades, intereses...) para que descubran y cultiven sus propias fuentes de inspiración. Al centrarse en esta premisa, TikTok no solo promueve un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, sino que también fomenta la autonomía y la responsabilidad individual en el proceso educativo. Esta visión refleja un cambio significativo en la forma en que se concibe la motivación en el ámbito escolar, otorgando a los estudiantes un papel activo y protagonista en su propio desarrollo académico y personal.

Imagen 4. TikTok de Falsi amici (Falsos amigos) enlazado en Youtube

2.4. Escape Room (Juego de escape) / Breakout

Los juegos de escape también son muy populares y motivadores. Son experiencias interactivas donde un grupo de personas (en nuestro caso el alumnado) debe trabajar conjuntamente para responder a una serie de acertijos, rompecabezas y enigmas, generalmente dentro de un límite de tiempo establecido, para avanzar en la historia y alcanzar el objetivo final, que suele ser escapar de una situación peligrosa o resolver un misterio.. Estos juegos a menudo requieren habilidades de pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación efectiva y creatividad para tener éxito. Los temas de los escape rooms pueden variar ampliamente, desde misterios detectivescos hasta aventuras de ciencia ficción o incluso escenarios históricos.

Presentaremos dos propuestas de este tipo, que enlazamos a continuación:

Il mistero di Pompei

El contexto es el siguiente: “Has encontrado un mapa de las excavaciones de Pompeya que no coincide con lo que se conoce hoy en día sobre la antigua ciudad romana. Parece que hay secretos ocultos y tesoros aún por descubrir. Viajas hasta Pompeya, donde debes conseguir los códigos que te revelarán todos los tesoros escondidos...”. El alumnado (de nivel A2), en parejas o grupos de tres personas, tiene 15’ para desarrollar tres actividades concretas relacionadas con la narrativa de la historia y mejorar sus habilidades de

comprensión escrita y auditiva: una de geografía sobre Pompeya y su región, una sobre el origen de la "Casa di Venere in conchiglia" y una última sobre el último hallazgo en la ciudad. Para llevar a cabo las tareas se facilitan enlaces de texto y video en los cuales hallar las respuestas que abren los candados. La actividad ha sido creada de manera muy sencilla y gratuita con Google Forms. Al terminar el recorrido y lograr responder correctamente a las preguntas el estudiantado obtiene una felicitación: "¡Felicidades! Has encontrado los códigos que te dan acceso a los tesoros de Pompeya. ¡Los podrás descubrir todos tú y serás rico y famoso! ¡Felicidades!". Un comentario como este anima a los participantes, les da satisfacción personal y fomenta la cohesión del grupo.

In giro per l'Italia

Esta propuesta, en cambio, ha sido elaborada con Google Sites, herramienta también gratuita que permite agregar y organizar contenido, como texto, imágenes, videos..., de manera sencilla. Las respuestas que abren los candados se deben insertar también en un Google Forms, como en la actividad anterior. Este juego de escape está pensado para trabajar temas de geografía de Italia con alumnado de A1/A2, dura 30' y la narrativa es la que sigue: "Has ido a Italia con tus amigos. En un momento dado, en Roma, te has distraído mirando una obra de arte y te has perdido. Tus amigos no se han dado cuenta de que no estabas y han cogido el tren, destino hacia la próxima ciudad. Solo si descubres los códigos ocultos podrás localizar a tus amigos. ¡Solo tienes 30 minutos! ¡Date prisa!". Los mecanismos en este caso son también tres, relacionados con las ciudades de Italia y sus monumentos, y, una vez averiguadas las respuestas correctas, el alumnado recibe el siguiente mensaje: "¡Felicidades! Has encontrado los códigos, por lo tanto has conseguido localizar a tus amigos. A partir de ahora, podréis continuar el viaje juntos. Pero, cuidado, no te distraigas más y trata de mantenerte siempre cerca de ellos!".

2.5. Documentos compartidos (Drive)

Una actividad pensada en un breve trayecto de tren y preparada en cinco minutos puede dar un resultado sorprendente. Compartir documentos en Drive es evidentemente una ventaja en muchos sentidos:

- ➔ Acceso desde cualquier lugar
- ➔ Colaboración del alumnado
- ➔ Edición del documento en tiempo real
- ➔ Control de versiones (útil para ver cambios y corregir errores)
- ➔ Facilidad para compartir (basta un enlace)
- ➔ Copias de seguridad automáticas
- ➔ Integración con otras herramientas

La propuesta que se presenta a continuación requiere que el alumnado trabaje en cinco grupos de 5/6 personas, según el número total de asistentes a clase. A cada grupo se le asigna aleatoriamente una categoría de alimentos o bebidas (y señalamos, aleatoriamente, ya que algunas categorías pueden resultar más "difíciles" que otras). Se pide que cada grupo, bajo el concepto de "Cibo" ("Alimentos" o "Comida"), escriba todos los productos que sepan o que recuerden correspondientes a la categoría que le ha sido asignada. Los grupos tienen cinco minutos de tiempo para escribir el máximo número de palabras, ya que el grupo que consiga escribir más palabras correctas gana la competición. La actividad

puede parecer muy simple, por no decir "tonta", pero se ha llevado a cabo dos años consecutivos y el alumnado ha mostrado gran implicación y ha participado muy activamente. Una vez pasados los cinco minutos se ha proyectado el documento y se ha analizado en plenum, se han eliminado repeticiones, se han corregido errores ortográficos, se han aclarado dudas de léxico, etc. Los delegados de clase se han encargado de dar un formato visualmente aceptable y así el documento ha quedado guardado para futuras consultas de todo el alumnado. Algún delegado, incluso, por iniciativa propia, ha traducido el léxico de las diferentes listas para facilitar la memorización a sus compañeros y compañeras. Además, hemos podido observar que buena parte del estudiantado se ha impreso el documento para guardarlo con los apuntes de clase y tenerlo siempre a mano.

CIBO				
Frutta e ortaggi	**Carne e pesce (e frutti di mare)**	**Latte e legumi**	**Bevande**	**Altro**

Imagen 5. Documento (Word) compartido en Drive en el que el alumnado completa las diferentes categorías de alimentos indicadas

2.6. Colaboraciones con otras EEOOII (Escuelas Amigas)

Las experiencias llevadas a cabo en el contexto del proyecto «Escuelas amigas» han sido y siguen siendo de gran utilidad y fomentan siempre la participación activa del alumnado y su implicación en las tareas colaborativas con otras EEOOII. En el número anterior de esta revista, InterEOI núm. 17, ya publicamos un artículo en el que se describen nuestras primeras experiencias en el proyecto (*L'EOI de Terrassa i les Escuelas amigas*).

En esta ocasión resumiremos el trabajo realizado el curso pasado (año académico 2022-23) junto a la EOI Pamplona/IHEO, ya que el proyecto de este año (con la EOI de Esplugues y la EOI de Puertollano) está todavía en proceso. El título del proyecto era "Postales amigas" (*Cartoline amiche*). El objetivo era escribir una postal (como las de antes) a una persona de la otra escuela amiga, con la que tuvieran cosas en común, y enviarla junto con algún detalle que representara la ciudad de la escuela amiga en cuestión. Para ello dividimos el proyecto en varias partes:

➔ La primera parte era una producción escrita sencilla a modo de retrato digital, en el que el alumnado (de A1) tenía que incluir información personal muy básica como el nombre, el lugar de origen, la edad, la profesión y sus gustos y aficiones, y añadir una foto o avatar. Cada clase participante (una de la EOI de Pamplona y dos de la EOI de Terrassa) hizo su propia presentación, usando la herramienta de presentación de diapositivas de Google.

➔ La segunda parte era una comprensión escrita y consistía en leer todos los perfiles del alumnado de la otra escuela amiga, para ver con cuál de ellos se podían tener más afinidades. Para ello se les dio un tiempo y, posteriormente, se hicieron las "parejas". Algunos alumnos/as se pronunciaron sobre posibles candidatos/as, y en el caso de no

expresar preferencias, las profesoras implicadas decidieron qué perfiles encajaban mejor y se asignó a cada alumno/a un/una destinatario/a amigo/a que iba a recibir una postal.

➔ La tercera parte fue la escritura de una postal "tradicional", actividad que el alumnado realizó en el aula y en casa, con la ayuda de las profesoras.

➔ La cuarta parte estaba relacionada con la competencia cultural y fue quizás la más atractiva, ya que se trataba de dejar volar la imaginación con el formato de postales que querían mandar y decidir qué "regalo" típico de la ciudad querían enviar a la otra Escuela, como recuerdo de su "Escuela Amiga".

El proyecto finalizó cuando cada escuela recibió el paquete físico con las postales y los regalos de la otra escuela (en nuestro caso galletas típicas de Pamplona y un pañuelo rojo de las fiestas de San Fermín), y todo el alumnado, que quedó satisfecho y contento del trabajo realizado, quiso enviar un mensaje de agradecimiento en formato video a los nuevos/as amigos/as de su Escuela Amiga, desarrollando así la producción oral.

Imagen 6. Ejemplos de diapositivas de la presentación de Google

2.7. Efecto «Sorpresa»

¿Qué cara pone el alumnado cuando entra en clase y encuentra un par de zapatos rojos encima de la mesa de la profesora? Enseguida preguntan cuál es el motivo por el que los zapatos están ahí. La docente no responde y deja al estudiantado intrigado hasta el final de la clase. ¿El motivo? Es el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, 25 de noviembre, «Giornata internazionale contro la violenza sulle donne», y para conmemorarlo y trabajar el ODS5, vamos a trabajar el tema en clase. Resumiendo la secuencia didáctica:

- se empieza con el visionado del video "Dalle uno schiaffo!": le reazioni dei bambini, se verifica la comprensión del documento con preguntas abiertas y se debate su contenido y significado
- se divide la clase en dos grupos y se separan en dos aulas diferentes. Cada grupo analizará una famosa canción italiana (*Laura non c'è* de Nek el Grupo A y *Ti amo* de Umberto Tozzi el grupo B), pasando por varias fases: comprensión oral, comprensión del texto, indicación de elementos «machistas»...)
- se reúne de nuevo todo el estudiantado en una sola aula y se crean parejas que han escuchado y analizado canciones diferentes. Se ayudan mutuamente a entender la otra canción. Al terminar se escuchan ambas canciones
- se llega a la parte final: lectura de un texto sobre la *«Giornata internazionale contro la violenza sulle donne»* (origen, significado, motivo de la fecha, estadísticas sobre la violencia

de género en Italia...)
- ¿Y los zapatos rojos? El alumnado debe hacer una búsqueda en Internet. ¿Cuál es el significado de los zapatos rojos el 25 de noviembre? ¿Cuál es su origen? ¿Qué iniciativas se llevan a cabo en muchas ciudades italianas? ¿Hay propuestas similares en el país del alumnado? Se discute en clase todos juntos.
Por lo que se refiere a esta actividad debemos mencionar que es fruto del trabajo realizado dentro del grupo GRELCO (Grup de REcerca Lingüística en Comunicació Oral), que fomenta el trabajo conjunto entre docentes de diferentes niveles educativos y en el que se elaboran materiales en LE pensados, obviamente, para generar motivación.

Después de las vacaciones de Navidad llega a la EOI un personaje peculiar: la Befana, la bruja buena que va cargada con un saco lleno de regalos y caramelos para sus alumnos y alumnas. La sorpresa de los/las asistentes es grande y, entre risas, aceptan las golosinas que se les ofrecen (evidentemente, pagadas del bolsillo de la profesora, caracterizada para la ocasión con sombrero de bruja, nariz de plástico, falda larga, delantal, chal de lana, foulard, toda la ropa de colores oscuros, y, como no, escoba para volar alto). En el saco de regalos van algunos libros que, como no son suficientes para todo el estudiantado, sorteará entre los presentes, aprovechando para repasar los números aprendidos hasta el momento (hasta el 100). La sesión se inmortalizará en unas fotografías de grupo para recordar el evento. ¡Seguro que nadie olvidará quién es la Befana nunca jamás!

Imagen 7. Fotos tomadas en las ocasiones descritas: 25/11, «Giornata internazionale contro la violenza sulle donne» y primer día lectivo después del 6/01, «La Befana»

3. Reflexiones

En el constante desafío de motivar a un alumnado heterogéneo, la innovación emerge como un motor vital que impulsa tanto al estudiante como al profesor hacia un compromiso más profundo con el proceso educativo. Es evidente que la creación de un ambiente estimulante y participativo es fundamental para fomentar el *engagement* en el aula, pero no debemos perder de vista que los objetivos pedagógicos y didácticos siguen siendo prioritarios en este camino.

En este sentido, es crucial encontrar maneras de insistir en la motivación individual de cada estudiante. Las tutorías personalizadas y la reflexión sobre el propio aprendizaje pueden ser herramientas efectivas para este fin, recordando siempre que la responsabilidad última recae en el estudiante mismo.

Crear actividades participativas y variadas se revela como una estrategia esencial para convertir la diversidad de intereses y perfiles en un enriquecimiento mutuo. Es reconfortante observar que motivar a los estudiantes no necesariamente conlleva una alta inversión de tiempo o dinero; más bien, requiere creatividad y compromiso por parte de los docentes.

La importancia de compartir propuestas con otros colegas no debe subestimarse. La cooperación y colaboración entre docentes permiten optimizar esfuerzos y enriquecer el abanico de posibilidades pedagógicas disponibles. Además, es fundamental reconocer que tanto estudiantes como profesores deben jugar un papel activo en este proceso, promoviendo así una dinámica de aprendizaje más participativa y enriquecedora.

Es imperativo que intentemos involucrar a todo tipo de estudiantes en este viaje de descubrimiento y aprendizaje. La diversidad en el aula no debe ser vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para innovar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

En última instancia, es la combinación de innovación, compromiso y colaboración lo que nos permitirá superar los desafíos inherentes a la motivación de un alumnado heterogéneo y construir juntos un entorno educativo más estimulante y enriquecedor para todos.

Bibliografia

ARÉVALO TURRILLAS, Jorge (2018). «Hacia una formación profesional diferente», *Cuadernos de pedagogía*, n. 487, (pp. 10-11).

BELOTTI, Marcello; CAÑADA PUJOLS, Montserrat (2022). «L'EOI de Terrassa i les Escuelas amigas», *InterEOI*, revista digital de l'EOICAT, n. 17, (pp. 33-39). https://issuu.com/eoicat/docs/intereoi_num._xvii.docx_1_36fbd2d241101b

CAÑADA PUJOLS, Montse (2019). «MasterChef Italia: La Gamification nella classe di italiano LS», *Italiano a Stranieri*, num. 26, Edilingua (pp. 23-27). https://flip.edilingua.it/RIV26/mobile/index.html#p=3

Preserving students' creativity in the age of generative AI

Alan Murray
EOI IOC
agmz30@gmail.com

Natalia Nefedova
EOI Mollet
nnefedov@xtec.cat

Summary: In the digital age, the acquisition of writing skills has undergone a profound transformation with the advent of generative tools and AI-powered assistance. These technological marvels promise efficiency, speed, and precision in crafting written content. Yet, as we embrace these tools, the question arises: what impact do they have on the creativity of students' writing?
This article studies the intricate interplay between technology and creativity in the realm of student writing. It explores the challenges posed by generative tools and examines strategies for preserving and nurturing students' creativity amidst this technological tide. By understanding this evolving landscape, educators can empower students to harness the benefits of this new technology while safeguarding their creativity.

1. Our project

1.1. The objectives

Our primary objective is to impart to students the proper and responsible use of Artificial Intelligence (AI) through the transparent exploration of text creation as a collaborative dialogue between student and machine. We achieve this by implementing metacognitive strategies, thereby providing students with a structured pathway towards autonomous AI utilization. Specifically, our project endeavours to scaffold students' writing processes by rendering each step visible to both the student and the teacher. Our approach involves a gradual integration of AI into the task, accompanied by opportunities for reflection on the outcomes.

1.2. Key concepts

Our objectives are embodied in three concepts:

1) The need to preserve students' creativity, as stated in the title.

2) The notion of cognitive offloading, which will help us understand the relationship between effort, feedback and the aforementioned originality.

3) The idea of metacognitive enhancement, which in this project translates into visualising in parallel the various texts produced by the student.

1.2.1. Students' creativity

The first of these concepts, creativity, is to be understood as the ability to generate ideas. In fact, these technologies are called generative AI because this is what they do – generate ideas in text form. And if we delegate to these large databases, then this innate faculty may be eroded over time. More specifically, creativity refers to a student's ability to solve problems while doing a task with certain constrictions, meaning that the student has to actually make an effort to produce something original that she or he can be justifiably proud of. Cognitive offloading means delegating parts of a task to an external source, be it the teacher or AI.

Our project is basically an attempt to scaffold student writing processes while they are using ChatGPT. Furthermore, critical thinking when using these tools is vital, since AI may at times make errors, exhibit biases or provide incorrect information.

1.2.2. Cognitive offloading

To elucidate the second concept, cognitive offloading, we propose a framework in which this process takes place in a variety of educational scenarios. The framework, as portrayed in the diagram below (Figure 1), delineates 4 of these scenarios to illustrate varying degrees of student autonomy with respect to reliance on external sources of direction.

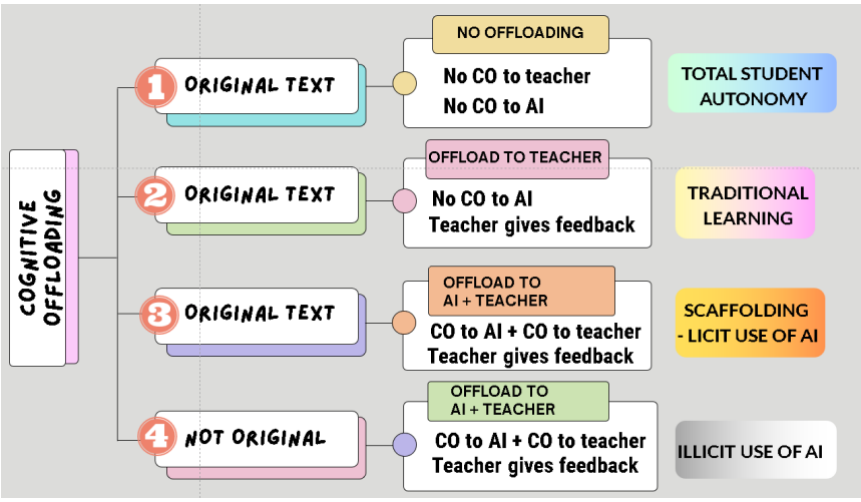


Figure 1: The 4 scenarios of cognitive offloading (CO)

The first scenario presents complete student autonomy with little or no cognitive offloading. The second scenario, as in traditional learning settings, involves offloading to the teacher, who provides feedback and other forms of support. The fourth scenario, where a student misuses AI, allowing it to do most of the heavy lifting, is precisely what we need to avoid. However, our attention is drawn to the third case, which underscores the integration of scaffolding and the judicious use of AI. In this scenario, cognitive offloading is facilitated by both AI and the teacher, with the latter offering final feedback.

The third scenario above, the licit use of AI, serves as the focal point for this article, highlighting the synergy between student engagement, AI assistance, and teacher guidance. Nonetheless, it is imperative to ensure that students initially produce original texts before leveraging AI assistance.

1.2.3. Metacognitive enhancement

Our third concept, metacognitive enhancement, arises when students become aware of their learning processes, thus enhancing their control over their own learning.

In our implementation, metacognitive enhancement is effected in three steps:

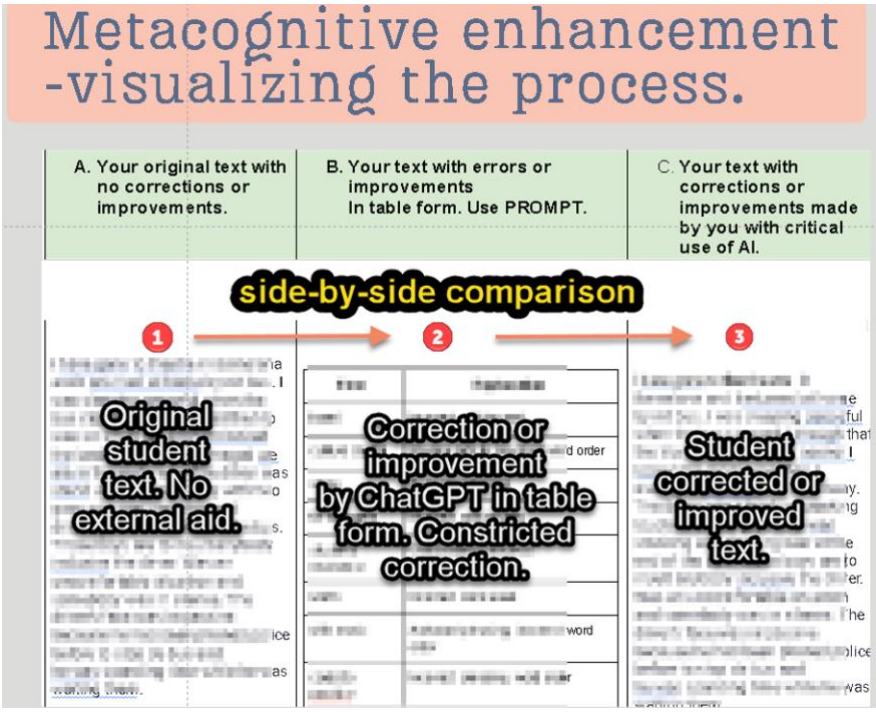


Figure 2: The 3 steps of metacognitive enhancement in AI-aided writing

Step 1: the student creates an original text.

Step 2: the student corrects or improves the text by making judicious use of ChatGPT.

Step 3: The student writes the corrected or improved version of his text.

2. Task examples

We are going to look at tasks implemented at two schools, EOI Mollet and EOI IOC. Briefly, the main differences between these two schools is that EOI Mollet engages in face-to-face teaching while EOI IOC is exclusively online. Regarding the language levels of the students, the EOI Mollet students were C1 while the EOI IOC students were A2.

2.1. EOI IOC

In EOI IOC, the task, completed by about 50 students, studying at the A2 level of English in their second semester, was a written narrative about being lost in a foreign city.
The task was carried out by students in a Google Doc template which contained a table split into three columns (see Figure 3 below). The student provided a link to this document when

handing the task in as an Assignment on the school's Moodle platform. The modifications to the student's original text were implemented by two prompts fed into the ChatGPT interface. The first prompt's goal was to trigger the detection of a limited number of errors (8), thus complying with the strategy of constriction of ChatGPT output. Such a constriction is designed to rein in AI's overreach, as manifested in its tendency to rewrite whole texts. The second prompt similarly proposed a limited number (6) of possible enhancements to improve the fluency and lexical richness of the student text.

Here is the **first prompt**:

INITIAL INSTRUCTION:*Do not comment on this instruction. Simply execute it.*

WHAT: *Identify and correct 8 grammatical or lexical errors in the appended text. These errors should affect the text's understanding and correspond to the A2-level on the CEFR scale. Ensure that the error labels accurately describe the type of error. If there are fewer than 8 errors, correct the number of errors found. Remember that this is a text in two paragraphs.*

PRESENTATION*: The errors will be presented in a table. Create the table with three columns:.*

Column 1*: fragments of the text with the errors bolded. Please make sure the errors are bolded.*

Column 2*: Error labels - not the corrected version (e.g.,word order, wrong word, wrong preposition, tense, awkward phrasing, comprehensibility, grammar, verb agreement, missing preposition, wrong use of modal verb, etc.).*

Column 3*: the corrected version of the error*

Note: DO NOT provide corrections for the errors in column 2, only label them. The corrections are in Column 3. Appended text:

Disclaimers about the prompts:

➔ These prompts are not guaranteed to work as expected in all scenarios. Sometimes prompts may return unexpected results

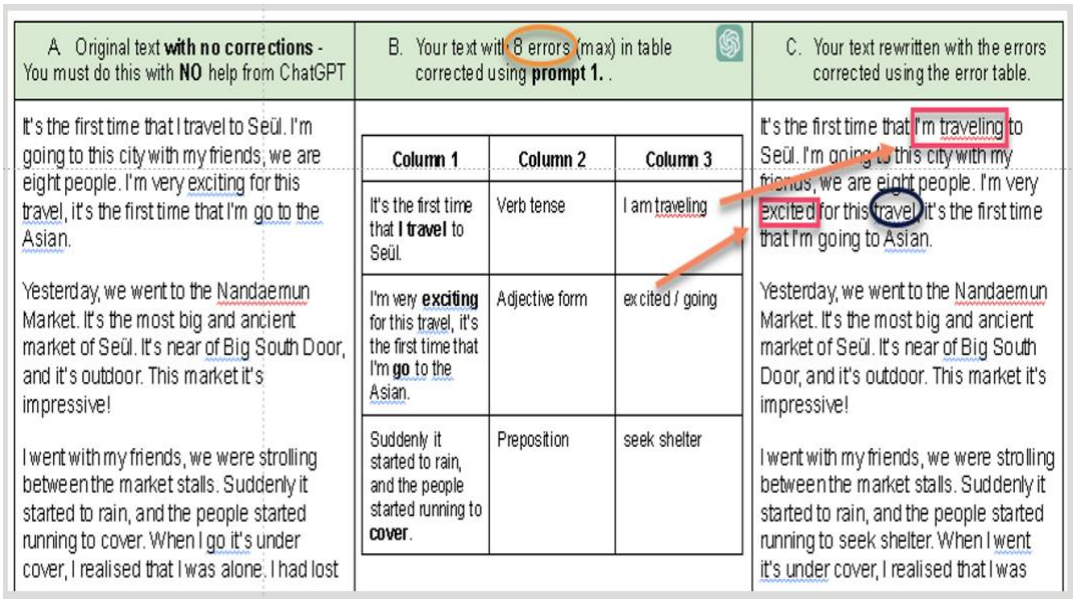
➔ These prompts are the result of many (and frustrating) attempts to hone the instructions until an acceptable result is achieved. However, professional prompt engineers, working on a higher level of abstraction, will usually achieve better results.

As previously indicated, the student organizes the writing process in three columns in a Google document. The first column is, of course, the initial original text, with no input from AI.

The second column contains the corrections suggested by ChatGPT, formatted in a mini-table (as requested by the prompt). And for the third column, the students use their judgement to critically incorporate what they deem valid or useful for their expressive

needs. In other words, students are to critically evaluate the validity of ChatGPT's corrections.

Let us look at these modifications in a sample text:



A. Original text **with no corrections** - You must do this with **NO** help from ChatGPT	B. Your text with 8 errors (max) in table corrected using **prompt 1.** .			C. Your text rewritten with the errors corrected using the error table.
It's the first time that I travel to Seül. I'm going to this city with my friends, we are eight people. I'm very exciting for this travel, it's the first time that I'm go to the Asian. Yesterday, we went to the Nandaemun Market. It's the most big and ancient market of Seül. It's near of Big South Door, and it's outdoor. This market it's impressive! I went with my friends, we were strolling between the market stalls. Suddenly it started to rain, and the people started running to cover. When I go it's under cover, I realised that I was alone. I had lost		**Column 1**	**Column 2**	**Column 3**	It's the first time that I'm traveling to Seül. I'm going to this city with my friends, we are eight people. I'm very excited for this travel, it's the first time that I'm going to Asian. Yesterday, we went to the Nandaemun Market. It's the most big and ancient market of Seül. It's near of Big South Door, and it's outdoor. This market it's impressive! I went with my friends, we were strolling between the market stalls. Suddenly it started to rain, and the people started running to seek shelter. When I went it's under cover, I realised that I was
		It's the first time that **I travel** to Seül.	Verb tense	I am traveling	
		I'm very **exciting** for this travel, it's the first time that I'm **go** to the Asian.	Adjective form	excited / going	
		Suddenly it started to rain, and the people started running to **cover**.	Preposition	seek shelter	

Figure 3: Sample student text with Prompt 1 applied

In the first paragraph (Column C), the student incorporates two of the corrections suggested by ChatGPT. However, notice that there are uncorrected errors like, for example, 'for this travel', which means that the student will still have to continue to critically evaluate their own text. That is to say, ChatGPT does not and should not do all the work. Remember that at the end of the process, the teacher will provide further feedback, including notifications about any important errors overlooked by the prompt's response.

The **second prompt** was applied to the final product of the first prompt, to be found in the third column of Figure 3 above:

INITIAL INSTRUCTION: *Do not comment on this prompt. Simply execute it.*

TASK: *Introduce 6 modifications to an ESL student text.*

Specifics: *Enhance and improve the fluency and lexical richness of the appended text. Highlight in bold the 6 modifications made. This is NOT about correcting errors - it is about enriching the language.*

Level: *Make the modifications equivalent to the language ability for a bright 14-year-old. Please avoid overly florid or literary language.*

PRESENTATION: *Present the modifications in a table with three columns;* **column 1** = *original text fragment;* **column 2** = *improved text language;* **column 3**= explanation. Appended text:

Let us now look at the same student text, but with prompt 2 applied:

Use **prompt 2** to create a table with 6 language improvements table using **prompt 2** and your text from Column C(in second step)..

Column 1	Column 2	Column 3
It's the first time that I'm traveling to Seül.	It's my inaugural journey to Seül.	Improved vocabulary and expression
I'm very excited for this travel, it's the first time that I'm going to Asian.	I'm thrilled about this trip; it's my first visit to Asia.	Enhanced language and clarity
It's near of Big South Door, and it's outdoor.	It's close to the Big South Door, and it's outdoors.	Improved clarity and fluency
This market it's impressive!	This market is truly remarkable!	Enriched vocabulary and expression
Suddenly it started to rain, and the people started running to seek	Suddenly, it began to rain, and people hurried to find cover.	Enhanced language and fluency

Your **final version**, **written by you**, with YOUR improvements. (before writing it, you can do some practice exercises using **prompt 3**)

It's the first time that I'm travelling to Seül. I'm going to this city with my friends, we are eight people. I'm thrilled about this trip, it's my first visit to Asia.

Yesterday, we went to the Nandaemun Market. It's the most big and ancient market of Seül. It's close to the Big South Door, and it's outdoor. This market is truly remarkable!

I went with my friends, we were strolling between the market stalls. Suddenly it began to rain, and people hurried to find cover. When I went it's under cover, I realised that I was alone. I had lost my friends, and I felt anxious because I didn't know where the hotel was located.

I searched and looked at my friends in the middle of the crowd. But, it was impossible!

I was questioned by them, but it was very difficult to understand the natives. But, I heard something behind me.

Figure 4: Sample student text with Prompt 2 applied

The sample above shows two interesting results:

1. The prompt helps generate alternative lexical items that may contribute to the expressiveness of the text. For example, 'thrilled' is suggested as an alternative for 'excited'.

2. The prompt also sets out to improve fluency, and this is often done by 'cleaning up' awkward or inappropriate use of language. So it seems as if 'in passing', it has corrected the mistake from the first version , 'for this travel', to 'about this trip'.

However, since it has only been asked to make 6 modifications, it does not rehabilitate the whole text.

Having said that, ChatGPT seems to have interpreted 'text fragment' as 'sentence', which really means it has rewritten 6 sentences. This is a limitation of the formulation of the prompt, but, in any case, in a final analysis, it seems to be a useful by-product of said prompt.

Critical analysis of this task:

Perhaps the use of 2 prompts introduced an element of complexity that may have made the logistics of the task more difficult for the student. In a second iteration of the task, not analysed here, only one prompt was used, synthesizing the parameters of the two initial prompts. In any case, we concluded that the three most important elements of the process are:

➔ Aiming for simplicity in the instructions for the task.
➔ Ensuring the originality of the student's first version of the text
➔ When assessing the task, making sure that the students had followed the suggested procedure and prompts.

2.2. EOI Mollet

2.2.1. Task description:

In EOI Mollet, the task, completed by about 20 students in its first iteration and 35 students in its second iteration, all studying at the C1 level of English, was a written mediation task In both iterations, as in the case of the EOI IOC task, the students' work was presented on a Google Doc template which contained a table split into three columns (see Figure 5 below). The student provided a link to this document when handing the task in as an Assignment on the school's Google Classroom.

Task type: written mediation of video.

Genre: Letter to company management

Level: C1

Topic: Motivation in the workplace.

Task specifics: you have felt discouraged at work, have seen the video related to the topic of "motivation in the workplace" and now want to communicate some of its ideas to management.

(Here is the link to the video: https://www.youtube.com/watch?v=9OuG2b7V2sU&t=1s)

2.2.2. Task development

The task had **two iterations**: an initial one in which no cognitive offloading was supposed to occur until the final feedback by the teacher, and then a second one, in which students used ChatGPT in a judicious fashion under the guidance of the teacher.

Iteration 1: the previous course (2022 -23), students were instructed to write a first draft of their text and then critically analyse their production in order to create a second improved version. The idea was for students to bootstrap their autonomy to create improvements in their text. This is represented in the diagram below.

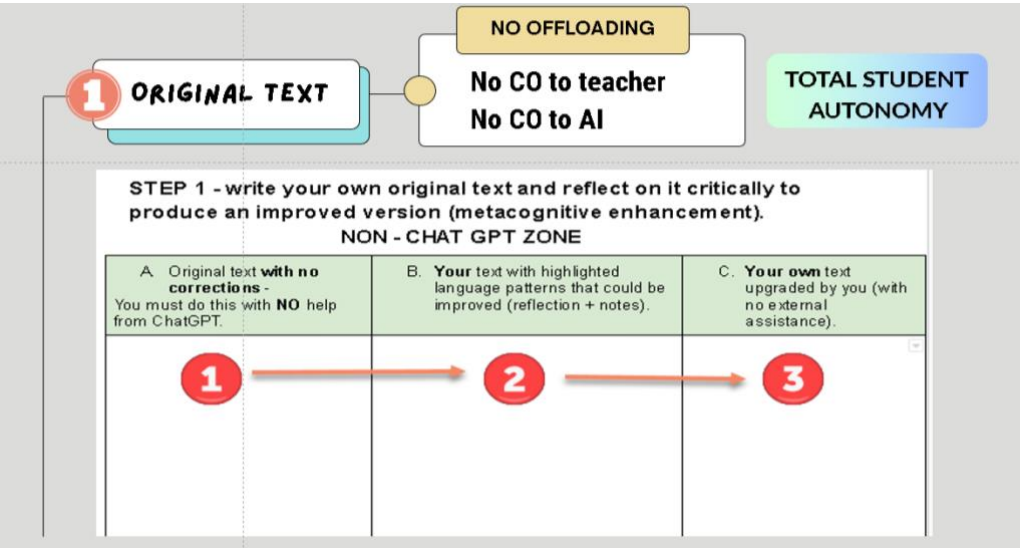


Figure 5: Bootstrapping students' autonomy

The **specific instructions** for this iteration included the following:

"Look at your text critically and try to improve it. Remember that according to the CEFR, C1 students are expected to produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices. Have you used complex/sophisticated structures? Are there any words that have been used twice? Could you provide synonyms? Have you used any idioms/collocations?"

Iteration 2: This course (2023-24), students followed specific guidelines for ChatGPT use, using a two-step plan.

Iteration 2 - Step 1: This was a repetition of the previous course's methodology. First, students were expected to produce their own text with no corrections, then they were to look at their texts critically in order to detect errors, and finally, they were to come up with their own suggestions for improvements (related to syntactic or lexical patterns). No AI was used at this stage. The idea was to safeguard student autonomy and creativity as much as possible.

Iteration 2 - Step 2: During this stage, students now used ChatGPT for further enhancement of their autonomously produced texts. The text was processed through the three columns in the table in Figure 6 below**.**

➔ **Column 1**

The prompt fed into ChatGPT was very simple:

"Please Improve grammar and vocabulary, upgrading it to a C1 level".

However, students were told not to be satisfied with the initial output of the prompt and to enter into a dialogue with the AI, questioning, when necessary, some of the results, and endeavouring to further refine the modifications suggested for the text.

➔ **Column 2**

Students write their definitive version of their text.

➔ **Column 3**

Students note down reflections on the whole experience of using ChatGPT to enhance their text.

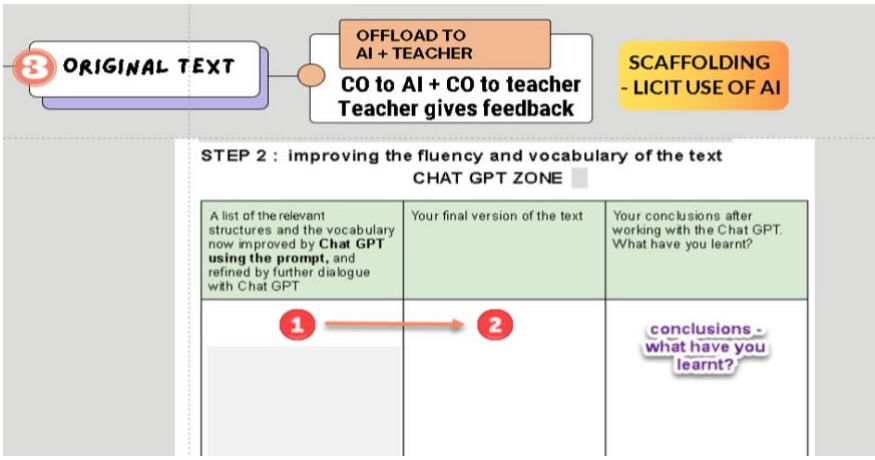


Figure 6: Iteration 2 Step 2 - Leveraging ChatGPT and drawing conclusions

2.2.3. Student feedback

Here is a selection of C1 student comments and reflections on their experience of using this methodology.

Andrea: *"I realized that ChatGPT is able to communicate in a formal way, making well-connected sentences with a lot of sense. Also, in some parts, it took my idea and reformulated it in a more sophisticated way"*.

Alex: *"AI corrected the text and used collocations like 'go the extra mile' and expressions that we used in the class*"

Ainoha: "*ChatGPT introduced several word improvements like 'pervasive' that I did not know before. It also corrected conditional and past tenses I was not using correctly*".

Leo: "*I learned some useful vocabulary like 'pertains', 'elucidating', 'regrettable', expressions like 'sought to impose', 'disregarded our expressions of concern' ".*

Critical analysis of the C1 task

If we look at both iterations of the C1 task, last year the students' feedback was rather abstract without any specific comments regarding linguistic enhancement. However, this year the conclusions are more concrete with students focussing their attention on complex syntax, sophisticated grammar, collocations, cohesive devices etc.

3. Final thoughts on the tasks in both schools

One element which is missing from this analysis is the need for students to acknowledge their use of AI. That is why we asked students to append an **attribution** at the end of their texts. Here is a possible formulation of the attribution, acknowledging the prompts used:

"I actively used ChatGPT to improve my writing skills. I specifically used ChatGPT to receive error correction and language improvements, which I analysed carefully. I compared the AI-generated feedback with my original content and made informed revisions based on the AI's recommendations."

The question was also asked: should teachers not attribute their use of AI tools when, for example, using it to create materials or correct student homework?

Regarding the contrast between the A2 group (EOI IOC) and C1 group (EOI Mollet), we can see that students at the C1 level needed fewer constrictions in their use of ChatGPT as they were better able to calibrate the accuracy and usefulness of the modifications suggested by ChatGPT. While A2 students needed rather strict oversight in their use of AI, C1 students could enter into a fruitful dialogue with the AI to extract the effects they were looking for.

Finally, we can say that this is an evolving experiment and as the Large Language Models continue to develop across an ever-mutating language-learning landscape, we may need to adopt certain attitudes. Some such attitudes that we thought might be relevant include:

- ➔ willingness to experiment and take risks
- ➔ affording students some measure of trust
- ➔ consulting with students during the process
- ➔ viewing all of these tools with a critical and sceptical eye
- ➔ jealousy safeguarding and fostering students' originality and creativity
- ➔ understanding that the implementation of these new tools do not necessarily save us time and may, in fact, suppose extra vigilance and analysis

Bibliography

DAWSON, Philiporge (2020). «Cognitive Offloading and Assessment», in *Re-imagining University Assessment in a Digital World*, Springer (pp. 37-48)

DROR, Itiel E. (2008). «Offloading Cognition onto Cognitive Technology», Amsterdam: John Benjamins

Què aporta H5P al Moodle d'una EOI?

Fernando Romeu Esquerré
EOI de Tortosa
fromeu@xtec.cat

Resum: El connector H5P permet crear dins de Moodle activitats interactives noves, com exercicis de pronunciació, dictats o vídeos interactius. A més, aquestes activitats es poden agrupar en lliçons, tests o llibres, i es poden compartir amb altres aules Moodle o diferents entorns virtuals d'aprenentatge d'una manera senzilla.

1. Visió general d'H5P per al Moodle EOI

H5P és un connector de Moodle que ens permet generar un ampli ventall d'activitats interactives que podem compartir i reutilitzar. Aporta nous tipus d'activitats a Moodle, des de jocs fins a vídeos interactius, conjunts de tests, presentacions i escenaris d'aprenentatge on l'alumnat pot definir allò que vol veure i allò que es vol saltar, o la ruta que vol seguir. També permet inserir activitats dintre d'un llibre de Moodle, cosa que amb els qüestionaris no es pot fer. Finalment, cal destacar les noves activitats que podem integrar a Moodle relacionades amb les habilitats orals d'escoltar i parlar. Com a professorat, encara en voldríem més, però no està malament que l'alumnat pugui fer dictats o dir frases que veuen escrites i haver-les de pronunciar correctament.

Hi ha companyes d'altres EOI que ofereixen en obert les activitats H5P que han creat, com Natalia López Zamarvide, de l'EOI Fernando Lázaro Carreter de Saragossa, que les penja en un Drive compartit. Aquesta iniciativa demostra que amb H5P és més fàcil compartir activitats que amb els qüestionaris de Moodle, que tenen un procés d'importació i exportació més feixuc.

Podem trobar molts tipus d'activitats ja creades i a punt per reaprofitar en diferents idiomes a l'Ecampus d'Ontario. Això ens mostra que una de les aportacions d'H5P a Moodle és la facilitat de col·laboració entre docents i l'aprofitament de materials existents.

A banda dels cursos telemàtics que acostumen a oferir-se via XTEC, Susana Aldao, de l'EOI A Coruña, ha elaborat una vintena de videotutorials que expliquen com es poden crear activitats amb H5P per alumnat d'EOI.

Les activitats H5P són visualment més atractives que els qüestionaris Moodle, però en la majoria dels casos no permeten introduir feedback ni donen estadístiques detallades dels resultats de l'alumnat. Malgrat aquestes limitacions, tenim l'oportunitat de crear un ventall ampli d'activitats que permetran a l'alumnat practicar la llengua sense haver de sortir de Moodle ni registrar-se en altres aplicacions.

Actualment, el Moodle d'Àgora-EOI ofereix 54 tipus d'activitats H5P. És probable, per tant, que algú que no coneix aquest connector es vegi una mica sobrepassat per tanta oferta i li costi decidir què vol provar de fer.

Arief, Wicaksono et al., 2021 ofereixen una classificació de les activitats H5P per a l'ensenyament de l'anglès dividida en 8 grans àrees: activitats textuals, preguntes, activitats amb imatges, jocs, activitats d'àudio, activitats complexes com el vídeo interactiu, presentacions i nous tipus de contingut, com el llibre interactiu o els escenaris de decisions. En total, escullen 39 activitats. Aquesta classificació dona pistes de les possibilitats d'H5P

per a l'aula d'idiomes, però no entra a fons per explicar com és cada activitat i quines possibilitats pedagògiques té.
Com que Moodle ja incorpora els qüestionaris amb un ventall variat de tipologia de preguntes, espai per donar feedback i estadístiques de resultat detallades, podem veure H5P com una oportunitat de complementar i ampliar allò que Moodle ofereix a nivell d'activitats interactives i paquets de recursos. Totes dues eines ofereixen interactivitat a l'usuari, però H5P destaca pel que fa al disseny i flexibilitat, mentre que Moodle és més ampli i acurat en el feedback. H5P també permet utilitzar les activitats en qualsevol entorn web, cosa que no es pot fer amb els qüestionaris Moodle. Per això, un exercici d'H5P que fem servir a Moodle el podem incloure, per exemple, també a Google Classroom. Veurem, tot seguit, quines activitats pot aportar H5P per a una aula virtual d'EOI. Per a cada activitat hi ha indicat el nom en anglès, ja que de moment no està disponible en català en el banc de contingut de Moodle.

2. Activitats de llengua que podem crear amb H5P

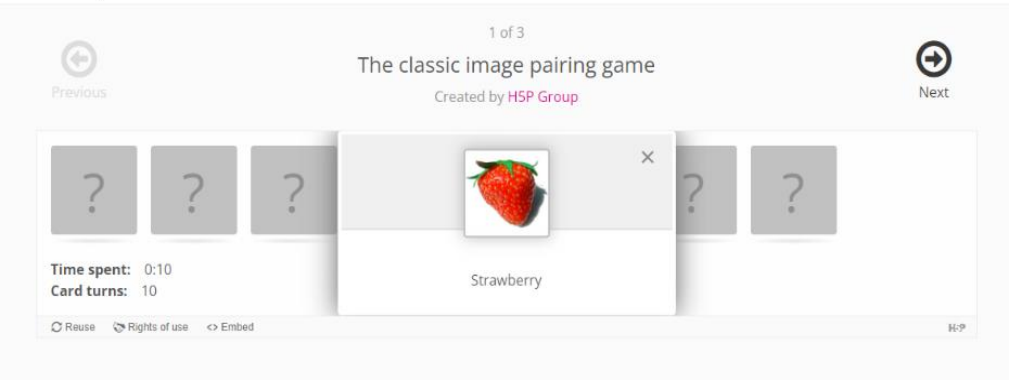
Les novetats que pot aportar H5P per a una aula virtual d'EOI es poden agrupar en les següents àrees:
1. Jocs: joc de memòria, mots encreuats i sopa de lletres
2. Vocabulari: targetes de vocabulari, arrossega les paraules, marca les paraules
3. Preguntes d'opció múltiple / veritat fals i ordenar
4. Pronunciació: dir les paraules / dictat
5. Lliçons, paquets o itineraris: Vídeo interactiu, línia del temps, escenari de decisions, presentació, llibre interactiu

2.1 Jocs

Un exemple clar d'aquestes noves activitats són els **jocs**. Destaquem el joc de memòria ("memory game"), la sopa de lletres ("wordsearch") i els mots encreuats ("crosswords").

2.1.1. Joc de memòria

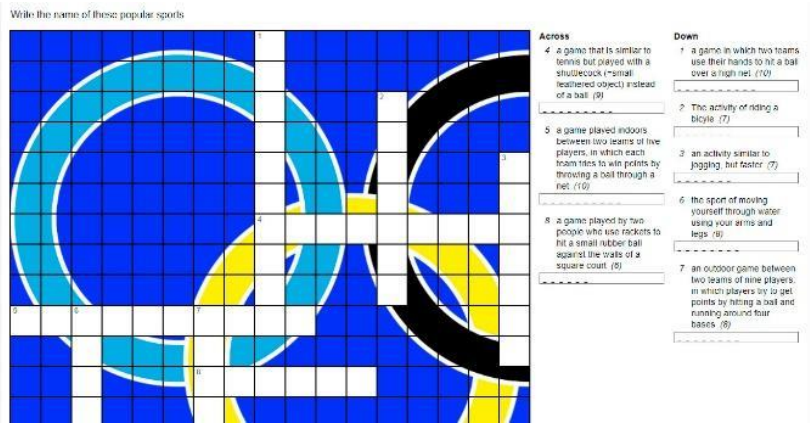
El joc de memòria ("memory game") d'una banda és lúdic i de l'altra pretén reforçar o presentar vocabulari. Per jugar, l'alumnat cerca imatges, les quals mostraran un text un cop s'hagin aconseguit aparellar l'una amb l'altra correctament.



Imatge 1. Joc de memòria

2.1.2. Mots encreuats

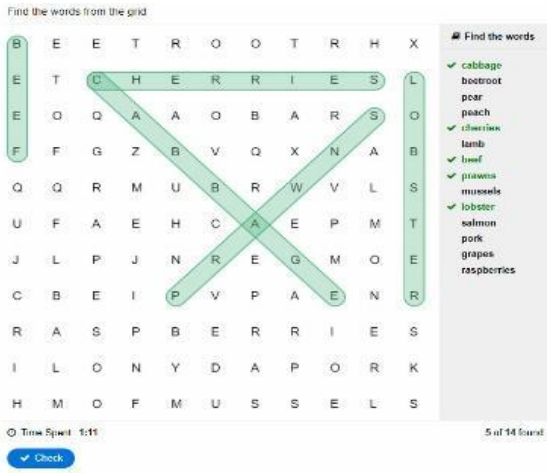
Els mots encreuats (“crosswords”) poden contenir les paraules que vulguem i se’n pot personalitzar el fons i el color. També podem definir algunes opcions de puntuació, com penalitzar els intents incorrectes o avaluar per lletres o per paraules encertades. Podem decidir si permetem diversos intents i si activem un botó que mostri les solucions. Aquesta activitat H5P pot ser una bona solució per adaptar als temps actuals les activitats de mots encreuats creades amb Hot Potatoes, un programari que va camí desaparèixer com a connector del Moodle a Agora-eoi.



Imatge 2. Mots encreuats

2.1.3. Sopa de lletres

La sopa de lletres (“wordsearch”) admet la llista de paraules que vulguem i pot mostrar o no la llista de paraules per fer més fàcil o difícil l’activitat. També permet decidir les possibles orientacions de les paraules i si tot l’alfabet actua com a distractor o bé només algunes lletres que triem. És important valorar si habilitem totes les direccions possibles, ja que en aquest cas pot ser difícil localitzar algunes paraules. No podem fer servir espais, la qual cosa s’ha de tenir present quan volem que busquin una paraula que té 2 parts, com “rubbish bin”.



Imatge 3. Sopa de lletres

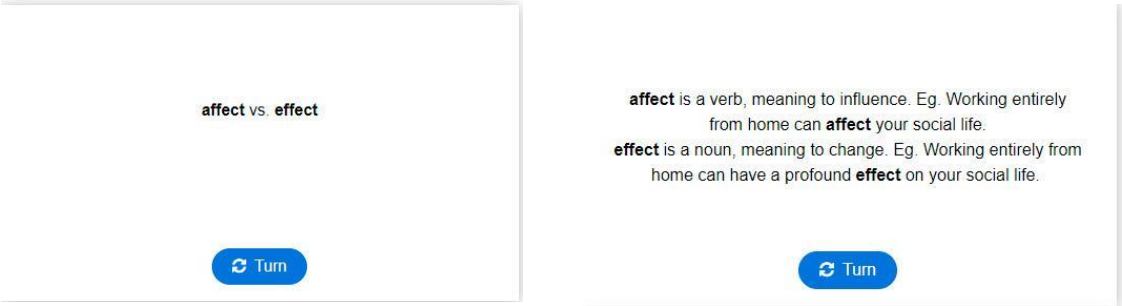
2.2. Activitats de vocabulari

2.2.1. Targes de vocabulari: “Flashcards” i “Dialog cards”

A cavall entre els jocs i les activitats de pràctica de vocabulari tindríem les targes de vocabulari (“flashcards”) . Només tenen una cara i demanen a l’alumne que escrigui la paraula que mostrem amb una imatge o bé definim textualment.

Imatge 4. Tarja de vocabulari

Si volem targes amb dues cares i àudio, podem optar per les targes de diàleg (“dialog cards”). Es pot escollir entre donar definicions o traduccions. Les targes de diàleg es poden fer servir com a exercici per ajudar l’alumnat a retenir paraules, expressions o frases. Al frontal de la tarja hi ha una pista per trobar la paraula o expressió. En girar la tarja, l’alumnat veu de quina paraula o expressió es tractava i pot comprovar si allò que havia pensat és correcte.



Imatge 5. Targetes de diàleg

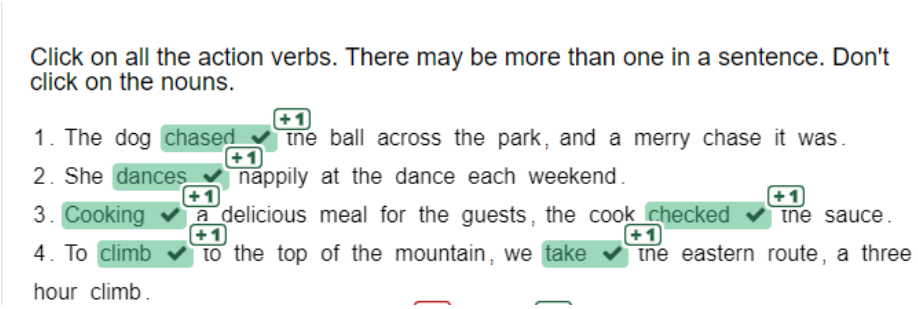
2.2.2. Arrossega les paraules

L’activitat H5P “Arrossega les paraules” (“drag the words”) és un tipus d’exercici que també es pot crear amb qüestionaris de Moodle. Si escollim H5P, és més àgil de confeccionar i es pot fer servir dintre d’un recurs Moodle com el llibre, per exemple.

Imatge 6. Arrossega les paraules

2.2.3. Marca les paraules

Aquesta activitat ("mark the words") demana a l'alumnat que seleccioni determinats tipus de paraules en un text, on quedarà marcat. Podem demanar paraules d'un camp lèxic, d'una categoria gramatical o relatives a un concepte, per exemple.



Imatge 7. Marca les paraules

2.2.4. Arrossega i col·loca

Tot i que Moodle ofereix el tipus de pregunta d'arrossegar i col·locar ("drag the words"), H5P ens permet treballar de manera senzilla i àgil tant amb imatges com amb text. Ho podem fer servir per exercicis d'agrupar elements per categories, relacionar dos objectes, ordenar elements o posar un element al lloc que li correspon, per exemple, en un text.

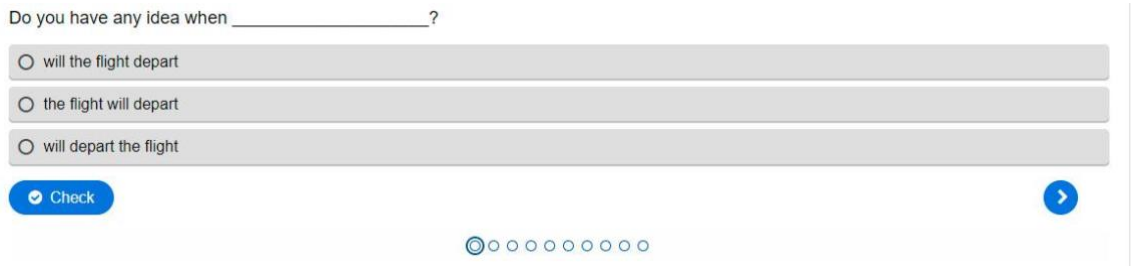
Imatge 8. Dues possibilitats de l'activitat "Arrossegar i col·locar"

3. Preguntes d'opció múltiple / veritat fals i ordenar

Les preguntes típiques d'activitats de comprensió oral i escrita, com l'opció múltiple i veritat o fals, també les podem fer amb H5P, tot i que d'entrada pot sobtar que estiguin dissenyades per crear-les aïlladament i no pas com un conjunt. Segurament això es deu al fet que aquestes preguntes sovint les farem servir en un moment concret d'un vídeo o d'una presentació, i no pas com a pas final de la comprensió d'un text, tot i que sí que ho podem acabar creant.

En el cas de les preguntes d'opció múltiple, si només en volem crear una, triem l'activitat H5P "Multiple choice", mentre que si en volem crear un conjunt hem d'escollir el conjunt d'opció única ("Single choice set"). Cal tenir en compte, però, que a diferència de les preguntes d'opció múltiple a Moodle, "Single Choice Set" no té calaix d'instruccions generals, han d'anar a una pantalla prèvia, per exemple, d'un llibre, o a una presentació d'H5P. S'ha d'entrar primer l'opció correcta i H5P en barreja les opcions sempre, de manera

que si és un A,B,C, no surt gairebé mai ordenat, tot i que no és un gran problema. Es veuen les preguntes d'una en una, no és possible veure-les totes i triar quina es respon primer.



Imatge 9. Conjunt d'opció única

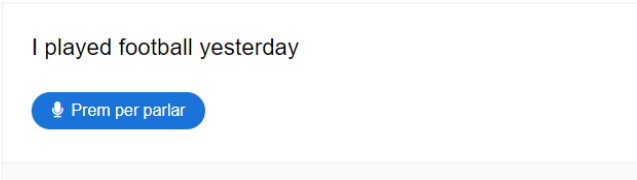
L'activitat típica de relacionar textos amb afirmacions o titulars no existeix com a tal a H5P. Si la volem crear per integrar-la en una presentació, test o llibre, l'hem de reformular com a opció múltiple.
En canvi, sí que podem crear una activitat d'ordenar els paràgrafs d'un text (una història, un poema o cançó, etc). En aquest cas, escollirem l'activitat ordenar paràgrafs ("Sort the paragraphs").

4. Activitats de pronunciació

H5P ofereix activitats en les quals l'alumnat ha de pronunciar una paraula o una frase o bé ha d'entendre i transcriure allò que escolta. Aquestes activitats omplen un buit rellevant dels qüestionaris Moodle, que no tenen tipus de pregunta adients a aquests aspectes.

4.1. Pronunciar paraules o fragments de text

Hi ha dos tipus d'activitat de pronunciació, digues les paraules ("speak the words") i conjunt de digues les paraules, ("speak the words set"). "Speak the words" només permet una resposta. Pot ser la pronunciació d'una paraula o d'una frase, la traducció a l'L2 d'una expressió en l'L1, etc.



Imatge 10. Activitat de pronunciació

Normalment ens interessarà "Speak the words set", que demana a l'alumnat més d'una resposta, amb la qual cosa podem crear, per exemple, una activitat on hagin de llegir correctament diferents frases. També podem demanar que reaccionin de manera adient pronunciant una frase en resposta a un enunciat que els donem.
Quan preparem una activitat així, hem de saber que no podrem escoltar allò que ha dit l'alumne, no queda gravat, i també veurem un zero com a nota si s'han equivocat al primer intent. Pot ser útil deixar en algun lloc de Moodle un model de resposta, ja que encara que existeix el botó "Mostra la solució", aquesta es veu com a text, no com a àudio.

Cal que escollim l'accent o varietat regional de l'idioma (per exemple, anglès britànic o americà). És molt important no fer servir signes de puntuació. Les formes curtes o apostrofades també solen donar problemes.

4.2. Dictat

El dictat ("dictation") pot provenir d'un fitxer d'àudio que tinguem o d'un gravació de veu, nostra o d'altri. Podem crear les paraules o frases independents que vulguem i les podem gravar a velocitat normal i velocitat més lenta, per tal de facilitar la comprensió a alumnat de diferent nivell o capacitat. Programari com Audacity ens ajudarà a reduir la velocitat i generar el fitxer de velocitat lenta. L'activitat admet format mp3 i wav. Hem de tenir en compte que quan introduïm el text que l'alumne ha d'escriure en sentir l'àudio no podem fer servir contraccions.

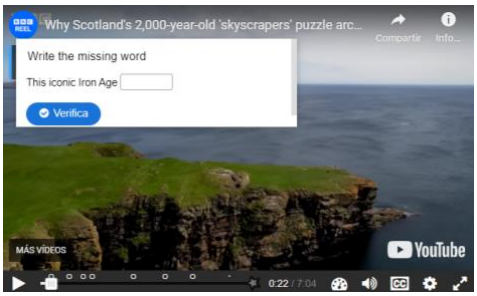
Imatge 11. Dictat

5. Lliçons, paquets o itineraris

Una de les característiques més importants d'H5P és que permet agrupar activitats en diversitat de formats (menú lateral, menú inferior, dins d'un llibre de Moodle). Això acaba aportant la flexibilitat que ens falta a Moodle, ja que aquest no permet, per exemple, integrar diferents qüestionaris dins d'un llibre.

5.1. Vídeo interactiu

El primer exemple d'activitats combinades és el "Vídeo interactiu" ("Interactive vídeo"). Es tracta d'enriquir un fitxer de vídeo amb la informació i preguntes que vulguem. Hi podem posar etiquetes, enllaços a informació, preguntes que paren el vídeo perquè es puguin respondre, botons que fan aparèixer la pregunta sobre un fragment del vídeo si el premem imatges que podem superposar al vídeo.



Imatge 12. Una pregunta superposada al vídeo interactiu

La quantitat de recursos, preguntes i interaccions que podem afegir a un vídeo és molt àmplia: etiqueta, text, taula, enllaç, imatge, opció múltiple, veritat o fals, buits, arrossegar, marcar, cruïlla, tria d'imatge i fins i tot una pregunta que apareix al final on l'estudiant ha de triar el resum correcte del vídeo entre diverses opcions.
H5P ens permet treballar el vídeo d'una manera molt variada, més enllà de la tradicional comprensió oral que requereix veure tot el vídeo i respondre'n preguntes.

5.2. Combinar activitats: "question set" (test), presentació i llibre

H5P ens ofereix contenidors d'activitats. És a dir, podem triar un tipus d'activitat H5P que serveix per agrupar-ne unes quantes en un únic fitxer on l'alumnat actuarà seqüencialment o a través d'un menú. Sorprèn, però, que no totes les activitats creades amb H5P es poden fer servir en els contenidors anomenats test i presentació. La següent taula mostra quines activitats es poden incloure en cadascun.

Activitat	Test	Presentació
Multiple-choice	✓	✓
Drag & Drop	✓	✓
Gap-fill	✓	✓
Mark the words	✓	✓
Drag the words	✓	✓
True or false	✓	
Assaig	✓	
Single choice set		✓
Resum		✓
Dialog cards		✓
Continuous text		✓
Table		✓
Interactive video		✓
Audio recorder		✓

Imatge 13. Resum de les activitats que permeten el test i la presentació

Si tenim en compte que una pregunta de veritat / fals es pot crear com a pregunta d'opció múltiple, si convé, podem concloure que la presentació permet l'ús d'un ventall més ampli d'activitats que el test, que només conté preguntes i no pas recursos.
Tant el "Question Set" com la presentació tenen un menú inferior de navegació lliure. La presentació, a més, té un menú lateral que es pot mostrar o amagar.

Imatge 14. Exemple d'una presentació

El llibre (Interactive Book) és un recurs similar a la presentació, i permet combinar multitud d'activitats i recursos, de manera que és ideal per crear una lliçó. Tot i això no inclou, per exemple, el dictat o la pronunciació. El tipus de contingut del llibre interactiu presenta gran

part de la mateixa funcionalitat que les presentacions. La diferència principal és el format visual general. El contingut del llibre interactiu es mostra en format vertical i es llegeix de manera similar al que es pot trobar en un lloc web. Els usuaris poden desplaçar-se cap amunt i cap avall per accedir a informació addicional en una pàgina i poden navegar a diferents capítols i seccions clau d'un capítol mitjançant la funció de menú. Aquest tipus de contingut funciona bé per a activitats, laboratoris o lliçons que potser s'han de dividir en diversos segments o temes, cadascun amb una gran quantitat d'informació i/o contingut interactiu. Dins de cada pàgina o capítol del llibre, el creador pot afegir text, enllaços, imatges, galeries d'imatges, àudio, vídeos interactius, menús desplegables, diversos tipus de preguntes i, fins i tot, presentacions interactives de cursos que contenen diverses diapositives.

5.3. Altres possibilitats de contingut agrupat

H5P encara ofereix més possibilitats de contingut agrupat, com els itineraris, escenaris de ramificació o els tests de personalitat. No els descriuré en aquest article perquè suposen un nivell molt avançat de coneixements tècnics d'H5P i una inversió de temps considerable, generalment descartable per al dia a dia d'un docent de llengua. De tota manera, se'n poden veure exemples i tutorials d'elaboració a la web H5P.org.

6. Integració d'H5P en un llibre de Moodle

Sorprenentment, Moodle ofereix amb H5P allò que no deixa fer amb els seus propis qüestionaris: es pot utilitzar qualsevol activitat H5P en el recurs "Llibre". Això facilita moltíssim la construcció d'unitats didàctiques i tests, ja que el llibre permet combinar text, imatge, vídeo, àudio i activitats H5P. Només cal tenir les activitats creades i seleccionar-les des del banc de contingut.

7. H5P cap al futur

H5P és avui dia un connector de Moodle amb bones perspectives de futur. Ho demostra el fet que hi hagi eines d'intel·ligència artificial, com nolej.io, que generen paquets d'activitats H5P a partir d'un vídeo, àudio o text. També hi ha interès en fer recerca sobre aquesta eina. Ara mateix, hi ha publicat un treball de fi de màster amb el títol "Teaching vocabulary in the ESL classroom with H5P interactive activities", de María Muñoz Candela (UV). Tot i que H5P no ofereix les possibilitats de retroalimentació i enregistrament de resultats de l'alumnat que donen els qüestionaris Moodle, sí que representa una bona opció per difondre contingut, promoure l'avaluació formativa, l'autonomia de l'alumnat i la col·laboració entre docents per elaborar material digital.

Bibliografia

ARIEF WICAKSONO, J., BUDI SETIARINI, R., IKEDA, O., & NOVAWAN, A. (2021). "The Use of H5P in Teaching English", *Proceedings of the First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health. Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* volume 514, 227-230.

L'EOI de Lleida a tot vent amb l'Erasmus +

Judit Bòria Castet
EOI de Lleida
jboria@eoilleida.cat

Carmen Portolés Montel
EOI de Lleida
cportoles@eoilleida.cat

Resum: Quan parlem del programa Erasmus+ a un centre d'adults com som les EOI ens venen al cap preguntes com 'Com són les mobilitats?' 'Com s'organitzen?' 'En què consisteixen?' 'Qui hi pot participar?'
Al passat Fòrum de l'EOICAT que va tenir lloc els dies 20 i 21 d'octubre a l'EOI de la Vall d'Hebron de Barcelona, l'EOI de Lleida va voler compartir com ha anat aquesta aventura fins ara.
I com hem arribat fins aquí? Us ho expliquem a continuació.

L'EOI Lleida és un centre acreditat des del 2021. Erasmus ens ha permès obrir-nos com a centre a l'intercanvi i la cooperació transfronterers. Pel fet de ser centre acreditat, podem presentar projectes fins el 2027, únicament sol·licitant un nou projecte dins la convocatòria que s'obre cada any cap al mes de febrer. És aquí on cal fer la previsió econòmica que nosaltres considerem que necessitem per dur a terme les mobilitats i activitats que tenim previstes des de l'1 de juny de l'any en qüestió fins al 31 d'agost de l'any següent. Aquesta sol·licitud no comporta redactar un nou projecte llarguíssim i amb molt de contingut sinó fer un recull de dades i xifres a l'aplicatiu de l'Erasmus (Beneficiary Module) Això sí! És molt important que totes aquestes activitats previstes s'avinguin amb els objectius del Pla Erasmus, que va ser la base de l'acreditació que tenim aprovada. Vists tots els avantatges que suposa a nivell de gestió el fet de ser un centre acreditat, el que vam fer en aquest taller del Fòrum, va ser animar tothom a presentar la seva sol·licitud, un KA-120 en termes del SEPIE, l'Agència Nacional encarregada de la internacionalització de l'educació, des d'on s'aproven o es desestimen totes les sol·licituds dels diferents projectes.

Un altre aspecte molt important i derivat de l'experiència de gaudir dels projectes Erasmus+ dins del marc de l'acreditació és que totes aquestes activitats de centre han generat canvis molt importants a la nostra escola. Va ser tot un repte començar aquest "viatge" europeu, però ara no només no volem deixar de continuar per aquest camí, sinó que animem a tota la comunitat educativa a acompanyar-nos.

Gràcies als projectes Erasmus+ el procés d'ensenyament s'està fent molt més creatiu, variat, integrador i motivador. Així, al Fòrum vam presentar totes les activitats emmarcades dins del primer projecte acreditat, que són les següents:

- Formació de professorat:
- Tres companyes del nostre claustre van assistir a tres cursos de formació sobre inclusió i digitalització a llocs tan culturalment interessants com Hèlsinki, Dublín i Xipre.
- Aprenentatge per observació:

Deu professors del nostre claustre van visitar centres de formació d'adults que tenien com a objectiu l'aprenentatge per observació a Leuven i Turnhout (Bèlgica), Ankara i Hèlsinki.

- Alumnes universitaris en pràctiques:

Una professora universitària en pràctiques pel seu doctorat de la Middle East Technical University d'Ankara va estar amb nosaltres durant unes setmanes i a més d'observar com treballem va compartir tot el seu bagatge cultural i pedagògic.

- Experts formadors:

Dues expertes formadores ens van impartir uns tallers molt interessants – una ponent originària d'Albània i actualment resident a Hèlsinki ens va parlar sobre la inclusió a l'aula d'idiomes i l'altra experta, professora a la Yildiz Technical University d'Istanbul, sobre noves tecnologies, posant èmfasi en l'ús del Chat GPT a les nostres aules.

- Visites preparatòries:

Cal esmentar que també es van fer quatre visites preparatòries amb la finalitat de preparar en el terreny les mobilitats de l'alumnat i professorat i establir acords d'aprenentatge amb els centres d'acollida.Com vàrem emfatitzar a la ponència, ho considerem una molt bona pràctica, especialment quan es tracta de preparar mobilitats d'alumnes.

- Mobilitats d'alumnat:

Al taller vàrem destacar especialment dues mobilitats – una a Bergerac i l'altra a Milà - on van participar-hi dotze alumnes que complien els requisits necessaris que ens marca l'agència nacional a tots els centres d'adults. Cal subratllar l'elevat nombre de sol·licituds rebudes per part de l'alumnat que demostra el seu interès pel coneixement d'altres realitats alienes a la pròpia.

Com no pot ser d'altra manera, també hem rebut professorat i alumnat visitant d'altres països, que ens ha ajudat a desenvolupar un protocol de recepció, acollida i orientació educativa. Als assistents al taller els vam mostrar totes les experiències gràficament al nostre blog Erasmus+, que està enllaçat al nostre web. És molt important fer difusió de totes les mobilitats i la manera de què la informació arribi a tothom és mitjançant les xarxes socials i la pàgina web del centre. Aquí us deixem l'enllaç al primer projecte ja completat.

I ara us fem cinc cèntims del nostre segon projecte acreditat i que podeu consultar aquí. Hem rebut un expert formador provinent de l'Instituto Cervantes de Berlín, un alumne de màster universitari d'occità en pràctiques de la Universitat de Montpeller, hem organitzat cinc mobilitats del nostre professorat amb l'objectiu de dur a terme activitats d'aprenentatge per observació a Dubrovnik, Varsòvia, Bielsko-Biala, Borås i Hèlsinki que han mogut un total de quinze membres del claustre de professors; tres estades de docència-aprenentatge on hi ha participat sis professors amb l'objectiu d'internacionalitzar les bones pràctiques de l'EOI Lleida i cinc cursos de formació del nostre professorat a Dubrovnik, Istanbul, Berlin i Florència. Finalment, i com apostem fort per la mobilitat del nostre alumnat, dotze alumnes viatjaran el proper mes d'abril en dos grups diferents a Bolonya i Arezzo i com a primícia hem organitzat dues mobilitats individuals d'alumnes durant el mes de juny.

I ja tenim el tercer projecte acreditat sol·licitat! En poques paraules, intentem seguir implementant activitats que tinguin un gran ressò al nostre entorn més immediat. Us mantindrem informats al nostre web i a les xarxes socials – no deixeu de seguir-nos!!!

El mirall docent: l'observació entre iguals com a font de creixement professional i enriquiment d'equips docents

Marc Julià i Eulàlia Vilaginés
EOI de Cornellà de Llobregat
a8072607@xtec.cat

Resum: Observar un/a company/a ens pot servir com un mirall que ens permet descobrir similituds en la pràctica d'aula, però també maneres de fer diferents, és a dir, com a oportunitat d'enriquiment entre docents. A l'EOI de Cornellà de Llobregat, des dels bons inicis del projecte, fomentem l'exercici de mirar enfora i aprendre dels companys i companyes. Lluny de l'avaluació capacitadora o qualificadora, la modalitat que proposem promou obrir la porta de l'aula, convidar un/a docent a l'observació i propiciar un espai d'intercanvi distès posterior a l'observació; sense seguiments, ni compromisos ni plans de millora. És a dir, un petit regal entre col·legues que, a més de fer-nos créixer com a docents, enforteix els vincles entre els membres de l'equip docent.

1. L'actitud darrere del mirall de l'observació

1.1. Actituds, creences i preconcepcions

Davant de la proposta d'observacions, les nostres reaccions com a docents són ben diverses: n'hi ha que s'ensumen una agenda oculta al darrere i se'n malfien; n'hi ha que es motiven i es preparen per donar el bo i millor de la seva pràctica habitual; d'altres s'angoixen i compten els dies fins al dia de l'observació amb preocupació. Està clar que les reaccions més reticents o temoroses responen a una concepció de l'observació vinculada a la supervisió, l'avaluació o la capacitació. Tal com la plantegem a l'EOI de Cornellà de Llobregat, és una oportunitat de fer "turisme pedagògic", de sortir de la nostra bombolla i d'entrar al micromón d'un altre docent; pretén ser un moment per refrescar-se, per agafar idees i per mirar-se en un mirall que reflecteix les nostres similituds i diferències amb els nostres companys i companyes; en resum, per a créixer i enriquir-nos.

1.2. L'observació com a creixement professional individual però també d'equip

A l'EOI de Cornellà de Llobregat, aquesta filosofia, des d'un marc informal i desproveït de rúbriques o de llistes de comprovació, s'ha convertit en una part integral de la nostra cultura educativa des dels seus inicis. En aquest context, l'observació entre iguals no està doncs orientada cap a una avaluació quantitativa o qualificadora, sinó que busca obrir les portes de les aules per aprendre i enriquir-nos mútuament. És un exercici d'humilitat i creixement professional, on convidem els nostres col·legues a entrar a les nostres aules sense cap mena de pressió ni compromís, amb la ment oberta i un full de paper en blanc per anotar-hi tot allò que ens faci somriure, ens sorprengui... Altrament dit, és una invitació a participar en una experiència lliure de seguiments formals o plans de millora imposats des de dalt, que hem pretès reemplaçar per un espai d'intercanvi sincer i distès.

Des d'aquesta perspectiva és evident que l'observació entre iguals ajuda els docents a reflexionar sobre les seves pròpies pràctiques i a identificar àrees de canvi, enriquiment o millora. Tenir l'oportunitat de veure com treballen altres docents, com parlen a l'alumnat,

com s’hi relacionen, quin tipus d’activitats plantegen, com gestionen la participació o com treballen l’error a l’aula, permet al professorat observador exposar-se a noves idees i estratègies i, fins i tot, a descobrir “receptes secretes” que mai no ens havíem imaginat. Aquesta diversitat d'enfocaments enriqueix el repertori de recursos pedagògics de tot l'equip, augmentant la seva efectivitat en l'aula.

Ara que parlem d’equip, no ens oblidem de la repercussió que processos com aquests poden tenir en l’equip docent en global: la pràctica d’obrir les portes de l’aula fomenta la col·laboració i el treball en equip entre els membres de l’equip, fet que sovint es tradueix en intercanvis més freqüents d'idees i recursos, a la vegada que, en un àmbit més humà, millorar les relacions interpersonals entre col·legues.

2. La nostra recepta per a una observació informal però enfocada

2.1. La sessió informativa del projecte

Convidar tot l’equip docent a participar del projecte i que tothom pugi a bord passa, a parer nostre, per una primera sessió on es presenta el projecte, on s’explicita el caràcter informal de la proposta, on es fan valdre tots els avantatges i repercussions positives que té involucrar-se en l’experiència i, sobretot, on es dóna veu a professorat que ja hi ha participat en cursos precedents perquè expliquin les seves actituds inicials, el seu procés i el que han tret de positiu de les observacions que ja han fet anteriorment.

2.2. La tria dels focus d’observació

En reunió d’equip docent, es plantegen, en forma de pluja d’idees, quins són els àmbits en què voldríem concentrar les nostres observacions (gestió d’aula, tipologia d’activitats, transicions, ús de la llengua meta a l’aula, distribució de l'alumnat...); es decideixen quins són els focus que susciten més interès entre el professorat i, finalment, els limitem a tres, que esdevindran les prioritats en el moment de les observacions (tot i que, entre docents, es poden pactar altres focus que puguin ser d’interès més personal).

2.3. El calendari de les observacions

En un exercici que pot no semblar fàcil a priori, s'estableixen les parelles de docents observadors i observats, les dates d’observació i les franges horàries (que recomanem que siguin d’entre 45 min i 1 hora, per poder treure’n el suc suficient i poder gaudir una bona estona de la seqüència didàctica observada).

Per tal de poder fer el puzzle perfecte on tothom tindrà l’oportunitat d’observar algú, mirem d’utilitzar hores de reducció d’algun professorat, la generositat del professorat amb mitges jornades, les hores de permanència de membres de l’equip directiu... per tal que els docents puguin sortir de l’aula a observar, però que, a la vegada, hi hagi un/a altre/a docent que pugui cobrir el grup que deixa i que supervisi la feina que el professorat sortint ha encomanat.

Les parelles d'observacions s'organitzen de manera que un docent observa un altre docent, que n'observa un altre, etc. De manera que ens fa el retorn un/a company/a i nosaltres el fem a un/ altre/a.

2.4. Les observacions

Normalment mirem de concentrar totes les observacions al llarg de dues setmanes, en una primera ronda al novembre i en una segona ronda d'observacions al mes de març, per a la qual mirem de canviar les parelles.

Sense graelles d'observació predissenyades i amb una simple llibreta de notes en blanc en lloc seu, entrem a les aules sense prejudicis i ens deixem sorprendre pel que passarà davant nostre.

A més de les notes personals del professorat (que seran la base d'una sessió de retorn privada entre les parelles, que us expliquem més avall), demanem a tot el professorat de contribuir en un document compartit de deixar constància per escrit i de manera anònima d'algunes de les observacions fetes, especialment pel que fa als focus d'observació pactats.

2.5. El retorn entre docents després de les observacions

A més de l'oportunitat que ofereix el dia de l'observació, la trobada posterior entre les parelles que marquem immediatament la setmana després de les observacions és l'altre moment enriquidor de l'experiència. En una hora tranquil·la del matí de divendres, fent un cafè, en un espai relaxat i sota una única consigna (la de construir i sumar amb tacte i respecte), el professorat és convidat a compartir les notes espontànies que han pres durant les observacions. I com per art de màgia, totes elles s'acaben traduint en floretes i compliments, o en consells sincers d'igual a igual, que, al seu torn, normalment duen a reflexions interessants però, sobretot, poc habituals entre col·legues.

2.6. La posada en comú amb tot l'equip

Un cop fetes les trobades de retorn entre parelles, el procés acaba amb una sessió d'equip docent on es dona espai a tothom per expressar l'experiència, compartir sensacions i, sobretot, posar en comú tots aquells comentaris que s'han registrat en el document compartit d'observacions (que ens donen una nova oportunitat de veure allò que s'ha observat en altres aules diferents de les nostres i enriquir-nos encara més).

En resum, l'observació entre iguals a l'EOI de Cornellà de Llobregat no és només una pràctica pedagògica, sinó una manera d'abraçar l'art d'ensenyar que ens permet a la vegada créixer com a professionals i també enfortir els llaços personals entre els membres de l'equip docent. Com sovint diem quan expliquem el projecte, "és un petit regal entre col·legues que ens recorda que, al cap i a la fi, la millor manera de millorar és aprendre els uns dels altres".

Breakout educatiu: una oportunitat per personalitzar l'aprenentatge del nostre alumnat alhora gamificar l'aula d'idiomes

Daniel Vila Hernández
EOI de Sabadell
dherna20@xtec.cat

Resum: Els *breakout* educatius són propostes pedagògiques innovadores amb un potencial significatiu en l'aprenentatge. Aquest article, basat en les idees exposades al taller organitzat dins del IX Fòrum, s'explora la importància de la motivació, la capacitat de personalització i la creativitat en el disseny d'aquestes activitats gamificades com els tres elements clau a l'hora d'elaborar un *breakout* educatiu d'èxit. Es reflexiona sobre com aquesta proposta pot millorar l'ensenyament i aprenentatge d'idiomes.

A recipe has no soul. You, as a cook, must bring soul to the recipe.
Thomas Keller

Ingredients per a un bon *breakout*

Els *breakout* educatius s'han consolidat com una eina pedagògica innovadora i efectiva que potencia l'aprenentatge actiu i col·laboratiu en diverses àrees educatives, inclosa l'adquisició de llengües estrangeres. Aquesta metodologia, inspirada en els populars *escape rooms*, ofereix als estudiants l'oportunitat d'explorar i aplicar els seus coneixements en un context interactiu i immersiu. La naturalesa lúdica dels *breakout* no només captiva l'atenció de l'alumnat, sinó que també l'estimula a col·laborar, resoldre problemes i comunicar-se de manera efectiva, tot emmarcant-se dins de les competències i objectius recollits al llarg dels nostres currículums. A través de la resolució de problemes i la col·laboració, aquesta metodologia fomenta l'engatjament dels aprenents potencia l'aprenentatge significatiu. D'exemples de *breakout* en podreu trobar molts arreu, un inclòs a les referències d'aquest article, on comparteixo el que vaig dissenyar i implementar al fòrum de l'EOICat. Però, i com es munta tota aquesta parafernàlia? Quant de temps em traurà? Són preguntes típiques que sorgeixen quan volem fer alguna pràctica nova. I bé, les primeres vegades poden ser dures, però un cop comencem a rodar en el món dels *breakout*, ben segur que acabem fent-ne uns quants, ja que com passa amb altres tipus d'activitats, podem refer, adaptar i/o reciclar segons els nostres objectius. Així doncs, per aconseguir l'èxit en l'elaboració i la implementació d'un *breakout* educatiu, des de la meva humil i curta experiència, són necessaris tres elements clau: la motivació, la capacitat de personalització i, és clar, la creativitat.

Do the best you can until you know better. Then when you know better, do better.
Maya Angelou

Motivació

La motivació del docent i de l'alumnat són elements crucials per a l'èxit dels *breakout* educatius. La passió i l'entusiasme dels docents tenen un impacte directe en l'engatjament dels alumnes i en la seva receptivitat a aquesta metodologia innovadora. Vol dir això que

si ens proposéssim fer un *breakout* cada setmana acabaríem amb una taxa d'abandonament més baixa? Res a veure! Ni tampoc és aquest el propòsit ni part de les reflexions d'aquest article. Però és indiscutible que si de tant en tant introduïm activitats gamificades com aquesta, farem que la nostra pràctica docent resulti més innovadora i atractiva alhora que podem ajudar enormement el nostre alumnat a assolir els seus objectius d'aprenentatge. El grau d'entusiasme i compromís de nosaltres mateixos com a professionals de l'ensenyament envers la metodologia *breakout*, com envers qualsevol altra pràctica innovadora, pot influir directament en l'èxit de l'alumnat. Això implica que un docent motivat no només transmet passió i energia als aprenents, sinó que també està disposat a invertir temps i esforç en la planificació i execució d'activitats significatives i rellevants, això és, a millorar professionalment.

D'altra banda, la motivació dels alumnes és un factor crucial que determina la seva participació activa i el seu rendiment en els *breakou*t. No diem res de nou si recordem que quan l'alumnat se sent motivat i entusiasmat per una activitat és més propens a comprometre's amb el seu procés d'aprenentatge i a col·laborar amb la resta del grup. També sabem que no a tot el nostre alumnat li agraden les activitats gamificades; no obstant això, és fonamental "saber vendre el producte", acció la qual fem molt sovint, com ara quan ens toca explicar les instruccions d'una tasca i fer suggeriments sobre com resoldre-la. Per tant, és important que els docents utilitzem estratègies efectives —i afectives!— per fomentar la motivació de l'alumnat en els *breakout* educatius. Això pot incloure la creació d'activitats de diferents interessos, de temàtiques reals, més properes i rellevants que atreguin l'atenció dels alumnes. En aquest sentit, podem tematitzar la nostra proposta inspirant-nos, per exemple, en una famosa novel·la (o una lectura obligatòria o recomanada del curs), un clàssic cinematogràfic o una aclamada sèrie de televisió. En tot cas, dins d'aquestes propostes, la incorporació d'elements gamificadors és imprescindible per estimular la competència i la superació de reptes, així com el reconeixement dels èxits i els esforços de l'alumnat (Attali & Arieli-Attali, 2015). Compte amb els dolços i d'altres premis materials — de vegades, amb un fort aplaudiment de la resta del grup, n'hi ha prou!

Design is not just what it looks like and feels like. Design is how it works.
Steve Jobs

Personalització

La capacitat de personalització dels *breakout*, igual que de qualsevol proposta didàctica, pot contribuir a augmentar la motivació de l'aprenent de llengües. Quan l'alumnat se sent reconegut i atès de manera individual, sovint es mostra més engrescat amb l'activitat i tendeix a afanyar-se més per assolir els seus objectius d'aprenentatge. Un bon joc personalitzat pot afavorir un major compromís dels alumnes i una millora en els resultats. A més a més, la personalització d'aquestes propostes també ens permet als docents adaptar les activitats a les diferents competències lingüístiques. En una aula amb estudiants de diferents aptituds (i actituds), personalitzar i adaptar són essencials per assegurar que cada alumne rebi el suport i els desafiaments adequats per al seu desenvolupament lingüístic. Per exemple, els estudiants més avançats o resolutius poden ser desafiats amb tasques més complexes i autònomes, mentre que els aprenents principiants poden necessitar suport addicional, instruccions simplificades i més pautades (Owoc et al., 2021).

La integració d'eines d'intel·ligència artificial (IA) en l'educació ofereix una oportunitat única per millorar la personalització dels *breakout* educatius i adaptar-los a aquestes necessitats i preferències individuals dels nostres grups. La inabastable oferta d'eines d'IA pot proporcionar una assistència personalitzada i adaptativa, facilitant-nos la creació d'activitats d'aprenentatge que s'ajustin a les competències i els interessos específics d'un grup d'aprenents. Una de les formes en què les eines d'IA poden contribuir a la personalització dels *breakout* és mitjançant la generació de veus sintetitzades. Les tecnologies anomenades *Text-To-Speech*[12] (de text a veu) permeten als docents adaptar els continguts escrits a les necessitats dels alumnes amb dificultats de lectura o comprensió. Això resulta particularment útil en el nostre cas, l'ensenyament de llengües estrangeres, ja que els estudiants poden escoltar les paraules pronunciades correctament i millorar la seva comprensió auditiva i la seva fonètica abans de la seva pròpia producció oral.

Igualment, les eines d'IA també poden ser utilitzades per a la creació de textos d'índole diversa. Els docents podem generar materials textuals adaptats als diferents nivells d'habilitat dels alumnes en qüestió de segons. Per exemple, l'alumnat de nivells més baixos o amb necessitats especials pot necessitar textos simplificats i estructurats de manera més senzilla, a diferència dels aprenents de nivells avançats, els quals poden treballar amb materials més complexos, detallats i que, fins i tot, requereixin pensament crític i/o estratègic (Smare, 2022). En aquesta mateixa línia, és possible crear preguntes d'avaluació de diferent tipologia[13] (resposta múltiple, vertader o fals, obertes) adaptades a les habilitats i els coneixements específics dels nostres estudiants. Això ens permet avaluar de manera més precisa el seu progrés i identificar les àrees en què poden necessitar reforç suplementari. En tot cas, és altament recomanable la revisió de tot el contingut generat per la IA, ja que moltes d'aquestes eines estan en fase beta i poden contenir tota mena d'errors (el mateix ChatGPT ja ens avisa d'aquesta possibilitat).

Altrament, les eines d'IA també poden ser utilitzades per a la creació d'imatges customitzades. Hi ha infinitat de cercadors i generadors[14] que els docents podem fer servir per crear recursos visuals adaptats als interessos i les preferències del nostre alumnat. Això pot ajudar a fer els continguts més visuals, accessibles i atractius.

En resum, la personalització ha de formar part de l'estratègia de disseny d'una bona proposta de *breakout*. Quan les activitats estan adaptades a les necessitats i habilitats individuals dels estudiants, es crea un entorn d'aprenentatge més inclusiu, motivador i efectiu.

---

[12] L'eina utilitzada per al taller del IX Fòrum va ser Play.HT, la qual permet la lectura dramatitzada de textos, selecció de diferents accents i llengües, així com la clonació de veus.

[13] Hi ha generadors de preguntes només en llengua anglesa, com ara twee, i d'altres amb capacitat de treballar en diverses llengües, com per exemple Diffit o Nolej.

[14] El mateix Canva té un cercador d'imatges generades amb IA i també aplicacions integrades que permeten crear-ne de noves.

Creativity is intelligence having fun.
Albert Einstein

Creativitat

Promoure la creativitat, tant dels docents com dels alumnes en l'aprenentatge de llengües, és essencial per a crear experiències educatives enriquidores i estimulants. Com acabem d'esmentar, l'adaptació específica d'aquest tipus d'activitats mitjançant l'ús de la IA i altres eines tecnològiques ofereix una oportunitat excepcional per fomentar la creativitat i la innovació en l'aula d'idiomes. Com a docents, estem acostumats a utilitzar la nostra creativitat per dissenyar activitats i recursos adaptats a les necessitats i estils d'aprenentatge del nostre alumnat. Amb l'ajuda de les eines d'IA transformativa i/o generativa, com la generació de veus sintetitzades i la creació de textos adaptats, els docents podem desenvolupar materials d'aprenentatge únics per motivar a explorar la llengua meta de manera activa i autònoma (Kumar Betal, 2023). Amb tot, aquestes eines no han de quedar limitades a la nostra pràctica docent. Tanmateix, també es pot proposar que sigui el mateix alumne qui generi el text escrit i, posteriorment, el reprodueixi amb l'ajuda d'eines de text a veu per treballar en la seva pròpia pronunciació a través de la tècnica de *shadowing*. Això no només fa que l'aprenentatge sigui més interactiu i dinàmic, sinó que a més s'estimuli i potenciï la creativitat de l'alumnat mentre explora diferents accents, entonacions i, fins i tot, nou lèxic.

Per als docents, la creativitat també es manifesta en la manera com dissenyem i implementem les activitats de classe. Utilitzant la gamificació i altres tècniques d'aprenentatge actiu i interactiu, els docents podem convertir les sessions d'aprenentatge de llengües en experiències emocionants i immersives que atreguin els interessos del nostre alumnat i els convidi a explorar i a experimentar amb el llenguatge de manera lúdica. Quan s'aconsegueix crear un entorn educatiu dinàmic i estimulant, l'aprenentatge esdevé més significatiu i perdurable (Smare, 2022). Amb l'ús de la IA i altres eines tecnològiques, podem desenvolupar activitats i recursos personalitzats que fomentin la participació activa dels alumnes i els ajudin a assolir els seus objectius lingüístics amb entusiasme i confiança.

This is the end, beautiful friend [...] The end of our elaborate plans; the end of everything that stands. No safety or surprise. The end.
The Doors

Conclusions

Comptat i debatut, hem reflexionat sobre la gran utilitat dels *breakout* educatius en l'aprenentatge de llengües, destacant la necessitat de promoure la motivació tant dels docents com dels alumnes. Hem subratllat com la personalització dels *breakout* mitjançant l'ús de la IA pot estimular la creativitat i la participació dels alumnes en l'aula de llengües. La integració de les noves tecnologies juntament amb la creativitat dels docents ofereix una oportunitat excepcional per millorar l'engatjament dels alumnes i enriquir l'experiència d'aprenentatge. A través de la implementació de pràctiques pedagògiques innovadores i la creació d'entorns d'aprenentatge estimulants, els professors de llengües podem ajudar el nostre alumnat a desenvolupar habilitats lingüístiques de manera més efectiva i significativa. La combinació de motivació, personalització, creativitat i tecnologia és essencial per fomentar un aprenentatge dinàmic i enriquidor que prepari l'aprenent d'idiomes per a les demandes del món hiperglobalitzat en què vivim.

Bibliografia

ATTALI, Yigal., & ARIELI-ATTALi, Meirav (2015). «Gamification in assessment: Do points affect test performance?», *Computers & Education*, *83*, 57–63. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012

KUMAR BETAL, Asim (2023). «Enhancing second language acquisition through artificial intelligence (AI): Current Insights and Future Directions», *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, *7*(39). https://doi.org/10.54850/jrspelt.7.39.003

OWOC, Mieczyslaw Lech, SAWICKA, Agnieska, & WEICHBROTH, Pawel (2021). «Artificial Intelligence Technologies in education: Benefits, challenges and strategies **of** implementation», *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 37–58. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85001-2_4

SMARE, Zaina (2022). «The need to engage students' creative thinking in Language learning classes», *TESOL and Technology Studies*, *3*(2), 18–33. https://doi.org/10.48185/tts.v3i2.644

VILA HERNÁNDEZ, Daniel (2023). «Breakout educatiu: una oportunitat per personalitzar l'aprenentatge del nostre alumnat i alhora gamificar l'aula d'idiomes», IX Fòrum EOICat, https://view.genial.ly/6530cf0c77e6b70011081de6

Tecnologia a l'aula de llengües: Ús transformador a l'era 'post-plagi'

Elisenda Gozalo Salellas
EOI IOC
egozalo@xtec.cat

Sílvia Milian Hita
EOI del Prat
smilian@xtec.cat

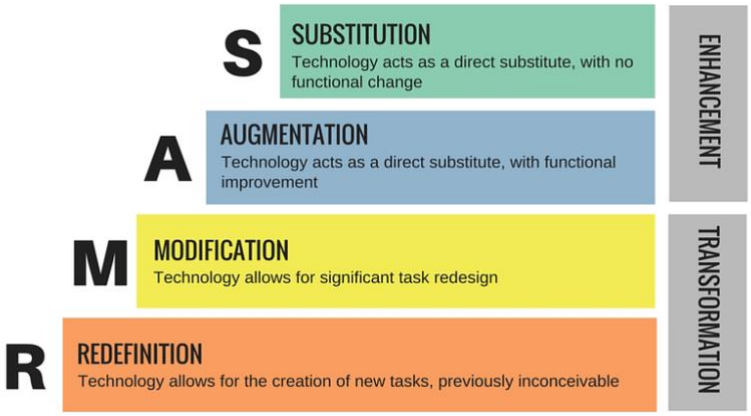
Resum: En l'era digital actual, anomenada per alguns autors "l'era post-plagi", i caracteritzada per l'emergència de la intel·ligència artificial (IA) generativa, els i les docents ens enfrontem a nous desafiaments i oportunitats. Com podem fer un ús transformador de les tecnologies educatives per conviure amb els reptes de la IA i al mateix temps obrir noves vies d'aprenentatge a l'aula de llengües estrangeres? A partir de la nostra experiència com a docents d'Escoles Oficials d'Idiomes, tant en entorns presencials, semipresencials i en línia, aquest article explora com la integració conscient i crítica de noves eines pot transformar la pràctica educativa, fomentar l'aprenentatge profund i desincentivar el plagi.

1. Ús transformador de les tecnologies digitals

La tecnologia ha entrat a les nostres aules, i ho ha fet per quedar-s'hi, no com a visitant efímera, sinó com un component integral i permanent de la nostra pràctica educativa. Més enllà d'això, ens trobem immerses en un marea constantment canviant de noves propostes tecnològiques prometedores, i tendències tecnològiques emergents.

Només l'any 2022, Google i Apple Store van acollir 455.0000 noves aplicacions. Això representa una dinàmica frenètica de tecnologies emergents que ens convida, i pràcticament ens obliga, a reflexionar profundament sobre el paper de les tecnologies educatives: amb quins criteris decidim quines eines adoptem, i especialment, com podem fer-ne un ús transformador.

El model SAMR (Puentedura, 2010), un marc conceptual que ens permet avaluar el grau d'integració de les eines tecnològiques en les tasques educatives, defineix quatre nivells d'adopció de la tecnologia:

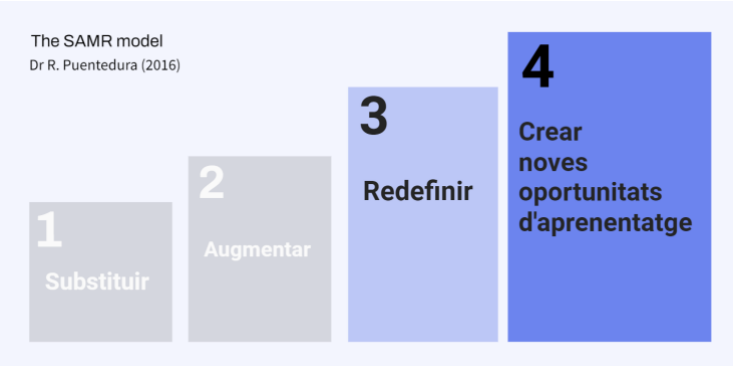


Imatge 1. El model SAMR (Puentedura, 2010)

1. Substituir: La tecnologia substitueix una eina analògica sense canvis funcionals.
2. Augmentar: La tecnologia substitueix una eina analògica amb millores funcionals.
3. Modificar: La tecnologia permet una reestructuració significativa de la tasca.
4. Redefinir: La tecnologia possibilita la creació de noves tasques que abans eren impensables.

En els nivells inicials (substitució i augmentació), la tecnologia permet substituir o potenciar algun aspecte, però no aporta canvis funcionals significatius a la tasca. Per contra, és als nivells més avançats on la tecnologia pot tenir aquest efecte transformador i permetre una remodelació profunda de les tasques (modificació), i fins i tot, la creació de noves tasques o oportunitats d'aprenentatge (redefinició), que serien impensables sense l'adopció de la tecnologia. En aquests dos casos estaríem parlant de tasques transformadores.

Així doncs, el veritable ús transformador de les eines tecnològiques és el que ens permet introduir canvis funcionals significatius a una tasca o crear noves oportunitats d'aprenentatge.



Imatge 2. Tasques transformadors segons el model SAMR (Puentedura, 2010)

2. Aprendre llengües en l'era post plagi

Alguns autors han utilitzat el terme "era post-plagi" per descriure l'estat actual de l'educació en el context de l'aparició de les tecnologies d'IA generativa. Aquest concepte reflecteix aquest impacte de la IA en dues dimensions. Per una banda, el contingut generat amb IA imita de manera eficaç l'escriptura humana, difuminant les línies entre el plagi i l'ús legítim de la tecnologia. Per als docents, això suposa el repte de distingir entre el contingut creat pels estudiants i el contingut generat per la IA. Per una altra, si entenem aquesta tecnologia com una sinergia entre la intel.ligència humana i la intel.ligència artificial, el que es coneix com a "intel·ligència augmentada", és evident que la IA pot augmentar la nostra capacitat creativa i enriquir l'aprenentatge.

Si bé és cert que les eines d'IA generativa, com ChatGPT, no fomenten el plagi en el sentit tradicional, generen textos completament nous, creats a partir de la seva programació i les dades acumulades prèviament. Davant d'aquests noves capacitats, els docents hem passat per diverses fases: des de la preocupació per demostrar que hi ha hagut plagi, fins a la preocupació per tenir evidències reals d'aprenentatge.

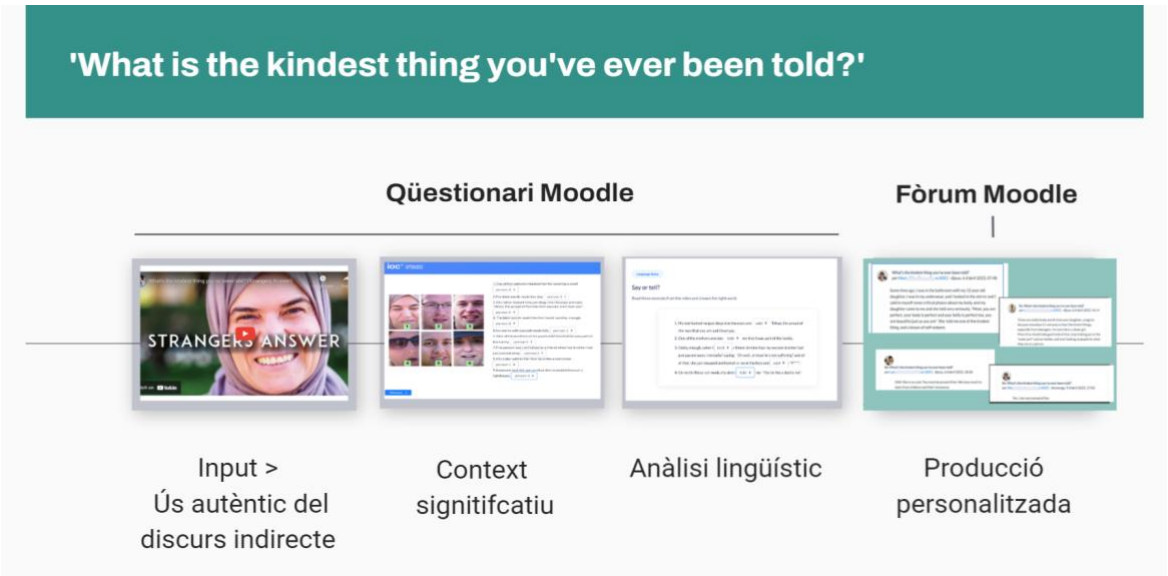
Aquest nou panorama, que alguns acadèmics anomenen el 'post-plagi', ens obliga a repensar la didàctica i l'avaluació de l'expressió escrita i, en certa manera, també l'oral, tant

dins com fora de l'aula EOI, en totes les modalitats d'ensenyament. La nostra proposta busca transcendir la dicotomia entre els entusiastes de la IA i els seus detractors, ampliant la conversa cap al disseny de tasques educatives més integradores. En aquest procés de disseny, tenim l'opció de decidir si incorporar o no la intel·ligència artificial en les activitats que plantegem als estudiants però sempre sota la premissa que les tasques que proposem requereixin un compromís cognitiu intens per part dels alumnes, fomentin un pensament conscient i esforçat per part dels estudiants, potenciïn un aprenentatge profund i acabin generant una apropiació del llenguatge.

En definitiva, proposem tres maneres de navegar aquesta era post-plagi i el mal ús de la IA, i que passen, en primer lloc, per l'activació de la motivació intrínseca, en segon lloc, pel desplaçament del producte al procés, i, en tercer lloc, pel foment de l'alfabetització en IA.

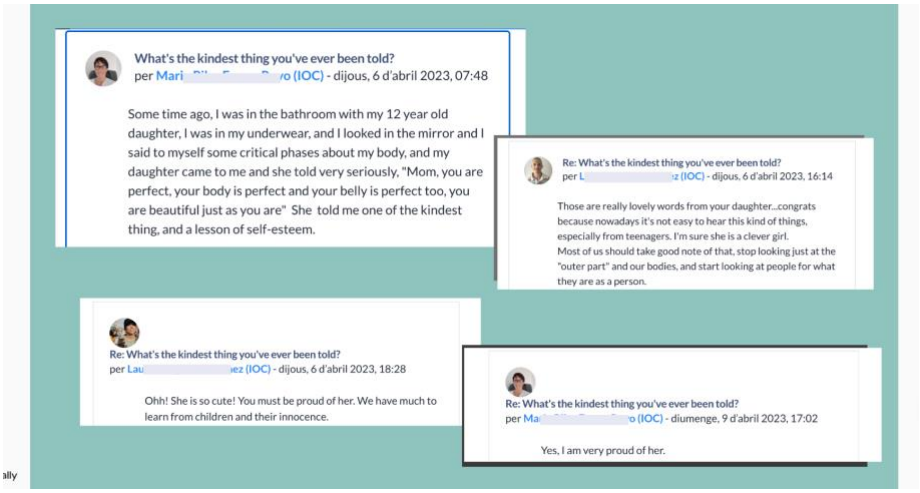
3. "Quina és la cosa més amable que mai t'han dit?" Tasques que fomenten la motivació intrínseca

Per evitar que els alumnes facin un mal ús de la intel·ligència artificial en la producció escrita, una possible estratègia és dissenyar activitats que fomentin la motivació intrínseca i la pràctica personalitzada. Quines condicions podem crear per ajudar a activar una motivació intrínseca?



Imatge 3. Cicle d'anàlisi, comprensió i producció a partir del vídeo "What is the kindest thing you've ever been told?

En aquesta activitat educativa, els estudiants analitzen un vídeo en què diverses persones comparteixen espontàniament l'experiència més amable que han viscut. L'objectiu principal d'aquesta seqüència didàctica és familiaritzar els alumnes amb un ús natural i informal del discurs indirecte en anglès. Per aconseguir-ho, hem combinat exercicis de comprensió auditiva amb anàlisi lingüística, tot utilitzant un qüestionari interactiu a la plataforma Moodle. La seqüència culmina com ha començat: els alumnes tornen a la pregunta inicial ("What is the kindest thing you've ever been told?") en una dinàmica de debat en un fòrum de Moodle, reflexionant i compartint les seves pròpies experiències.



Imatge 4. Tasca de discussió en un fòrum "What is the kindest thing you've ever been told?"

Tot i que no ho indiquem explícitament a la tasca, els alumnes reutilitzen de manera espontània i correcta una part significativa del llenguatge exposat en el vídeo. La qualitat de les respostes i la dinàmica d'interacció observada en el fòrum suggereixen un alt grau d'implicació personal dels estudiants en aquesta tasca. A continuació, es detallen alguns factors que podrien haver contribuït a aquest resultat:

1. Repetició i contextualització: Els estudiants han incorporat espontàniament una porció substancial del llenguatge utilitzat en el vídeo, demostrant així com l'exposició repetida i contextualitzada pot facilitar la interiorització del llenguatge.

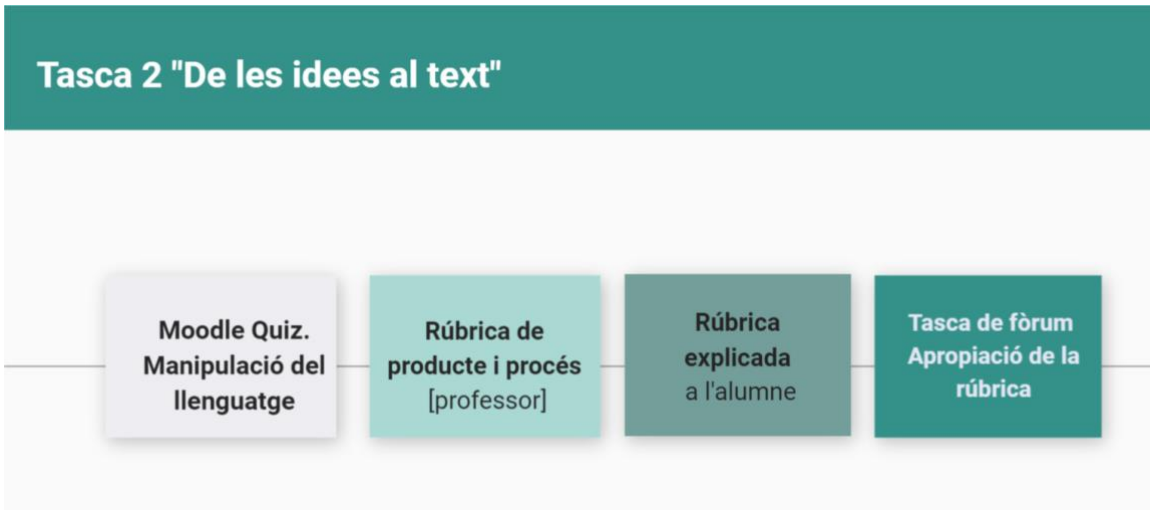
2. Impacte emocional: El vídeo serveix com a model de la tasca i estableix un to emocional que reverbera en les contribucions al fòrum. El contingut emotiu del vídeo pot haver evocat sentiments positius com alegria, optimisme i fascinació, els quals, a la seva vegada, potencien l'atenció sostinguda i fomenten una motivació intrínseca.

3. Comunicació asíncrona de qualitat: La interacció en el fòrum, que es produeix de manera diferida, mostra com la comunicació mediada per tecnologia pot millorar la qualitat de la comunicació. Això dona als estudiants temps per processar el llenguatge, reduint la pressió de respondre de forma immediata i permetent una reflexió més profunda. Aquest escenari propicia respostes més meditades i potencia l'empatia entre els participants.

En conclusió, quan els estudiants participen en tasques motivades intrínsecament, és menys probable que recorrin simplement a inserir textos en eines d'IA, acceptant els resultats sense crítica. Es mostren més compromesos a elaborar, per iniciativa pròpia, textos de més qualitat. Aquest tipus de tasques, que harmonitzen treball lingüístic contextualitzat amb elements personals, impulsen una major connexió amb el material i propicien un aprenentatge més autèntic i perdurable. Això també pot ajudar a limitar l'ús excessiu de l'IA, incentivar la pràctica personalitzada i fomentar un pensament crític més desenvolupat.

4. "De les idees al text": Estratègies i tasques que permeten desplaçar el focus del producte al procés

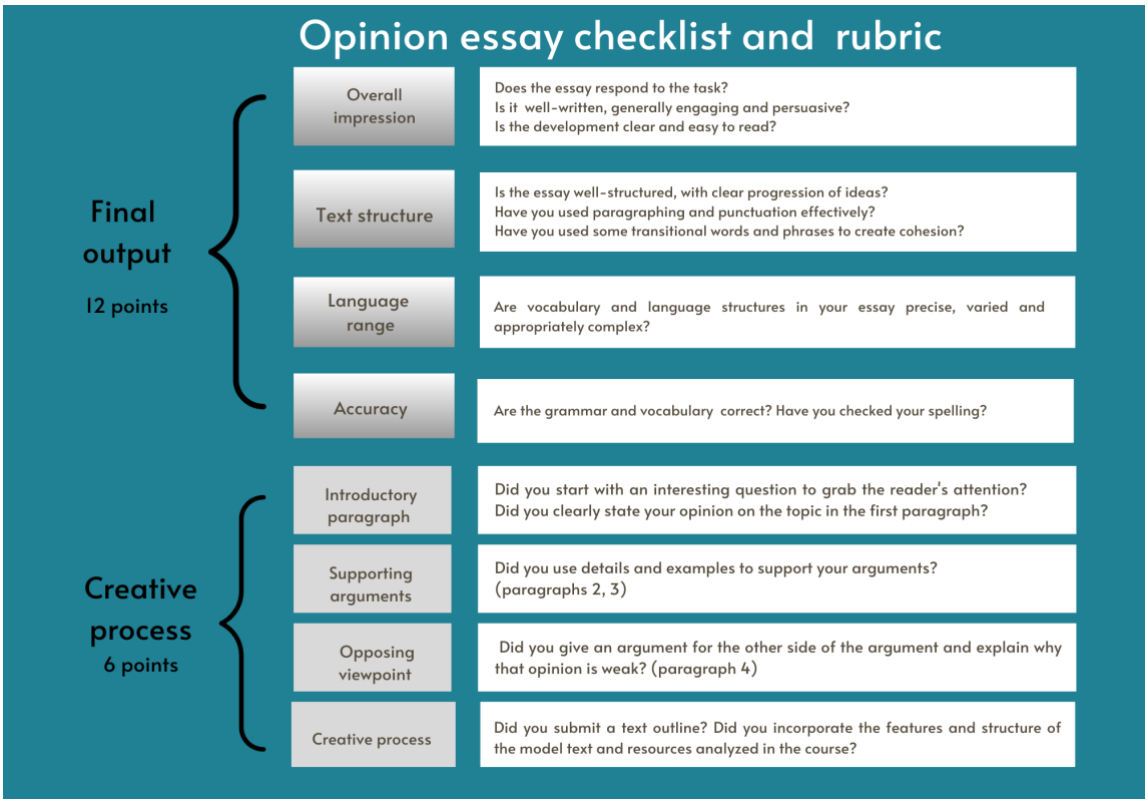
Una altra resposta pedagògica efectiva per contrarestar el mal ús de la IA en la producció escrita és desplaçar l'enfocament del producte final cap al procés creatiu. A continuació, descriurem com la tecnologia educativa ens ha permès no només avaluar el resultat final dels estudiants, sinó també donar visibilitat i valorar el procés de creació del text escrit. Aquesta reorientació va ser aplicada durant la reformulació d'una activitat d'expressió escrita en un curs en línia de nivell B2.1.



Imatge 5. Tasques que precedeixen el lliurament d'un text argumentatiu en un curs de B2.1

Per això, es va reformular la tasca incorporant canvis significatius. Inicialment, es va implementar una sèrie de tasques interactives a través d'un qüestionari Moodle titulat "How to Write an Opinion Essay". En aquest qüestionari, els estudiants treballaven amb el llenguatge del text model, manipulant paràgrafs, transferint coneixements i descomponent frases per tornar-les a construir. A més, se'ls demanava que elaboressin un esquema del text que reflecteix les tècniques treballades a les tasques interactives, i que també han de lliurar. Aquest enfocament permet fomentar una implicació activa de l'estudiant en el seu propi procés d'aprenentatge, de manera autònoma i basada en coneixements previs. Quan aquest procés és deliberat i acompanyat d'un esforç mental significatiu, es produeix un "canvi conceptual".

Finalment, es va crear una rúbrica que avalua diferents aspectes del procés creatiu, incloent-hi l'organització de les idees, l'ús adequat del llenguatge i la correcció gramatical. Aquesta rúbrica també contempla categories noves que valoren aspectes específics del procés de creació, com la planificació, el maneig eficaç dels recursos lingüístics segons el model, i l'elaboració de cada part del text.



Imatge 6. Rúbrica de producte i procés

Finalment, per fomentar una millor comprensió dels criteris d'avaluació, es va organitzar una discussió en un fòrum on els alumnes analitzaven una tasca deficient seguint la rúbrica i proposaven millores. Aquesta activitat no només promou l'autoavaluació crítica, sinó que també permet als estudiants interioritzar els criteris d'avaluació d'una manera més profunda i significativa.

Valorem molt positivament els canvis introduïts a aquesta tasca perquè en faciliten la correcció, els textos produïts pels estudiants són més autèntics i tenim unes mínimes garanties que l'estudiant s'ha "apropiat" d'un text model. Encara que no podem assegurar que l'estudiant sàpiga escriure qualsevol tipus de text argumentatiu, sí que hem aconseguit ensenyar-li a analitzar un model específic i podem recollir evidències que en sap aplicar alguns aspectes.

En aquest context, la tecnologia ens ha permès construir una bastida i guiar pas a pas aquesta tasca d'escriptura prou complexa. Tota aquesta preparació prèvia a la realització de la producció escrita permet a l'estudiant desenvolupar habilitats per a l'aprenentatge autoregulat i implicar-se profundament en el procés de producció textual.

5. Foment de l'alfabetització en IA per fomentar aprenentatge autònom i l'ús responsable de les eines impulsades per intel·ligència artificial

La nostra tercera resposta davant l'ús inapropiat de la IA és l'alfabetització en intel·ligència artificial (IA), amb l'objectiu de promoure l'ús responsable de les eines impulsades per la IA i, de retruc, incentivar l'aprenentatge autoregulat.

És innegable que la irrupció de ChatGPT i altres eines d'IA generativa està tenint un impacte

directe en l'educació. En concret, la seva implementació en l'ensenyament i aprenentatge d'idiomes pot potenciar l'eficiència i l'accessibilitat de l'aprenentatge de llengües. Aquesta transformació ens convida, per una banda, a reflexionar sobre com podem orientar i estimular l'aprenentatge autònom amb suport d'aquestes eines per tal que els alumnes treguin el màxim profit de la seva experiència educativa, estiguin més motivats per aprendre i puguin expandir els coneixements de la llengua que estan aprenent. Per altra banda, requereix una sèrie de consideracions per garantir-ne un ús responsable i ètic, i evitar que els alumnes en facin un ús que no contribueixi al seu aprenentatge. En el context actual, cal encoratjar els alumnes a utilitzar la IA en benefici, i no en detriment, del seu procés d'aprenentatge, responsabilitzant-se del seu propi procés i aprenent de manera real i efectiva, en comptes de fer veure que aprenen.

5.1. Foment de l'ús responsable de la IA

Què podem fer com a docents per fomentar l'ús responsable de la IA? En primer lloc, és important parlar obertament amb l'alumnat dels avantatges, però també dels desafiaments d'eines com ChatGPT, en comptes d'ignorar-les o negar-les. El debat sobre les qüestions ètiques associades a l'ús de la IA pot ajudar els estudiants a desenvolupar una comprensió més profunda de les implicacions d'aquestes tecnologies.

En segon lloc, és crucial l'alfabetització en IA, és a dir, practicar amb els alumnes diferents activitats amb grans models de llenguatge com ara ChatGPT o eines impulsades per la IA generativa més específiques que els portin a prendre consciència i reflexionar sobre les seves mancances i limitacions. Algunes d'aquestes són, per exemple, l'estil a vegades impersonal i repetitiu de les seves respostes, la possible generació d'informació poc fiable que cal contrastar, la poca fiabilitat de les cites i fonts, i finalment els possibles riscos d'invasió de la privacitat.

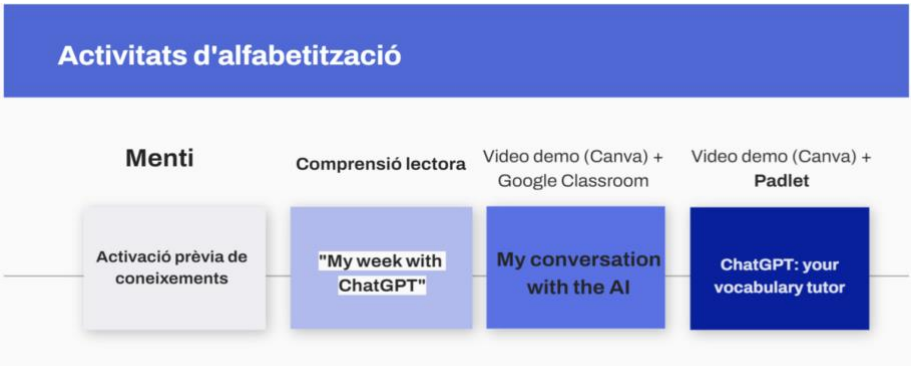
En tercer lloc, és essencial que els estudiants prenguin consciència que les eines d'IA generativa no poden substituir l'aprenentatge real i la pràctica en l'ensenyament d'idiomes, però sí augmentar i enriquir l'experiència en combinació amb altres eines.

5.2. Exemples d'activitats d'alfabetització

Les activitats d'alfabetització que us presentarem a continuació s'integren dins una seqüència didàctica implementada amb un grup presencial i un semipresencial de nivell C1 a finals del curs 2022-2023. Aquesta seqüència estava dedicada a la IA i la seva aplicació en l'aprenentatge de llengües i tenia com a objectiu que els estudiants explorin eines i models d'IA generativa, les utilitzin de manera eficient, i comparteixin les seves experiències.

Aquesta seqüència té quatre parts diferenciades:

A. Introducció general als xatbots i a ChatGPT a través d'una activitat d'activació de coneixements i de pluja d'idees utilitzant Menti
B. Activitat de comprensió lectora, "My Week with ChatGPT" (la meva setmana amb ChatGPT)
C. Activitats d'alfabetització pròpiament dita, "My conversation with the AI"
D. Activitat de vocabulari: ChatGPT, el teu tutor per aprendre vocabulari



Imatge 7. Seqüència didàctica de les activitats d'alfabetització en IA

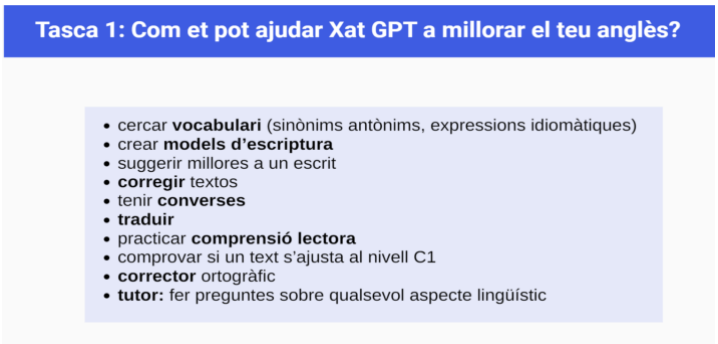
5.2.1. Activitat d'activació prèvia de coneixements amb Menti

La seqüència comença amb una introducció general als xatbots i a ChatGPT a través d'una activitat d'activació de coneixements i de pluja d'idees amb Menti. Aquesta eina en línia es pot utilitzar per recollir i visualitzar les respostes dels estudiants en temps real, facilitant una comprensió immediata de les seves percepcions i usos actuals. Preguntes com "Per a què feu servir ChatGPT?" i "Com us pot ajudar a millorar el vostre anglès?" proporcionen una visió clara de les aplicacions que els alumnes atribueixen a aquesta tecnologia i identifiquen àrees potencials de millora.

Les respostes a la primera pregunta, "Per a què feu servir ChatGPT?", van abastar des de la recerca d'informació fins a la correcció de textos, il·lustrant la diversitat d'usos i el potencial de la IA per a l'aprenentatge lingüístic.

Imatge 8. Resum de les respostes de la pregunta de Menti: "Per què fas servir ChatGPT?"

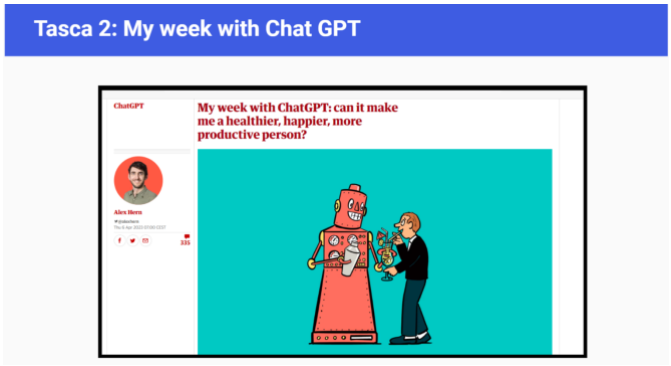
La segona pregunta plantejada mitjançant Menti se centrava en l'exploració del potencial de ChatGPT per a la millora del nivell de competència en llengua anglesa. La qüestió formulada, "Com us pot ajudar a millorar el vostre anglès?", pretenia recollir les percepcions dels estudiants sobre els beneficis potencials d'utilitzar ChatGPT o altres models de llenguatge gran (LLM) en l'aprenentatge de llengües estrangeres. En les seves respostes, els estudiants van identificar de manera intuïtiva diverses maneres en què aquestes tecnologies podrien facilitar la millora del seu aprenentatge lingüístic.



Imatge 9. Resum de les respostes de la pregunta de Menti: "Com et pot ajudar ChatGPT a millorar el teu anglès?"

5.2.2. Activitat d'activació de coneixements mitjançant una comprensió lectora

Posteriorment, es va proposar als estudiants una activitat de comprensió lectora basada en un article de The Guardian titulat "My Week with ChatGPT" (https://www.theguardian.com/technology/2023/apr/06/my-week-with-chatgpt-can-it-make-me-a-healthier-happier-more-productive-person). Aquest article explora el potencial i els reptes de la intel·ligència artificial en la millora de diversos aspectes de la nostra vida quotidiana. A continuació, es presenta un resum de les diferents activitats d'explotació a partir del text de "The Guardian" realitzades amb ajut de ChatGPT.

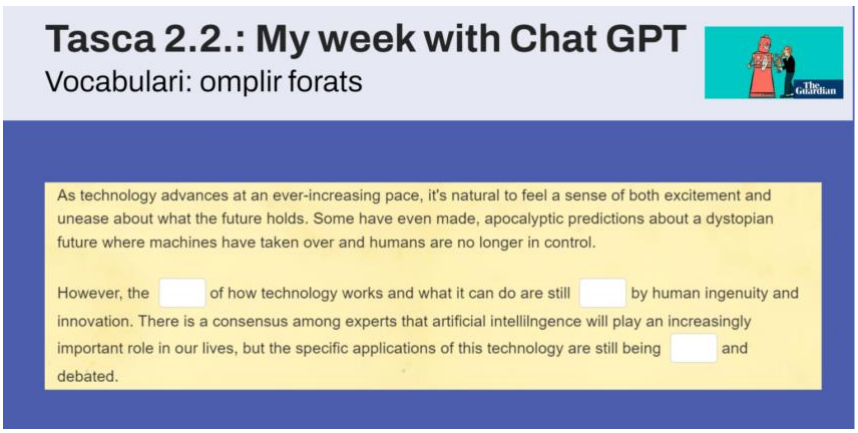


Imatge 10. Article "My Week with ChatGPT"

1. Presentació del vocabulari clau sobre intel·ligència artificial. Es va utilitzar ChatGPT per generar una llista de paraules claus del text esmentat anteriorment amb la intel·ligència artificial, juntament amb les seves definicions a partir de la següent indicació: *Actua com a professora d'anglès com a llengua estrangera i genera un llistat de X paraules clau relacionades amb aquest text per a alumnes de nivell avançat C1 amb les seves definicions: [text]*. Aquest material es pot utilitzar posteriorment en una activitat didàctica on els estudiants han d'associar els termes amb les seves definicions correctes, com ara en una activitat amb l'app Wordwall que podeu trobar en aquest enllaç.

Imatge 11. Activitat d'aparellar termes i definicions sobre el text "My Week…" amb Wordwall

També es pot demanar a ChatGPT que ens creï un text en què apareguin les paraules clau treballades per crear a partir d'allà una activitat d'omplir forats com es mostra en aquest enllaç.



Imatge 12. Activitat d'omplir forats sobre el text "My Week…" amb Learning Apps

2. Activitats de comprensió lectora i oral. ChatGPT es pot utilitzar per dissenyar preguntes de comprensió per avaluar la comprensió lectora dels estudiants. De manera similar, es poden utilitzar transcripcions de vídeos per crear activitats orientades a la comprensió oral en cas de no disposar de la versió de pagament de ChatGPT. Amb aquestes preguntes podem crear, per exemple, un qüestionari amb Quizziz, com es mostra en aquest enllaç.
   Indicació: *Actua com a professora d'anglès com a llengua estrangera i crea 10 preguntes de comprensió lectora/oral per a alumnes de nivell avançat C1. Les preguntes han de ser d'opció múltiple, amb tres possibles respostes. Ni la pregunta ni les respostes poden utilitzar les mateixes paraules que el text. Parafraseja. Aquest és el text: [text]*

3. Activitat d'expressió oral de discussió i debat. ChatGPT pot generar una sèrie de preguntes relacionades amb qualsevol tema específic. Aquestes preguntes es poden utilitzar per estimular la discussió i el debat entre els estudiants, contribuint així a la millora de les seves habilitats orals i la seva capacitat per formular i expressar opinions

de manera coherent. Per fer aquestes preguntes més atractives, es poden utilitzar aplicacions com Wordwall, com es pot observar en aquest enllaç.
Indicació: Actua com a professora d'anglès com a llengua estrangera i genera 10 preguntes de debat sobre el tema [tema] adreçades a alumnes de nivell avançat C1.

4. Activitat d'expressió escrita de seguiment a Google Classroom/Moodle. En aquesta activitat, els estudiants comparteixen en un fòrum la seva experiència amb ChatGPT durant una setmana. Aquesta tasca final té com a objectiu que els alumnes apliquin el vocabulari i les estructures apreses, redactant el seu propi diari sobre la seva setmana amb ChatGPT. Els estudiants intenten emular l'estil del text original, consolidant així les seves habilitats d'expressió escrita i la seva capacitat per utilitzar llenguatge acadèmic i tècnic de manera coherent.

Imatge 13. Exemple de diari, "La meva setmana amb ChatGPT"

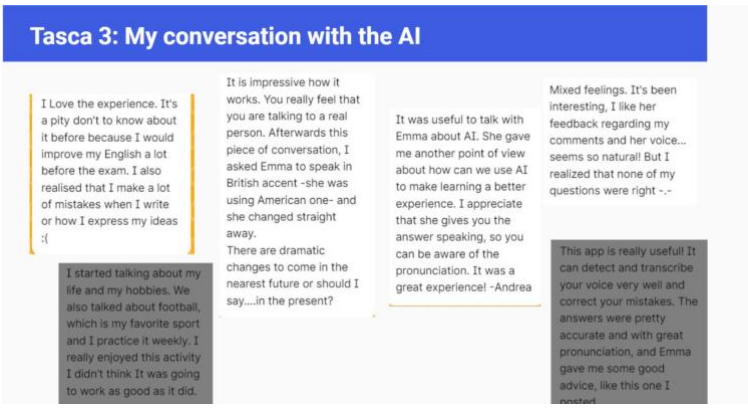
5.2.3. Activitat d'alfabetització

Un cop activats els coneixements previs mitjançant l'activitat amb Menti i la comprensió lectora, es va procedir amb les tasques d'alfabetització pròpiament dites. Les dues tasques presentades als alumnes de nivell C1, tant en modalitat presencial com semipresencial, eren idèntiques a les que Eli Gozalo havia plantejat als seus estudiants de nivell B2.1 en format 100% en línia a l'IOC. A més dels objectius pedagògics, es pretenia contrastar les diferents implementacions en diverses modalitats de curs i analitzar les diferents reaccions dels alumnes davant les mateixes tasques.

Tasca 1: *La meva conversa amb la IA: ús de la IA per a practicar la conversa (+ feedback) amb TalkPal.*
TalkPalAI és una eina d'intel·ligència artificial generativa excel·lent per a la pràctica de la conversa. Aquesta aplicació proporciona retroalimentació sobre les intervencions, tant orals com escrites. Tot i ser una eina de subscripció, ofereix accés gratuït diari durant 15 minuts. Després d'introduir l'ús de l'eina a l'aula, es va assignar aquesta activitat a Google Classroom com a tasca de treball autònom. L'objectiu era que els alumnes exploressin l'eina, la utilitzessin i compartissin les seves experiències en un Padlet. Els resultats d'aquesta activitat es poden consultar en el següent enllaç de Padlet:

https://padlet.com/eoielprat/my-experience-with-ai-9l85m42t0be3.

Majoritàriament, l'alumnat es va mostrar satisfet d'haver descobert aquesta eina d'intel·ligència artificial, malgrat que fos cap a la fi del curs. Principalment, destacaven la capacitat de l'eina per a corregir-los, la naturalitat del seu so, així com la utilitat per a parafrasejar, practicar la pronunciació i diversos accents, prendre consciència dels seus propis errors i rebre suggeriments de millora. No obstant això, l'aspecte més rellevant era que perquè la conversa fos efectiva, TalkPal.AI havia de reconèixer la seva parla, fet que els requeria un esforç conscient per a parlar i pronunciar correctament.



Imatge 14. Reflexions sobre la utiització de l'eina TalkPal.AI

Tasca 2: *Aprèn vocabulari amb ChatGPT: Ús de la IA com a assistent per a l'estudi de vocabulari*

Una activitat pedagògica addicional implica l'ús de ChatGPT en grups petits a l'aula per revisar vocabulari o estructures gramaticals de manera interactiva i autònoma. Els alumnes poden dissenyar les seves pròpies activitats d'aprenentatge amb l'ajuda d'aquesta eina i posteriorment compartir-les.

Atès que es tractava del final de curs, vaig considerar que aquesta activitat seria beneficiosa per a sessions grupals a l'aula, destinades a repassar el vocabulari clau que havíem cobert, facilitant així un aprenentatge autònom.

Inicialment, vam revisar col·lectivament tres vídeos instructius preparats per l'Eli Gozalo per als alumnes de l'IOC, centrant-nos en la importància de proporcionar instruccions clares i contextualment rellevants al ChatGPT per optimitzar el seu rendiment.

A. Recerca de paraules clau: Els alumnes tenien la tasca d'instruir ChatGPT de la següent manera: "Actua com a professor d'EFL, i proporciona'm una llista de paraules relacionades amb [tema] per a un estudiant de nivell C1".
B. Definicions: Havien de demanar a l'IA: "Actua com a professor d'EFL i escriu una definició amb un exemple per aquestes paraules: [llista de paraules]", per ajudar en la memorització.
C. Contextualització de la llengua: L'encàrrec era: "Pots utilitzar aquestes paraules per escriure un text curt sobre [tema] al nivell [nivell]? Si us plau, escriu el text en anglès", per observar l'aplicació pràctica.
D. Creació d'una activitat d'omplir forats: Se'ls va instruir per crear un exercici amb: "Pots crear una activitat d'omplir forats a partir d'aquest text? Elimina les següents paraules i proporciona una clau de respostes: [llista de paraules]".

Cada parella o grup de tres va rebre un tema tractat al llarg del curs. Els alumnes van dur a

terme aquesta tasca utilitzant Chromebooks, treballant inicialment amb Google Docs, i després compartint les seves activitats creades amb la classe mitjançant un Padlet, al qual es pot accedir a través de l'enllaç següent: https://padlet.com/eoielprat/can-chat-gpt-be-my-language-tutor-drdjiao4ackn7732. També se'ls va demanar que comentessin sobre la seva experiència utilitzant ChatGPT per a aquesta tasca educativa.

6. Conclusió

Amb aquest article, hem intentat oferir una visió ampla sobre com les tecnologies educatives, especialment la intel·ligència artificial generativa com ChatGPT, es poden integrar de manera transformadora en l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Hem introduït marcs i estratègies d'avaluació per mesurar el nivell d'integració tecnològica, emfasitzant la importància de transcendir la mera substitució de tasques per adoptar pràctiques que redefineixin i transformin l'aprenentatge.

A través del model SAMR, hem explorat com la tecnologia pot anar des de la substitució fins a la redefinició de les tasques educatives, sempre amb l'objectiu de fomentar el compromís cognitiu i la motivació intrínseca. Aquest enfocament facilita no només l'apropiació del llenguatge sinó també l'autonomia dels alumnes, permetent-los de ser protagonistes del seu procés d'aprenentatge a través de la creació d'evidències autèntiques i la interacció amb eines digitals com Genially o Moodle.

Hem vist com les tasques dissenyades per promoure una alfabetització efectiva en intel·ligència artificial potencien l'ús responsable i crític de tecnologies com ChatGPT en contextos d'aprenentatge de llengües. Aquesta integració tecnològica no només millora la comprensió i el vocabulari sinó que també prepara els estudiants per a

En definitiva, com a docents, el nostre rol és clau per guiar els estudiants a utilitzar aquestes eines de manera ètica i eficient, establint criteris d'avaluació clars i fomentant la discussió sobre les implicacions ètiques de l'ús de la IA. La tecnologia, quan es fa servir correctament, no només potencia l'aprenentatge sinó que transforma profundament l'experiència educativa, convertint l'aula en un espai dinàmic on l'aprenentatge de llengües es converteix en una aventura contínua i enriquidora.

Bibliografia

EATON, S. (2023). *The 6 Tenets of Post-Plagiarism: Writing in the Age of Artificial Intelligence*. Recuperat el 21/3/24, de: https://drsaraheaton.wordpress.com/2023/02/25/6-tenets-of-postplagiarism-writing-in-the-age-of-artificial-intelligence/

GOZALO, E. (2022). *What's the Kindest Thing You've Ever Been Told?* Recuperat el 21/3/24, de: https://eligozalo.wordpress.com/2022/11/24/whats-the-kindest-thing-youve-ever-been-told/

HERN, A. (2023). *My Week with ChatGPT: Can It Make Me a Happier, Healthier, More Productive Person?* The Guardian. Recuperat el 21/3/24, de: https://www.theguardian.com/technology/2023/apr/06/my-week-with-chatgpt-can-it-make-me-a-healthier-happier-more-productive-person

PUENTEDURA, R. (2010). *SAMR and TPCK: Introduction to Advanced Practice*. Recuperat el 21/3/24, de: http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf

Communicative forums and reactive feedback in online language teaching

Montserrat Cañada Pujols
EOI Terrassa
mcanada2@xtec.cat

Elisenda Gozalo Salellas
EOI IOC
egozalo@xtec.cat

Abstract: Computer-mediated communication (CMC) promotes contextualized interaction between learners, fosters collaborative learning, and facilitates authentic language use in an environment that may enhance the development of confidence in foreign language learners (González-Lloret, 2014). This dynamic opens up interesting opportunities for online teachers and learners, allowing for more flexible, engaging, and interactive educational experiences.
In our L2 (English and Italian) courses at Escola Oficial d'Idiomes, we have explored the potential of asynchronous Moodle discussion forums to host fluency-oriented communicative tasks. These forums enable students to participate in discussions at their own pace, providing ample time to think, compose, and revise their responses. This method not only reduces the pressure of real-time communication but also encourages more thoughtful and well-constructed contributions. By integrating these forums into our curriculum, we have created a supportive and dynamic environment where students can practice language skills, engage in meaningful dialogue, and build confidence in their communicative abilities.

1. Introduction

As digital learning environments become more prevalent, the role of feedback in shaping and enhancing the educational experience is gaining recognition for its ability to address individual learner needs and facilitate deeper understanding. In this article, we aim to explore how feedback can be strategically used to improve the learning experience for students in Moodle forums.

We will examine various types of corrective feedback, including explicit correction, recasts, metalinguistic feedback, and elicitation, and discuss their effectiveness in online settings through some examples of successful implementation in our English and Italian courses at Escola Oficial d'Idiomes (EOI).

Through these case studies, we will illustrate how timely and constructive feedback can significantly impact learners' language acquisition and confidence, by helping them apply language rules successfully in controlled language interactions without interrupting the flow of communication.

Additionally, we will highlight the importance of creating a supportive and encouraging online community where feedback is perceived as a tool for growth rather than criticism. Our experience at EOI demonstrates that when students receive personalized, constructive feedback that addresses their specific needs, they are more likely to participate actively and take ownership of their learning process.

2. Online Communication-Oriented Tasks

The authors of this paper deliver instruction in two different learning EOI environments: English through fully online self-paced courses, primarily conducted asynchronously; and Italian in a traditional classroom setting. Despite our different instruction modes, we have both explored the potential for asynchronous Moodle discussion forums to host fluency-oriented tasks.

These tasks provide learners with opportunities to activate the language input that they have previously analyzed in closer to real-life language situations. Following the discussion forums, learners engage in post-communication reflection where feedback is a crucial component.

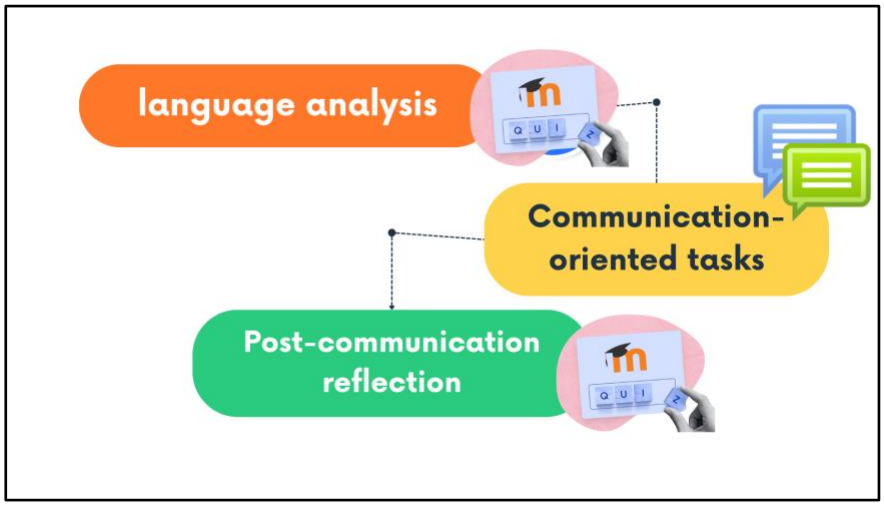


Figure 1. Stages of language learning through Moodle quizzes and forum communication-oriented tasks

For example, in a B2.1 English course that is entirely online, a unit centers on the theme of changing habits and health concerns, and we have explored these language areas using interactive Moodle quizzes. To apply this language, we have created a task where learners spin a wheel to initiate asynchronous conversations in the forum based on prompts from the wheel.

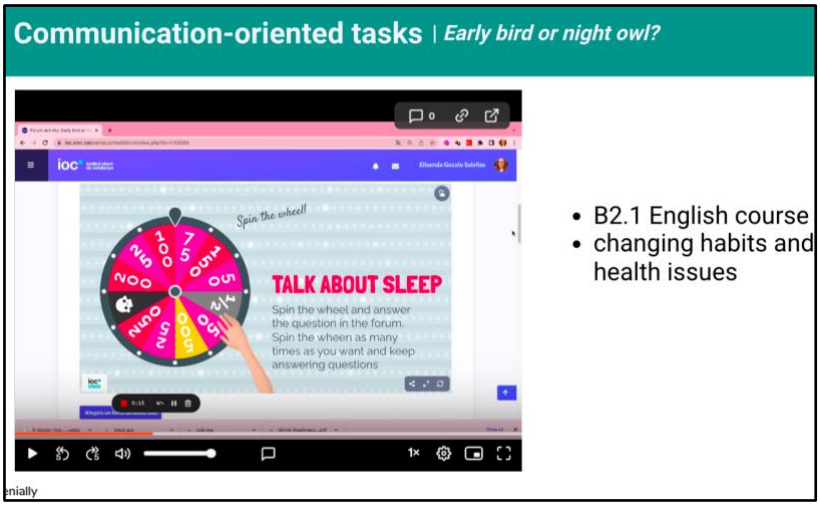


Figure 2. Forum based on prompts from the wheel (see it in action here)

This activity encourages dynamic, authentic conversations over an extended period of time, to promote contextualized interaction, fostering collaborative learning, and facilitating authentic language use. Additionally, because this task is asynchronous, it reduces the cognitive overload that can come with face-to-face spoken interaction, allowing learners to take their time composing messages.

3. A 'window on interlanguage development'

As language educators, the record of this computer-mediated communication offers us a valuable tool for observing the development of L2 learners' linguistic abilities in real-time, without disrupting the natural flow of interaction. This "interlanguage development" provides a window into the learning process, allowing us to track and analyze the evolving use of language structures, vocabulary, and pragmatic skills over time.

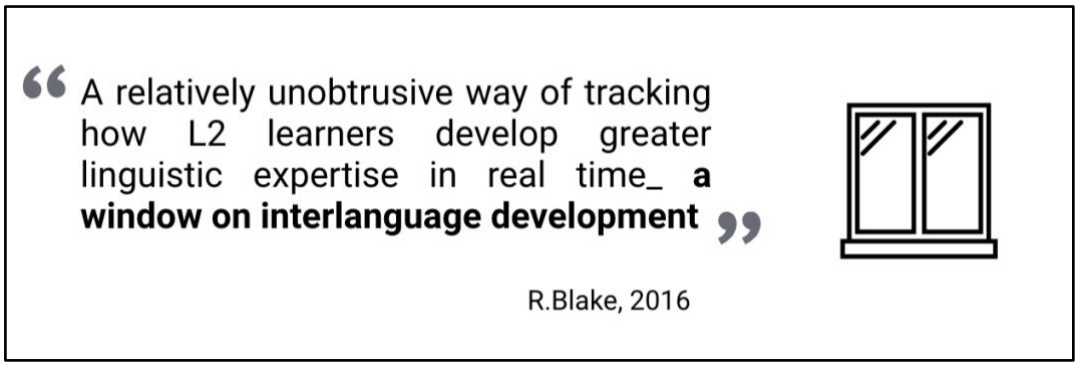


Figure 3. A 'window on interlanguage development' (Blake, 2016)

By examining these records, we can identify patterns of error and successful usage, gaining insights into how learners internalize and apply new linguistic knowledge. This continuous observation helps us to understand the stages of language acquisition more deeply and to pinpoint areas where students may need additional support or targeted instruction. Furthermore, the ability to review past interactions allows us to provide more personalized and timely feedback, addressing specific issues as they arise and reinforcing correct language use.

Additionally, these records can serve as a basis for reflective practice, both for students and educators. Students can revisit their contributions to see their progress, understand their mistakes, and recognize their achievements, fostering a sense of autonomy and self-awareness in their learning journey. For language educators, the data collected from these interactions can inform curriculum design, helping to tailor activities that align with learners' needs and proficiency levels.

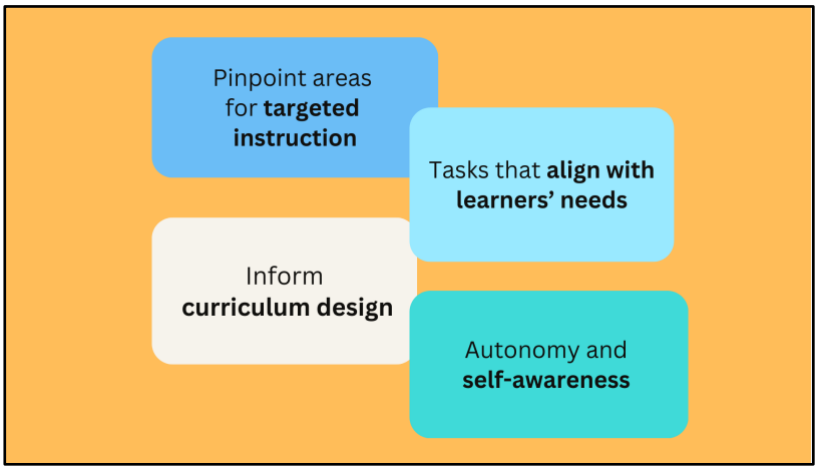


Figure 4. Guiding students through their interlanguage development through feedback

However, we must also consider how to effectively address the individual language needs of our learners as they navigate these tasks. How can we best support their progress and growth?

4. Reacting to learners' emergent language through feedback

In task-based learning, the lesson remains centered on task completion as we have seen and language needs are addressed both during the task (immediate feedback) and after the task itself (delayed feedback).

Technology-mediated tasks are especially effective in reacting to learners' emerging language at different stages of the learning process. Let's begin by exploring various forms of immediate feedback.

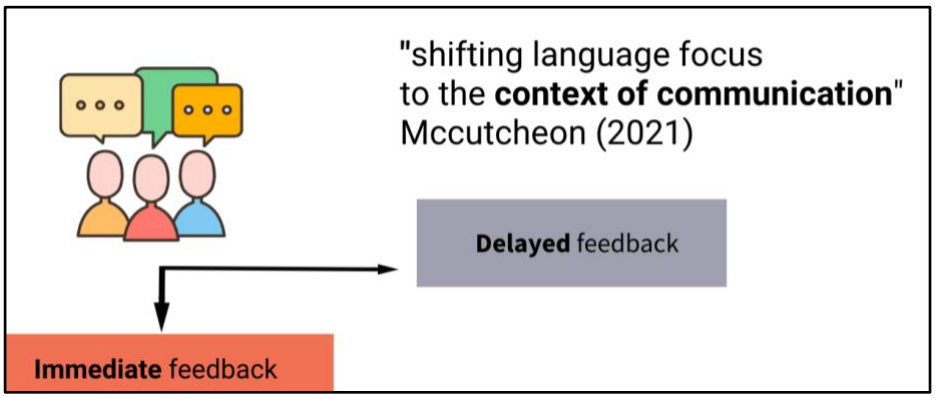


Figure 5. Reacting to learners' emergent Language

5. Immediate feedback

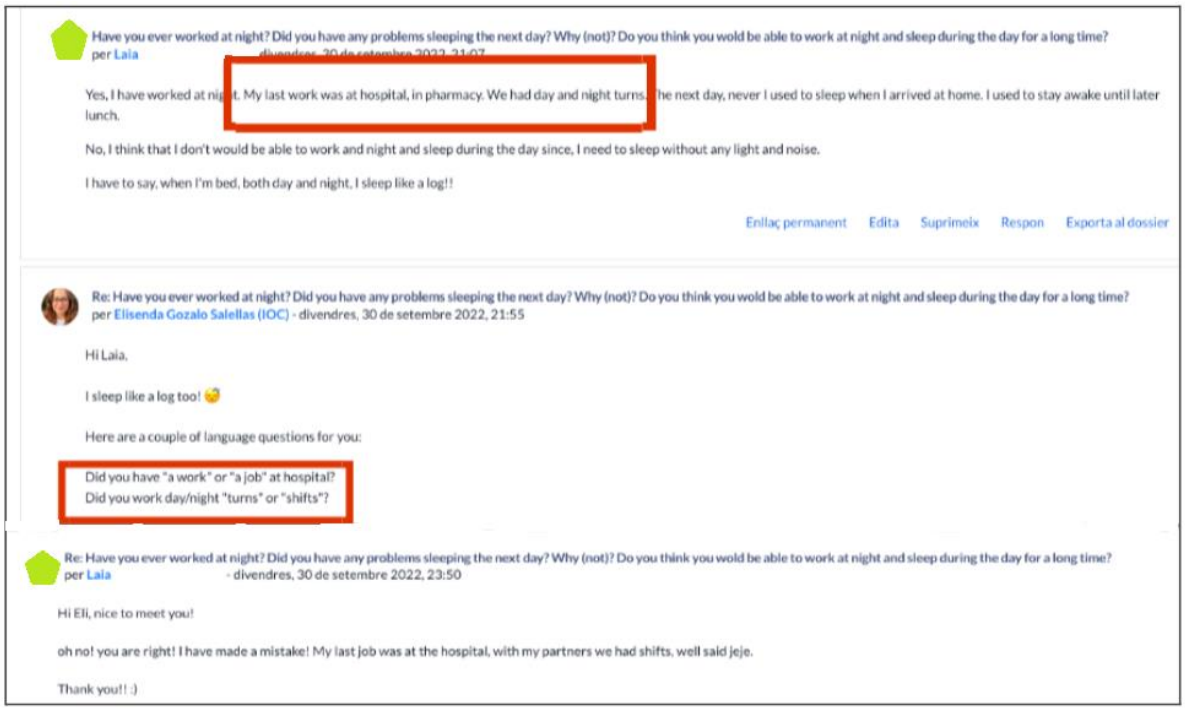
Immediate feedback, according to McCutcheon, refers to the prompt provision of responses or corrections to learners during or immediately after an activity. This timely feedback helps reinforce correct behaviors and rectify errors on the spot, thereby enhancing learning efficiency and retention. It allows students to quickly understand their mistakes and correct them, promoting a more effective and responsive learning environment.

5.1. Promoting self-correction

One effective way to provide feedback to learners is by promoting self-correction with immediate feedback. This can be done by guiding them towards identifying and correcting their own mistakes.

For instance, instead of pointing out the mistake directly, we can ask questions that help the learner recognize the error and correct it. For example, to a learner saying, "My last work... we had day and night turns," we recast the learner's output as "Did you have a job or work?" and "Did you have day turns or day shifts?" to help the learner identify and correct their mistakes.

This approach not only helps the learner learn from their own mistakes but also promotes a sense of autonomy and confidence in their language learning abilities.


Have you ever worked at night? Did you have any problems sleeping the next day? Why (not)? Do you think you wold be able to work at night and sleep during the day for a long time?
per Laia

Yes, I have worked at night. My last work was at hospital, in pharmacy. We had day and night turns. The next day, never I used to sleep when I arrived at home. I used to stay awake until later lunch.

No, I think that I don't would be able to work and night and sleep during the day since, I need to sleep without any light and noise.

I have to say, when I'm bed, both day and night, I sleep like a log!!

Enllaç permanent Edita Suprimeix Respon Exporta al dossier

Re: Have you ever worked at night? Did you have any problems sleeping the next day? Why (not)? Do you think you wold be able to work at night and sleep during the day for a long time?
per Elisenda Gozalo Salellas (IOC) - divendres, 30 de setembre 2022, 21:55

Hi Laia,

I sleep like a log too!

Here are a couple of language questions for you:

Did you have "a work" or "a job" at hospital?
Did you work day/night "turns" or "shifts"?

Re: Have you ever worked at night? Did you have any problems sleeping the next day? Why (not)? Do you think you wold be able to work at night and sleep during the day for a long time?
per Laia - divendres, 30 de setembre 2022, 23:50

Hi Eli, nice to meet you!

oh no! you are right! I have made a mistake! My last job was at the hospital, with my partners we had shifts, well said jeje.

Thank you!! :)

Figure 6. Example of promoting self-correction in English (see transcription below[15])

In another instance, the teacher helpfully highlights the existence of a "false friend" in a sentence in Italian. Here, the false friend is composed of two Italian words that are

[15] Transcription:
Have you ever worked at night? Did you have any problems sleeping the next day? Why (not)? Do you think you would be able to work at night and sleep during the day for a long time?*

Laia (student): *Yes, I have worked at night. My last work was at hospital, in pharmacy. We had day and night turns. The next day, never I used to sleep when I arrived at home. I used to stay awake until later lunch.*
No, I think that I don't would be able to work and night and sleep during the day since, I need to sleep without any light and noise.
I have to say, when I'm bed, both day and night, I sleep like a log!!
Teacher Elisenda Gozalo: *Hi Laia! I sleep like a log too!* 😁
Here are a couple of language questions for you:
Did you have "a work" or "a job" at the hospital?
Did you work day/night "turns" or "shifts"?

frequently confused by learners. Specifically, "officina" signifies a mechanical workshop, while "ufficio" denotes an office. It is common for students to misspell "ufficio" due to a mistaken association with the "Gli Uffizi" museums in Florence.

Figure 7. Example of promoting self-correction in Italian (see transcription below[16])

5.2. Collaborative learning

During a week-long asynchronous forum-based discussion in a B2.1 English course, we will oversee learners' progress and initiate various conversations in the forum. We call these conversations "Help me fix this". These interventions will involve sharing selected language pieces where errors have occurred. Rather than engaging directly with the person who made the mistake, we will ask students to identify the error, propose a correction, and offer a grammar explanation.

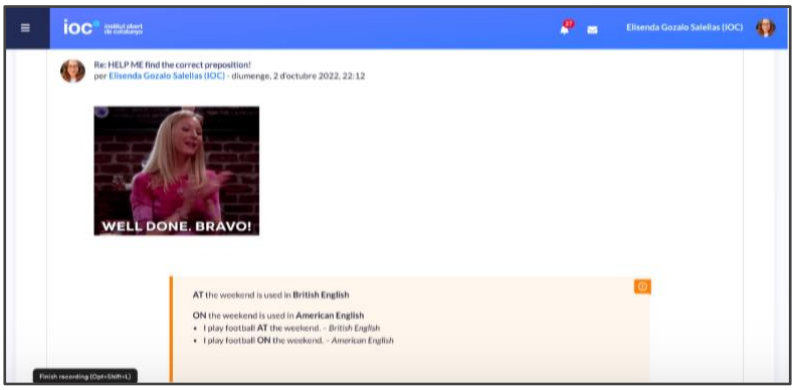


Figure 8. Example of "Help me fix this" (see this in action)

[16] Transcription:
Teacher Montserrat Cañada: *In questa frase c'è un falso amico. Lo riuscite a trovare????*
Pilar (student): *Il falso amico è 'ufficina'... in italiano è 'uffizio'. Uffucina non esiste. Officina è dove porti a reparare la macchina*
Teacher Montserrat Cañada: *Ufficio, sì! Da non confondere con Gli Uffizi (Le Gallerie degli Uffizi, a Firenze) ;-)*

In this other discussion forum, a discussion has arisen regarding the agreement between adjectives and nouns in Italian. The student is contemplating gender and number and arrives at a conclusion based on the teacher's feedback. The particular word under consideration is "manette", which is a feminine plural noun. Consequently, the adjective must also be in the feminine plural form.

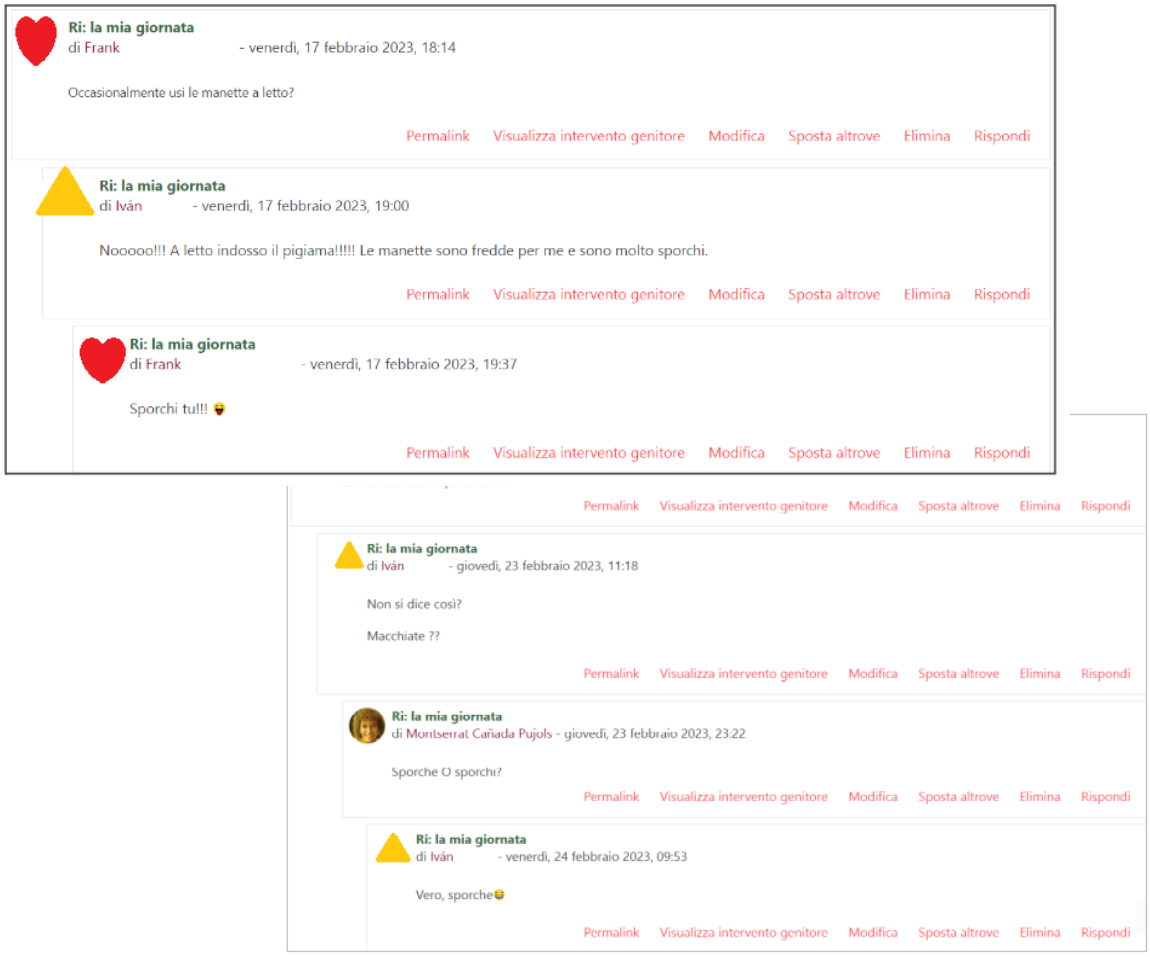


Figure 9. Example of Collaborative Learning in Italian (see transcription below[17])

[17] Transcription:
La mia giornata*

Frank (student): *Occasionalmente usi le manette a letto?*
Iván Alegre (student): *Nooooo!!! A letto indosso il pigiama!!! Le manette sono fredde per me e sono molto sporchi.*
Frank (student): *Sporchi tu!!!* 😉
Teacher Montserrat Cañada: *Le manette sono sporche???*
Iván (student): *Non si dice così?*
Macchiate??
Teacher Montserrat Cañada: *Sporche o sporchi?*
Iván (student): *Vero, sporche.*

5.3. Error logs

Error logs serve as a repository of errors that we compile in the forum while the task is running, accompanied by examples of correct usage to draw learners' attention to common mistakes frequent in the task. These logs are systematically maintained to capture recurring issues and misunderstandings, providing a structured way for learners to see patterns in their errors. By highlighting these common errors alongside the correct forms, we help students recognize and internalize proper language usage more effectively.

This approach not only aids in immediate error correction but also promotes self-reflection and independent learning. Learners can refer back to the error logs to review their mistakes and understand the corrections, facilitating long-term retention and mastery of the language.

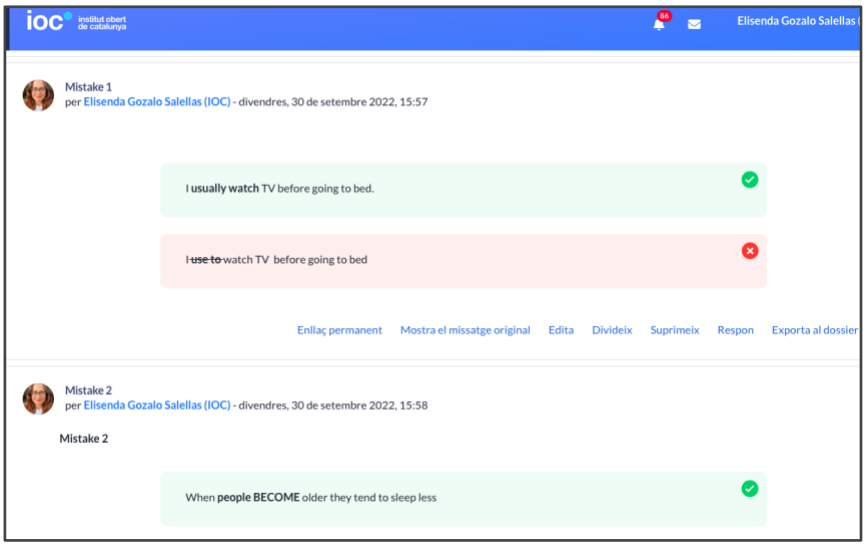


Figure 10. Examples of error logs (repository of errors)

5.4. Developing metalinguistic awareness

Metalinguistic awareness refers to the ability to consciously reflect on and manipulate language as an object of study. An effective way to foster this ability is to use asynchronous communicative tasks to reflect on language choices and clarify grammar rules in context. For example, in this forum discussion, the teacher asks participants to correct a sentence that contains a grammatical error, specifically related to the agreement of the participle with the preceding direct object pronoun. By engaging in this exercise, students can develop their metalinguistic awareness and become more adept at analyzing and manipulating language. In this scenario, one of the students was able to provide the grammar rule necessary to solve the problem, demonstrating a high level of metalinguistic awareness.

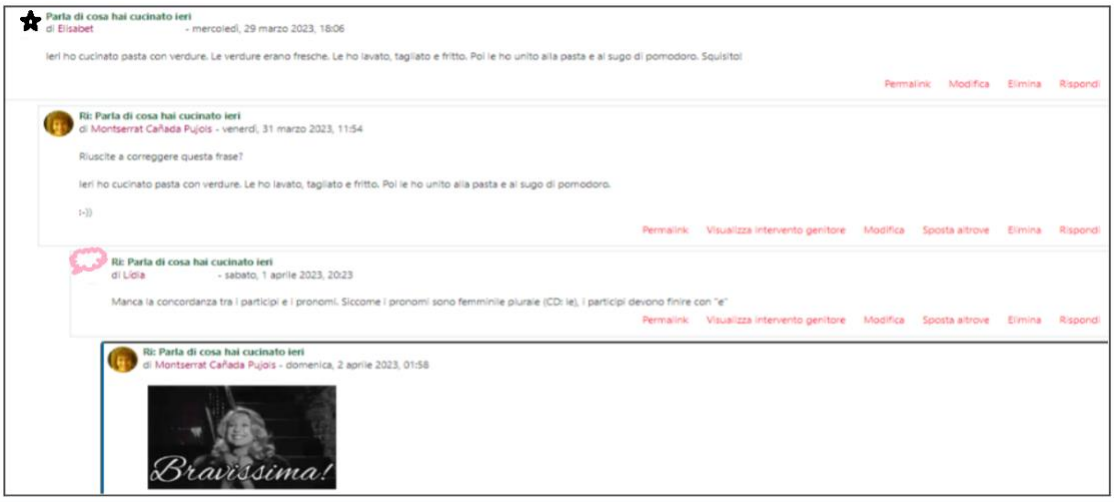


Figure 11. Example of a student reflecting on language choices in Italian (see transcription below[18])

6. Delayed corrective feedback

According to McCutcheon, delayed corrective feedback refers to the provision of feedback after a certain period has passed following the completion of a task or activity. This type of feedback allows learners time to reflect on their performance and can help them develop self-assessment skills. It also reduces the immediate pressure of correction, giving students the opportunity to process and understand their mistakes more deeply. Delayed corrective feedback can be particularly effective in promoting long-term retention and encouraging learners to be more mindful and analytical about their language use.

6.1. Providing Interactive Feedback on Moodle Quizzes

To better address emergent language in our courses, our approach involves identifying specific mistakes we want to focus on, followed by creating a screen recording where we discuss these errors in detail and provide clear explanations. This recording then becomes the initial activity within the Moodle quiz. Additionally, we include exercises within the quiz to help reinforce the concepts covered in the lesson.

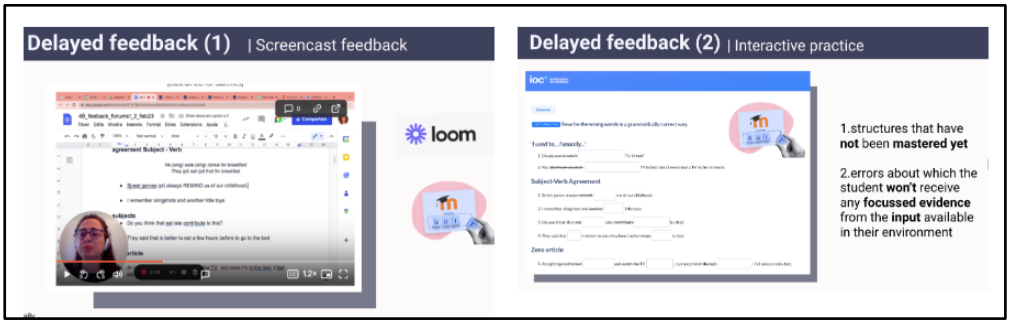


Figure 12. Examples of delayed feedback

[18] Transcription:
Elisabet (student): *Ieri ho cucinato pasta con verdure. Le verdure erano fresche. Le ho lavato, tagliato e fritto. Poi le ho unito alla pasta e al sugo di pomodoro. Squisito!*
Teacher Montserrat Cañada: *Riuscite a correggere questa frase? Ieri ho cucinato pasta con verdure. Le ho lavato, tagliato e fritto. Poi le ho unito alla pasta e al sugo di pomodoro. :-))*
Lídia (student): *Manca la concordanza tra i participi e i pronomi. Siccome i pronomi sono femminile plurale (CD: le), i participi devono finire con "e"*
Teacher Montserrat Cañada: *Bravissima!*

6.2. Revisiting language

We use these types of activities to highlight areas that have not yet been fully understood. To illustrate this, during unit 1 in our B2.1 English course, it became evident that some students were encountering difficulty distinguishing between the uses of "getting used to" and "used to" in their forum discussions when referring to habits. As a result, in unit 2, we planned to revisit this language and reinforce their comprehension by providing delayed feedback.

In addition to this, delayed feedback can also be used to concentrate on errors that may go unnoticed by the student due to the lack of evidence provided by their environment (Larsen-Freeman, 2013). For example, subject-verb agreement, articles, and possessive agreement are common areas where mistakes occur and are not explicitly addressed in the upper-intermediate EFL syllabus. Therefore, delayed feedback allows us to address these language needs and provide students with the necessary support to succeed.

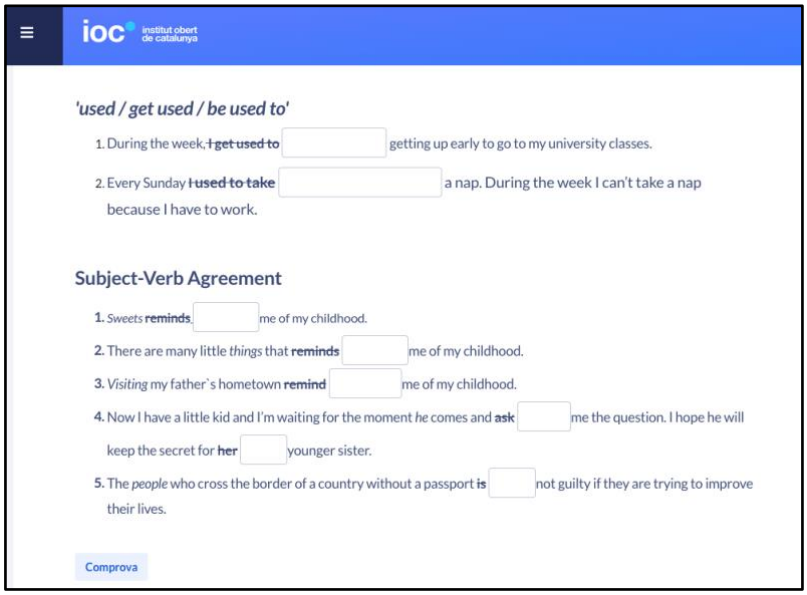


Figure 13. Examples of exercises to revisit language aspects

6.3. Fostering critical thinking skills through the use of metalinguistic feedback

The teacher may address common vocabulary errors, such as false friends or issues with dependent words like prepositions. To assist students in overcoming these obstacles, we have created a screen recording in which we demonstrate how to effectively use a learner's dictionary to resolve these difficulties. Through this demonstration, students can learn how to identify proper usage through example sentences, recognize dependent words, and understand word collocations.

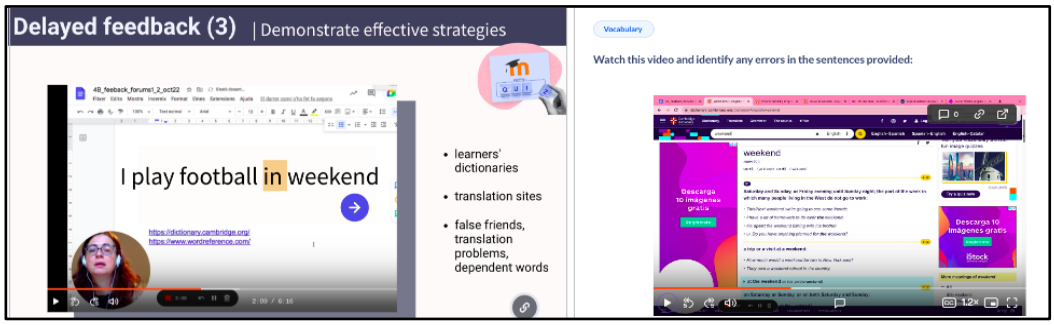


Figure 14. Examples of metalinguistic feedback

In this particular example, we tried to help students identify the correct preposition to use with the phrase "the weekend", and guided them through this process by carefully reading through the information in a learner's dictionary, highlighting the most relevant information and providing clear explanations to ensure that they understood the usage of the preposition in different contexts.

7. Learning is cyclical

The idea that learning is cyclical and advances and recedes based on stages of growth, reflection, consolidation, and repetition is significant. Recognizing this, our feedback activities are designed to provide students with opportunities to revisit language areas covered in the course, thereby extending their exposure to the material over a more extended period. This iterative approach ensures that learners have multiple occasions to encounter and work on areas of the language that require further attention.
By integrating these cyclical learning principles into our feedback strategies, we help students reinforce their knowledge through continuous practice and review. This method acknowledges that mastery of a language is not achieved linearly but through repeated engagement with the material. Each stage of growth involves reflecting on past learning, consolidating new knowledge, and applying it in various contexts, which strengthens retention and understanding.

In essence, these feedback activities are not merely about correcting mistakes but are integral to a broader pedagogical strategy that embraces the cyclical nature of learning, fostering an environment where students can thrive through ongoing reflection, practice, and consolidation.

By incorporating our learners' mistakes, we create a dynamic and adaptable syllabus that is tailored to the specific needs of each student group. This approach offers greater versatility than the pre-planned, scheduled coursework typically found in asynchronous self-paced courses.

8. Pedagogical Implications for fully online courses

In an online learning environment, increasing the teacher's presence can be challenging due to the lack of physical interaction and immediate feedback. However, by implementing these practices, students feel more acknowledged and supported, resulting in increased engagement with the course. Specifically, by actively participating in discussion forums and

providing timely and constructive feedback, teachers can create a sense of presence and involvement that bridges the gap between instructor and student.

In fact, we observed a significant uptick in student engagement with the course when we introduced the teacher's role as a feedback provider in the discussion forums. This increased engagement manifested in various ways, such as more frequent and thoughtful contributions to discussions, higher levels of interaction between students, and greater enthusiasm for completing tasks and assignments.

This approach helps to build a stronger sense of community within the online course. When students see their instructor actively participating and providing personalized feedback, they are more likely to feel connected to the course and their peers. This sense of community fosters a more collaborative and supportive learning environment, encouraging students to engage more deeply with the material and with each other.
Overall, the strategic involvement of teachers in providing feedback within online discussion forums significantly enhances student engagement, fosters a stronger learning community, and supports individual learning needs, ultimately leading to a more effective and enriching educational experience.

9. Pedagogical Implications for traditional classroom setting courses

In face-to-face courses, the physical presence of the teacher serves as a cornerstone of student engagement and success. The tangible connection between instructor and learner fosters a sense of accountability, motivation, and support among students, encouraging active participation and deeper engagement with the course material. Moreover, the immediacy of teacher feedback and guidance in face-to-face interactions enhances students' comprehension, retention, and overall learning outcomes.
Therefore, while computer-mediated communication undoubtedly offers unparalleled opportunities for pedagogical innovation and experimentation, the enduring value of face-to-face instruction cannot be understated. Moving forward, educators must recognize the complementary nature of online and traditional teaching modalities, considering digital tools to enhance and enrich face-to-face instruction, while also preserving the essential elements of human interaction and mentorship that characterize traditional educational settings.

10. Conclusion

The use of communicative forums and reactive feedback as explored in our courses demonstrates significant enhancements in language learning. Asynchronous Moodle forums facilitate deep linguistic engagement through immediate, delayed, and metalinguistic feedback, fostering a supportive learning environment that encourages active participation and self-correction. These strategies not only accommodate individual learning preferences but also enable ongoing curriculum adjustments based on learner interactions, strengthening language acquisition and confidence.

In essence, this approach exemplifies the role of corrective feedback as a crucial component of the language learning process, transforming potential learner errors into powerful learning moments that enhance understanding and retention.

References

BLAKE, Robert (2016). *My first CMC article revisited: A window on Spanish L2 interlanguage.* Language Learning & Technology, 20(2), 162–165. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/june2016/blake2.pdf

GONZÁLEZ-LLORET, M. & ORTEGA, L. (Eds.) (2014). Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks. John Benjamins Publishing

LARSEN-FREEMAN, Diane (2013). «Transfer of learning transformed». Language Learning 63 (2013): 107-129.

MCCUTCHEON, Neil (2021). *Reactive teaching and informed feedback.* Retrieved from https://fluencyfirstelt.blog/author/neilmccutcheon847096338/

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey (2021). *Bringing the neuroscience of learning to online teaching: An educator's handbook*. Columbia University Teachers College Press.

Short and sweet

Sandra Diaz de Alda Sans
EOI Girona
sdiaz5@xtec.cat

Resum: Fer activitats col·laboratives entre professors de grups del mateix nivell pot ser molt enriquidor. La clau de l'èxit no només recau en tenir una bona idea sinó de posar-la en pràctica amb una activitat factible i flexible. Aquest article vol presentar una activitat senzilla i adaptable que van fer els alumnes de C1 d'anglès de dues EOI diferents dins el projecte d'ESCUELAS AMIGAS.

1. Comencem amb dubtes: No eres tu, soy yo

Sí, sí, sí! Així vaig reaccionar fa uns tres anys, plena d'il·lusió, quan va arribar a la safata d'entrada del meu correu la proposta de participar a ESCUELAS AMIGAS i col·laborar amb altres escoles del territori espanyol. Després d'omplir un formulari explicant quins objectius volia treballar, em van posar en contacte amb professors del nivell de C1 d'una altra EOI de l'estat espanyol. Vam intercanviar correus, vam fer reunions virtuals i vam acordar uns objectius, el procediment, una temporització... I què va passar? El que passa sovint, que el temps se'ns va tirar a sobre i la cosa no va funcionar. I el sí, sí, es va convertir en un oh ooooh.

Un any després va arribar una altra edició d'ESCUELAS AMIGAS i vaig tornar a dir sí, sí, però amb la boca una mica més petita (i un sí menys). Mateix procediment: correus, reunió virtual, objectius, temporització... i mateix resultat. Falta de temps i una bona idea que no va quallar.

No entenia què feia malament. Vaig arribar a preguntar-me si m'havia d'aplicar el "no eres tú, soy yo" ja que tots sabíem que les col·laboracions d'ESCUELAS AMIGAS funcionaven. Hi havia padlets amb exemples de bones pràctiques que ho demostraven.

Total, que aquest any 2024 quan vaig rebre el correu preguntant-nos si volíem participar, vaig dir un sí sense gaire esma ni gran expectativa. Però un sí, al cap i a la fi.

El primer que li vaig comentar a la meva nova "AMIGA" (de l'EOI de Torrejón de Ardoz) va ser que les meves relacions passades no havien funcionat però que ho volia intentar un últim cop. I el que vam prioritzar aquesta vegada van ser dues coses: 1) preparar una tasca col·laborativa que tingués sentit i utilitat en qualsevol moment del curs, i 2) que la tasca no s'allargués en excés en el temps. Les dues idees que he subratllat eren clau per no caure en els errors del passat. Calia que l'activitat fos short and sweet, i que no estigués lligada a cap moment especial ni cap tasca en concret sinó un aspecte curricular propi del nivell.

Després d'establir aquests requisits, la meva escola amiga i jo vam dissenyar en un moment una tasca per activar l'ús de la llengua i les estratègies discursives pròpies del nivell C1.

2. A veure, però… com va anar?

Tots sabem que una de les nostres tasques com a docents és guiar i ajudar els alumnes a millorar les seves produccions i saber aplicar estratègies per fer-ho. Puc dir, amb un sí rotund, que la tasca col·laborativa que vam dissenyar ens va permetre aconseguir aquest objectiu amb èxit i sense avorrir-nos.

Aquí teniu l'esquema de la nostra tasca.

DATE:	TASK
5-9 February 2024 IN CLASS	1. The teacher informs the students about the collaborative task. 2. Students in each group come up with 3 interesting questions to ask the students in the other EOI. The questions can be trivial, deep.. it doesn't matter. 3. The students choose which 3 questions (out of all the options created) the other students will answer. At EOI GIRONA we voted through a Google Forms. 4. Each teacher creates a PADLET where the three final chosen questions are shown.
12- 16 February 2024 IN CLASS	1. Each EOI group is shown the PADLET with the questions they need to answer. Padlet where EOI TORREJÓN will answer the questions. Padlet where EOI GIRONA will answer the questions. 2. Students get in pairs. In 15-25 minutes they must answer ONE of the questions. Max. 5 lines.
19-23 February 2024 IN CLASS	ENHANCING POSTS To better help them with the task we start the activity by working on enhancing strategies (examples: working on isolated sentences and improving them; showing this video; showing them models of enhanced versions (previous writing tasks)). 1. The teacher distributes the posts among students. Pair or group work. Steps: 2. The students read the EOI partner's contribution 3. They enhance the text with better structures and more precise vocabulary. They can also correct mistakes if they spot any. 4. They post it on the PADLET by adding the improved version in the COMMENT SECTION underneath each post. The resulting improved post must not exceed 10 lines (or twice the amount of sentences). Students have 60 minutes (tops) to improve the post.
26 February 2024 - 8th March 2024 IN CLASS	In pairs, students read the improved versions They choose one of them (or the teacher distributes them among the students) and they correct any mistakes they may contain.
11-22nd March 2024 IN CLASS	We all read the improved corrected versions and we do an activity in class (the teacher prepares it/ the students prepare it). The activity may have two parts: a. Reflexive learning: did the posts improve? why? identify the elements (better organization? richer vocab? more verified structures? more interesting? were the ideas more developed? b. Find specifics info in the padlet -related to the posts. Examples: *Who said what? What is the best option for breakfast? what to do on a scorching day? Should I take my camera?*

Com veieu, era una tasca senzilla, poc pretenciosa, sense gaires complicacions. Això sí, hi havia condicions *sine qua non*: donar instruccions molt clares, fer l'activitat a l'aula i respectar la temporització.

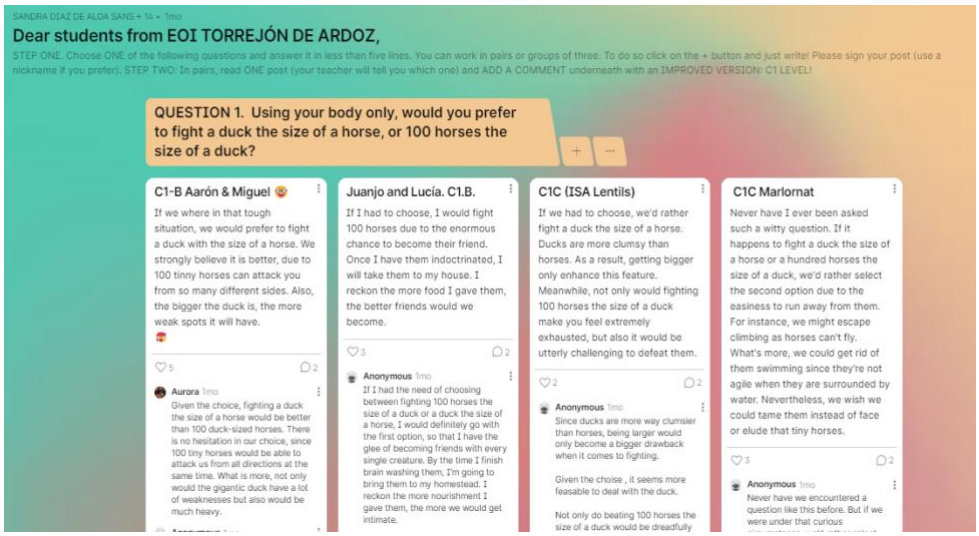
3. Anem al gra: què en vam treure, de profit?

El resultat va ser molt gratificant, un temps ben invertit. Des de l'inici els alumnes van ser els protagonistes indiscutibles de la tasca: van ser ells qui van decidir les preguntes a fer a l'altra escola; van poder respondre lliurement i sense pressió de temps les preguntes que els van fer els companys de l'altra escola (vam haver de ser flexibles, ja que inicialment els donàvem menys estona però com es van engrescar vam acabar donant-los més temps); van poder repassar estratègies per millorar el seu nivell; van veure les seves contribucions millorades i, per últim van poder analitzar amb detall el què i el com podien millorar.

A mode d'exemple, per activar les seves estratègies abans de fer la tasca col·laborativa (amb una mica de guia per part del professor) se'ls va donar una frase per millorar-la. Aquí podeu veure totes les frases que van sorgir en un moment:

I prefer to go to a restaurant (frase inicial donada per la professora)
I prefer to eat out
I'd rather eat out
I'd rather we ate out
I'd rather we went to a fancy restaurant
If you ask me, I'd rather we went to a fancy restaurant
Eating out sounds like a plan
Eating out really sounds like a plan
It is eating out that I prefer
What I prefer is eating out.
There's nothing I'd like more than eat out at a fancy restaurant
Not only could we eat out but also go for a drink afterwards

Aquí trobareu una captura de pantalla d'un dels PADLETS per poder fer-se una idea de l'activitat.



Imatge 1. Padlet creat per EOI GIRONA per a que els alumnes d'EOI TORREJÓN DE ARDOZ contestessin les preguntes

Un cop feta la tasca col·laborativa, i després d'analitzar les versions millorades dels seus posts, van concloure que les estratègies que podien utilitzar eren les següents:

1. Afegir adjectius qualificatius (ex. *Incredible*)
2. Afegir informació extra, bé amb frases subordinades de relatiu, amb adverbis, sintagmes preposicionals, etc.
3. Emfatitzar diferents elements de la frase (amb inversions, estructures del tipus *"It is this that I..."*).
4. Augmentar la precisió i escollir paraules amb més contingut semàntic (*Ex. beautiful vs stunning).*
5. Afegir informació quantitativa (amb adverbis de quantitat. Ex. way more interesting).
6. Escollir expressar una idea amb més sintagmes nominals (Ex. *if I could choose vs if given the choice).*
7. Variar la tipologia d'estructures (dobles comparatius, començar la frase amb gerundi, passives, etc.).

Els alumnes van fer una molt bona valoració de l'activitat. En cap moment van tenir la sensació de perdre el temps o de fer una activitat fora de context. Van reflexionar sobre la llengua, van treballar col·laborativament, van avaluar les seves pròpies produccions, van coavaluar els seus companys i van guanyar estratègies per activar el seu vocabulari. I sobretot, van recordar allò que ja sabien, van aprendre coses noves, i van aplicar-les en futures produccions (orals i escrites).

Els va engrescar molt conèixer alumnes d'una altra EOI d'aquesta manera i sempre es van mostrar motivats en cada pas que feien durant l'activitat. De fet, el temps que vam preveure destinat a fer l'activitat classe es va haver d'ampliar ja que els alumnes es volien esmerar en fer bones contribucions al padlet. Ho van veure com un joc i s'esforçaven per demostrar que tenien bon nivell.

Les dues professores (Maria Antonia Sánchez García, i servidora) també la vam valorar molt bé: coordinació efectiva entre les escoles, poc temps invertit en preparar la tasca, els alumnes són els que treballen tota l'estona, el docent exerceix molts rols però mai el protagonista, les tasques es poden avaluar fàcilment, es pot extrapolar a altres nivells i idiomes... la llista és llarga.

Si busquem punts millorables a la tasca potser diria que és essencial pensar bé el procés mitjançant el qual els alumnes decideixen les 3 preguntes. Està clar que són els alumnes qui les formulen però crec que és important que escullin aquestes 3 preguntes d'un banc de preguntes que també hagin elaborat ells. M'explico, si només en pensen 3 i no hi ha on escollir, potser poden ser una mica repetitives (això va passar en una escola). En canvi, si hi ha diferents grups que pensen preguntes, o si un mateix grup proposa diferents preguntes, el resultat és millor. Els mateixos alumnes escollien les més originals i diferents.

En resum, després d'haver fet aquesta activitat, tinc clar que la voldria fer cada any, bé amb una altra EOI, bé amb grups del mateix nivell d'un altre professor de la meva escola ja que va ser molt i molt útil i es pot fer en qualsevol moment. Tothom en treu profit, no porta massa temps i és adaptable i fàcil d'avaluar.

B de Brossa, P de Poesia i... EOI

Montse Garriga i Buixó
EOI de La Seu d'Urgell
mgarrig8@xtec.cat

Resum: Les EOIs no som obradors de poesia, però sí que podem fer servir els textos poètics en llengües diferents de la llengua objecte d'estudi per a les diferents competències. En aquest cas, la poesia de Joan Brossa i sense ser experts en literatura ni en didàctica de la poesia!

1. P de Poesia

1.1. La poesia al nostre Currículum

El Currículum LOMCE defineix els nivells bàsic, intermedi i avançat per «capacitar l'alumnat per a l'ús de l'idioma en situacions habituals i també algunes de més específiques o complexes» en els diferents àmbits, en clau receptiva i productiva, oralment o per escrit, de manera presencial o per mitjans tècnics i sempre segons un grau determinat de competència lingüística comunicativa.

Als objectius generals de nivell, trobem el que correspon a la integració i combinació del «conjunt de les competències, habilitats, estratègies i actituds que formen part del bagatge personal previ o adquirit al llarg del procés d'aprenentatge d'un o més idiomes, per desenvolupar una competència plurilingüe o pluricultural.»

De fet, les EOIs no som un obrador de poetes, els alumnes adquireixen «competències, estratègies i contingut per poder mediar entre textos i parlants d'una o mes d'una llengua, així com interactuar, comprendre i produir textos orals i escrits més o menys complexos conceptualment i lingüística en una varietat de llengua estàndard (...).»

Tanmateix, sí que podem fer servir els textos poètics i literaris com a recurs, suport, document «déclencheur», per a les diferents competències: Expressió i Interacció Orals i Escrites (EIO i EIE), la Comprensió Oral (CO) i Escrita (CE), l'Ús de la Llengua (UL) i les nostres «benvolgudes» Mediació Oral (MO) i Mediació Escrita (ME).

A més a més, constitueixen una font d'enriquiment de la competència intercultural.

1.2. La poesia a l'aula presencial i virtual de l'EOI

Els professors de l'EOI fem servir la poesia en les nostres classes o trobem dificultats a introduir-la-hi? Imaginem que fem un *mentimeter* o un *wooclap* i responem a aquesta pregunta: «Què en faig, jo, de la poesia, a classe?»:

- Faig servir textos poètics?
- Si en faig servir, són en la llengua objecte d'estudi?
- Si no només, en quines altres llengües?

- Què vull que els alumnes hi vegin, interpretin, aprenguin?

- M'agrada fer servir els poemes, però no sé com posar-m'hi si no és amb l'anàlisi literària?

- Ja animo als alumnes a participar al Dia Mundial de la Poesia i a d'altres manifestacions lligades a la poesia?

- Ja animo els alumnes a participar al concurs poètic de cada any de l'Escola?

Pot ser un bon tema de debat per a la propera Jornada d'Intercanvi d'Experiències o amb els companys dels Departaments i Claustres.

L'ús de documents en altres llengües que no siguin la llengua d'aprenentatge contribueixen a la presa de consciència de la importància de les nostres llengües maternes i altres llengües que coneixem amb més o menys profunditat, sense perdre de vista que hem de contribuir a capacitar els alumnes a ésser ciutadans plurilingües i autònoms quan ja no siguin a les nostres aules.

En el cas de les llengües romàniques, les analogies entre elles en faciliten l'aprenentatge i la descoberta d'aspectes (co)culturals.

Per tant, la poesia ha de ser a l'aula encara que no formem a poetes.

L'Àrea va promoure ja fa uns cursos els grups de treball de textos literaris per a introduir a l'aula amb un enfocament innovador. Per esmentar-ne un exemple poètic molt pràctic, senzill de dur a terme i que agrada molt als alumnes, la proposta del poema «Kitty O'Shea» de la companya Anne-Marie González.

2. B de Brossa

2.1. Per què Brossa?

Fa un temps, l'Àrea va convidar Glòria Bordons a fer una xerrada-conferència en relació amb la poesia de Joan Brossa. Als Serveis Educatius de l'Alt Urgell-Cerdanya vaig trobar el «llibre vermell» de Glòria Bordons i del seu Brossa estimat. De mica en mica, he anat introduint alguns dels textos de Joan Brossa a l'aula i en diferents nivells amb finalitats lingüístiques molt concretes.

La Fundació Joan Brossa també fa molt regularment formacions al voltant de la poesia i de Joan Brossa amb propostes molt engrescadores i on les escoles de primària i secundària duen a terme projectes que valen molt la pena.

2.2. Propostes didàctiques inspirades i/o adaptades per als nivells A1-A2

Els poemes i les propostes didàctiques del llibre de Glòria Bordons m'han servit globalment com a documents «inspiradors»-model per a produccions escrites i orals i, en alguns casos, amb objectius fonètics, lèxics i gramaticals molt concrets, és a dir, en un ús molt instrumental de la llengua. La vessant literària pot ser objecte d'observacions. Aquestes propostes es poden realitzar significativament integrades a la programació anual de nivell. En aquest cas, la llengua objecte d'estudi és el francès, però algunes de les propostes són pertinents també per a altres llengües que aprenem a les EOI.

2.2.1. *Madame de Paris*

L'activitat es basa en el poema *Madame Astrid:*

Dilluns fareu una nova coneixença
Dimarts sereu propici a la tristesa
Dimecres estareu desenganyat
Dijous sereu estimat sense contradicció
Divendres tindreu bona sort en una aventura
Dissabte tindreu una contrarietat
Diumenge amistat perfecta.

Poemes de París (1956)

Consisteix senzillament a fer-ne la traducció en francès o en una altra llengua, un vers per aprenent o per grups de dos o tres, amb els objectius lingüístics de sistematitzar o revisar el nom dels dies de la setmana, així com el futur proche i/ o el futur simple, significativament. Una vegada la traducció enllestida en un document drive compartit, podem preparar la recitació conjunta, si és un grup petit, i enregistrar-la a l'aula mateix. Si és un grup més nombrós, els aprenents l'enregistren en grups de dos, o bé en autonomia a casa.

El retorn pot ser immediat subratllant o realçant en un color els mots ben pronunciats i en un altre color els que cal millorar, per exemple.

2.2.2. *Lune*

El poema està compost per «sis estrofes de sis decasíl·labs acabades per un comiat de tres» i segueix les normes de la «Sextina conceptual», amb la particularitat que tot són xifres a excepció de la paraula «lluna». Vegeu-lo en l'annex.

La tasca principal és dir totes les xifres en francès, com una mena de traducció «numèrica», i per a cada estrofa entonar segons un estat d'ànim: alegria, tristor, ràbia... per prendre consciència de la importància de l'entonació. L'objectiu lingüístic és sistematitzar o revisar la fonètica dels nombres.

Els aprenents enregistren el poema individualment tot i que la preparació la fem conjuntament a l'aula. S'adonen que és complicat fer la gravació de tantes xifres d'una sola vegada.

Una vegada enregistrat, escoltem les gravacions en grup i endevinem quin és l'estat d'ànim que el lector ha volgut transmetre. Finalment, escoltem la gravació del poema feta per una recitadora francesa.

2.2.3. *Ma vie (quotidienne)... en chiffres*

Aquesta tasca és adaptada de la proposta del llibre «Aprendre amb Joan Brossa» feta per a alumnes a partir del primer cicle d'ESO del poema *Aquest poema, el veig així* dins *Poemes civils* (1960).

La tasca consisteix que cada aprenent adapti el poema a la seva biografia, als seus universos i entorns. L'objectiu pedagògic és introduir o cloure una unitat didàctica amb una producció creativa. Al mètode «Défi 1» d'Éditions Maison des Langues (p.25) trobareu una idea semblant amb el repte «Faire son autoportrait en chiffres».

En l'annex, trobareu el poema original de Brossa i la proposta per als alumnes.

2.2.4. *J de Julie*

Júlia, aquest «gairebé acròstic» forma part de l'itinerari «Amor» del llibre esmentat i ens serveix com a inspiració per Sant Jordi: fer un acròstic de la persona estimada per publicar en el padlet literari del curs, a la revista de l'Escola o a qualsevol altre espai adient. Inicialment, els acròstics, els varen publicar els alumnes a la plataforma Babelweb.

La jota és la jota de *juny.*
La u és la u d'*Urània.*
La ela és la ela de *lila.*
La i és la i d'*imanta.*
La a és la a d'*aurora.*
I no m'arrencareu d'aquesta base.

Cant (1954)

Els objectius lingüístics, en aquest cas, són la sistematització o revisió de la fonètica de l'alfabet, així com descobrir que les lletres són masculines en francès.

2.2.5. *Clooney & Brossa*

Per a aquesta activitat, la traducció de *Dos poemes* de Brossa serveix com a conclusió. Els aprenents llegeixen aquesta llista d'adjectius i de frases:

avec une forte personnalité- C'est vrai.- Équilibré- Il pourrait être sud-américain.- Mystérieux- Profond et sensuel- Quoi d'autre?- Riche- Sombre- Subtil et agréable- Très intense- Très riche

Responen les preguntes *Qu'est-ce que c'est? Qui est-ce?* segons el que els suggereixen els elements de la llista. Tot seguit, miren el primer anunci de Nespresso amb l'actor Georges Clooney a:

http://www.youtube.com/watch?v=DfyeXrdZZ1o&feature=related

Els aprenents, tot escoltant l'anunci, posen en ordre els elements de la llista anterior. Tot seguit, preparen la representació de l'anunci en grups de tres, però el protagonista no és Georges Clooney, cada grup tria una actriu famosa i adapten el text inicial.

Per acabar tradueixen *Dos poemes:*

Natural	Llebeig
torrefacte	migjorn
corrent	mestral
superior	tramuntana

Molinet de cafè.	Molí de vent.

El saltamartí (1963)

En aquesta activitat, hi ha una «mica» de cada competència. Pel que fa a l'Ús de la Llengua, la sistematització o revisió de la fonètica dels adjectius, així com la formació el femení.

2.2.6. *Mon sandwich préféré (... en confinement)*

A partir de l'*A d'entrepà:*

Imatge 1. A d'entrepà (Font: https://www.macba.cat)

Els aprenents escriuen i diuen els ingredients per fer el seu entrepà preferit i com preparar-lo; així, sistematitzen o revisen els articles partitius i l'imperatiu. Alhora, hi ha una presa de consciència de la importància dels elements visuals en els textos escrits, atès que han d'afegir una imatge inspirada en el poema visual del poeta i desenvolupen una part de la seva creativitat.

Imatge 2. Mon sandwich préféré en confinement, Anna M. A2-2020

2.3. Propostes didàctiques inspirades i/o adaptades per als nivells B1 o B2

2.3.1. *Toi*

Comencem amb la cançó «Si tu suis mon regard», escrita i interpretada per Benjamin Biolay, per reprendre la hipòtesi de present i futur a la principal. Llegim també la versió francesa d'André Maurois del poema «If» de Rudyard Kipling.

El poema «Tu» de Brossa són 63 frases formulades amb la hipòtesi de subjuntiu i condicional a la principal, en català, a excepció de tres. Comença així:

Si eres una onada, series el meu joc favorit.
Si m'estimaves sempre, series la plenitud.
Si eres una manera de parlar, series el diàleg.
Si ploraves inquieta, et buscaria i no et trobaria.
SI eres una posta de sol, series la més bella de totes.
Si eres un arbre, series un cedre.
Si ostentaves colors, series blanca i vermella.
Si eres la neu, passaries enllà.
(...)

Cant (1954)

Repartim els versos entre els aprenents perquè els tradueixin, individualment o en parelles per sistematitzar o revisar la hipòtesi i enriquir el lèxic de registre literari i tenint ben present que la traducció poètica no és l'objectiu d'aquesta tasca pel grau de dificultat que implica.

2.3.2. *Les animaux parlent*

En el poema *Carnaval*, els animals tenen un parlar que no els pertoca. La proposta és reescriure el poema i que cada animal tingui el verb del parlar que li correspon. Els aprenents fan servir un vídeo com aquest https://www.youtube.com/watch?v=8CewBpVGpR8 per saber quin és el verb corresponent a cada animal.

El poema de Brossa:

L'ocell miola
El gat esbiega
La cabra renilla
El cavall bramula
La vaca bela
El xai lladra
El gos gruny
El porc udola
El llop brama
El ruc bruela
El toro piula
El pollet rauca
La granota parrupa
El colom mugeix
El bou cloqueja
L'oca enraona
L'home escataina
La gallina refila...

Si la igualtat comporta identitat,
només som un de sol.

Passat Festes (1993-1995)

La primera vegada que vàrem dur a terme l'activitat va ser en el període pandèmic i cada aprenent traduïa els versos al xat del meet que després vàrem recollir en un document. L'objectiu és enriquir el lèxic.

3. I E... d'EOI

Tot i que els textos poètics no són la tipologia textual que hem de prioritzar en les nostres programacions, sí que poden ser elements que poden potenciar la sistematització d'elements lingüístics concrets i potenciar la creativitat tant per a produccions escrites i orals, sense que ens calgui als professors ésser especialistes en poesia ni poetes!

Com a conclusió-proposta, fer servir la poesia a l'aula en la llengua que ensenyem o en una

altra, no ens ha de fer por i... actualment que tenim els mitjans tècnics, potser estaria bé compartir un banc de textos poètics i activitats entre tots els companys de les EOIs: ens hi posem?

Bibliografia

BORDONS, Glòria, coord., ARENAS, Carme i altres autors (2003). «Aprendre amb Joan Brossa». Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona i Fundació Joan Brossa.

CHAHI, F., DENYER, M., GLOANEC, A., i altres autors (2018). *Défi 1, Méthode de français*. Éditions Maisons des Langues.

Fundació Joan Brossa: https://fundaciojoanbrossa.cat/

http://www.babel-web.eu/p5/triple-acrostiche/ No accessible actualment.

Conexión/connection: La transferencia del inglés (L1) al aprendizaje del español (L2)

Marianela Santamaría Ramírez
The Magellan International School, Austin (Texas)
marianela.santamaria@magellanschool.org

Resumen: El objetivo de este artículo es compartir y reflexionar sobre las estrategias de transferencia positiva de una lengua materna (L1) a una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Se va a examinar cómo nuestra lengua nativa nos puede ayudar a adquirir otra lengua mediante la transferencia interlingüística de destrezas y conocimiento. El contexto es un colegio internacional IB de inmersión en español en Austin (Texas) donde la lengua nativa (L1) es el inglés para la mayoría de los alumnos y el español es la lengua que aprenden en la escuela desde los 3 años (LE). En concreto, vamos a enfocarnos en la primera etapa del ciclo intermedio o *middle school* cuyas edades van de los 11 a los 14 años. Algunos de estos alumnos toman el examen DELE Escolar A2/B1.

Introducción

Pertenecemos a una sociedad plurilingüe y pluricultural donde la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera no se puede desvincular de aquella lengua que se tiene como lengua materna sino al contrario. Hay que aprovechar todo lo que tienen en común para facilitar el aprendizaje; se han de hacer conexiones entre las dos o más lenguas en el aula. Si que es verdad que a veces cuando hacemos estas conexiones entre lenguas, se cometen errores que no se pueden ignorar, pero a esta influencia ya no se la va a llamar *interferencia* (Weinreich, 1953) como se le solía llamar sino que hoy en día se prefiere simplemente el término de *transferencia negativa*.

Antes de seguir, es necesario hacer un breve repaso de los conceptos de *interlengua* y *transferencia*. Hace más de 5 décadas que la transferencia lingüística se estudia y son muchas las definiciones y variaciones que se han dado de este término. Según Crystal (2008, p. 239), "la interlengua refleja el sistema de reglas en evolución del alumno, resultante de una variedad de procesos, incluida la influencia de la primera lengua (*transferencia*) y la sobregeneralización de reglas que se acaban de descubrir".

En inglés a menudo se distingue entre *crosslinguistic influence* y *interlinguistic influence* donde el primer término se refiere a la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 mientras que el segundo se refiere a la transferencia que viene de la lengua meta o L2 (Mourssi, 2013c, 2012a). *Crosslinguistic transfer* a menudo se traduce en español como *transferencia interlingüística*, lo cual no facilita encontrar el término adecuado, con lo que al final en este escrito se usarán indistintamente los términos de *transferencia (lingüística)* e *influencia interlingüística* (Odlin, 1989) para hacer referencia tanto a la influencia de la L1 en la L2 como de la L2 en la misma L2 (aunque aquí también se podría hablar de *influencia intralingüística*).

A continuación se van a ver algunos ejemplos de transferencias lingüísticas positivas que se hacen en el aula, ya sea de forma consciente y/o inconsciente: el léxico, el orden sintáctico y la poesía.

1. Transferencia léxica

1.1. Cognados

Los cognados son palabras de lenguas diferentes que no solo significan lo mismo en dos o más idiomas sino que además su grafía se parece ya que vienen de la misma palabra o etimología. Por ejemplo, *proceso/process* o *artículo/article*.

En la clase de lengua española, se les enseña el significado de cognado y la expectativa es que se mencionen y se usen en todas las materias de forma transdisciplinaria porque al hacer esas conexiones, al transferirse, se refuerza el aprender esa palabra que los alumnos posiblemente ya saben porque o bien la han aprendido en su lengua materna o bien la usan en matemáticas, ciencias, humanidades, etc.

Una estrategia que usamos en la clase es la creación de listas comparativas de cognados en inglés y en español que se cuelgan en la pared. Según van apareciendo en la nueva unidad, los mismos alumnos los van identificando y añadiendo al póster de cognados. Esta práctica de puente entre el inglés y el español también se puede hacer en las otras materias.

1.2. Falsos amigos

Cabe añadir que los cognados no se deben confundir con los falsos amigos. Estos se definen como palabras de lenguas diferentes que se parecen en su grafía pero con significados diferentes. Por ejemplo, *library/librería* o *exit/éxito*. Identificarlos también facilita el aprendizaje de la L2 o LE, en este caso el español. Como ejemplo de transferencia negativa mencionaré el caso de un alumno que al intentar decir *library* en la lengua meta dijo *libretería* o el error clásico que aún alguno comete: *carpeta* en vez de *carpet.*

1.3. Prefijos y sufijos

Una manera de acelerar el conocimiento léxico en la mayoría de lenguas es el conocimiento de afijos (prefijos y sufijos) en la primera lengua. Dominar los prefijos y sufijos comunes es como aprender un código: una vez sabemos cómo descifrar ese código, no sólo se pueden deletrear las palabras de forma más correcta, sino también reconocer y tal vez incluso definir palabras desconocidas. Esto se aplica también al aprendizaje del español como lengua extranjera. Si sabemos el significado de un afijo específico, podremos saber el significado de ese mismo afijo en español. Estos suelen ser de origen griego o latino. Por ejemplo, *biography/biography o omniscient/omnisciente*.

Esta transferencia interlingüística agiliza el proceso de escritura ya que al haber aprendido esos afijos griegos y latinos en inglés, hacen la conexión y trasladan ese conocimiento a la lengua meta, el español. De la misma manera, se pueden dar errores ortográficos en algunos prefijos que cambian, sobre todo en las vocales. Por ejemplo, *disappear/desaparecer o uncountable/incontable*.

2. Transferencia sintáctica

En nuestro colegio, los profesores de español (LE) e inglés (L1) compartimos unidades en las que trabajamos contenidos comunes a lo largo del año. En una de estas unidades analizamos las características sintácticas que tanto el español como el inglés tienen iguales o similares para así facilitar la formación de oraciones y otras estructuras.

Por ejemplo, ambos idiomas siguen la secuencia *sujeto-verbo-complemento* o en ambos idiomas encontramos la estructura *artículo+sustantivo+adjetivo*. Una de las experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo en los dos idiomas para practicar dichas estructuras es la gamificación: se juega a un *Kahoot* o *Blooket*, o ya en un nivel de pensamiento superior, los mismos estudiantes crean los juegos en dichas plataformas y juegan todos juntos. No solo se divierten sino que al motivarles ganar, aprenden más, reteniendo más información de forma inconsciente al crear el juego y al jugarlo.

3. Transferencia de contenido literario

Otra manera de facilitar el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera en el aula es la enseñanza de un mismo contenido literario o tema en varias asignaturas. Esto es algo que tiene lugar a menudo en nuestro colegio al ser una característica IB. En este caso se va a hablar de un proyecto que se hizo conjuntamente en el departamento de lenguas (español e inglés) y arte.

Dada la oportunidad que se estaba estudiando la poesía y los recursos literarios en ambas L1 y LE, cuando iniciamos la unidad en lengua española, apenas hubo que repasar los recursos literarios porque pudimos hacer paralelismos entre la lengua nativa y la lengua meta, transfiriendo el conocimiento previamente adquirido en inglés. Y obviamente ayudó que tuvieran ya interiorizado el concepto de *cognado* ya que la mayoría de recursos lo son, como por ejemplo, *metáfora/metáfora, aliteración/alliteration, onomatopeya/onomatopoeia*, etc.

Una vez hechas estas conexiones, pudimos avanzar más rápidamente y así pasar a la creación de los poemas. En arte crearon un póster mural donde pusieron todos los poemas que habían creado en ambos idiomas (no traducciones, diferentes) dando lugar a lo que sería el *Poetree* y el *Poemar,* donde los poemas tienen que ver con los árboles y el mar respectivamente y conectándolos con el tema del medio ambiente y la sostenibilidad. De esta manera hicieron llegar a la comunidad un tema global a través de una experiencia de aprendizaje en el aula realizada de forma transdisciplinaria.

Imagen 1. Poetree y Poemar

Conclusión

En resumen, en este artículo se ha reflexionado acerca de cómo las similitudes entre el inglés y el español facilitan y aceleran el aprendizaje de la lengua española a alumnos de la escuela intermedia cuya lengua materna es el inglés. Esto es posible gracias a la transferencia interlingüística positiva entre ambos idiomas y para ello se han visto experiencias de aprendizaje y/o ejemplos reales del aula, en concreto, de la transferencia de vocabulario, de estructuras sintácticas y de contenido literario. La clave está en insistir que los alumnos hagan esas conexiones entre ambos idiomas (o más) para que lo que al principio es posible que se haga de forma consciente acabe siendo un proceso inconsciente al interiorizarse y así también reforzando el concepto de globalidad, de ciudadanos plurilingües y pluriculturales.

Bibliografía

blooket.com

CRYSTAL, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (5th ed.). Oxford: Blackwell Publishing. Dickens, P., & Woods, E. (1988)

kahoot.com

MOURSSI, Anwar (2013c). *Crosslinguistic influence of L1 (Arabic) in acquiring linguistic items of L2 (English): An empirical study in the context of Arab Learners of English as undergraduate learners. Theory and Practice in Language Studies*, 3 (3), 397-403

ODLIN, Terence (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge University Press

WEINREICH, Uriel (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*, Mouton

WWW.EOICAT.COM

eoicat

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