

El portafoli electrònic



Informe ARIE 2005

Procediment avaluador de l'aprenentatge
per a la comprensió als centres
de secundària de la Xarxa School +

**EL PORTAFOLI ELECTRÒNIC COM A PROCEDIMENT AVALUADOR
DE L'APRENTATGE PER A LA COMPRESIÓ ALS CENTRES DE
SECUNDÀRIA DE LA XARXA SCHOOL+**

ESBRINA - RECERCA
<http://www.ub.edu/esbrina>

ESBRINA - RECERCA

Universitat de Barcelona (2010)

La publicació que teniu a les mans compta amb
la següent llicència de Creative Commons:

Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Per a citar l'obra:

<http://hdl.handle.net/2445/14146>

ESBRINA – RECERCA. Núm.2
Universitat de Barcelona

EL PORTAFOLI ELECTRÒNIC COM A PROCEDIMENT AVALUADOR DE
L'APRENTATGE PER A LA COMPRESIÓ ALS CENTRES DE SECUNDÀRIA DE LA
XARXA SCHOOL+

Coordinadora:
Juana Maria Sancho Gil . Universitat de Barcelona

Participants:
Silvina Casablanca. Universitat de Barcelona
Suzanne Furlan. Universitat de Barcelona
Xavier Giró. Universitat de Barcelona
Fernando Hernández. Universitat de Barcelona
Verónica Larrain. Universitat de Barcelona
Leopold Magrinyà . IES Vila de Gràcia
Maria José de Molina. IES El Palau
Teresa Moyà. IES Carrasco i Formiguera
Jörg Müller. Universitat de Barcelona
Paulo Padilla Petry. Universitat de Barcelona
Isabel Porta. IES Bernat Metge

Disseny portada:
Amalia Susana Creus i Roser Valenzuela Segura

Fotografia:
Juana M. Sancho Gil

Resum

El projecte que s'ha dut a terme sota el nom "El portafoli electrònic com a procediment avaluador de l'aprenentatge per a la comprensió als centres de secundària de la Xarxa School +", s'ha desenvolupat a partir de tres eixos prioritaris que sintetitzen els objectius que ens havíem plantejat:

- 1. Desenvolupar una experiència pedagògica que impliqués la perspectiva educativa dels projectes de treball, i la utilització del sistema d'ensenyament i aprenentatge virtual School+Microcosmos.*
- 2. Afavorir una experiència de col·laboració entre el professorat de cada centre i entre el professorat dels diferents centres participants.*
- 3. Realitzar una recerca sistemàtica, a partir de la utilització de diferents procediments de recollida d'evidències (observacions, entrevistes, anàlisis de materials, actes de reunió del grup, informes finals,...) al voltant de les formes de comprensió que es poden produir per part dels estudiants, i com a camí per un replantejament de l'aprenentatge a l'educació secundària.*

La recerca desenvolupada ens ha mostrat com les possibilitats de promoure la comprensió des de la perspectiva educativa adoptada –els projectes de treball- són manifestes, però es troben limitades per les constriccions organitzatives –sobretot temporals i espacials- i curriculars que actualment mediatitzen la capacitat innovadora dels centres de secundària.

Aquest informe recull els processos i els resultats de la recerca i la innovació educativa realitzades, així com algunes de les seves conseqüències per a plantejar canvis en l'educació secundària.

Resumen

El proyecto que se ha llevado a término bajo el nombre "El portafolio electrónico como procedimiento evaluador del aprendizaje para la comprensión en los centros de secundaria de la Xarxa School +", se ha desarrollado a partir de tres ejes prioritarios que sintetizan los objetivos que nos habíamos planteado.:

- 1. Desarrollar una experiencia pedagógica que implicara la perspectiva pedagógica de los proyectos de trabajo, y la utilización del sistema de enseñanza y aprendizaje virtual School+Microcosmos.*
- 2. Favorecer una experiencia de colaboración entre el profesorado de cada centro y entre el profesorado de los diferentes centros participantes.*
- 3. Realizar una investigación sistemática, a partir de la utilización de diferentes procedimientos de recogida de evidencias (observaciones, entrevistas, análisis de materiales, actas de reunión del grupo, informes finales...) alrededor de las formas de comprensión que se pueden producir por parte de los estudiantes y como camino para un replanteamiento del aprendizaje en la educación secundaria.*

La investigación desarrollada nos ha mostrado cómo las posibilidades de promover la comprensión desde la perspectiva educativa adoptada –los proyectos de trabajo- son manifiestas, pero se encuentran limitadas por las constricciones organizativas –sobretudo temporales y espaciales- y curriculares que actualmente mediatizan la capacidad innovadora de los centros de secundaria.

Este informe recoge los procesos y los resultados de la investigación y la innovación educativa realizadas, así como algunas de sus consecuencias al plantear cambios en la educación secundaria.

Abstract

The project *The electronic portfolio as a tool for learning and comprehension assessment in secondary schools from the School + Network* was developed based on three main priorities that synthesize our objectives:

- 1, *To develop a pedagogical experience based on the educational perspective that utilizes the project method, as well as the virtual teaching and learning system School+Microcosmos.*
- 2, *To encourage collaboration among the teachers within each school and among those of from all the different participating schools.*
- 3, *To carry out a systematic study, using different procedures for collecting evidence (observations, interviews, analyses of materials, meeting minutes, final reports, ...) that addresses the forms of understanding produced by the students, which may allow us to rethink learning in secondary education.*

The research has shown how, using the educational perspective adopted for this project, different possibilities for promoting comprehension are manifest. However, it has found that these possibilities are limited by organizational constraints -- especially temporal and spatial ones -- and by curricula that currently mediate the innovative capacity of secondary schools.

This report reviews the processes and results of the research and the educational innovation as well as some of its implications for creating change in secondary education.

ÍNDIX

I. Estat de la qüestió	8
1. El portafoli digital: entre l'aprenentatge per a la comprensió i l'avaluació formativa.....	8
1.1. El portafoli i l'e-portafoli.....	9
1.2. La recerca al voltant de l'avaluació per e-portafolis.....	12
1.3. Els portafolis electrònics a la nostra recerca.....	14
II. La recerca.....	18
2 La perspectiva de recerca.....	18
2.1. Objectius de la recerca.....	19
III. Continguts de la investigació i evidències	21
3. Presentació dels centres participants.....	21
3.1. IES Carrasco i Formiguera.....	21
3.1.1. El Centre.....	21
3.1.2. L'experiència que articula la recerca: Canya a la moda!.....	22
3.2. IES Bernat Metge.....	22
3.2.1. El centre.....	22
3.2.2 L'experiència que articula la recerca.....	23
3.3 IES el Palau.....	23
3.3.1 El centre.....	23
3.3.2 L'experiència que articula la recerca: la moda musical.....	24
3.4 IES Vila de Gràcia.....	25
3.4.1 El centre.....	25
3.4.2 L'experiència que articula la recerca: la moda, la identitat i els processos de producció.....	25
3.5 Síntesi de la situació dels centres.....	27
4 Els eixos de la recerca.....	29
4.1 Els papers de les TIC com a mediadores d'experiències significatives d'aprenentatge.....	29
4.1.1 Carrasco i Formiguera: La relació amb els blogs	29
4.1.2. Bernat Metge: la tecnologia com eina que ajuda a fer tasques avorrides.....	33
4.1.3. Palau: Les relacions amb la tecnologia	34
4.1.4. Vila de Gràcia: aprendre que els blogs no donen la resposta esperada	38
4.1.5. Les TIC com espai de dubtes i obertura.....	40
5 Situacions d'aprenentatge per a la comprensió.....	42
5.1. Carrasco i Formiguera: Exemples i estratègies d'aprenentatge per la comprensió.....	42
5.2. Bernat Metge: exemples i estratègies d'aprenentatge per a la comprensió	46
5.3. Palau: Estratègies i exemples d'aprenentatge per a la comprensió.....	47
5.4. Vila de Gràcia: aprendre de les crisis i reflexionar sobre el que s'ha après	51
5.5. La comprensió dins d'una nova narrativa per a l'educació secundària.....	54

6 E-portafoli com a estratègia d'avaluació que va més enllà de la reproducció d'informació o l'aplicació d'algoritmes.....	56
6.1 Carrasco i Formiguera: Reflexionar sobre el procés d'aprenentatge.....	56
6.2 Bernat Metge: e-portafoli com a eina de reflexió.....	60
6.3 El Palau: l'autoavaluació com a part de l'aprenentatge de la responsabilitat.....	61
6.4 Vila de Gràcia: vincular l'esforç amb els resultats de l'aprenentatge.....	63
6.4 L' e-portafoli: repensar l'avaluació com a part de l'aprenentatge.....	65
<i>IV Conclusions.....</i>	66
7. Derivacions del projecte.....	66
7.1. Què significa desenvolupar una recerca compartida?	66
7.2. Obstacles a remarcar.....	67
7.3. Aportacions per a la formació docent	68
<i>Referències citades a l'informe i d'altres lectures rellevants</i>	70
<i>Annex I: L'avaluació al IES Carrasco i Formiguera.....</i>	73
<i>Annex II. L'avaluació a l'IES Palau.....</i>	76
<i>Annex III: IES Vila de Gràcia. LA MODA.....</i>	78

I. Estat de la qüestió

1. El portafoli digital: entre l'aprenentatge per a la comprensió i l'avaluació formativa

L'origen del portafoli com a concepció alternativa per a l'avaluació i l'aprenentatge apareix dins el debat obert a finals dels anys 80 (Belanoff i Dickson, 1991) a l'educació bàsica i sota la influència del constructivisme com a paradigma dominant per a explicar l'aprenentatge. Aquest debat va plantejar la necessitat de trobar mitjans, alternatius als tests que siguin afavoridors d'una avaluació capaç de copsar el procés de l'aprenentatge sencer, i no només alguns dels seus resultats. Aquest debat inicial es traspassa més tard a l'educació postsecundària i a la universitat on les propostes del portafoli s'amplien a l'aprenentatge, l'assessorament i la cerca de feina. Un dels articles que considerem com a més influents en aquest debat és el de Herman i Winters (1994), on es diu que “els portafolis ben dissenyats representen de manera important un aprenentatge contextualitzat, que requereix pensament complex i habilitats expressives. Els tests tradicionals han estat criticats per ser insensibles als currículums i ensenyaments locals, i per avaluar no només els resultats de l'estudiant sinó la seva aptitud vers l'aprenentatge. Els portafolis es presenten com a vehicles que faciliten un quadre més equitatiu i sensible d'allò que els estudiants coneixen i són capaços de fer. Els portafolis animen al professorat i a les escoles a centrar-s'hi en els resultats importants dels estudiants, faciliten als pares i a les comunitats evidències creïbles dels seus assoliments, i informen la política i la pràctica a cada nivell del sistema educatiu” (48-55).

El que està plantejant aquesta reivindicació del portafoli és que cal introduir un nou marc per a l'avaluació i l'aprenentatge. Aquest nou marc l'assenyala Stiggins (2000) en un excel·lent article al voltant del que anomena la present crisi de l'avaluació, i que ens porta davant una bifurcació d'opcions: fer l'avaluació de l'aprenentatge o avaluar per a l'aprenentatge (*assessment of learning o assessment for learning*).

L'opció que diferents autors i governs estan escollint és la segona, i és en el seu sí en el que podem localitzar el ràpid desenvolupament del portafoli —en torn al 90% de les escoles, universitats i departaments d'educació fan servir portafolis per prendre decisions sobre els candidats, per preparar futurs docents i per al desenvolupament professional del professorat en actiu (Carney, 2004a:1)—. Així, al Regne Unit, el projecte *Assessment for learning* (<http://www.assessment-reform.group.org.uk>) defineix aquesta modalitat d'avaluació com “el procés de cerca i interpretació d'evidències que fan servir els aprenents i els seus professors per decidir en quin lloc es troben els aprenents en el seu aprenentatge, on necessiten anar, i quin és el millor camí per arribar-hi”. En aquest sentit, Anne Davis (2000) ens assenyala que l'avaluació per a l'aprenentatge està avançant, i demana una implicació profunda per part de l'aprenent en la clarificació dels resultats, l'orientació del procés d'aprenentatge, la recopilació d'evidències d'aprenentatge i la seva presentació als altres. Per a aquesta recercadora aquesta modalitat d'avaluació reuneix cinc característiques: (a) els aprenents estan implicats, el que fa que es desenvolupi un llenguatge compartit i una comprensió

de l'aprenentatge; (b) els aprenents s'autovaloren i reben devolucions específiques i descriptives sobre el seu aprenentatge a la vegada que té lloc l'aprenentatge; (c) els aprenents recopilen, organitzen i comuniquen evidències del seu aprenentatge amb d'altres persones; (d) l'ensenyament s'ajusta per respondre a la informació que es desprèn del procés d'avaluació; i (e) un entorn d'aprenentatge que dóna seguretat convida a assumir riscos, a aprendre dels errors, permet afrontar objectius situats i dóna suport a un aprenentatge encoratjant. Aquestes característiques són presents a la nostra visió de l'e-portafoli.

En aquesta mateixa línia de repensar el sentit de l'avaluació i les seves finalitats més enllà de la qualificació i l'acreditació, al 2001 el National Research Council dels Estats Units va publicar un document, *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*, en el que es planteja que la finalitat de l'avaluació no és confirmar l'aprenentatge dels estudiants, a partir de la seva adequació (o no) a un tipus de pregunta de la que s'espera una resposta única (la del professor o el llibre), sinó que l'avaluació té un propòsit més ampli i complex, en la mida que ha de "determinar com estan aprenent els estudiants, i és una part integral del procés per millorar l'educació". Això implica que l'avaluació "ha d'oferir feedback als estudiants, educadors, famílies, administració educativa i al públic, al voltant de l'efectivitat dels serveis educatius" (p.1). Per tant, l'avaluació no informa només dels resultats de l'aprenentatge de l'alumne, sinó de la qualitat del sistema educatiu. Des d'aquesta premissa, l'avaluació s'ha de contemplar com "un procés de raonament a partir d'evidències i que fins a cert punt és sempre imprecís" (Barrett, 2005:8). Això fa que a l'hora d'avaluar l'aprenentatge —no la memorització o repetició de definicions o algorismes, sinó la seva transferència a situacions personals, socials i d'aplicació "pràctica"— cal tenir en compte: (a) un model de com els estudiants representen el coneixement i desenvolupen competències en un determinat domini; (b) activitats i situacions que permetin observar l'actuació dels estudiants i (c) un mètode d'interpretació per plantejar inferències des de les evidències recollides (Ídem, 8). En aquest context, el portafoli prova de conjugar la necessitat dels estudiants de realitzar un aprenentatge en profunditat i, al mateix temps, donar a l'escola i a la comunitat la informació que necessiten, plantejant una avaluació per a l'aprenentatge, al mateix temps que ofereix evidències per a la rendició de comptes del que es fa a les escoles.

1.1. El portafoli i l'e-portafoli

Quasi 20 anys després dels inicis de la seva utilització, el portafoli es considera avui com una modalitat d'aprenentatge profunda i motivant, que pot donar evidències per a una avaluació del procés d'aprenentatge i afavorir el continuar aprenent a partir de la reordenació i reflexió al voltant del procés d'aprendre. Així Judith Brown (2002, citada a Barrett 2005:5) valora la importància del portafoli en la mida en què incrementa la comprensió dels estudiants al voltant del què, el per què i el com ells i elles aprenen al llarg de les seves trajectòries, afavorint les seves habilitats comunicatives i organitzatives. Però sobre tot, el que és important és que aquest procés reforça la importància de la reflexió en l'aprenentatge. En una línia semblant, John Zubizarreta (2004:15) valora la importància del portafoli com a eina d'aprenentatge en la mida en què "millora l'aprenentatge de l'estudiant degut

a que els facilita una estructura per a reflexionar de manera sistemàtica al llarg del temps al voltant del procés d'aprenentatge i per desenvolupar aptituds, habilitats i hàbits que provenen de la reflexió crítica". Aquest autor valora tres aspectes com a essencials del portafoli d'aprenentatge: la documentació, la reflexió i la col·laboració.

Però més enllà de les seves positives aportacions, què és un portafoli? Podem trobar una definició que sigui comprensiva? Al 1994, Stiggins defineix el portafoli com una recopilació dels treballs d'un estudiant que demostra els seus assoliments i millores. El material recopilat i la història que s'explica al portafoli pot variar en funció del context d'avaluació. Stiggins (1994:87) afegeix a la seva definició que "el portafoli és un mitjà de comunicació al voltant del creixement i desenvolupament de l'estudiant [i] no una forma d'avaluació". Aquesta matització ens indica una de les constants en el debat al voltant del portafoli: no és una contradicció autoritzar i encoratjar l'estudiant a presentar el seu recorregut d'aprenentatge —que té valor per si mateix— per després avaluar-lo de forma externa?

Aquesta dualitat entre avaluació i aprenentatge ens situa, en el que Paulson i Paulson (1994:36) anomenen els dos paradigmes des dels que s'ha plantejat el portafoli: el positivista, que té com a propòsit l'avaluació dels resultats de l'aprenentatge, definit de forma externa a l'aprenent i que accepta que el significat de l'aprenentatge és constant, independentment dels aprenents, contextos i finalitats; i el constructivista que considera el portafoli com un entorn d'aprenentatge per mitjà del qual l'aprenent construeix significats. En aquest cas el portafoli presenta processos associats al propi aprenentatge. Resulta indubtable que en funció de quina d'aquestes dues orientacions prengui el portafoli, el seu procés, resultat i avaluació serà diferent. D'aquesta dualitat de visions sobre el portafoli també se'n deriva una altra distinció/decisió important: si el portafoli s'ha de considerar, sobretot, un afavoridor d'aprenentatge (a Barrett, 2005:10-11, es poden trobar fins a 9 raons que donen suport a la particularitat d'aquesta elecció) o si preferentment ha de donar proves, com a instrument d'avaluació, de la qualitat de l'aprenentatge realitzat per l'estudiant. És clar que la divisió no és dràstica, i que es pot conciliar, en la mida en la que el portafoli dóna múltiples evidències sobre l'aprenentatge dels estudiants. La qüestió és que cal fer servir altres estratègies interpretatives, diferents de les que es fan servir als exàmens.

Arribat a aquest punt podem considerar que una definició comprensiva d'un portafoli en educació (es fa servir també professionalment a les arts, l'arquitectura, el món empresarial i al projecte EIFEL per a tots els ciutadans) seria la que ens dona Helen Barrett (2005:2). Per a ella, un portafoli "conté el treball que l'aprenent ha recopilat, reflexionat, seleccionat, i presentat per mostrar el seu creixement i canvi al llarg del temps, representant amb això un capital humà individual o el d'una organització". Des d'aquesta posició, un portafoli 'tradicional', o l'e-portafoli, no posa l'èmfasi en els artefactes que l'aprenent col·loca i presenta en un format digital, sinó molt especialment en els arguments que dóna l'aprenent per demostrar que aquests artefactes constitueixen evidències de l'assoliment de determines objectius, resultats o nivells. A això nosaltres hi afegiríem la definició que ens donen Paulson, Paulson i Meyer (1991:5): "un portafoli és un laboratori on els estudiants construeixen significats a partir de la seva experiència acumulada".

Tot això sense oblidar que un portafoli pot tenir diferents objectius —i aquesta seria la primera tasca a precisar a l'hora de la seva utilització—. Així pot ser: una eina d'avaluació per a documentar si s'han assolit els nivells esperats; una sèrie d'històries representades de forma analògica o digital que mostren l'aprenentatge profund desenvolupat; un resum digital o analògic d'una llista de competències a partir dels millors treballs realitzats.

El problema és que si el portafoli es presenta com un recurs que té com a finalitat prioritària l'avaluació i que, per tant, es una obligació per a l'estudiant, perd el seu potencial motivant i d'aprenentatge. És per això que la visió del nostre projecte de recerca sobre el portafoli el considera com “una història d'aprenentatge que és propietat de l'aprenent i, per tant, és ell o ella qui l'estructura, i hi mostra la seva pròpia veu” (Barrett, 2005:13).

Tot el que hem assenyalat fins a aquest punt és vàlid tant per a un portafoli analògic com per a un de digital. Però donat que la finalitat del nostre projecte es treballar amb e-portafolis —tant per les seves possibilitats *d'usabilitat*, la seva vinculació al que seria una alfabetització digital, com per la motivació afegida que dóna a l'estudiant— és el moment de fer algunes precisions sobre aquesta modalitat de portafoli. L'e-portafoli, d'acord amb la definició de la *National Learning Infrastructure Initiative*¹ seria una col·lecció d'evidències autèntiques i diverses, seleccionades d'un arxiu més ample, que representen el que una persona o una organització ha après i reflexionat al llarg del temps, i que dissenya per a una presentació a diferents audiències amb un objectiu retòric específic.

D'acord amb Lorenzo i Ittelson (2005:3) seria “una col·lecció digitalitzada d'artefactes, que inclou demostracions, recursos i assoliments que representen a un individu, grup, comunitat, organització o institució. Aquesta col·lecció pot estar formada per textos, gràfics o elements multimèdia, emmagatzemats en una pàgina web o en d'altres mitjans electrònics, com CD-ROM o DVD”. Aquesta definició, que posa l'èmfasi en el concepte de ‘magatzem electrònic’ es pot contrastar amb la que ofereix l'oficina d'aprenentatge tecnològic de la Universitat de British Columbia (<http://www.olt.ub.ca/>) que ho considera com “una col·lecció personalitzada de treballs, respostes a treballs i reflexions localitzades en una web que es fa servir per demostrar estratègies clau i assoliments procedents de diferents contextos i períodes de temps”. Tosh i Werduller (2004a:1) ho defineixen com “un sistema de gestió d'informació basat en la Web, que fa servir mitjans i serveis electrònics. L'aprenent construeix i manté un repositori digital d'artefactes, que pot fer servir per demostrar la seva competència i la reflexió al voltant del seu aprenentatge”.

L'esmentada Helen Barrett (2005:5 i 14) el defineix per la utilització que es fa de les tecnologies electròniques com a contenidor, el que permet als estudiants/professors recopilar i organitzar els artefactes que integren el portafoli utilitzant diferents tipus de mitjans (àudio, vídeo, gràfics, text), fent servir nexes d'hipertext per organitzar els materials, de manera que el portafoli connecti les evidències amb resultats, objectius i continguts curriculars, i que doni suport a un entorn de reflexió i col·laboració. En aquest sentit l'e-portafoli no es considera, com hem vist a la primera part, una eina per a l'avaluació de l'aprenentatge sinó de

1 <http://www.educause.edu/ELI/Archives/EPortfolios/5524>

l'avaluació per a l'aprenentatge (per la seva relació amb la 'consciència de' i la reflexió metacognitiva). Els e-portafolis poden ajudar als estudiants a ser pensadors crítics i a créixer en el desenvolupament de les seves habilitats comunicatives relacionades amb l'escriptura i el multimèdia. En aquest sentit, la nostra proposta coincideix amb una de les línies prioritàries de la convocatòria: els e-portafolis poden ajudar als estudiants a alfabetitzar-s'hi informacional i tecnològicament, i a aprendre a utilitzar mitjans digitals.

En el que fa referència al suport tecnològic dels e-portafolis, Gibson and Barrett (2002, Barrett i Carney, en premsa) noten que el programari per desenvolupar portafolis és de dos tipus: (1) eines utilitzades per a pàgines web o multimèdia d'autor (p.e. Dreamweaver, FrontPage, Adobe Photoshop, Adobe Acrobat...) i (2) servidors basats en sistemes personalitzats que es basen en software especialitzat i bases de dades (p.e. LiveText, Chalk & Wire...). Per la seva banda, Tosch i Werdmuller (2004a i 2004b) mostren les possibilitats de vincular la tecnologia dels weblogs (també anomenats blogs o blogs) amb l'e-portafoli, de manera que es creï una plataforma per a l'aprenentatge reflexiu.

Per a la nostra recerca, el portafoli, tal i com ens assenyalen Paulson, Paulson i Meyer (1991:2), és considerat sota la idea d'un format electrònic que ens permet "explicar una història. És la història del conèixer. Conèixer al voltant de les coses... conèixer al voltant d'un mateix... conèixer a una audiència. Els portafolis són les pròpies històries dels estudiants, sobre el que ells coneixen, el perquè creuen que ho coneixen, i perquè d'altres podrien tenir una opinió semblant. Un portafoli és una opinió fonamentada en fets... Els estudiants demostren el que coneixen amb exemples del seu treball". La consideració de l'e-portafoli com una història ve avalada perquè "les històries són un mètode fonamental de creixement personal per mitjà de la reflexió, que és una preparació per al futur, i de la deliberació a patir de les consideracions del passat (...) Les reflexions pels estudiants poden ser orals, i construïdes amb els companys i el professorat (...) i amb les tecnologies multimèdia, aquestes històries poden recollir-se en formats àudio o vídeo" (Barrett, 2005:21). La proposta de construir el portafoli com una història també és defensada per McDrury i Alterio (2002) els quals consideren que explicar històries forma part d'una teoria de l'aprenentatge dins del marc sociocultural.

En aquest sentit la consideració del portafoli com una història al voltant de l'experiència d'aprendre ens connecta amb la frase de Dewey: "No aprenem per l'experiència... aprenem quan reflexionem al voltant de l'experiència". El que ens situa en la perspectiva per a la comprensió que orienta el nostre projecte, en la mida en què en la tradició de Dewey, Piaget i Lewin, l'aprenentatge per a una comprensió real es produeix dins d'una seqüència d'experiència, reflexió, abstracció i avaluació activa.

1.2. La recerca al voltant de l'avaluació per e-portafolis

D'ençà que es varen començar a fer servir els portafolis com a eina educativa s'ha assenyalat que s'ha fet poca recerca sobre les seves aportacions a la millora de l'aprenentatge, i que moltes de les afirmacions —com la de Herman i Winters (1994) que hem vist al començament— tenen poques evidències que els donin

suport (Carney, 2004a). Autors com Lyons (1998) ens indiquen que no existeix encara un cos de dades sistematitzades que documenti les conseqüències a llarg termini dels portafolis. Zeichner i Wray (2001: 615) apunten a aquesta mateixa situació, en el cas dels portafolis per a la formació inicial, quan ens indiquen que “més enllà de la popularitat dels portafolis pel professorat, s’han fet pocs estudis sistemàtics de la natura i conseqüències del seu ús amb les finalitats d’avaluació i desenvolupament”.

Per la seva part, Carney (2004:3) ens assenyala que “hi ha tota una sèrie de qüestions importants al voltant del portafoli —especialment en la seva darrera forma digital— i poques respostes basades en la recerca empírica”. Helen Barrett (2005) assenyala com a raó de la poca recerca desenvolupada, el fet que tota l’atenció hagi estat centrada en el desenvolupament d’exemples tant per part dels docents —a diferents països es fa servir el portafoli docent com a estratègia per avaluar al professorat en exercici, així com eina clau per a la formació inicial— com a l’educació bàsica. Aquesta situació produeix, com indica Carney (2004a:5) que “la majoria dels articles i les presentacions a congressos són més conceptuals i anecdòtics que fonamentats en recerca. Molts són informes d’implementació que descriuen les característiques d’un determinat programa; algunes vegades s’acompanyen per una presentació de dades relacionades amb les actituds i creences dels seus autors. Aquesta mena de descripcions etnogràfiques al voltant de com s’estructuren i implementen els portafolis pot ser útil per dissenyar o redissenyar sistemes de portafolis, al mateix temps que identifiquen interessants àrees de recerca. Però no ens permeten fer dels portafolis una eina efectiva d’avaluació o aprenentatge”.

Quina direcció cal que prengui la recerca al voltant dels e-portafolis? Ja al 1994, Herman i Winters assenyalaven la importància de prestar atenció a la “qualitat tècnica, els indicadors d’impacte i la revisió rigorosa de les concepcions” (p.1) en relació als portafolis. Carney (2004:2-3), a la seva revisió de les metodologies i resultats d’una sèrie d’estudis, ens planteja dos interrogants que orienten possibles línies de recerca: “Són —i en quines condicions— els portafolis mitjans efectius per representar, desenvolupar i avaluar el coneixement com afirmen els seus defensors? Sabem del cert quin impacte tenen les noves tecnologies Web i multimèdia en el producte i el procés del portafoli?”. Més endavant es planteja: “Què coneixem al voltant dels efectes i l’efectivitat dels e-portafolis?” (p.5). I afegeix, “necessitem recerca empírica que ens informi de quins fonaments cognitius i aspectes programàtics són importants per a tots els estudiants, de manera que els beneficiï, i tenint en compte que el portafoli té l’aprendre com a primera finalitat” (p.16).

Actualment, una de les iniciatives més ambicioses que s’han engegat per afrontar aquesta mancança és l’anomenada National Coalition on Electronic Portfolio Learning, coordinada per l’American Association of Higher Education Assessment Research Forum and Clemson University’s Pearce Center, que ha vinculat els esforços de 30 institucions per dissenyar una agenda de recerca per estudiar l’aprenentatge que té lloc dins i al voltant dels e-portafolis.

Carney (2004a:5-6) reivindica que “necessitem evidències de que el portafoli fa avançar l’aprenentatge del seu autor. I si la finalitat del portafoli és l’avaluació, necessitem confirmació de que el portafoli pot representar de manera adequada les habilitats i coneixements del seu autor en una determinada àrea”. Aquestes evidències es troben en alguns estudis com el de Derham (2003) que prova, d’entre d’altres qüestions, que els e-portafolis poden avaluar la majoria dels requeriments que es demanen a un professor en formació, i que la preparació tecnològica que es fa ajuda en els resultats obtinguts. La recerca d’Avraamidou i Zembal-Saul (2004) ens mostra evidències de que l’e-portafoli pot afavorir un aprenentatge profund i posa les condicions per tal que aquest tingui lloc. En aquesta recerca es fa palès que els hiperenllaços es fan servir per establir representacions no lineals i dinàmiques dels seus coneixements, i que la naturalesa pública de les webs fa que, al pensar en una audiència més ampla, els autors es sentin més motivats a produir un treball millor. Hartmann (2003) ha observat que el poder del portafoli està vinculat al paper que té dins de la comunitat de pràctica en la que es fa servir. Per la seva part, l’estudi d’Ellsworth (2002) mostra que cap altra forma d’avaluació dona tanta informació per a la reflexió dels professors. Finalment la recerca de Carney (2001, 2002, 2003 i 2004b) va tenir com a propòsit explorar com els professors en formació es conceptualitzen a ells mateixos, representen el seu coneixement i el comuniquen als altres per mitjà d’e-portafolis.

En aquestes recerques s’han fet servir tant perspectives metodològiques basades en l’anàlisi del contingut (fent servir dades quantitatives) com fenomenològiques (des de les perspectiva dels participants i fent servir dades descriptives) o socioculturals. A més, s’han fet servir diferents mètodes per recollir evidències, com entrevistes, observacions, panells de discussió, revisions dels portafolis en les seves diferents versions, incidents crítics, triangulació d’evidències...

Finalment, a Carney (2004a) podem trobar un marc per a la recerca al voltant de l’e-portafoli, així com l’anàlisi d’algunes recerques que s’han fet en el camp de l’avaluació i l’aprenentatge per mitjà d’e-portafolis. Basant-se en el treball de Herman i Winter (1994), proposa prestar atenció a les següents categories: la qualitat tècnica (relacionada amb la capacitat de promoure i demostrar un aprenentatge profund), el suport dels altres i les possibilitats que dona perquè tothom pugui aprendre (*fairness*), els efectes i la seva viabilitat (*feasibility*) amb la finalitat d’avaluar la seva efectivitat com a mitjà d’avaluació, i sempre sota la consideració del portafoli com a eina afavoridora d’un aprenentatge profund. Carney afegeix a aquestes categories les dimensions crítiques de Zeichner i Wray (2001) que ens porten a prestar atenció a: a) les finalitats; b) el control; c) el format i l’organització de la presentació; d) la interacció social; e) la implicació; i f) la utilitat. Aquestes referències, en particular les derivades de la proposta de Herman i Winter, són presents al nostre projecte de recerca.

1.3. Els portafolis electrònics a la nostra recerca

Des del punt de vista tecnològic, la utilització per a la nostra investigació de portafolis electrònics presentava diversos obstacles de partida, el major dels quals era la mateixa definició de què és un portafoli electrònic. Si bé el terme s’ha fet

molt comú dins la comunitat educativa durant els últims anys, sobretot en l'àmbit anglosaxó, trobar una definició clara i autoritzada que ens donés una llista de característiques a complir va demostrar ser una tasca molt més complexa del que en principi podia semblar. Els resultats de la investigació sobre quin programari podríem utilitzar van mostrar que no hi ha una única versió del què s'entén com a portafoli electrònic, tant des del punt de vista teòric com des del pràctic. Si bé Helen Barrett² manté una llista de recursos sobre portafolis electrònics a la seva pàgina web, i és coneguda per les seves publicacions sobre el tema, la seva presentació dels portafolis és eminentment diversa, i molt adaptable a diferents usos de la tecnologia. Més que proposar un model de portafolis, Helen Barrett proposa adaptacions de l'essència del portafolis electrònic —tal com ella l'entén— a la tecnologia a la que tinguin abast les escoles. Altres experiències proposen models més acotats, però que divergeixen en la seva visió de com utilitzar els portafolis dins de l'aprenentatge.

Una distinció clara que divideix el camp dels portafolis electrònics, com ja s'ha dit anteriorment, és l'ús d'aquests per a l'avaluació de l'aprenentatge (portafolis de l'aprenentatge) en contraposició a com a promotors de l'aprenentatge (portafolis per a l'aprenentatge). Els portafolis de l'aprenentatge es caracteritzen per utilitzar eines de creació de continguts en línia que permeten estructurar-los de forma més o menys personalitzada, però que no requereixen (o no hi posen èmfasi) d'eines de comunicació entre el professor i l'alumne, o entre els mateixos alumnes. En canvi, els portafolis per a l'aprenentatge proposen una forma d'aprendre activa, basada en la definició d'objectius, la reflexió sobre el propi aprenentatge, el compartir-lo i la comunicació, tant amb el professor com amb els altres alumnes, i per tant requereixen d'eines per fer tot això possible.

Aquesta segona opció ens va semblar molt més interessant, i molt més d'acord amb el model d'aprenentatge per a la comprensió que venim desenvolupant amb la Xarxa School+ des del seu inici, i per tant la cerca es va decantar cap a eines que permetessin la comunicació i el compartir el propi aprenentatge amb els altres. De fet, les dues visions no són mútuament excloents, com nosaltres mateixos hem experimentat dins d'aquesta investigació, però l'èmfasi inicial va ser trobar una eina que permetés la publicació senzilla de continguts que es poguessin compartir entre alumnes i professors, i que permetessin a aquests comunicar-se tant dins de la classe com fora d'ella.

La llista de programari que es va considerar va ser força àmplia. El primer candidat va ser el Microcosmos (heretat del projecte europeu School+³, origen de la Xarxa), però els problemes de propietat intel·lectual que presentava i el fet que fos poc apropiat per a les necessitats que havíem detectat a l'hora de portar a la pràctica els portafolis el van fer caure de la llista. Millors candidats eren el Moodle⁴, l'ELGG⁵, wikis i blogs. Per triar entre aquests es va tenir en compte en primer lloc i fonamentalment que el sistema fos el més senzill d'utilitzar possible, per evitar posar una càrrega addicional sobre dels professors que havien d'aprendre a utilitzar un programari que era nou per a ells. Un altre aspecte important era la

2 <http://electronicportfolios.org>

3 <http://fint.doe.d5.ub.es/school-plus>

4 <http://www.moodle.org>

5 <http://www.elgg.org>

possibilitat de publicar en línia informació de forma oberta, i de poder rebre comentaris sobre aquesta informació. Finalment, també es van tenir en compte les possibilitats de fàcil personalització de les diferents plataformes i la possibilitat de trobar allotjament gratuït de qualitat i que garantís accés des de qualsevol lloc a qualsevol hora del dia.

El Moodle i l'ELGG, tot i ser plataformes molt interessants i amb molts usuaris, presentaven el problema de la complexitat de la seva utilització, i d'haver de mantenir una instal·lació pròpia per assegurar una experiència sense problemes, o amb els mínims possibles. El Moodle és un entorn pensat per impartir cursos a distància i, tot i que s'ha adaptat a molts usos diferents, la seva filosofia és força tancada respecte a l'accés i a la participació als espais que permet crear. L'ELGG, per la seva banda, manté una filosofia molt més oberta, però el mateix fet de ser molt mal·leable i d'estar en evolució constant el fan poc apropiat en un entorn on l'estabilitat i un esforç de comprensió baix són importants. Pel què fa als wikis, el mateix fet d'explicar què és un wiki i com s'organitza es va demostrar força complicat, i l'organització de l'experiència al voltant d'un wiki presentava uns quants reptes organitzatius que semblaven difícils de superar, com el fet de compartir pàgines entre grups, entre escoles o entre professors i gestionar-les de manera que fossin fàcils d'entendre, d'actualitzar i de moderar. Això ens va deixar amb els blogs, una bona elecció sobretot per la seva facilitat d'ús i per l'existència de desenes de serveis en línia que ofereixen blogs gratuïts amb garanties de seguretat i d'accessibilitat. A més, el fet que les escoles tinguin accés a aquestes eines de forma fàcil i gratuïta els permet assolir un grau molt elevat d'autonomia, fent l'experiència sostenible. En principi no es va acordar utilitzar un servei en concret, ja que alguna de les escoles ja tenia experiència en la utilització de blogs i tenia les seves preferències fixades, però es va recomanar utilitzar blogger⁶ a tothom, per ser un dels serveis amb més usuaris i amb una interfície més senzilla d'utilitzar. L'únic punt negatiu de l'ús de blogger és que la seva interfície no està traduïda al català, i els professors i alumnes van haver d'utilitzar-lo en castellà.

Un altre avantatge de l'ús de blogs és el seu sistema de publicació sindicada, anomenat RSS (*Really Simple Syndication*, o sindicació realment simple). Aquest sistema de publicació permet seguir la pista de desenes de blogs a la vegada, una característica molt important de cara a seguir la multitud de blogs que els alumnes havien de mantenir. En una sessió de formació es va introduir l'ús de l'RSS per seguir els blogs de cada escola, i es van presentar diferents eines, serveis web o programes d'escriptori, per fer aquest seguiment. També es va preparar una petita pel·lícula (*screencast*) explicant l'ús d'un lector de RSS en línia, anomenat *bloglines*⁷.

Els blogs com a portafolis és una opció que ha estat utilitzada en altres experiències. Els avantatges, com hem esmentat anteriorment, són la facilitat d'ús, l'existència de serveis gratuïts de qualitat, i les possibilitats de comunicació dins i fora de l'aula que permeten. Els blogs però, també tenen els seus desavantatges. El principal, al tractar-se d'un mitjà públic, és la necessitat de prestar especial atenció

6 <http://www.blogger.com>

7 <http://www.bloglines.com>

a la protecció de la identitat dels participants en el projecte. Es va recomanar a les escoles que tant els alumnes com els professors utilitzessin pseudònims, i que s'informés als alumnes sobre la inconveniència de publicar dades personals a la xarxa. Un altre dels reptes que presenten els blogs és el de com tractar els comentaris que els usuaris deixen a les entrades, i com evitar les agressions verbals per part dels alumnes als seus companys. Per evitar problemes majors es va aconsellar a les escoles que els blogs dels alumnes no permetessin comentaris anònims, i que els professors exercissin de moderadors per evitar conflictes.

Per a fomentar la comunicació dins del grup de la Xarxa School+, i a la vegada promocionar l'ús dels blogs entre els professors, es va proposar crear un blog de la Xarxa, inspirat en una experiència de Barbara Ganley⁸. Aquest blog no es va allotjar a blogger perquè aquest no oferia totes les possibilitats de personalització que ens calien, com per exemple el servir d'agregador dels blogs dels alumnes (una funcionalitat que al final no es va utilitzar), i per tant ens vam decantar per utilitzar Wordpress⁹, un programari per a la creació de blogs, instal·lant-lo en el servidor que el grup té a la Universitat de Barcelona. Aquest blog es va anomenar "blog mare de la Xarxa School+"¹⁰ i es va demanar a tothom que s'hi creés un compte d'usuari, que automàticament tenia el perfil d'autor. Des del grup es va encoratjar a tothom a enviar al blog les seves experiències, preguntes, peticions d'ajuda o qualsevol cosa rellevant per a l'experiència, i així crear un lloc central on compartir l'experiència durant els períodes entre reunions presencials, que en ocasions van ser força dilatats. El blog Mare de la Xarxa va ser un espai de comunicació dins del grup, on tothom hi estava convidat a participar i, a la vegada, va servir com a lloc on compartir recursos i enllaços interessants per a la nostra experiència. A part de parlar de com anava l'experiència a les escoles, entre altres coses es va parlar de l'etiqueta a la xarxa, de la utilització d'imatges i les repercussions de les lleis de propietat intel·lectual i de com trobar-ne de lliure ús utilitzant Flickr¹¹.

L'experiència es va desenvolupar principalment dins del món dels blogs fins els últims tres mesos, on es va veure la necessitat de demanar a les escoles que els alumnes produïssin portafolis de l'aprenentatge, per complementar el treball amb els blogs que s'havia fet fins al moment. No hi va haver una consigna sobre quina forma havien de tenir aquests portafolis, tot i que es va proposar que prenguessin la forma de presentacions digitals. Els portafolis finals doncs van prendre diferents formes, principalment presentacions en PowerPoint i documents de Word, i van significar el resum final de l'experiència vista amb els ulls dels alumnes.

8 <http://mt.middlebury.edu/middblogs/ganley/el170b/>

9 <http://www.wordpress.org>

10 <http://fint.doe.d5.ub.es/xarxamare>

11 <http://www.flickr.com>

II. La recerca

2 La perspectiva de recerca

La novetat i l'interès d'aquest projecte rau en el fet de constituir-s'hi en una fita més de la tasca començada ara fa vuit anys amb el grup NEDAS (Nous entorns d'aprenentatge a Secundària)¹² feta sostenible fa quatre amb el projecte europeu School+ i amb el projecte de la convocatòria ARIE 2004. D'aquí que es consideri com una continuació d'aquest darrer projecte. Una nova etapa en la que, sense deixar les problemàtiques —de difícil solució— relacionades amb la implementació d'entorns d'ensenyament i aprenentatge diversificats que promoguin el desig per aprendre per part dels nois i noies adolescents, en desenvolupament de les seves capacitats intel·lectuals i afectives d'ordre superior i la seva predisposició i interès per desxifrar les claus del món en el que viuen; ens proposem donar un pas endavant cercant formes emergents i actualitzades d'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge que puguin donar compte de les seves complexitats i que, a l'hora, es puguin constituir com a elements fonamentals de la pròpia construcció del coneixement docent. D'aquesta forma endeguem una perspectiva de recerca sobre el tema certament innovador de l'avaluació de l'aprenentatge per la comprensió per mitjà de l'e-portafoli.

Des del seu inici, fa ja sis anys, el grup School+ tracta d'afavorir formes d'aprenentatge a l'educació secundària que vagin més enllà de la repetició, la còpia, l'aplicació d'algorismes i la utilització del llibre de text com a font primària d'estudi i de treball escolar. De fet, la perspectiva pedagògica que hem provat d'introduir ha estat la dels projectes de treball (Hernández, 2004, 2005), la qual considerem que respon als reptes de l'educació secundària si es vol, com diu Birbili, que les nostres escoles estiguin preparades “per servir a un món que canvia amb rapidesa [...], degut a l'expansió de la informació base, el creixement de la complexitat en els llocs de treball canviants i la gran diversitat dels estudiants i dels problemes socials” (Birbili, 2005:313).

En relació a la recerca, el focus de la mirada dels observadors es va situar dins de les classes en les que es desenvolupaven els projectes de treball que, entorn a la moda, s'havien negociat conjuntament. Per a nosaltres, un temps de classe és sempre ric en interaccions i situacions. La tasca dels observadors no va ser en cap moment recollir tot el que tenia lloc a l'aula. La seva mirada, des d'una posició flotant (Delgado, 1999), no predeterminada, registrava situacions que poguessin ser considerades 'escenes significatives' Denzin (1997: 207-208) i que il·lustressin cinc aspectes que tenen a veure amb el marc de la recerca:

- (a) Que evidencien processos d'aprenentatge que impliquen un canvi en el que és la metodologia reproductiva;
- (b) Que denoten com transiten els interessos de cada professor/a;
- (c) Que mostren els papers de les TIC com a mediadores d'experiències significatives d'aprenentatge;
- (d) Que exemplifiquen situacions d'aprenentatge per a la comprensió; i

12 Grup d'estudi i innovació docent subvencionat per l'ICE de la Universitat de Barcelona.

(e) Que exploren estratègies d'avaluació que van més enllà de la reproducció d'informació o l'aplicació d'algorismes.

Donat que els quatre docents participants són membres del grup de recerca, des d'un bon començament van estar implicats en la negociació de què calia observar. A cada escola es va situar un/a recercador/a de la UB. La seva missió era desenvolupar una observació participant en relació als processos d'aprenentatge que tenien lloc a l'aula i a les situacions d'utilització de les TIC, en particular els blogs i els portafolis digitals. Després de cada sessió l'observador realitzava la transcripció incorporant comentaris i reflexions en relació amb la finalitat de la recerca: desvetllar tant els processos de comprensió com les seves dificultats i el paper que les TIC podien exercir com a facilitadores d'aquests processos.

Degut a la quantitat d'evidències recollides, al present informe il·lustrem només els darrers tres àmbits amb escenes significatives de les quatre escoles. El nostre propòsit no és descriptiu sinó que tracta d'esbrinar i assenyalar —posar nom— els processos d'aprenentatge que es presenten a les escenes destacades. Degut a que els informes de cada escola sobrepassen el centenar de pàgines, aquí destaquem les escenes que més es repeteixen i les que es caracteritzen per la seva singularitat.

2.1. Objectius de la recerca

Explorar la utilització dels portafolis electrònics com a forma d'avaluació dels processos i resultats de l'aprenentatge orientat a la comprensió i la dotació de sentit. Amb la implicació de l'alumnat de secundària en el propi procés de presa de decisions sobre el sentit i la finalitat de l'e-portafoli en el seu procés d'aprenentatge, es busca que l'alumnat pugui construir comprensions més complexes sobre què pot significar l'aprenentatge escolar i com aquest pot comportar elements enriquidors per al seu creixement com a individus i ciutadans, i no ser solament una forma d'obtenir un certificat.

Potenciar i analitzar formes d'aprenentatge afavoridores de la comprensió utilitzant entorns virtuals. La mera utilització de TIC no resol el problema d'un ensenyament més orientat a la memorització repetitiva que a la comprensió. Aquest projecte planteja un entorn d'aprenentatge on es combina una eina virtual amb una perspectiva pedagògica que converteix l'alumnat en l'actor principal del seu aprenentatge, afavorint d'aquesta manera la comprensió i la dotació de sentit. Promoure una cultura de canvi pedagògic i tecnològic als centres de secundària. Més de trenta anys de recerca sobre l'ús educatiu de TIC han mostrat que només una transformació profunda en les concepcions sobre l'ensenyament, l'aprenentatge i les estructures organitzatives i simbòliques dels centres pot garantir que l'ús d'aquestes eines constitueixi una millora en els processos i resultats de l'aprenentatge; d'aquí la importància de promoure, en aquest projecte, una cultura de canvi pedagògic i tecnològic als centres de secundària.

Generar coneixements des de la pràctica, que puguin contribuir a millorar les condicions i els resultats d'ensenyament i aprenentatge als centres de secundària. El seguiment sistemàtic, seguit de l'anàlisi i la interpretació compartida de les condicions i circumstàncies creades per una innovació pedagògica que implica l'ús

de TIC es configura com una font fonamental de coneixement contrastat sobre els elements que possibiliten o dificulten la millora del centres de secundària.

Afavorir la detecció i l'anàlisi d'estratègies de col·laboració entre docents, intracentres i intercentres de secundària. Una de les característiques dels centres actuals és que mantenen les portes del centre i les aules massa tancades i les parets massa altes. Aquest projecte cerca fomentar les estratègies de col·laboració en els propis centres i entre els centres, com a forma de generar estratègies de canvi ampliades.

Detectar, analitzar i fomentar processos interdisciplinars d'organització curricular. En un món en el que cada dia el problemes són més globals i els camps d'estudi més interdisciplinars, sembla fonamental introduir formes d'integració de les disciplines del currículum que permetin al professorat i a l'alumnat aproximacions més profundes i significatives al coneixement.

Contribuir a la creació de coneixement teòric-pràctic mitjançant la divulgació sistemàtica dels processos i resultats de la recerca per mitjà de la pàgina web del projecte, l'organització d'activitats, la presentació a congressos i fòrums especialitzats i la publicació d'articles.

III. Continguts de la investigació i evidències

3. Presentació dels centres participants

A l'informe del projecte ARIE 2004 es va presentar un relat detallat en el que es donava compte de la història i el projecte educatiu de cada centre. Al present projecte, tres d'aquests centres han continuat vinculats a la recerca, un va decidir deixar-lo (IES Zafra) perquè la nova temàtica no formava part de les seves prioritats, i un de nou s'ha incorporat (IES Palau). De manera breu fem una presentació dels quatre centres, al mateix temps que expliquem quina va ser l'experiència educativa amb la que es va contribuir a la recerca.

Cal dir que tots quatre centres van compartir la voluntat d'incorporar la proposta educativa dels projectes de treball com a posició pedagògica i afrontar una recerca relacionada amb la moda. La decisió d'explorar aquesta qüestió ha estat deguda a la nostra interpretació de que la moda és una temàtica en la qual s'inscriuen posicionaments subjectius dels joves i que, per tant, es troben en disposició de fer una recerca en la que s'hi senten involucrats. Només un centre (IES Bernat Metge) no va vincular-se a aquesta proposta degut a que la professora que hi participava era del camp de la física. Per això es va centrar en el desenvolupament de tasques comprensives a partir del programari Excel i, com la resta dels centres, va fer servir els blogs i els e-portafolis com a eina per reflectir i reconstruir el procés d'aprenentatge.

3.1. IES Carrasco i Formiguera

"Sens dubte que el millor de l'experiència ha estat per mi la sensació de compartir el treball amb els meus alumnes; de que el projecte de treball sobre la moda ha estat 'el nostre treball'" Teresa Moyà.

3.1.1. El Centre

L'IES Carrasco i Formiguera va tornar a donar suport a la professora Teresa Moyà per treballar en el projecte ARIE 2005 amb els dos grups de 3r d'ESO, en la matèria d'Educació Visual i Plàstica durant dos trimestres consecutius. Pel que fa a la resta del centre, no hi havia ni disposició ni interès en col·laborar en el projecte de forma transversal i interdisciplinària. La Teresa va convidar als altres docents a aproximar-se al treball que estaven realitzant amb els e-portafolis i els blogs, però cap dels seus col·legues s'hi va mostrar interessat. Només la professora de català es va comprometre a explicar als alumnes com fer els articles per a la revista i a corregir-los.

L'IES Carrasco i Formiguera es caracteritza per dividir als estudiants, en les matèries instrumentals i l'anglès, en tres nivells d'alumnes. Els treballadors, els menys treballadors, i els conflictius i/o els de baix nivell cognitiu. En el treball amb els diferents nivells d'alumnes, la Teresa va intentar construir ponts i modificar aquesta separació que els estudiants viuen al centre.

3.1.2. L'experiència que articula la recerca: Canya a la moda!

L'interès inicial de la professora partia de dos eixos. En primer lloc volia trobar formes més significatives de treballar amb els estudiants i en segon lloc, volia conèixer millor la teoria, tant dels projectes de treball com dels e-portafolis, mitjançant la seva utilització pràctica.

La professora volia estructurar el tema de la moda per a poder treballar continguts propis d'EVP de manera específica i compartida per ells. Li va interessar com relacionar la matèria d'EVP en un projecte i comptant amb els e-portafolis. Volia indagar com dotar de sentit, rellevància i ús pràctic els temes investigats en relació amb la moda. Volia també plantejar formes d'avaluació que donarien un sentit a l'aprenentatge per a la comprensió. Per això, en el segon curs, va agafar un temps per poder pensar i preparar un sol tema del qual pogués disposar de coneixement, i per tant d'autoritat intel·lectual.

La Teresa va dissenyar un projecte titulat "Canya a la moda: revista crítica reflexiva" per desenvolupar el tema i per portar al grup a nous aprenentatges. Com a objectius va marcar: (a) Indagació: reflexió crítica i connexions a partir del tema de la indumentària i de la moda; (b) Reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge a partir del blog; i (c) Treballar els conceptes relacionats amb l'àrea d'Educació Visual i Plàstica a partir de la realització de les tasques i del disseny de la revista. La relació de temes que pensava que es podrien treballar eren els següents: (1) Anàlisi d'obres artístiques, aplicació a la comunicació visual; (2) Els colors i la seva simbologia, aplicació a la publicitat; i (3) El disseny gràfic i la seva aplicació a la formalització de la revista. Tot això va ser organitzat en onze (11) tasques que implicaven treball amb la cultura visual i treball reflexiu amb els blogs.

3.2. IES Bernat Metge

3.2.1. El centre

L'IES Bernat Metge està situat al districte de Sant Martí de Provençals de Barcelona. L'actual edifici va ser inaugurat l'any 1977, encara que funcionava des del 1972 en una altra ubicació.

El barri de Sant Martí s'origina en la dècada dels cinquanta, fruit de la demanda de pisos generada per l'arribada d'immigrants procedents d'altres poblacions de l'Estat Espanyol, la majoria d'ells d'Andalusia. De fet bona part de l'alumnat que assisteix al centre són fills de famílies espanyoles immigrades durant els anys cinquanta i seixanta. Però, en els últims anys, el barri s'ha vist transformat com a conseqüència de l'arribada de gran nombre de persones llatinoamericanes. Aquesta transformació també s'ha pogut copsar en les aules dels centres. Aquest alumnat sol arribar amb unes situacions socials precàries, amb una escolarització desigual i amb un escàs domini de la llengua catalana.

El centre compta actualment amb uns 350 alumnes i 45 professors. Els estudiants de l'ESO estan organitzats en grups (A, B, C) per nivells de rendiment escolar. També té grups de batxillerat.

El desenvolupament d'aquest projecte ha coincidit amb una situació personal d'un dels professors participants que li ha impedit dedicar-s'hi en el grau de implicació al que s'havia compromès. D'aquí que les activitats relacionades amb el foment de l'aprenentatge per la comprensió mitjançant l'e-portafoli hagin estat només portades a terme per una professora.

3.2.2 L'experiència que articula la recerca

A l'IES Bernat Metge les observacions van tenir lloc al llarg del desenvolupament d'un crèdit variable d'informàtica que es centrava en l'aprenentatge d'Excel, i la seva utilització en situacions relacionades amb l'aplicació de conceptes com 'densitat de població', 'increment de població', 'àrea d'un octaedre', 'volum d'un cilindre', 'interès compost', 'polinomis'... Seguint les activitats proposades per escrit, els alumnes construïen fulls de càlcul al voltant de temes que variaven en funció de les activitats proposades. Una activitat podia ser al voltant de la densitat de població, mentre que la següent podia ser el càlcul d'àrees i volums. Les activitats no es reduïen a la utilització del programa, sinó que es buscava la comprensió dels conceptes involucrats. La professora descriu la tasca realitzada en els següents termes:

"Tanmateix, com que la meva assignatura és oberta (menys dependent del currículum) i sempre estic disposada a provar coses noves em vaig apuntar a provar amb els portafolis (sense saber bé què era) amb l'alumnat de cara a tractar de reflexionar sobre com aprenien. Em vaig embarcar a començar els blogs". Isabel Porta.

Això implicava que, en una sessió, la meitat del temps es dedicava a fer problemes amb l'Excel i l'altra meitat a escriure al blog i preparar els e-portafolis.

3.3 IES el Palau

3.3.1 El centre

L'IES el Palau va decidir participar amb el suport del director del centre. El grup d'investigació de la UB va suggerir que els e-portafolis podien fer-se servir per a l'avaluació de l'aprenentatge per a la comprensió i ser inclosos a un projecte interdisciplinari construït pels tres docents que pertanyen a l'aula oberta del centre. Hi van participar els docents de música i matemàtiques, i la Maria José, que coordinava el projecte, i era responsable de les classes de català i castellà.

El projecte va ser destinat als estudiants de l'Aula Oberta de 3r d'ESO amb la intenció de dotar de sentit els seus aprenentatges per tal de que aquests fossin alhora més motivadors per als estudiants. És important recordar que l'Aula Oberta (AO) és un espai per als estudiants que no encaixen dins les aules generals, en molts casos perquè parteixen de situacions personals diverses i complicades. Els

grups de l'AO són reduïts (màxim 6 persones) però molts d'ells són els més marginats i conflictius del centre; per tant, és important, a més de la matèria, treballar els límits i les diferents maneres de posicionar-se davant d'un conflicte sense arribar a la confrontació.

Els docents de l'aula oberta van treballar com a equip tot el curs. Encara que el projecte ARIE 2005 es centrava en l'aula de llengües, les altres activitats van influir en el dia a dia del treball dins l'aula, així que la Maria José va estar innovant en dos camps a la vegada: el projecte interdisciplinari i les noves tecnologies en l'aula.

3.3.2 L'experiència que articula la recerca: la moda musical

Els tres docents de l'aula oberta van decidir fer un projecte en col·laboració. Van optar per treballar amb el fil conductor de la moda entre les diferents àrees. Van centrar l'ús que els estudiants fan de la moda, entre d'altres: la moda musical, la moda del vestir, o a l'oci.

Van trobar que la moda musical és la que tenia més connexió entre els tres perquè, en el taller, els alumnes aprenen a construir instruments amb els que després podran compondre un ritme o una petita producció musical. Per construir l'aparell aprenen a mesurar, calcular a escala, i a entendre els conceptes matemàtics funcionals, és a dir, aplicats a la construcció dels instruments. La Maria José, des de l'àrea de llengües, va centrar les seves activitats en la recerca d'informació a Internet, per respondre les preguntes que anessin sortint, endinsant-se en l'aprenentatge de les estratègies cognitives per al tractament de textos a partir de diferents fonts d'informació.

En un primer moment, la Maria José va invitar la docent d'informàtica a participar. D'entrada ella va comentar que, com a cap de departament disposava de poc temps per poder col·laborar. Tot i això, sí que estava disposada i interessada en donar més sentit a la unitat didàctica dels teixits i la seva transformació que el que possibilitava el llibre de text, i així fer un nexe amb el tema de la moda. Els blogs els veia com una eina que podria servir però no entenia bé com. Volia participar per aprendre i dotar d'un altre sentit la matèria de la seva àrea.

Va ser una oportunitat d'obrir un nou espai per compartir a nivell interdepartamental dins l'institut. Se la va convidar al blog de prova entre els docents i la recercadora de la UB, en el que reflectien sobre el treball que proposàvem fer a l'AO. La posició inicial de la professora de l'aula d'informàtica queda reflectida en les següents paraules:

"Tinc molts dubtes sobre la utilitat d'aquesta nova eina informàtica a l'aula, però també tinc ganes d'aprofundir en les possibilitats que ens ofereixen els blogs i com que la curiositat és un dels meus punts dèbils, doncs em llanço a investigar, a veure què trobo. De moment estic 'jugant' amb els botons de format, d'insertar imatges i llegint l'ajuda 'more' per poder dominar una miqueta l'edició d'informació".

Al final ella no va poder col·laborar per manca de temps, a més de perquè no veia la necessitat de fer un canvi metodològic, ja que considerava que el que calia fer era ensenyar el que marca el currículum.

Encara que la docent d'informàtica només va apropar-se fugaçment al projecte, a les matèries de llengües la idea era fer servir els blogs i els e-portafolis com a eines per a facilitar la tasca de lectura i escriptura a partir dels interessos dels alumnes, i amb la finalitat de promoure una actitud reflexiva i constructiva.

3.4 IES Vila de Gràcia

3.4.1 *El centre*

D'entrada es podria considerar que la diversa composició sociològica i cultural de l'alumnat de l'IES Vila de Gràcia podria suposar una dificultat per mantenir un nivell homogeni de rendiment escolar, però la cohesió entre el professorat i la direcció en torn a un currículum escolar disciplinar meticulosament planificat pot ajudar a anivellar i homogeneïtzar els processos d'aprenentatge. L'organització dels continguts curriculars, la funció del professorat i la metodologia d'ensenyament són similars a les que es fan servir als altres centres participants a la recerca i a la majoria dels de Catalunya: una instrucció formal que imparteixen uns docents que es consideren experts en l'ensenyament d'una disciplina acadèmica.

3.4.2 *L'experiència que articula la recerca: la moda, la identitat i els processos de producció*

La planificació de l'activitat va sorgir de dues preguntes que ens vam fer després de la decisió d'afrontar una problemàtica relacionada amb la moda:

- (a) Què pensem que poden aprendre els estudiants de 3r d' ESO realitzant aquesta activitat?
- (b) Què pensem que podem aprendre nosaltres realitzant aquesta activitat?

Donar resposta a aquestes qüestions va ser el resultat d'un procés que va passar per les següents fases:

1. Una conversa informal sobre la moda.
2. Aspectes generals en torn als quals es podia articular l'experiència.
3. Definició dels eixos d'interès amb els seus corresponents objectius.
4. Establir els moments d'aprenentatge dins les diferents activitats.
5. Elaboració dels materials que el professor podia fer servir en l'experiència.
6. L'avaluació.

Els tres primers moments es van desenvolupar abans d'iniciar la recerca; el quart es va planificar en termes generals abans de l'experiència, però es va desenvolupar quan aquesta ja havia començat. El cinquè i el sisè es van planificar al llarg de l'experiència.

Una de les primeres decisions que es van prendre va ser vincular el tema de la moda a la roba i les pràctiques del vestir. La utilització del blog seria un dels

sistemes d'avaluació dels aprenentatges. En relació amb els objectius del projecte ARIE 2005 l'experiència havia de reflectir el sentit de l'apropiació personal dels coneixements per part dels estudiants, i com aquests es convertien en una part fonamental dels seus processos d'aprenentatge.

En relació amb les preguntes inicials, hi havia un tema que el professor considerava pertinent afrontar, que era la presa de consciència per part dels nois i les noies de que si bé la pràctica del vestir es pot convertir en una marca identitària, també sembla cert que aquest fet no defineix a la totalitat de la persona. Això significava considerar que les identitats estan en un procés permanent de trànsit, i que les identificacions amb uns determinats estils responen a diverses raons, a vagades contradictòries. Tampoc no es volia perdre de vista que no es volia parlar de la 'joventut' en general, per evitar caure en posicions estereotipades que portessin a considerar representacions estereotipades vinculades a maneres de vestir.

Aquesta reflexió va portar a que els dos eixos del projecte podien ser:

- Les formes de vestir com a pràctiques contextualitzades i les possibles identificacions i desidentificacions que poden tenir amb unes determinades pràctiques.
- Com les marques comercials es fixen a l'imaginari simbòlic de les persones i com les estratègies d'incorporació i manteniment en l'imaginari simbòlic es relacionen amb les polítiques socials i culturals (de consum, d'identificació, de plaer...) i amb l'economia de mercat i el consum.

Amb aquests posicionaments inicials i les converses entre el professor i la recercadora es tractava de donar forma als marcs conceptuals i interpretatius que ens ajudessin a valorar i teoritzar sobre les pràctiques a l'aula, i a establir connexions entre aspectes socials i polítics més amplis (Cochran-Smith i Lytle, 2003). El que preteníem, juntament amb els altres col·legues participants a la recerca, era potenciar aprenentatges orientats a la comprensió, i en especial fer ús del blog com a e-portafoli que facilités donar comptes dels processos d'aprenentatge.

L'experiència es va portar a terme amb els estudiants de 3r A d'ESO, un grup de 28 nois i noies acostumats, com la majoria de l'alumnat, a escoltar al professorat i seguir les seves indicacions. Això feia que es presentés com un desafiament desenvolupar un projecte que partia de les seves opinions davant un fenomen com el de la moda. Tal i com ens indiquen Stoll, Fink y Earl (2004:47): "Els aprenents necessiten regles que els ajudin a veure l'ordre de les coses i a desenvolupar el seu propi coneixement i esquemes per a referència futura". L'expectativa del professor era que els estudiants arribessin a fer connexions entre el que es parlava a la classe i els fets quotidians, a fer 'crítica amb arguments'. Per assolir aquesta fita, termes com 'representació' i 'estereotip' van ser presentats als estudiants.

Al poc temps d'haver encetat les activitats, en Leopold va donar als estudiants algunes orientacions en torn a com podia ser abordat el tema, juntament amb una

informació que podia ajudar-los a tenir una visió més ampla d'aquest. A la setmana d'iniciar les activitats vam deixar aquesta informació al blog Mare:

Hemos pensado compartir con ustedes la pauta de la actividad que será entregada a los estudiantes la próxima semana. Esta pauta la ha escrito Leopold organizándola en dos partes. En la primera parte se dan a conocer los objetivos del proyecto y se plantean dos tareas. La primera tiene que ver con el ampliar la información, los conocimientos y el lenguaje vinculado al tema, que le permita a los estudiantes tener un bagaje suficiente para cuando planteen la pregunta de investigación. La segunda se relaciona con la necesidad de discutir diferentes problemáticas vinculadas a los objetivos del proyecto, con el fin de ampliar el campo de mirada. En la segunda parte, se describe el trabajo que tienen que hacer los chicos y las chicas. Ya han formado grupos y saben que tienen que empezar a pensar en preguntas que les interese contestar. En este apartado, se dan pautas concretas sobre cómo realizar el trabajo, además de ejemplos y propuestas de trabajo. Se describe la función de los blogs y las características del trabajo final. El tema de la evaluación no aparece. Ya hemos hablado con los chicos sobre lo que significaría una evaluación del proceso de aprendizaje, pero a título personal, pienso que no estaría mal elaborar algunas pautas a modo de recordatorio.

Vam rebre el següent comentari d'un membre del grup de la UB:

El treball que proposeu sobre les diferents formes de vestir dels adolescents de l'institut o del barri seria perfecte per fer-lo amb fotografies o fins i tot vídeo, si hi ha la possibilitat, i penjar-ho a Flickr o YouTube per enllaçar-ho des dels blogs. Xavi Giró.

Aquest comentari ens va donar pautes per a plantejar la possibilitat de fer un treball final que donés compte del que havien après. Per aquesta època exploràvem a la Xarxa diferents models d'e-portafolis per triar-ne un i que fora una decisió compartida amb el grup.

3.5 Síntesi de la situació dels centres

La dinàmica dels centres de secundària fa que la participació en el projecte hagi estat de caràcter individual, però amb el coneixement de la direcció i de la resta del professorat. En alguns casos hi ha col·laboracions puntuals d'altres docents, però majoritàriament es desenvolupa de manera individual; en dos casos, amb professors de Visual i Plàstica, en un cas de Crèdit Variable d'Informàtica i en una altre dins de l'aula oberta (AO). Això permet tenir una visió ampla del que pot tenir lloc als centres de secundària quan es pretén introduir un procés d'innovació que es vincula a una recerca.

En relació amb l'experiència desenvolupada en tres dels quatre casos s'ha seguit la pauta negociada dins el grup i s'ha explorat algun aspecte relacionat amb la moda. El punt de partida i la dinàmica seguida han estat diferenciats en cada cas, quelcom que forma part del sentit naturalista de la recerca. Els investigadors han actuat com a observadors participants i les narratives construïdes com a base d'aquest informe han estat el resultat del que succeïa a l'aula i del que, en cada cas, han anat negociant, al llarg del procés, investigadors i professors¹³.

13 Si bé és cert que en tot moment el procés ha estat de col·laboració i que la distribució de rols ha estat funcional, mantenim la distinció per tal de deixar clar els papers dins de la innovació i la recerca.

A continuació realitzem un recorregut pels tres àmbits que hem definit com a prioritari dins el procés de la recerca.

4 Els eixos de la recerca

4.1 Els papers de les TIC com a mediadores d'experiències significatives d'aprenentatge

Des de l'inici dels nostres projectes de recerca en relació amb les TIC sempre hem valorat el seu potencial innovador si es transforma l'enfocament pedagògic al que es vincula. Sense canvi en la concepció pedagògica, les TIC serviran per continuar fent el que ja s'estava fent. És per això que al nostre projecte es vincula un model pedagògic basat en l'afavoriment de l'aprenentatge per projectes de treball amb un enfocament de l'ensenyament per a la comprensió. En aquest context, les TIC poden ajudar a que tinguin lloc determinats processos que són als que l'experiència-recerca que aquí presentem presta atenció.

Com ja hem senyalat, les TIC tenen el seu lloc en aquest projecte vinculades a la realització del portafoli digital i a la utilització dels blogs. El primer, com eina per a donar compte del procés d'aprenentatge; el segon, com a mitjà per a poder fer el seguiment dels processos dels alumnes, el professorat i el propi projecte. Anem a explorar com aquesta relació s'ha desenvolupat als quatre centres.

4.1.1 Carrasco i Formiguera: La relació amb els blogs

*Els estudiants comenten, "No va Internet. Sense Internet no podem fer res".
La professora respon, "Oi que abans d'Internet es feien coses?"
"...considero la necessitat de seguir el mateix procés d'aprenentatge dels meus alumnes, de seguir un procés paral·lel, implicant-me també en l'aprenentatge del treball amb els blogs. Per a poder establir un procés de diàleg amb el seu treball". Teresa Moyà.*

Van ser diferents les modalitat d'utilització dels blogs en aquest centre. (a) La professora i la recercadora van compartir un blog; (b) la professora va tenir el seu propi blog i (c) els alumnes van fer servir els seus. Explicitem a continuació els processos de cadascun d'aquests espais de reflexió i aprenentatge.

(a) En el temps transcorregut entre els dos trimestres, la Teresa (la professora) i la Suzanne (la recercadora de la UB) van decidir implicar-se personalment en un blog per a fer una mena de diari compartit amb la finalitat de contrastar impressions i reflexions dels processos de l'aula. L'objectiu era mantenir un *feedback* continuat amb la finalitat d'aprofundir en la comprensió del procés dels estudiants i al mateix temps actuar com a aprenentes. Va ser una mena de diari de camp compartit. Aquesta experiència va passar per diferents fases.

En un primer moment va ser un espai per a compartir reflexions i idees per a les sessions. Va ser molt útil per a la qüestió del temps diferit, ja que cadascuna es va connectar quan millor li anava i la tasca de trobar hores extres per a compartir cara a cara no va ser necessari.

En un segon moment els blogs van ser molt menys expressius i més estructurats al fixar punts d'observació més específics. Al final van ser dedicats a recuperar

escenes significatives de l'aula i la comunicació entre la professora i l'observadora va passar a un segona pla.

“...la realització d'un diari de classe, com a part del procés de formació i com a mètode d'investigació qualitativa de la pràctica diària. Escriure sobre el que estava fent a l'aula com a professional de l'educació, com a procediment per millorar la qualitat del meu treball personal. Per tant la confecció d'un diari de classe, de forma puntual i sobre l'experiència del projecte era un altra aspecte que vaig considerar en la meua formació”.

Teresa Moyà

L'experiència de construir un diàleg compartit entre les dues no va ser del tot transferit a l'experiència de l'aula entre la professora i els estudiants. El fet de connectar els escrits amb aspectes d'implicació personal, requereix un temps i energia formidables dels que no sempre es disposa.

(b) La Teresa es va animar a obrir el seu propi blog on podia generar les seves pròpies connexions amb els temes explorats dins l'aula. Aquesta iniciativa, com la del seu diari de camp, van ser fets com una opció per enregistrar els seus aprenentatges i avenços. Totes dues poden ser considerades com un exemple de com aquest projecte va aportar eines que anaven més enllà del seu plantejament inicial i que pot mantenir la seva sostenibilitat una vegada finalitzat el projecte.

(c) Ja hem comentat que en un principi la Teresa va organitzar la classe en grups de quatre amb una doble finalitat estratègica: per una banda de promoure la col·laboració; però també per una qüestió pràctica: la d'alleugerir el pes de respondre a 30 entrades per sessió. Al final, els estudiants van decidir fer les seves entrades per separat.

En el primer curs, la Teresa es va quedar fora del procés dels blogs perquè es sentia incòmoda amb el mitjà.

*Era una qüestió meua de no saber intervenir, no sabia que fer amb els blogs. No m'atrevia a contestar en els blogs perquè mai ho havia fet, no havia treballat amb els blogs. No sabia com contestar els comentaris, no sabia que fer. Va ser una qüestió més meua que seva.(...)
Aquest segon trimestre, sí que he comentat els blogs. Teresa Moyà*

A pesar de les seves incomoditats, els estudiants van voler continuar treballant amb els blogs el segon curs. Per respondre a aquesta demanda la Teresa va voler girar el sentit del treball i incloure reflexions sobre els seus propis aprenentatges. Tot i així, al acabar el segon curs la Teresa pensa que,

...això dels blogs no acabava d'encaixar en el sistema del treball. Em semblen molt bé, valoro molt treballar la cultura visual. Fer un projecte de treball em sembla fantàstic. Si puc, intentaré fer tot el currículum amb diversos projectes de treball. Em sembla fantàstic. Però els blogs, jo no acabo de trobar per a què serveixen.

Teresa Moyà

Analitzant els blogs fets pels estudiants hi ha una certa formalitat, com si fossin llibretes convencionals. Les entrades de cada blog van ser escrites per quatre estudiants diferents, però no havia una connexió entre elles. Compartien un espai a nivell formal, però sense integrar-se en un grup.

Les entrades van ser pautades de tal forma que els estudiants responien a preguntes directes del tipus: A partir dels murals, quin són els models de bellesa actuals? Perquè creus que els personatges del mural desperten interès? Creus que influeixen en vosaltres? Si ho creus, com? Qui estableix el model de bellesa actualment? Aquest fet per una banda va facilitar les reflexions dels estudiants i va ajudar a centrar la mirada de tots en uns punts concrets, però per una altra banda va ser la causa de la manca d'espontaneïtat que es podia trobar a l'hora plantejar preguntes més obertes.

La professora volia estirar el fil per portar els estudiants a unes reflexions més profundes. Però per manca de temps, al principi del curs els comentaris que ella va fer de les entrades dels estudiants només van poder ser correccions formals sense comentar els continguts, del tipus: falta una imatge, cal explicar més, cal escriure correctament. Els alumnes no responien a aquestes comentaris, simplement es limitaven a fer les correccions. Els estudiants escrivien complint amb la tasca de reflexió, però poques vegades van construir una conversa o intercanvi més reflexiu. Per altra banda, es produïa una certa artificiositat en el fet d'escriure als blogs per a una persona -la professora- i per a un grup -els companys de la classe- als qui tenien al costat i podien veure quasi cada dia. Els blogs tenen sentit dins d'un aprenentatge a distància o semi presencial, però quan es té la persona al costat el millor és conversar.

Era com si fora una llibreta i les escrites un comentari. Em contestaven directament al passadís. "Teresa, que sé el que he fet perquè no sé que no sé quants". En certa forma, fins i tot, va resultar una mica com surrealista perquè jo els feia un comentari en el blog i ells em contestaven verbalment en el passadís". Teresa Moyà.

A pesar de tot, a mida que anava avançant el curs, hi havia més diàleg entre la docent i els alumnes, i al final van decidir obrir els blogs individuals de cada estudiant als altres.

Un dels estudiants es va animar i va fer un blog personal de cotxes i motos. Va venir i ens va dir que estava molt content del que havia après amb els blogs, i que si no ho haguéssim treballat a classe, no ho hauria conegut. I ens va donar l'adreça d'un blog que havia obert ell mateix sobre motos i cotxes.

Aquest blog va ser compartit amb la Maria José -de l'IES de El Palau- qui el va portar als seus grups per animar-los veient el que altres alumnes estaven fent, i així es va construir un pont intercentre.

•L'atenció individualitzada requereix temps per part del docent

Em vaig comprometre amb el grup a contestar totes les entrades de tots els blogs i ho he fet. Reconec que ha sigut molt de treball, però crec que en certa forma ha valgut la pena. Els de l'any passat van ser 60 estudiants en parelles. Els 30 grups van ser una bogeria. Aquest any vaig plantejar fer grups de 4 per treballar amb 16 grups. Al final els estudiants dels grups van aïllar-se de tal forma que cadascun va fer la seva pròpia entrada firmat amb el seu nom. Així que aquest any en lloc de ser la meitat van ser el doble. (...). M'ha cansat molt però jo penso que ells sempre esperaven un comentari. Teresa Moyà

És molt important tenir en compte el temps i l'atenció que requereix contestar de forma qualitativa els 60 blogs per setmana. Potser hauria estat interessant plantejar altres estratègies per fomentar el diàleg mitjançant les altres infraestructures de l'aula. La Teresa no volia que els estudiants comentessin entre ells fins a la fi del projecte, la qual cosa li donava el control sobre els comentaris dels estudiants però també augmentava la seva responsabilitat. Els estudiants reclamaven comentaris per part seva ja que amb això dotaven de sentit els treballs plantejats.

Cal dir que en algunes de les tasques la professora va deixar un espai obert a que poguessin respondre en grup o individualment, però donat les dinàmiques dels grups, quasi sempre van respondre i treballar individualment.

•L'interès des de Japó

A pesar de l'aparent manca de sentit dins l'aula de EVP, els blogs sí que van complir la funció d'animar el grup. Els agradava treballar amb els ordinadors i van suscitar l'interès d'altres persones degut al seu caràcter públic. Una noia japonesa va connectar-se a un dels blogs d'un dels estudiants. Volia incloure el blog d'un grup d'estudiants en la seva llista de favorits. Va ser una sorpresa, però la professora no va sentir-se còmoda i va pensar que calia protegir la privacitat dels seus estudiants. Així que va negociar sobre què fer amb els pares i els tutors. Van pensar que donat que es partia d'un treball de classe i no pas d'un blog personal era millor deixar el contacte per no tenir complicacions més endavant.

•El fòrum d'en Miki

Al final del trimestre, un estudiant --en Miki- es va animar a muntar un fòrum per tots els estudiants. La professora va introduir la tasca 11 per generar interès per part dels estudiants en la que calia contrastar imatges per generar un debat virtual. És interessant ressaltar l'autonomia amb que els estudiants poden arribar a moure's per les noves tecnologies.

La Teresa va deixar el muntatge a l'estudiant suggerint quatre apartats: (a) qüestions generals; (b) un espai per penjar els links als blogs de l'aula; (c) per imatges; i (d) un espai per dubtes i aclariments. Volia que fos un espai pels estudiants sense massa interferència directe del docent. Es pot trobar a <http://la.moda.mundoforo.com>

Aquesta implicació per part dels estudiants a l'hora de participar activament en la seva pròpia formació i la facilitat que tenen per moure's en aquests espais virtuals és significativa. L'espai del fòrum pot servir per posar temes i afavoreix el debat. Les dificultats de posar temes en comú dins l'espai/temps de l'aula queden així obertes a l'espai virtual on cadascun pot *plug in and play* al seu ritme. Això va constituir un altre espai per a l'aprenentatge del grup.

4.1.2. Bernat Metge: la tecnologia com eina que ajuda a fer tasques avorrides

Al curs d'Excel, el paper de l'ordinador es va presentar com una eina per resoldre càlculs que, d'una altra manera serien avorrits. L'ordinador es va presentar com una eina que segueix les instruccions i facilita el treball. A les següents observacions es mostra aquesta posició:

15/11/2006

– La professora demana que intentin fer un full de càlcul amb un problema semblant al d'ahir.

P- És una prova del que vas aprendre ahir. Demanat d'una forma pràctica.

Després d'un temps comença a preguntar.

P- Cal pensar primer i després preguntar. Algunes persones arribaran fins la meitat, sinó ho sabeu fer tot.

P- Ahir no vam veure qui s'equivocava. I avui no ho podem fer.

Davant un alumne que no ho aconsegueix.

P- És com la bici. Si hi ha una corba, qui decideix?

A- Jo.

P- És la mateixa cosa, has de dir-li a la màquina el que vols fer.

A- Jo ho he aconseguit però no sé perquè.

La professora compara amb un problema geomètric seu amb el que es veia la solució però calia cercar el punt de vista matemàtic per comprendre el perquè.

P- Intenta-ho explicar, sinó ho aconsegueixes és perquè no ho has entès.

25/10/2006

P- Com l'hi dius a l'Excel que elevi al cub?

L'alumne no li contesta i la professora li diu que amb 'posar'.

P- Si canvies x, quin valor dona? A la màquina li encanta calcular, a nosaltres ens avorreix.

Els alumnes als seus blogs descriuen les funcions de l'ordinador:

Per a què serveis l'ordinador?

L'ordinador serveix per a cercar informació i per a realitzar treballs més ràpidament que a mà.

I va afegir:

I per a jugar, per entretenir-se i conèixer gent, per fer treballs i cercar informació.

Ni la professora ni els alumnes van parlar explícitament del paper de la tecnologia en relació amb l'aprenentatge, a pesar de fer-lo servir com ajuda per a solucionar problemes, cercar informació, entretenir i parlar amb d'altres persones.

Com que es tractava de fer un curs sobre l'Excel, la comprensió de la tecnologia es situava com un objectiu prioritari. A l'experiència, els problemes amb els que es trobaven els alumnes tenien més a veure amb la temàtica dels problemes que amb l'Excel pròpiament dit. La seva utilització va servir per a cercar situacions en les quals l'aprenentatge es relacionava amb temes de Matemàtiques, Geografia, Geometria i d'altres. En tots el casos el problema no era el domini del programa sinó la comprensió dels enunciats dels problemes.

Cal indicar que el segon grup va fer servir també Internet per a cercar les informacions que calien. Per exemple, si calculaven el cost de la reforma d'un pis, tots els preus que es col·locaven al full de càlcul havien estat obtinguts des

d'Internet. Si el que calculaven era el pressupost d'un viatge també cercaven el seu cost de la mateixa manera.

4.1.3. Palau: Les relacions amb la tecnologia

El meu aprenentatge l'he fet des de la meua inexperiència de l'ús de les TIC.

En aquests moments els estudiants ja han investigat que és això dels blogs i quina idea n'han tret. Arriben a la conclusió que els blogs són dietaris, però per a què? Com els farem servir? Aquí està la qüestió. També ens estem preguntant quina diferència hi ha entre blog i un fòrum ... ja que en aquests dos espais en línia es pot comunicar, dialogar, afegir documents, incorporar enllaços ... perquè ens ho preguntem? Doncs perquè ens adonem que quan hem de definir el que estem treballant, no acabem de veure-ho clar.

Vaig posar una condició, i es que hi hagués un suport tècnic informàtic donat que amb les TIC no havia fet res, he sigut usuari de "word" i poca cosa més. Maria José de Molina

•Aproximació a les TIC

La Maria José partia de la seva poca experiència amb les TIC. Per tant el projecte ha estat un espai per desenvolupar aprenentatges relacionats amb els blogs, Flickr, bloglines, Tecnorati, Wikipedia, Creative commons, i e-portafolis. És difícil que amb les demandes de la vida i la professió, un docent tingui temps d'aprendre noves tecnologies dins el seu propi horari de treball. L'opció de participar en un projecte d'innovació amb suport extern ha facilitat una nova aproximació en temps real i conjuntament als aprenentatges dels estudiants.

En aquest procés d'autoaprenentatge i ensenyament he tingut moments molt diferents, en el ritme d'aprendre sobre la marxa. Em donava la impressió que estava a dos passos més endavant que ells i que m'agafaven en qualsevol moment. En aquest punt, em donava la sensació de dir, em poso com experta sense ser-ho i faig veure que sé perquè soc la professora, o sinó em plantejo que estic igual que ells perquè fa dos dies estava fent el meu blog.

Quan parlem d'aportar noves tecnologies a l'aula, cal ser conscients del temps que requereix aprendre noves maneres de treballar amb eines de representar i accedir a la informació i comunicació. El fet d'aportar les tecnologies, sense comprendre les alternatives pedagògiques porta a fer servir les noves plataformes per a continuar treballant de la mateixa manera de sempre.

•Els blogs

Fonamentalment explicava que els blogs han de servir com una eina per recollir, dialogar i construir un aprenentatge reflexiu sobre el que es tractava a l'aula.

Quan vam plantejar l'enfocament de l'aprenentatge per a la comprensió, una de les idees principals va ser poder construir els blogs entre tots. En aquesta fita, tant els estudiants com la docent partien de zero. Els blogs en el cas de l'IES Palau van servir per familiaritzar als alumnes amb aquest nova eina, per comunicar-se entre ells i amb gent de fora de l'institut. Malgrat algunes dificultats tècniques, van apropar-se i apropiar-se ràpidament de la tecnologia.

Per tal d'acompanyar i guiar-los, la Maria José va assistir i participar a les sessions organitzades pel grup de recerca amb la finalitat de comprendre el seu

funcionament. A més, es va obrir el seu propi blog per anar practicant i aprenent per la seva banda.

En un principi, es va pensar d'aprofitar el treball de l'e-portafoli amb el suport dels blogs per a rendir comptes del procés d'aprenentatge en la AO de català i castellà. Al final, amb la incorporació de nous membres del grup a l'aula, es va decidir aprofitar els aprenentatges tecnològics per formalitzar uns e-portafolis amb el suport del power point per a fer el recull final del procés en lloc de fer solament un repàs cronològic dels fets. La Maria José tenia dos dubtes en aquest moment: Els estudiants seran capaços de respondre a preguntes? Seran capaços de centrar-se i treballar amb calma?

Per donar resposta a aquestes qüestions vam pensar en algunes estratègies com negociar les normes, seguir-los de prop i dedicar moments de reflexió diària per escriure als blogs. El fet de poder connectar, reflexionar, i comentar en el moment en què a cadascú li anava bé, donava un espai a les comunicacions immediates que es podien resoldre amb els blogs. D'aquesta manera el temps deixava de ser un problema. Amb els blogs es pot compartir el treball que normalment queda tancat dins l'aula. Les apreciacions de les situacions des de diferents punts de vista donen un sentit més ampli dels fets que el que es pot tenir des d'una sola mirada.

•Un blog d'assaig entre docent i observadora

Per agafar seguretat amb el mitjà, crec que caldria posar-lo en pràctica. Et convido, per tant, a fer d'aquest espai un lloc per les teves reflexions, idees, alegries i sorpreses". Investigadora.

Tal com va fer amb la professora del Carrasco i Formiguera, la Maria José i la Suzanne van decidir realitzar un blog conjunt amb la idea d'aprofitar l'eina per compartir reflexions, temes, dubtes i experiències de les sessions i per poder generar una mirada compartida, reflexiva i continuada. No la fa tothom aquesta tasca reflexiva, i si es fa és normalment dins una llibreta privada i tancada a les mirades dels altres. Fent servir el blog, les reflexions van ser compartides i ampliades entre les dues. Cadascuna ho va fer al seu ritme per sentir-se còmoda i per anar assetjant i provant. Mentre ho feien, anaven aprenent com dotar de sentit les petites coses de cada dia dins l'aula. Per a la professora els blogs van ser un lloc per aprendre moltes coses. Entre d'altres, per aprendre a investigar.

Vaig començar fent el meu blog. El procés va ser d'auto-aprenentatge amb l'acompanyament de Suzanne. Vam fer el nostre blog per aprendre a dialogar del blog i per debatre els blogs dels estudiants. Aquest procés interactiu amb la Suzanne ha sigut molt important. La seva acompanyament constant i animat em va aportar bones idees, m'ha ajudat en aquest trànsit. Maria José de Molina.

•El blog mare

Me'n adono que anem navegant, anem reconduint, anem revisant... el treball es desdibuixa a cops, veurem cap a on anem. Em refereixo que, a diferència dels companys de la xarxa, jo estic en un moment ben particular. Aquest fet a vegades m'inquieta, però també haig d'analitzar el meu context on es donen altres variables. Maria José de Molina.

El blog mare va ser aprovat per tots els membres del grup com mitjà per facilitar la comunicació entre els centres participants en el projecte. En teoria els temes que

anaven sorgint dins del blog que feien servir l'observadora i la docent serien compartits amb la resta del grup per generar un espai de suport mutu i un treball en col·laboració. La Maria José va participar força en els debats que sortien del dia a dia de les aules.

•Els blogs dels alumnes

En un principi, la Maria José volia que el grup anés a un ritme més lent i pautat. Ella estava indagant les noves eines a temps real amb els estudiants, la qual cosa posava en joc el rol del docent davant el grup, i per tant, volia controlar el procés de més d'aprop, per tal que tots poguessin anar endavant junts.

De fet el que vull, de moment, és que treballin el blog quan estem a classe perquè per a molts és molt nou i vull guiar-los en el procés in situ. Més endavant ja anirem donant més obertura.
Maria José de Molina

La Maria José buscava estratègies per estructurar l'espai/temps per treure el màxim profit de les hores que compartia amb els grups. En un principi va estructurar les sessions en tres parts. En la primera, parlaven del que cada un/una proposava fer durant l'hora, després ells i elles ho realitzaven, i finalment tancaven la sessió fent recull del que s'havia fet.

En els últims cinc minuts vam posar-nos en cercle per parlar del que havíem fet en la sessió i del que ens havia servit. (...) Vaig fer aquesta sessió avaluativa per poder pensar en de que ens havia servit. No és suficient dir: "he estat buscant". Cal dir per a què i com hem fet aquesta recerca per aprendre a fer recerca i compartir aquest aprenentatge entre tots. Soc conscient de que no sempre hi ha un objectiu, però ajuda a motivar-lo. Maria José de Molina

Pot ser que els estudiants tinguin dificultats per centrar-se en una sessió entorn a un tema, però quan tenien un ordinador davant, tota la seva atenció quedava perfectament centrada. El que era frustrant per a la docent era quan els estudiants no seguien les preguntes que ella els feia.

Un altre punt d'interès és que els blogs són interactius i que es pot donar i rebre input continuat a partir dels comentaris. Tant la Maria José, com l'observadora, van fer comentaris als blogs dels estudiants de tal manera que al connectar de nou amb els seus blogs, dins l'aula o des de fora de l'institut, podien mantenir una mena de contacte amb l'institut. Ja que els blogs són públics, era important que els estudiants prenguessin consciència i que fossin selectius amb qui donaven la adreça. Es va decidir que ells i elles podrien decidir fins a quin punt volien ser oberts al món.

Com s'ha dit, la professora pensava que calia anar a poc a poc per conduir els estudiants cap a on ella volia anar. Moltes vegades els estudiants tenien tantes ganes de començar a treballar que no podien centrar-se amb lo qual al final disposaven de poc temps per a la tasca que tenien assignada. A més, no comprenien la necessitat de "tenir clar" el que havien de fer com a pas previ a l'activitat amb l'ordinador. Pot ser perquè treballen de forma més autònoma e intuïtiva amb les noves tecnologies fora de l'institut. Pot ser perquè quan es posaven a navegar per la xarxa, compartint links i maneres de fer. Per tot això, en

lloc de qualificar aquest fet com un fracàs, pot ser considerat com un èxit si ens adonem que amb les TIC podem construir noves relacions entre ells i elles basades en un aprenentatge compartit.

•Com es relacionen els estudiants amb la matèria i la tecnologia

Hi havia 6 ordinadors a la sala, per tant, cada estudiant va disposar del seu propi ordinador durant la sessió. Cadascú va ser lliurat a “plug in and play (work)” per al seu procés personal sense necessitat de compartir l’“eina” amb ningú més.

Alguns d’ells i elles no disposaven d’ordinadors a casa, per tant, el temps de l’aula era important per a poder treballar els temes. L’ordinador servia com a eina de recerca i mitjà de comunicació.

Els estudiants associaven un ritme ràpid amb un ritme “bo”. Quan més insistia la professora que anessin més poc a poc més conflictiu resultava entre ella i els estudiants. Aquesta situació es convertia en més complexa a mida que les ganes d’anar endavant evidenciaven la dificultat que tenien en endinsar-se en els temes escollits.

Els estudiants tenien dubtes i demanaven a la professora: Per a què ens servirà un blog? Després de l’experiència, qui ho mirarà o llegirà? La Maria José va intentar aprofitar aquests dubtes per invitar-los a escriure sobre els seus propis dubtes.

L’aprenentatge amb els blogs va consistir en l’experiència de conèixer què són, com funcionen, aprendre la seva nomenclatura, el seu ús, les dificultats, i els possibles problemes. El més significatiu és que els blogs despertaven un interès que el llibre de text no els despertava. Els blogs apareixien com un mitjà informàtic que seduïa als estudiants.

Al grup van llegir tots junts i en veu alta la definició de *blogger*. Els estudiants tenien dificultats per centrar-se. Es queixaven del fet d’haver de llegir. Van prosseguir amb la lectura dels passos per obrir un blog. Van obrir els blogs en grups de dos, però els costava decidir el nom, i van començar a insultar-se. La professora els va demanar que s’esperessin i llavors, un d’ells va decidir fer el seu propi blog, i ho va fer. L’estudiant que havia obert el seu propi blog, argumentava que no podia treballar amb els altres del grup, però ja ho havia fet.

Què passa quan els deixes participar en la presa de decisions? El fet de que les preguntes surtin de tu i no d’ells pot ser un punt de conflicte en aquest grup. I si en lloc de posar les preguntes tu, que ells siguin els que formulin una pregunta a respondre al principi de cada sessió que han de respondre abans de seguir amb el següent? Investigadora.

Els temes en un principi havien de sortir del tema de la moda. Al final alguns van treballar amb la roba que es porta ara i la tasca era trobar un aspecte a remarcar. Altres van decidir entrar pel tema de l’oci amb el món ocult i van indagar en les taules *ouija*. Per aprofundir van intentar trobar casos i trobar d’on van sortir, quin era el context i la història.

La Maria José entenia que les imatges i els vídeos també formaven part de la comunicació però dubtava, perquè semblava que els estudiants dedicaven les sessions al disseny de la presentació i que això anava en contra de la seva idea de

fer un recerca. Es va adonar que els estudiants estaven més interessats en la forma, l'estètica i l'aspecte, que en el fons dels blogs. Tot el que tenia a veure amb el disseny els interessava molt. Com si el contingut no fos tan important i que, a la vegada, el fons, els colors, les imatges fossin suficient per comunicar el que volien dir. Per una banda el fet visual va servir per enganxar-los en el treball de l'aula, però per una altra part va desvirtuar el treball d'escriptura i lectura, ja que va estar molt centrat en la forma i no el fons de les qüestions.

El fet d'entrar en els blogs va ser entrar al món de la xarxa. Pels estudiants, acotar el tema en un blog era difícil, moltes vegades donat que volien navegar per diferents webs, volien jugar, i entrar en YouTube etc... María José de Molina.

Els blogs van facilitar una possibilitat d'obertura al món, donat que tenien la possibilitat de publicar entrades que parlaven del que ells volien. Hi havia l'eventualitat que algú dins o fora del projecte fes algun comentari a l'entrada. Fins i tot, per ells i elles era frustrant quan no hi havia resposta per part de la docent als seus escrits. Exigien comentaris. La qual cosa va demanar un seguiment quasi diari per part de la docent. Si haguessin trametut altres estratègies, com per exemple, obrir els blogs entre ells i elles i anar fent comentaris, podria haver-s'hi tret la pressió de la docent encara que, en un principi, ella volia controlar els blogs més de prop.

4.1.4. Vila de Gràcia: aprendre que els blogs no donen la resposta esperada

En aquest cas podem començar amb una escena significativa de la relació amb els blogs:

Cada lunes los chicos y las chicas van al aula de tecnología a trabajar en teoría en el blog. La idea de Leopold –el profesor de Visual y Plástica– es utilizar este tiempo para poder ir registrando el proceso de aprendizaje utilizando como guía algunas de las preguntas que emergen de los debates. Pero desgraciadamente, estas preguntas que eran más bien para orientar las reflexiones se han ido convirtiendo en verdaderos anclajes sobre los cuales los estudiantes se apoyan como si de una receta se tratara. Al comienzo, algunos estudiantes las apuntaban y las contestaban directamente en el blog, pero éstos eran los menos. Leopold empezó a desesperarse porque nadie escribía en los blogs, por lo que estas preguntas se convirtieron en una tarea obligatoria como último recurso para reactivar los blogs. Los chicos y las chicas debían escribirlas en sus blogs y luego contestarlas.

La clase pasada, pasaron prácticamente toda la hora anotando las preguntas en los blogs. Incluso había algunos que las escribían primero en una hoja y luego las "pasaban en limpio" al blog. Cuando pregunté porqué hacían esto, la respuesta fue "ah, verdad... no es necesario hacerlo en papel". Esta respuesta nos confirmó lo distante que eran los blogs para los estudiantes. En general, la mayoría de los chicos y chicas ocupaban el tiempo viendo vídeos del Youtube, revisando los correos personales, chateando y los menos, buscando imágenes para sus trabajos. Leopold y yo actuábamos como una especie de vigilantes. Cuando nos acercábamos a uno de los grupos, rápidamente cambiaban de página y aparecían los blogs. Decían que estaban buscando información. Hemos hablado con Leopold de lo inefectivo que es aplicar su sistema de tutoría personalizada cuando se trabaja en el aula de informática. Si en el aula de Visual y Plástica muchos de los chicos y chicas se quedan literalmente de brazos cruzados hasta que Leopold no se aproxima a sus mesas, aquí se dedican a pasar el tiempo navegando por Internet y chateando.

Otras de las labores de Leopold aparte de su tradicional estrategia de tutoría personalizada y de vigilante, es la de resolver problemas técnicos. Muchos de estos tenían que ver con qué hacer ante los alumnos que manifiestan que: "se me ha olvidado la contraseña para entrar al blog" o "no puedo colgar imágenes en el blog". Además, frecuentemente el servidor del

blogat presenta problemas: o no se puede entrar o cuesta colgar algo en los blogs. Por otro lado, si bien en algunas ocasiones hemos dedicado bastante tiempo a intentar enseñarles cómo buscar en Internet, me he dado cuenta de que no pueden hacerlo solos si uno no está a su lado. Muchos de ellos necesitan que constantemente se les esté reafirmando.

Quines reflexions es poden plantejar a partir d'aquesta escena?

•El blog és entès com un espai que cal emplenar

Som conscients de que en els estadis inicials d'aprenentatge els nois i les noies necessiten regles que els ajudin a veure l'ordre de les coses per després poder desenvolupar els seus propis esquemes. Aquesta realitat va produir que les pautes del professor es van convertir en especificacions del que calia contenir el blog i aquest en un espai que calia omplir i no que podia servir per a la reflexió sobre el procés desenvolupat a l'aula. De fet, algunes preguntes plantejades a la classe i que les seves respostes havien d'aparèixer al blog van reafirmar aquest model. D'aquesta manera els estudiants interpretaven –en la tradició de l'escola- que registrar i reflexionar sobre el procés d'aprenentatge significava donar compte de les tasques encomanades pel professor.

•Al blog es manté l'hàbit de fer moltes coses però sense un propòsit clar i sense cercar el senti del que es fa

Els estudiants van incorporar la idea de que enregistrar els aprenentatges era fer moltes intervencions als blogs, encara que aquestes no tinguessin un sentit o propòsit clar. Va ser un 'fer per fer' (retallar de forma esmicolada una foto, dibuixar en detall,... però sense un objectiu que vagi més enllà de l'activitat) que predomina a la majoria de les assignatures del centre.

•El blog s'escriu per al professor

El blog és el lloc en el que els estudiants demostren al professor que estan fent el que se'ls ha demanat. Fent les vegades que calgui com a llibre d'exercicis i quedant molt allunyat de ser un espai d'intercanvi de visions i opinions entre els diferents grups o entre els estudiants. Si bé tant el professor com la recercadora de la UB van promoure la idea de l'intercanvi d'informació i simplement de veure el que els altres anaven fent, al no ser plantejat com una ordre, van ser molt pocs els estudiants que van fer comentaris als blogs del seus companys.

•Els estudiants no van trobar la utilitat dels blogs com un lloc per a donar compte dels seus aprenentatges

En les entrevistes als nois i les noies, el blog va ser considerat com una tasca extra que calia realitzar. Des del seu punt de vista l'aprenentatge és quelcom individual i no col·lectiu. El que fa que no tingui sentit dir-l'hi a un altre com i que s'aprèn. Encara que el professor als debats i exposicions dels treballs recalca la importància de compartir els processos, aquesta demanda era considerada com una obligació, com quelcom que el docent ordenava. Un dels grups que va ser entrevistat va insistir en la inutilitat de dir-l'hi a la resta dels companys el que se

sap, perquè el que realment importa és que el professor sàpiga el que han fet, donat que és ell qui posa la nota.

Leopold explica aquest fet de la següent manera:

El blog queda com poc útil. El noi es pregunta per a què ha d'escriure el que ha après i el que això significa per a ell. "Ja sé el que significa aprendre", em diu. Li resulta difícil pensar que l'aprenentatge hagi de sortir de la reflexió i que després calgui donar compte a través de l'escriptura.

•Cal començar predicant amb l'exemple

Leopold considera que part del fracàs dels blogs té a veure amb que als nois i les noies se'ls demanava quelcom que no havien fet prèviament. Elaborar un blog que mostrés les seves trajectòries d'aprenentatge hagués servit per a resituar no tant sols el sentit dels blogs sinó també el seu paper en el si de l'activitat.

•Un balanç sobre el paper dels blogs (document compartit amb els estudiants)

- ✓El treball sobre la moda i el blog són dos aspectes de les activitats que fem.
- ✓El treball és el producte final de l'estudi sobre la moda.
- ✓El treball serà el PowerPoint, la revista o el dossier que presentem al final. Serà suma de les feines fetes en els tres apartats definits en el document 1.
- ✓El blog és la part més important de l'estudi que fem sobre la moda.
- ✓El blog és el lloc on expliquen què estem fent.
- ✓El blog és el lloc on expliquem per què ho estem fent.
- ✓El blog és el lloc on expliquem què és el que no sabem fer.
- ✓El blog és el lloc on expliquem com hem aconseguit saber el que no sabíem.
- ✓El blog és el lloc on expliquem com, quan i en què hem canviat la nostra manera de pensar. ("Abans pensava que ... i ara crec que ... perquè m'he donat compte de ..".)
- ✓El blog és el lloc on deixem que els altres comentin el que fem nosaltres i on contestem els seus comentaris sempre de manera argumentada..
- ✓El blog serveix per a dialogar amb moltes persones sobre un mateix tema.
- ✓Els articles dels blogs han de poder ser llegits per qualsevol persona i per tant s'han d'entendre.
- ✓En els blogs hi ha d'haver recursos gràfics o imatges agrupats en carpetes de manera organitzada.
- ✓Algunes d'aquestes imatges poden servir per acompanyar el text d'algun article.
- ✓Les imatges han de tenir un petit comentari que serveixi per aclarir el seu significat dins del treball que esteu fent o respecte els articles del blog.
- ✓El més important

POSEU EN EL blog ALLÓ QUE EN UN DETERMINAT MOMENT US HA SERVIT PER FER DESCOBRIMENTS QUE CONSIDEREU INTERESSANTS O IMPORTANTS I QUE US HAN FET CANVIAR D'OPINIÓ EN ALGUNA QÜESTIÓ.

4.1.5. Les TIC com espai de dubtes i obertura

Com part de la trajectòria del grup i continuïtat del projecte School+ la proposta de la recerca ha estat vinculada a les TIC. En aquesta ocasió per cercar les possibilitats del e-portafoli no només a l'avaluació sinó com a mediador d'aprenentatge. La introducció dels blogs ha estat un pas previ donat que podia permetre als estudiants i al professorat obrir espais d'intercanvi i col·laboració, i fer memòria del procés d'aprenentatge seguit. Introduint la reflexió sobre les activitats que es desenvolupaven. Però aquestes han estat les intencions que no sempre s'han aconseguit. Aprendre de les situacions viscudes és una finalitat de la recerca, i en aquest sentit, hem de considerar els següents aspectes:

- a. El model predominant d'aprenentatge a l'educació secundària es basa en l'execució reproductiva del que proposa el professorat o es troba als llibres de text. Aquestes activitats no demanen reflexió o indagació. Per això quan en una proposta d'innovació es tracta de trencar aquesta narrativa els alumnes necessiten reaprendre. El que demana temps de dedicació i que, a ser possible, no sigui una activitat aïllada d'un sol professor.
- b. Els blogs tenen més sentit si es vinculen a un projecte que demana de la col·laboració i l'intercanvi entre els participants. Una eina nova perd part del seu sentit innovador si es fa servir per a desenvolupar activitats que ja es porten a terme amb mitjans més convencionals. En el nostre cas, fer servir els blogs per a respondre preguntes preestablertes i com a manera de controlar la participació dels estudiants ha possibilitat la familiarització amb l'eina, però no ha permès explorar d'altres possibilitats.
- c. La reflexió comprensiva en les tasques d'aprenentatge no és quelcom que es dóna de manera espontània, sinó que cal aprendre-ho. Quan el professorat planteja activitats que demanen de la indagació, estimula i acompanya processos reflexius -en els que han de donar raons de les seves decisions- els estudiants senten que son autors i no només executors, aquest aprenentatge es facilita i els estudiants troben un nou paper a l'escola.
- d. Una manera adient de familiaritzar al professorat amb les TIC sembla ser que sigui col·locar-los en situacions reals en les que hagin d'experimentar les possibilitats comprensives de les eines que han de fer servir. Això demana, en ocasions, que el professor hagi d'aprendre al mateix temps que els seus estudiants, com ha estat el cas d'aquest projecte. El que demana una disponibilitat per aprendre que no sempre s'aconsegueix.
- e. Dins d'aquesta concepció de la formació en i per a l'acció, els blogs han estat un vehicle d'intercanvi entre el professorat participant, d'aprenentatge compartit entre els docents i els investigadors, i una eina d'obertura a noves formes de relacionar-se amb la informació i de donar comptes de les situacions d'aprenentatge.
- f. Finalment, i amb això no esgotem el que la innovació/recerca ens ha mostrat respecte al paper de les TIC al projecte, els blogs han servit per plantejar qüestions ètiques relacionades amb l'obertura de l'escola a la mira d'altres.

5 Situacions d'aprenentatge per a la comprensió

Afavorir un aprenentatge per a la comprensió ha estat una de les finalitats del grup de recerca des de que va encetar el projecte europeu School+. La noció de comprensió ha estat vinculada a la proposta que va desenvolupar Stenhouse i que es relaciona amb el Humanities Curriculum Project (1970). El referent teòric de la mateixa ha estat la classificació de Kemmis et al (1977). El que present en aquest informe són alguns exemples que ens donen pistes per entendre el paper i sentit de les tasques afavoridores de comprensió desenvolupades en el projecte.

5.1. Carrasco i Formiguera: Exemples i estratègies d'aprenentatge per a la comprensió

És improbable que qui comprèn bé les coses arribi a acceptar alguna comprensió superficial. Haguessin mossegat el fruit de l'arbre de la comprensió, el més probable és que torni a ell una i altra vegada en busca d'un aliment intel·lectual que el deixi saciat". Gardner (2005:38).

Teresa va preparar onze tasques amb la finalitat d'apropar el món exterior a l'aula i així dotar de sentit el treball de l'assignatura d'EVP. La moda inclou conceptes tan variats com profunds: la identitat, el canvi, les relacions de poder, i el desig entre d'altres. Les tasques plantejades van intentar construir ponts entre els estudiants i les seves vides fora de l'institut.

En quant a les escenes significatives, quina té més significat? Quina s'hauria de potenciar més? És millor partir de la relació de les coses o partir d'un mateix? Servirien per coses diferents? La primera pots aprofundir en els coneixements, l'altre en el coneixement de tu mateix i de l'altre. Teresa Moyà

L'aprenentatge es va centrar en un primer nivell, en fer una descripció de les activitats relacionats amb els gustos dels estudiants, en cercar si els agradava o no la tasca a desenvolupar i sobre les seves opinions sense fonamentació. El següent és un exemple d'aquest tipus d'escenes:

El noi O., és molt reflexiu, en el sentit deductiu. Ha reflexionat sobre la proposta de les organitzadores de la Plataforma Cibeles, però no diu què han fet molt bé perquè això fa que hi hagi menys anorèxiques. Diu que és un engany, perquè es igual la talla 34 que la 36. Que el concepte és el mateix i que considerar la massa corporal fa que la gent quedi fora i pugui seguir el joc de seguir els ideals de bellesa en comptes de passar de tot. Fa un raonament lògic (el seu, evidentment). Per mi es també aprenentatge. Però és un aprenentatge que no promou l'aprenentatge comprensiu perquè no s'aprofita per crear un diàleg entre els alumnes.

Aquesta secció està estructurada a l'entorn de quatre eixos: (a) la connexió; (b) la transferència; (c) el posicionament; i (d) la reflexió, que tenen a veure amb situacions afavoridores de comprensió. En aquests eixos, la Teresa es va endinsar en la Recerca-Acció prestant atenció a les microhistòries que tenien lloc durant les sessions i fora de l'aula. Aquestes històries són interessants no tant per l'aprenentatge que pugin mostrar, sinó pel que van aportar a la docent.

•Connexió

La docent i l'observadora van relacionar aquesta noció amb el fet de relacionar algun aspecte del projecte d'aula amb algun aspecte de fora de l'aula però sense cap nexa personal.

Escena 1: Un estudiant ve a la classe per explicar-me que vol fer una entrada al blog, però em diu que no té a veure amb les tasques plantejades. Ha vist un programa per la televisió sobre la moda, que explicava altres coses que també eren "moda" a més del vestit, i vol fer una entrada al blog sobre el que ha sentit, donat que quan ha vist el programa, ho ha relacionat amb el que fem a classe i ha considerat aspectes que abans no veia i dels que volia deixar constància.

Escena 2: Dues alumnes a partir de la tasca de Nadal sobre el consum i de forma separada fan una transferència, sense cap nexa personal, a partir de dues notícies d'un diari que han retallat i han portat a classe. Una notícia parla de persones que compren tota mena de capricis, com si fos una persona malcriada, a gossos i animals de companyia. L'altra sobre el sou que guanyen els treballadors de les botigues de roba, i que son molts baixos.

Escena 3: Un noi porta l'adreça d'un pàgina Web sobre les persones obesas, en la que expliquen els seus problemes, en relació a la tasca de l'ideal de bellesa.

Aquestes escenes evidencien com el projecte comença a expandir-se cap a les vides dels subjectes, en relació amb les seves descobertes i les relacions que estableixen.

•Transferència

Aquesta noció denota una comprensió més profunda que la de la connexió, en la mida que es relaciona el que es treballa a la classe, amb informació que es troba fora del centre i amb experiències personals del estudiants.

Escena 3: En una sessió d'informàtica, la meitat del grup està treballant en els ordinadors de dos en dos, fent entrades prèviament desenvolupades de manera escrita. L'altra meitat està a la taula gran, en mig de la sala de informàtica fent una lectura i comentari sobre el article de El País del diumenge 24 Setembre, 2006: 'Cuestión de peso' on sortia la manera de calcular l'Índex de Massa Corporal.

Vaig apropar-me a un grup de quatre noies per saber de què parlaven. Una de les noies estava molesta perquè el seu pes estava sota els mínims marcats per l'índex. Els del grup van comentar que no la veien massa prima. Van parlar de quina connexió hi havia realment entre l'anorèxia i la 'Pasarela Cibeles'. Una cosa és que els dissenyadors exigeixen uns cossos molt prims, i un altre que els models siguin anorèxiques: estar molt prim no és necessàriament ser anorèxica.

L'escena denota un procés de transferència que culmina amb una inferència que relaciona el treball a l'aula, amb la nova informació, una experiència personal i la conversa de grup.

Escena 4: El noi A (que en general està considerat com a "gamberret" entre els professors), escriu la seva història al blog a partir de la tasca 8 i em crida per

mostrar-me-la, amb l'excusa que no sap com buscar la imatge que vol "insertar" (la imatge ja la té triada mentalment). Llegeixo la seva història. Ha escrit sobre un noi que és a una classe i que molesta als professors, però que quan surt al carrer és completament diferent: no molesta i ajuda. Jo quan llegeixo la història, penso que esta escrivint sobre ell i li dic que seria interessant saber perquè a classe el noi molesta i a fora no. El noi no diu res.

Aquesta escena mostra com els estudiants s'impliquen en els treballs i com serveixen per a construir un pont de comunicació des del seu jo amb la docent.

Escena 5: La tasca de Nadal per al grup de tercer va ser sobre el consum i l'opulència. Tinc unes noies de tercer al meu costat i em pregunten com serà la tasca. Els hi explico, comento el contingut dels articles. La J. diu, això és el que em passa a mi! Jo li dic 'Vols dir? (el contingut de la notícia comentava el fet d'un famós que havia estat vuit hores seguides comprant sense parar, i un altra que s'havia gastat quasi 8000 euros en una hora...) i en diu "Si, si jo no ho faig és perquè no tinc els diners per fer-ho, si pogués segur que ho faria, no podria parar, i m'agrada molt,...".

Establir aquesta relació d'implicació mostra de nou un procés de transferència que transita entre la nova informació i l'experiència personal, en un marc de compartir –a manera de mirall- amb un altre.

•Posicionament

Fa referència amb el fet de situar-se davant un fet social, prendre consciència d'on es troba cadascú en referència a una situació concreta. La Teresa va donar molta importància a aquest apartat perquè donava peu a opinar i oferir als alumnes una oportunitat de transitar entre diferents temes i problemàtiques.

Escena 6: Un estudiant estava acabant la seva entrada al blog i preparant la següent tasca relacionada amb les idees de bellesa. Vam encetar una conversa. Començàvem pel que ell entenia per bellesa. No sabia bé com definir-la. Per tant vam entrar a Google per veure les imatges més populars sobre la bellesa i poder així trobar criteris per posicionar-s'hi davant les representacions.

Escena 7: Amb un grup parlem sobre la tasca de Nadal. Han fet qüestionaris i els comparteixen amb el grup. Hi ha un posicionament respecte a les respostes construïdes com polaritats, "a mi m'agraden les compres" o "a mi no m'agrada".

Escena 8: A la sortida del cine, vam tornar caminant a l'institut. Jo anava parlant amb els nois i noies sobre la pel·lícula. Ells feien comentaris sobre la feina a l'escola. La conversa girava en que alguns deien que si ells haguessin estat la protagonista, alguns no haurien deixat la feina, ja que el poder i la vida sumptuosa per ells tenia valor. Altres deien que de cap manera. Ells no haurien suportat el tracte de Miranda, ni haguessin deixat de costat als amics per tenir poder i estatus. La discussió va ser apassionada.

En aquest cas els nois i les noies van fer una connexió personal amb la pel·lícula i després es van posicionar davant els fets que es plantejaven.

Escena 9: *Els alumnes estaven treballant a l'aula de informàtica la qüestió sobre la bellesa i feien una reflexió sobre les imatges recollides al grup i muntades dintre de l'aula ordinària. Estaven analitzant les que el grup havia seleccionat com exemples de bellesa masculina i femenina. Els homes eren joves i blancs, models, actors o músics, prim i fibrats. Les dones eren models, quasi nues, blanques, cabells llargs, poses seductores, pits grans...*

Vaig parlar amb un alumne per saber on es situava en relació a les imatges seleccionades. Em va dir que ell no buscava la bellesa en una noia. Va comentar que apreciava altres qualitats com el bon humor, els ulls, la manera de parlar, la intel·ligència... Vaig parlar també amb una noia, qui em va dir que ella si valorava el físic dels nois.

Escena 10: *Estic fent una guàrdia i porto un diari. Al diari surt una notícia que diu que altres passarel·les de moda han adoptat la mateixa postura que a Cibeles sobre la massa corporal. Hi ha un grup de quatre noies que estan al costat de la taula del professor. Els comenten la notícia. Una d'elles em pregunta com es calcula la massa corporal (és evident que abans no li ha interessat fer-ho). Li explico i fa el càlcul. Resulta que li surt per sota del que demana Cibeles i altres passarel·les. La noia m'explica que fa molt esport, perquè li agrada molt el futbol, i juga amb un equip. Diu que menja força, però que és prima per naturalesa, i que al jugar tant a futbol, la fa estar amb el pes que té (cal dir que la noia no es veu "massa prima"). Una de les companyes li diu que no podria desfil·lar a una passarel·la perquè està massa prima. Ella diu que li és igual, que això no té interès per ella, que el que li agrada és jugar a futbol.*

En aquestes escenes la intervenció de l'adult dona peu a prendre una posició i establir un criteri que vincula la relació amb la informació amb la vivència dels estudiants.

•Reflexió

Ja no es tracta de manifestar la postura davant un fet. Ara es tracta d'anar més enllà de saber on estàs, donat que el que es fa és qüestionar si allà és on vols estar i sinó, on seria. Seria el cas extrem d'implicació personal en la situació. El pas que possibilita assumir autoria i 'agència'.

Escena 11: *Un estudiant comenta el seu canvi d'opinió dient: "Per a mi ha estat una mica així, jo sempre he pensat que m'ha agradat la moda i tal i com jo pensava que era una cosa fantàstica, però me n'adono que no és tan fantàstica perquè hi ha persones que moren o que es fiquen en l'anorèxia i coses així. Si que ho sabia però no em parava a pensar.*

Escena 12: *Un noi comenta que un company d'un altre grup té una germana que té anorèxia. Diu que la noia en qüestió està ara fora de perill, però que va ser dur per la família conviure amb aquest malaltia. Això va donar peu a parlar al voltant del perfil d'una persona amb anorèxia i el que demana d'autoexigència i necessitat de control. Van reflexionar sobre el que es relacionava amb l'autoexigència i el control del seu cos. Va dir que no s'exigia massa a si mateix.*

Com es pot veure, la recerca al voltant d'un tema com el de la moda va anar passant de ser un problema d'estudi a obrir una sèrie de qüestions que impliquen una valoració i una pressa de postura personal. Aquest trànsit és el que va facilitant el procés d'elaborar formes de comprensió que passen des d'una reflexió respecte a una informació que troben fora del centre a unes relacions que afecten directament a les seves vides. En tot aquest procés el diàleg i la mediació de la paraula té un lloc fonamental com a possibilitador de relacions i implicacions.

5.2. Bernat Metge: exemples i estratègies d'aprenentatge per a la comprensió

Les escenes d'aprenentatge per a la comprensió més evidents en les observacions han estat relacionades amb els canvis i moltes vegades amb la sorpresa dels alumnes.

13/12/2006 -

Després de moltes preguntes de la professora, una alumna segueix amb dificultats per a definir la noció de 'densitat de població'. La professora va a la pissarra i demana:

P- Què significa habitants per kilòmetre quadrat?

A- Ah, les persones en un lloc.

P- Escriu-lo.

En aquesta escena la professora va intentar, per mitjà de preguntes i no d'explicacions directes, que l'alumna trobés una definició. Finalment, al realitzar l'anàlisi de la unitat proposada l'alumna va poder realitzar una transferència de la seva definició i l'hi va permetre comprendre el significat dels números obtinguts.

13/12/2006--

Un alumne tracta de posar en un full de càlcul la fórmula per obtenir l'increment de població entre 1991 i 2001, però l'increment li surt negatiu. I té dubtes:

A- 1991 menys que 2001?

P- Què és el que ve abans?

A- 91. Aleshores, 2001 menys que 1991? Número negatiu, perquè?

P- Què significa això?

Després d'un temps pensant, l'alumne conclou amb sorpresa:

A- Que ha baixat la població, veritat?

P- Això és el que ha passat. Les persones es jubilen i tornen al seu poble.

En aquesta escena, l'alumne dubta de la seva fórmula de càlcul de l'increment de població perquè el resultat és negatiu. Sembla que no havia considerat que la població d'una ciutat pogués disminuir. La comprensió del significat del número obtingut li porta a canviar l'ordre situant l'any 1991 abans. Qüestionat per la professora sobre quin és l'any que hi es abans, revisa la fórmula i connecta amb el problema que abans no comprenia: la disminució de la població. La interpretació del resultat obtingut el porta a comprendre una nova possibilitat. Com les dades van ser obtingudes d'una recerca feta a Internet pel propi alumne, arriba a una conclusió que canvia la comprensió que tenia sobre les dades que el mateix havia agafat. La professora l'hi ha donat suport confirmant la seva idea inicial de càlcul i explicant-li una causa possible de perquè una població pot disminuir. Sembla

important destacar que la comprensió de la reducció de població només va ser possible quan l'alumne va cercar el significat del resultat que havia trobat.

15/11/2006 –

La professora demana que parlin als seus blogs de la tasca d'ahir.

P- Ahir van introduir quelcom molt difícil. Quines coses no heu entès de la pràctica d'ahir? El treball és difícil i individual.

A1- No és difícil, és pesat. No ens va agradar fer-ho.

P- Va ser útil?

A1- No.

A2- Depèn de com t'ho miris.

A1- Ja ho havia fet, i ara ho estic repetint.

P- És igual per a tots els problemes?

A1- La teoria sí.

P- I quina teoria has après?

Els alumnes no responen però intenten escriure als blogs.

Ja s'ha parlat de les queixes dels alumnes davant les tasques que demanen reflexió o explicació del que han après. En l'entrevista al segon grup d'alumnes, van arribar a la conclusió de que pot tenir lloc l'aprenentatge sense gaudir, que moltes vegades aprenen quelcom però que no els agrada. En diferents moments reconeixen la diferència entre un aprenentatge per a la comprensió i un basat en la repetició.

E- És el mateix estudiar que aprendre?

A1- Jo crec que no, perquè aprendre es saber de memòria i estudiar es llegir.

A2- Jo crec que no perquè aprendre no es llegir. Es que algú t'interessi i ho entenguis. Estudiar es que t'obliguen a fer-ho encara que no vulguis.

A3- Jo crec que no és el mateix estudiar que aprendre perquè quan estudies no necessàriament aprens sinó que només memoritzes i quan aprens és perquè algú t'ho explica o ho llegeixes i a més de memoritzar ho entens.

Trencar la 'gramàtica de l'escola' (Tyack i Tobin, 1994) no és una tasca fàcil ni es fa d'un dia per un altre. Els alumnes són els primers que són conscients de les diferències del que pot significar aprendre amb sentit --quan ho entenen- i aprendre només basat en la memorització. Aquesta diferència és clau en la nostra concepció de l'aprenentatge per a la comprensió. Donar oportunitat als estudiants per a reflexionar sobre el que aquesta diferència suposa és un primer pas de la tasca que ens proposem: construir una Escola en la què aprendre es vinculi amb l'interès i la comprensió.

5.3. Palau: Estratègies i exemples d'aprenentatge per a la comprensió

Com s'ha indicat a l'apartat de les TIC, amb els estudiants que han participat en l'experiència en aquest centre, el fet d'enganxar-se als blogs i ser-hi a l'aula va servir per a crear un ambient de disposició a la comprensió. Si posen interès, aquesta motivació pot ser transferida a d'altres sabers de l'aula. En el cas del Palau, els estudiants estaven molt motivats per posar-se a investigar a la xarxa. És cert que a vegades es distreien navegant, i per això era important fer-los-hi explicitar les seves decisions sobre cap a on i com volien indagar. Era un repte passar de la

informació que ja sabien, i que trobaven al material i les dades que no sabien per dotar-les de sentit.

Els grups van explorar l'aspecte del posicionament davant un paper o un text, la posició des d'on parlaven, si era *de* o *des de* ells i elles. El fet de treballar temes que els interessaven o que els podria interessar buscava la seva implicació personal en el treball. El que es pretenia era que no necessàriament parlessin d'ells i elles però que parlessin des d'ells i elles. El repte va ser ajudar-los a trobar les seves veus en un text escrit que els autoritzés a parlar des de la seva experiència i que fos valorat públicament a la xarxa.

Un altre aspecte de la comprensió en aquest grup té a veure amb com connectaven amb allò fora d'ells. Durant les sessions, el grup va partir del paper de les relacions en les seves vides. Aquestes situacions "vivencials", les seves inquietuds, van ser reconduïdes a espais d'intercanvi on trobaven sentit i desenvolupaven estratègies per construir textos millors la propera vegada. Un dels reptes va ser com convertir aquest contingut en treball d'aula. Van apropiat l'estil de 'text periodístic'. La Maria José portava articles a mode d'exemples per analitzar els estils i el registre dels textos periodístics que parlaven de notícies. Llavors, des d'un context relacional, van construir material didàctic on van posar en pràctica el que aprenien dins l'aula.

•La comprensió 'intrínseca'

Hi ha situacions al centre en les que els estudiants no troben interès per un tema perquè queda fora d'ells i elles. No poden apropiat-se d'ell. Treballant amb temes propers als estudiants la intenció va ser provocar comprensions intrínsecs, més emocionals, vinculades a les seves identitats. Per exemple, un estudiant comença amb un imatge que ha triat. A partir d'aquesta elecció, explica perquè i com aquest imatge parla d'ell o d'ella. La seva manera inicial de parlar pot fer referència als seus gustos i preferències, després pot fer una descripció, o parlar de les seves sensacions, i finalment és capaç d'elaborar una interpretació. Aquest recorregut ha estat observat en el decurs de l'experiència i ens parla de com les situacions properes poden propiciar formes de comprensió.

•Partir dels interessos dels estudiants

Donat que la "gramàtica" de la resta del centre no ha resultat engrescadora o motivant per aquests subjectes, calia trobar i generar altres estratègies per interessar-los i per dotar de sentit a les matèries. El nostre punt de partida va ser que ells i elles sí que valoren l'aprenentatge i el que volen aprendre, però no el que l'escola pretén ensenyar-los. Ja que la matèria de l'aula va ser la relacionada amb les llengües, part del repte era trobar espais on la llengua fos un mitjà i no el tema en si. Els treballs dels blogs i els e-portafolis involucraven, de forma indirecta, l'aprenentatge de les llengües, tant de la lectura com de la escriptura i la vinculaven a experiències de comunicació.

Apreniendo pero no cojo un libro. Se puede aprender también con el ordenador y el Internet y en mucho sitios. En el Google y el Wikipedia. Cuando buscas información. Un estudiant.

Quan es van realitzar els treballs dels blogs i els e-portfolis finals, els estudiants es van sentir incitats a indagar en els seus interessos. Els interessaven temes com els dibuixos, el *big time wrestling*, el *tuning*, els videojocs, els cotxes, la roba, etc. Van dedicar una part de les sessions a la recerca de material a la xarxa. Una estratègia va ser trobar nexes d'identitat amb la informació que cercaven i que els possibilités fer connexions, amb els seus interessos i identificacions. Al final, les investigacions semblaven collages on el conjunt servia per reflectir un camí d'autoindagació, possibilitant trobar un cert aprofundiment en la seva recerca.

De moment ho deixo com ells ho escullen , segons els seus interessos perquè enfoco més la importància del procés d'indagació que no el tema en si. Docent.

En aquest cas, la construcció de l'aprenentatge parteix de les preguntes que la docent es planteja al voltant d'*el que* hi ha darrere els interessos dels estudiants. Perquè els interessa, com dotar de sentit els seus trajectes i fer d'ells un plantejament pedagògic que realment es puguin aprofitar. I en aquesta tasca, la disposició de la docent per aprendre resulta fonamental.

M'agradaria anar aprenent amb ells a saber formular preguntes, aprendre a saber tractar la informació i tot el que això comporta. Docent.

Aquesta relació i la implicació dels estudiants en temes que tenen a veure amb la seva curiositat o amb les seves experiències ajuda a construir un pont que descentra la mirada de fracàs que l'escola ha construït en torn a ells.

•Nexes amb d'altres coneixements

El món de la xarxa és molt extens i divers. Encara que hem explorat algunes noves eines, els estudiants ja parteixen d'una meta de comprensió respecte a com afrontar les noves tecnologies, que és diferent a com els adults s'aproximen (Prensky, 2001). El que els caracteritza és que no tenen por d'apropar-se a les TIC. No els preocupa no saber com fer les coses.

Hem entrat a Messenger per a trobar la contrasenya que no teníem. Grup d'alumnes
Que sigui una eina motivant és el que els cal per a obrir-se a la necessitat de cercar una solució. Ho prenen com un joc i són creatius a l'hora de trobar camins d'exploració i d'us.

•Copiar com un primer pas per a l'apropiació

Vam entrar en un blog d'un dels estudiants de la Teresa. Havia fet un blog fora de les hores de classe sobre les motos. Als estudiants de Palau els hi va encantar. Un del grup qui volia anar al seu propi ritme es va quedar impressionat amb el blog de l'altre i en va voler fer un idèntic. No va fer el seu propi blog, sinó un blog mimètic. Docent.

En aquest cas, l'estudiant va apropiat-se de l'eina que havia desenvolupat un altre com a primera aproximació al blog. Va ser el seu punt de partida. Més tard va poder fer servir aquestes mateixes eines en el seu propi blog. Del veure com funciona un hiperlink, organització de l'espai, i distribució dels continguts en el blog d'un altre, va passar a incorporar-lo en el seu propi. Així es va donar el pas de copiar com a manera d'aprendre una eina a través de la pràctica, no pas de la

teoria.

•Donar un temps per a la reflexió guiada

Una de les dificultats per tancar la 'gramàtica' de les aules de secundària és que el temps està dividit i fragmentat de tal forma que no hi ha un espai/temps per a poder reflexionar sobre el que es fa i s'aprèn. Part d'aquesta experiència va ser dedicada a interessar-nos per aquest aspecte de l'aprenentatge: reflectir i pensar sobre el com i el què apreníem. A l'IES Palau van treballar l'estratègia autoreflexiva deixant un espai al final de les classes per fer-ho. El fet de revisar cada sessió, fent memòria d'allò que més els havia servit obria un espai de meta reflexió en torn al procés d'aprenentatge.

Un escena significativa d'aquesta pràctica va tenir lloc un dia quan va arribar tot el grup força agitat per una baralla entre tres noies que havia sorgit a l'hora del pati. La sessió estava plantejada per introduir el tema de la moda. La professora va començar parlant de la moda, fent ponts amb els estudiants. Van parlar del pentinat d'un d'ells al estil de Beckham i el fet de portar arracades grans de "diamant". Els estudiants van suggerir veure *American history X* per entrar en el tema dels Skinheads i Neo nazis. També van parlar del *Diario de un skin*.

A pesar de l'interès que sorgia pel tema, els estudiants estaven motivats a parlar del que havia passat al pati. La Maria José va plantejar parlar d'una cosa o d'una altra. El grup va decidir parlar del que havia passat al pati i la professora va aprofitar-ho per dirigir la mirada cap a altres qüestions. Van plantejar tres àrees per a fer reflexions: (a) Què han vist o sentit de l'esdeveniment; (b) Què han fet, com s'han ubicat; i (c) Per què?

Tot el grup va participar en un debat en torn a aquestes tres qüestions i d'allí vam entrar en temes com la creació d'una llegenda dins l'institut. Tots es veien implicats en la manera en què pensen sobre les persones. Després van parlar d'una de les noies que s'havia barallat. Van plantejar les relacions o experiències que havien tingut amb ella directament: ella els havia criticat, ella deia mentides sobre algú d'ells i de la seva xicota, a alguns no li havia fet o dit res. Per tancar el tema van reflexionar sobre la fama de ser falsa. Encara que no fos real, van concloure, el que diuen influeix el que pensen sobre els altres i sobre ells mateixos.

D'aquí el grup va abordar qüestions de gènere com, "les noies que tenen molts xicots son "p...", però les noies "tenen èxit". Perquè a una noia la jutgen d'una forma diferent a un noi? Un dels estudiants va comentar que no volia sortir amb una noia que sortís amb molts nois, i que a més, havia de ser guapa. Un altre volia tenir la llibertat d'anar amb qui volgués però la seva xicota, no. Tota aquesta discussió va servir per explorar prejudicis compartits dins el grup i plantejar d'altres maneres de relacionar-se. Aquesta escena és un exemple d'una situació d'aprenentatge que surt del marc establert pel currículum oficial, però que prepara als estudiants per relacionar-se amb el món dins i fora de l'aula.

•Guiar, dialogar i compartir

Es va aprofitar l'espai de l'aula per a fer reflexions conjuntes sobre les maneres de treballar amb els blogs que van servir tant pels estudiants com per a la docent. Gràcies al diàleg uns aprenien dels altres amb el fet d'escoltar quan parlaven els altres. Van obrir un espai més profund per entendre com accedir a la informació i com el disseny pot complementar l'aprenentatge. Els estudiants van poder experimentar la negociació de la seva experiència i autonomia al treball d'aula. Van entrar en relacions humanes que promovien una ment respectuosa com l'anomena Gardner fent que "las actitudes y las prácticas de la comunidad en la que viven (tuvieran) una importancia fundamental". (2005:82).

La Maria José va cercar la forma de guiar al grup per facilitar el seu aprenentatge. Hi havia dies que començava la classe fent-los-hi preguntes per intentar comprendre el seu procés d'aprenentatge amb els blogs, per exemple: (a) Què és el que més t'està interessant de l'aprenentatge dels blogs? ; (b) En quin moment estàs del teu treball en el teu blog? ; (c) Què necessites aprendre per continuar el treball del blog? No només preguntava per la matèria, sinó que els demanava el seu parer en relació amb la seva participació en el projecte: (d) Et serveix el guiatge que faig en el teu blog? ; i (e) En quins aspectes?

Aquestes preguntes demanen un alt grau de reflexió per part dels alumnes. Ells i elles volien estar pels ordinadors i haver de parar per reflexionar a vegades els molestava. Preferien dialogar en grup que escriure individualment, i els hi era difícil donar respostes directes a les preguntes. L'experiència de parlar de la matèria o la manera de fer dins la classe com part de la classe mateixa és una aportació que pot oferir pistes de com dotar de sentit les tasques que es realitzen dins l'aula de secundària.

5.4. Vila de Gràcia: aprendre de les crisis i reflexionar sobre el que s'ha après

El relat en el què s'organitzen les observacions en aquest centre és extens i està estructurat per 'crisis'. Sis van ser les crisis (enteses no de manera negativa sinó com circumstàncies que van permetre aprendre i avançar en la innovació i la recerca):

- La presentació de l'activitat. Els estudiants no porten el material que se'ls havia demanat per a començar l'activitat.
- Bregar amb els temps, els espais i la idiosincràsia escolar.
- El debat mor a l'aula i els estudiants s'agafen a allò conegut.
- El blog no funciona (veure l'apartat de les tecnologies).
- El temps s'acaba i el Power Point sobre les maneres de vestir i les identitats s'abandona.
- El temps s'acaba i els estudiants no llegeixen.

En cadascuna d'aquestes crisis es troben aspectes de com el professor es situa davant l'aprenentatge dels estudiants. És per això que aquí presentem les reflexions dels estudiants sobre els seus aprenentatges recollides en les entrevistes realitzades al final de la recerca.

•Sobre el què els estudiants pensen que han après

Per indagar sobre el que els estudiants pensen que han après, els recercadors vam elaborar una guia de preguntes. Aquesta guia va servir per a reflexionar amb el professor a partir de les escenes que s'havien recollit, en torn a com ells i elles entenen l'aprenentatge i quines son les instàncies en les que consideren que aprenen. A continuació es presenten alguns dels aspectes mes significatius que van sorgir de les entrevistes.

•Què és aprendre pels estudiants? Quan pensen que han après?

El primer aspecte que ens va cridar l'atenció tenia a veure amb com els estudiants entenen el què és aprenentatge. És quelcom que s'ha de fer amb gust, no ha de ser obligatori, i implica una satisfacció personal. En Rafael, un dels nois entrevistats ho explica de la següent manera:

Cuando tengo la sensación de que he aprendido algo, me siento orgulloso. A veces en algunas clases en que no estás bien tampoco aprendes y no te sabe a nada.

Per una altra banda, l'aprenentatge és entès com un procés que es viu de manera individual. En David ho explica en aquests termes:

Es un proceso en el que la persona evoluciona de forma que reflexiona sobre sí mismo y pensando en las cosas que de verdad importan.

Tots els estudiants (deu en total) no van fer menció de la possibilitat d'aprendre uns dels altres o en grup. Aquesta visió individual crida l'atenció si es considera la importància que han donat als debats i converses als que consideren els moments en què més havien après.

Cuando más he aprendido ha sido en los debates basándome en lo que dijo el Leopold, pero también buscando información en Internet. Pero sobre todo en base a los debates.

En aquest mateix sentit, aprendre està vinculat a motivacions intrínseques: perquè és bo per a mi, perquè és necessari saber més, perquè em permet estar més informat d'allò que passa al món, perquè aquest és el motiu que fa que vingui a l'institut.

L'Oliva, l'Alba i la Júlia van ser tres noies que van defensar la idea de que l'aprenentatge és quelcom personal, avaluable principalment pel professor i no necessàriament públic:

Yo sé lo que he aprendido, ya se lo dije a Leopold. ¿Por qué ahora tengo que escribirlo en el trabajo? Aparte de Leopold, nadie lo va a mirar. Ni siquiera en los blogs (Alba).

•Com els estudiants entenen l'assignatura i com situen en ella el projecte?

Els nois i les noies consideren que en l'assignatura de Dibuix (com diu el cartell de l'entrada a l'aula) el que cal es dibuixar, treballar amb imatges o mitjans audiovisuals. No és una assignatura en la que cal llegir i escriure. L'activitat sobre la moda, en especial el fet d'haver de treballar amb textos i escriure en els blogs, se

surt de la dinàmica que fins ara caracteritzava la matèria. Aquesta forma diferent de treballar no és considerada com una molèstia perquè ha estat entesa com una situació passatgera. En Kevin apunta que simplement cal adaptar-se al que cal fer.

•Què és el que han après?

Davant d'aquesta pregunta els estudiants entrevistats van fer referència a alguns dels continguts del text que Leopold i l'observador havien elaborat en torn a com les marques de roba es converteixen en cultura i sistemes de producció de la vestimenta. Per exemple, en Rafael considera que ha après el següent:

[he aprendido] sobre las industrias...yo sabía que siempre se hacían en países pobres, pero no que trabajaban tanto y que los explotaban. Hay mucha corrupción ¿no? Esto me ha impresionado.

En Quiel, per la seva banda, considera que allò que ha après té a veure amb les seves cerques a Internet i no als textos que s'han donat a classe o de les converses.

Yo ya había discutido bastante con mucha otra gente, entonces casi nada era nuevo para mí (...) ha sido un espacio que me ha permitido profundizar en el tema a través de las cosas que he encontrado en Internet. He aprendido que puedo currarme una actividad sin necesidad por ejemplo, como mucha gente hace, de ir a Internet, y copiar y pegar.

•Quina ha estat la utilitat del blog?

El blog ha estat l'espai que ha permès reflexionar sobre allò que passa en relació al tema de la moda. No ha estat considerat com una tasca imposada per en Leopold, donat que han tingut la possibilitat de gestionar-lo com volien. Al demanar-los quin és el contingut dels blogs, la majoria va fer referència a continguts i respostes a les preguntes del professor. La conversa amb en Daniel mostra la seva reflexió en torn a la necessitat de fer el que diu el docent:

V: ¿Para qué te ha servido el blog?

D: Para reflexionar sobre lo que pasa ahora mismo por ejemplo.

V: [mirando el blog] ¿qué pusiste por ejemplo?

D: Los ejercicios que nos dio Leopold

V: ¿Y de qué habla lo que pusiste tu?

D: El ejemplo de la Nike.

V: ¿qué cosa de la Nike?

D: El logo, el tipo de publicidad que tiene, el año en que fue creada, el tipo de cultura, la explotación...

•En quina mida el que s'ha apres possibilita tenir una nova mirada sobre un mateix i el món?

Els nois i les noies van mencionar dues formes de comprensió en que es pot veure com el que pensen que han après es relaciona amb la pròpia vida i la dels altres. La primera té a veure amb l'adquisició d'una certa consciència dels mitjans de producció que han fet possible la confecció de la roba, juntament amb una certa responsabilitat per part de qui compra aquests productes. En relació amb això, el comentari d'en Rafael ens permet distingir un trànsit entre el que va dir al

començament de l'entrevista sobre el que considerava que havia après i allò que finalment pensa que ha après:

Ahora que sé más sobre lo que se traen entre manos las tiendas éstas y las empresas, pues no sé, te hace pensar también que hay chicos que se están muriendo de hambre y que fabrican ropa, vestidos que aquí los venden a 150 euros y más, pues no sé. (...) Todos en realidad somos muy consumistas, todos tenemos muchas cosas, tenemos nuestros caprichos. Por ejemplo, a muchas chicas les gusta tener ropas de marca, pero que tengas cinco o seis de cada cosa, vas sobrado. *En realidad esto es lo que he aprendido, que hay muchas cosas de la moda que no las necesitas.*

La segona forma de comprensió té a veure amb poder situar un producte de la moda (unes botes, una peça de vestir) en contextos històrics i socials determinats. Per exemple, l'Oliva, l'Alba i la Júlia, consideren important haver descobert que les xiruques tenen un passat històric amb connotacions diferents a les d'ara. El que fa possible situar-les d'una manera diferent en el context actual. Com va mencionar l'Oliva:

Las miras diferente, sabes que tienen una historia que ha ido cambiando y que antes significaban una cosa completamente diferente para algunas personas. (...) al chico que entrevistamos que nos parecía un *frikie*, ahora lo miramos diferente porque sabía muchísimo.

Encara que aquesta reflexió d'Oliva no es troba al seu treball final, mostra un tipus de comprensió vinculada a una relació d'empatia, que mostra com el projecte l'ha ajudat a resituar-se.

5.5. La comprensió dins d'una nova narrativa per a l'educació secundària

Una de les finalitats del projecte, com ha estat esmentat, ha estat tractar d'explorar les dificultats i possibilitats que ajudin a trobar espais alternatius a les pràctiques d'ensenyament dominants a l'educació secundària. En aquest sentit, les aportacions que es deriven de les escenes recollides als quatre centres, ens permeten fer les següents consideracions:

- i. Als quatre casos el professorat ha introduït pràctiques pedagògiques que trenquen amb les tasques d'exercitació i còpia que caracteritzen l'educació secundària. Aquesta situació ha estat viscuda al començament de manera ambivalent pels estudiants. És per això que en alguns casos ho van considerar en una primera fase quasi com una excentricitat i en d'altres com una novetat que simplement calia seguir.
- ii. La mediació per a la paraula ha estat segurament l'aspecte més nou de tota l'experiència. I el que ha calat millor en els estudiants. El fet de reivindicar la paraula com a espai per autoritzar-se a dir, ha permès que algunes resistències inicials s'hagin vist substituïdes per formes de comprensió que han possibilitat vincular noves informacions amb relacions no explorades, amb les pròpies experiències i amb una pressa de postura davant els temes explorats.
- iii. El professorat ha començat a substituir el clàssic 'heu de fer' per un 'anem a qüestionar el que pensem que ja sabem'. En aquesta tasca la cerca a Internet de manera individual o grupal i el situar-se en la posició de compartir amb els

- altres, ha començat a suggerir que aprendre no és una tasca individual i quelcom que només té lloc als llibres i que el professor ha de controlar.
- iv. A pesar de les dificultats en trobar un sentit alternatiu al de respondre a les preguntes del professorat, la utilització del blogs ha permès explorar maneres de reflexionar sobre els processos d'aprenentatge i d'aprendre dels altres.
 - v. La recerca també ha facilitat trobar algunes de les maneres per mitjà de les quals els estudiants transiten per la informació, i com poden arribar a transformar-la en coneixement propi i compartit amb els altres.
 - vi. En particular ha estat rellevant comprovar com els joves que se senten exclosos per l'escola, mostren la seva disposició per aprendre quan participen en les decisions i s'autoritzen a vincular els seus interessos amb el que s'espera que l'escola pot oferir-los.
 - vii. Finalment, la col·laboració entre el professorat i el personal de la UB ha permès construir ponts entre formes de planificació, actuació, reflexió i formació en i des de la pràctica que no són possibles quan la tasca docent és considerada com una activitat individual i aïllada.

6 E-portafoli com a estratègia d'avaluació que va més enllà de la reproducció d'informació o l'aplicació d'algoritmes

Aquest projecte de l'ARIE 2005 s'ha centrat principalment en noves maneres d'entendre l'aprenentatge i la seva avaluació. Això ha comportat altres maneres d'apropar-se a les possibles evidències de l'aprenentatge. Els processos d'aprenentatge no han estat avaluats amb els sistemes d'ensenyament comuns. No es tracta d'una qüestió de *si* han après algun que altre contingut, sinó de *com* han consolidat nous sabers en les seves vides.

En aquest darrer apartat voldríem explorar de forma breu algunes de les troballes derivades de fer servir l'e-portafoli com a eina per a l'avaluació.

6.1 Carrasco i Formiguera: Reflexionar sobre el procés d'aprenentatge

Al primer projecte de recerca i innovació (ARIE2004) l'activitat dels estudiants va ser avaluada d'acord amb uns criteris establerts pel docent que incloïen l'esforç, la implicació, la conducta i la presentació de treballs. Criteris que no van ser compartits explícitament amb els estudiants. Era una decisió de la professora de la que els alumnes en veïen els seus efectes però no havien participat d'un procés que els guiés en la seva actuació. Per això aquest segon curs la Teresa va plantejar els criteris a principi del curs i els va compartir amb els estudiants. Es va basar en les graelles dels Webquest que la Suzanne li va proporcionar. Servien per aclarir els objectius específics del projecte i les expectatives i exigències en quan als resultats i als criteris d'avaluació. D'aquesta forma els estudiants podien guiar-se des d'un bon començament per les definicions i apuntar cap a on volien arribar.

Però el procés no va ser lineal, sinó que es va anar refent a mida que la reflexió entrava a formar part del projecte.

•La primera graella¹⁴:

Amb la primera graella es pretenia avaluar el treball al finalitzar cada una de les tres parts del projecte (apartat 2.TASQUES). La primera anomenada 'el vestit com a llenguatge'; la segona 'el sistema de la moda' i la tercera al finalitzar 'la revista'. Les notes eren individuals. Hi hauria una nota dels continguts del treball, una nota del treball de grup i una nota d'organització del treball. La nota de continguts correspondrà a l'apartat de conceptes. La nota de treball de grup i d'organització del treball als procediments. D'aquesta manera es transitava des del plantejament encetat per la reforma de 1990 a un marc que es pretenia construir des d'altres referents. En aquest trànsit la professora plantejava els seus dubtes:

Jo encara no tinc clar els nivells de reflexió, veig clar algunes coses, com per exemple que cal tenir opinió primer de tot. Però poca cosa més. Amb les imatges funciono de forma intuïtiva. Avaluar blogs +tasques, ho fa tot també + complicat. Docent.

•La segona graella

14 Veure annex I

Ja que la primera graella va ser massa rígida i imprecisa en quan als continguts i procediments treballats a la classe, la Teresa va fer una segona aproximació. Aquesta va ser una manera d'adonar-se del que realment valorava en els projectes dels treball¹⁵.

Crec que no encaixa el que vaig escriure a la graella i el que valoro realment, que no encaixa, que la graella es massa rígida. I per això decideixo avaluar el primer grup, el 3r B, a partir dels punts que utilitzo de la graella, els que per mi tenen més pes. Però fer-ho de forma intuïtiva i pensant quan avaluo que és el que valoro realment i prenent nota. Docent.

•Els e-portafolis per avaluar un aprenentatge per a la comprensió

Els grups van ser reptats al final de les onze tasques a realitzar un e-portafoli com a tancament del projecte. Les pautes suggerides per ordenar l'experiència eren: (a) definició del treball; (b) les tasques més significatives; (c) Què han après i com?; i (d) una imatge que defineixi tot el treball realitzat. A continuació presentem una selecció de continguts significatius segons els estudiants:

Definició del treball

Una aproximació a noves eines per expressar-se

- el blog i el fòrum que ha creat un company de classe, ja que des d'aquests programes podem posar opinions conjuntes o contràries, i crear diàlegs entre nosaltres, descobrint diferents opinions entre els alumnes i la professora.
- expressar de forma escrita la teva opinió respecte un tema...

Un aproximació a les arts

- Es treballen diferents aspectes: visualització, dibuix, imaginació.
- Aprèn a saber analitzar i entendre una fotografia, imatge o dibuix.
- Fas coses interessants que tinguin a veure amb dibuixar
- Hi vaig reflexionar molt i m'ho vaig passar molt bé fent-la metàfora i crec que em va quedar bastant bé.
- una barreja entre les tasques i el dibuix.
- tenia una part creativa. Ens donava més llibertat per expressar-nos. A més de crear una història podíem dibuixar il·lustracions per recrear les idees de la història creada per nosaltres.

Un accés al món que ens envolta

- Navegant per Internet he conegut molts edificis importants que són de la ciutat on vaig néixer, crec que abans de conèixer altres ciutats, primer hauria de conèixer les d'aquí.
- S'aprèn a comparar diferents coses (la moda actual amb la de fa uns anys, diferents estils i cultures...)
- En el treball de la moda el que més destaquem és l'oportunitat de poder accedir a una informació i comprendre la societat que ens envolta en relació a la moda.
- També hem parlat de la moda en diferents cultures, i això està bé perquè no només hem après sobre la del nostre voltant.
- Aprendre coses d'altres països; cultura, religió
- Aprendre a reflexionar i algunes curiositats sobre el món de la moda

Un aproximació a ells mateixos

- Comprendre el món actual i comparar-lo amb nosaltres mateixos.
- Hem après coses sobre nosaltres mateixes.
- Conèixer-me a mi mateixa i les altres cultures en general.
- Fomentar la meua creativitat

15 Veure annex I (segona part).

Passar-ho bé

- Hem après i ens hem divertit molt.
- I divertir-nos.
- Passar una bona estona mentre aprens coses noves
- Molt entretinguda i divertida

El que més t'ha agradat del treball:

Els temes que hem anat fent poc a poc han fet que vagi pujant el meu nivell d'informació sobre la moda.

Cercar informació

- En diferents llocs ja podia ser en llibres, Internet, o fent entrevistes a la gent, perquè ens hem relacionat amb gent de fora.

Tractar temes actuals:

- Les tasques que més ens han agradat perquè aplicar a la vida real el que hem fet a classe.
- Temes que ens afecten, perquè nosaltres també som part de la moda.
- Aprendre coses sobre les noves tendències

Sortir de l'institut per treballar

- A la tasca 10, ja que va ser divertit anar per les tendes a preguntar o observar a quines botigues anava la gent i el tipus de roba que comprava. Creiem que ha sigut la més entretinguda ja que podíem fer el treball fora de l'Institut i a dins.
- Ho hem après sortint al carrer i fent qüestionaris a la gent de la classe.
- Ens ha agradat haver d'entrevistar a gent i haver de fer recerques visuals, és a dir, sense haver de buscar informació suplementària.
- Hem hagut de sortir al carrer per trobar la informació necessària. Havíem de fer enquestes i parlar amb la gent del carrer sobre les compres innecessàries que es fan sempre al Nadal.
- Gràcies a aquesta tasca he après que no s'ha de gastar tant perquè la majoria de coses que es compren son innecessàries.
- Anar al cinema va ser una idea molt bona; en general la classe s'ho va passar molt bé, i la pel·li va ser molt bona. El tema molt distret i curiós, ja que no coneixíem gaire el món de la moda i a partir d'allà ens vam començar a fer una idea...

Què heu après? Com?

Temes propis de l'aula

- He après a ordenar les idees sobre temes i m'he fet preguntes que jo no em faria. Com per exemple, sobre les icones de bellesa, si són possibles o no entre la població. Les metàfores visuals m'han fet reflexionar i el mateix dic amb la seqüència.
- Extreure missatges de les imatges
- Gràcies a les tasques de pràctica m'ha ensenyat noves tècniques per dibuixar i saber com moure millor el llapis.
- Hem après a redactar textos periodístics, a fer murals, a fer seqüències i a fer blogs i actualitzar-los un cop a la setmana amb la respectiva tasca.

Les relacions humanes

- Vaig poder conèixer millor els meus pares.
- Treure reflexions sobre temes.
- Comunicació no verbal

La moda i les seves repercussions

- Que empeny la gent a ser i a pensar d'una manera determinada. També hem après que la gent té molt impuls a comprar en excés.
- La forma com els rics han creat una nova malaltia, la "lujorexia", a partir de gastar molts diners de manera desenfrenada.
- Que les compres poden arribar a ser una malaltia.

- La tendència de les models de ser massa primes i les nova normativa per evitar les malalties derivades de la manca d'aliments, etc..
- Hem après que la moda és molt més que unes models desfilant sobre una passarel·la. Darrera de la passarel·la hi ha un "món" que mou molts diners i que fa que la població necessitem comprar-nos roba per "anar a la moda" i així enriquir aquelles persones que es beneficien d'aquest món.
- Hem valorat l'esforç de disciplina que fan les models i la dificultat de poder entrar en una passarel·la.
- Nosaltres creiem que no voldríem ser models ja que es un món molt difícil i sacrificat.
- Saber què és realment l'anorèxia.

Qüestionar les aparences

- Quan comences a estudiar-la profundament et dones compte que hi ha moltes coses que no són el que semblen.
- Quan veus una persona vestida d'una manera imagines com és però la veritat és que la forma de vestir no té perquè influir en la manera de pensar de la persona.
- M'ha fet reflexionar més sobre la valoració que fa la societat d'una persona segons l'aspecte físic.
- Hem après que en el model de bellesa actual, les noies han de ser primes i els nois han de ser musculats.

El treball en grup i les relacions interpersonals

- Com fer treballs en grup.
- Les maneres de comprendre la moda en els seus diferents punts de vista.
- Hem après a valorar el treball en equip. I a comunicar-nos les idees, tot posant-les en conjunt, discutir-les i a decidir la millor d'elles.
- Ha ser respectuosos amb les idees d'altres companys per més que penséssim coses molt diferents.
- He pogut saber moltes respostes sobre la moda respecte preguntes que per mi no tenien una resposta definida i concreta.

Trobar les seves veus

- Hem après a expressar-nos d'una altra manera
- Hem après a reflexionar sense dir les coses abans de pensar

Les noves tecnologies

- Fer servir programes del PC.
- Utilitzar altres tècniques d'estudi, com per exemple els blogs o els fòrums.
Tot això ho he après treballant cada dia i llegint tots els articles que em donava la professora. Després també he treballat bastant més a casa que a l'escola perquè em costava més aquí. També he buscat informació complementària per millorar els treballs.
Creiem que la part més important del treball és el que aprendrem a llarg termini, ja que ara tenim molts conceptes al cap que després probablement no recordarem. Això passa amb moltes assignatures, encara que el que aprens i després oblides, se't fa més fàcil recordar-ho la pròxima vegada que hi treballis. De tota manera, està bé "interioritzar" conceptes ja que llavors formen part del teu vocabulari, les teves idees, etc. També perquè arriben a formar part del que penses, i això t'ajuda a definir i contextualitzar la teva opinió al respecte del tema de la moda.

És interessant veure com els estudiants han reflectit el seu camí dins aquest projecte a partir dels punts que han considerat realment importants en el treball. Des de la perspectiva dels adults, la Suzanne va escriure:

Crec que hem après molt quant a noves maneres de dotar de sentit a l'aprenentatge dins l'aula. També hem après força de qui som, què volem i fins a on estem disposades a intentar construir una experiència en col·laboració.

6.2 Bernat Metge: e-portafoli com a eina de reflexió

Els e-portafolis, els blogs i l'èmfasi de la professora sobre l'aprenentatge per a la comprensió van ser coherents amb una forma d'avaluació que va considerar més el procés de cada alumne que el resultat o la tasca realitzada.

No obstant això, la professora va decidir plantejar un examen que consistia en unes tasques semblants a d'altres que els estudiants havien realitzat al llarg del curs. Amb aquesta decisió volia indicar que els canvis en les formes d'avaluació són un procés i no unes substitucions immediates. Aquest aspecte és rellevant perquè mostra com la professora encara que va fer servir eines metodològiques i tecnologies per a considerar el procés d'aprenentatge no es va sentir obligada a abandonar completament els mètodes d'avaluació que eren de la seva confiança.

La consideració del procés d'aprenentatge va ser possible degut, especialment, a la construcció dels blogs i els e-portafolis. Aquests processos, així com les dificultats i descobertes dels alumnes es poden apreciar amb les seves pròpies paraules tal i com apareixen als e-portafolis.

Portafoli de K.

L'exercici nº12 ja que em va costar molt de fer perquè per mi era força difícil i amb això vaig aprendre moltes coses noves i a trobar volums i àrees en l'Excel.

L'altre exercici que m'ha agradat força ha estat el problema del cafè ja que m'ha premés assabentar-me de coses i també recordar altres que les tenia oblidades i que si no fos pel crèdit no me n'hagués recordat.

Un altre exercici que m'ha agradat també ha estat el de la taula de multiplicar ja que ha estat una mica un repte perquè al principi semblava fàcil però al final m'ha costat dos quarts d'hora esbrinar quina era la fórmula però al final ha estat gratificant.

Portafoli de N.

Una de les coses que m'ha agradat han estat els problemes de tempteig, ja que són fàcils de fer i és com si fos una mena de joc, ja que has d'anar provant els números fins que arribes al resultat que vols.

Portafoli de J.

Excel: La utilización de Excel es muy útil en oficinas y trabajos parecidos.

Hemos aprendido a utilizarlo, para solucionar diferentes tipos de problemas de cálculo.

blogger (foro): Lo que más me ha interesado dentro de este crédito variable es poder crear tu propio "espacio" o "foro" donde tu expones un tema, y cualquier persona puede debatir sobre ello.

Aquests tres exemples ens mostren com poden variar els criteris dels alumnes a l'hora d'avaluar el seu aprenentatge. Els portafolis i els blogs han permès no tan sols parlar del què havien après sinó d'explicar-ho i afegir criteris propis d'avaluació a partir de la seva utilitat o dificultat.

Els alumnes de secundària que han participat en aquest projecte han fet servir els seus portafolis per intentar explicar la seva relació personal amb el que havien après. Encara que alguns s'han limitat a fer una llista de continguts, la majoria van exposar d'una manera més complexa, que en qualsevol examen o prova, el que havien après.

Més que avaluar l'aprenentatge, els portafolis i els blogs han permès accedir a la implicació personal dels alumnes en allò que havien estudiat.

6.3 El Palau: l'autoavaluació com a aprenentatge de la responsabilitat

"Parteixo de l'idea de l'avaluació construcionista, reflexiva i de procés. Avaluar el que ens passa i on som, de moltes maneres, oral i escrita... argumentant les respostes". Docent

A l'IES el Palau vam intentar trobar evidències d'aprenentatges que dotessin de sentit les matèries treballades dins l'aula oberta, específicament aquelles que guardessin relació amb l'aprenentatge de les llengües. Tal com diuen Kalantzis i Cope (2005:203) en *Learning by Design*, el nostre resum és com: *"a tangle of ideas and practices, and imbrications of theory and experience- this means that aspects of the impact on teachers and students of involvement in the project are sometimes difficult to delineate. Student learning may be manifested in artifacts which only hint at the deep and complex learning process that underlie those artifacts"*.

•Avaluació per a l'aprenentatge per a la comprensió

Com s'ha indicat en la fonamentació del projecte, el repte consistia en diferenciar una avaluació d'un aprenentatge d'una avaluació per l'aprenentatge. La diferència radica en si el procés es veu com a tancat (de) o obert (per). En el primer cas, el saber està en el contingut i l'avaluació serveix per a mesurar la 'quantitat' de saber que s'ha traspasat a l'estudiant mitjançant activitats de memòria i repetició (Kemmis at alt., 1977) mentre que el segon cas té a veure amb un altre concepte diferent d'avaluació.

En l'avaluació per a la comprensió es pretén que l'avaluació doni pistes sobre on s'ha aprofitat la matèria i de quantes maneres, però també, ens indica on es podria indagar per treure'n més profit. Així que una avaluació per a la comprensió convida al docent i a l'estudiant a continuar el camí d'aprendre plantejant nous reptes per a construir un sentit pedagògic compartit.

Les evidències de l'aprenentatge per a la comprensió es poden incloure sota la reflexió que té a veure amb com treballen i el perquè: (a) què hem estat treballant; (b) amb què hem treballat; (c) de quina manera; i (d) què estem aprenent.

Un dels objectius que em plantejo desenvolupar amb els nois i aprendre amb ells, és el de l'avaluació. Docent.

•Revisió personalitzada

Ja que els grups d'estudiants eren reduïts, la Maria José podria donar una atenció personalitzada a cadascun d'ells. Sabia en cada moment on estava cada estudiant en el seu procés. Comentava individualment, i després en grup, els aspectes que havia valorat sobre el seu procés personal com a companys i aprenents: (a) L'interès pel treball realitzat a l'aula (aportar idees, seguir el fil dels treballs) i per aprendre coses noves (motivació); (b) la col·laboració i ajuda amb els companys (cooperació); (c) les feines que ha realitzat a casa (planificació i responsabilitat); i (d) l'interès en assistir a classe regularment i portar els estris acordats (motivació i responsabilitat).

•Contractes previs-negociació

El fet que tinguin objectius d'aprenentatge dictats per ells mateixos és el primer pas per aconseguir que siguin més responsables del seu aprenentatge, i que tinguin més autonomia. Docent.

Una forma d'implicar els estudiants en el seu aprenentatge és fer-los conscients del seu compromís amb l'institut. Per tant, abans d'entrar a l'AO els estudiants han d'elaborar i signar un contracte amb Maria José. A partir dels contractes fan periòdicament unes autoavaluacions argumentant les seves millores i mancances per després redactar nous aspectes que queden incorporats al contracte del següent trimestre.

El fet que els teus alumnes s'estiguin posant objectius d'aprenentatge i que estiguin treballant tenint aquests objectius al cap és molt interessant i difícil d'aconseguir. Per a mi suposa un repte força complex però molt interessant. Docent.

Alguns estudiants volien que la docent els avalués, però per a prendre consciència de la seva disposició i motivació, era important que ells mateixos s'autoavaluessin. Els estudiants es van adonar que no estaven sols en el procés, i que tots estaven treballant punts del contracte com: estudiar, estar atent, lluitar per els interessos socials i econòmics, arribar puntual al centre, funcionar en les classe, assumir les normes del centre i esforçar-se. Alguns podien argumentar que havien fet una gran millora, que era evident en el fet d'aprovar les classes fora de l'AO, mentre que altres es consideraven suspesos per no complir amb el pactat en el contracte. Per tant, quan arribava el moment de reformular el grup per deixar entrar a persones noves, ells mateixos estaven d'acord en que l'aula no els havia servit massa. Com a tancament de l'experiència van arribar a la conclusió de que en general l'AO els servia perquè la seva integració a l'institut anava millor. No obstant aquest avaluació, tenia sentit a nivell intern amb la Maria José. Donat que cada docent del projecte treballava l'avaluació de forma diferent. El fet que la Maria José donés un paper actiu als estudiants formava part de la seva manera d'entendre l'aprenentatge com una apropiació d'un saber i una experiència en el qual es pot estar implicat o no.

•L'autoavaluació

Crec que l'autoavaluació és una manera de ser conscients sobre el que ens passa quan treballem i aprenem. Docent

Fent servir una graella feta per ells mateixos, els estudiants van autoavaluar-se. El repte era desenvolupar la seva responsabilitat. Una finalitat important de l'AO és agafar els bons hàbits dels estudiants convencionals: portar-se millor, portar signats els controls, no faltar el respecte al docent i als altres estudiants, ser puntual a les classes i portar els deures fets. L'autoavaluació es va centrar en els hàbits i la conducta a l'aula com mostra la següent escena.

Escena 1:

La Maria José obre la sessió explicant l'organització del dia. Abans de res, haurien de treure tots els materials necessaris per a la sessió i un alumne va apuntar el que cadascú portava o no. Alguns veien que milloraven en tot mentre altres deien que no havien complert amb res. Aquestes avaluacions subjectives van ser contrastades amb la impressió del docent i dels altres companys de l'AO qui acompanyen el dia a dia de l'institut.

El fet de poder avaluar-se dóna poder al subjecte per adonar-se del seu procés i progrés. Una vegada que els mateixos estudiants s'autoavaluaren va resultar més fàcil compartir notes d'aula.

En l'entrevista de tancament amb els grups del Palau vam poder aproximar-nos a la seva comprensió de l'aprenentatge. Els estudiants van explicar que l'aprenentatge es mostra en el trànsit del *no sé* a l'*entenc*. I que aquest *entenc* es podia *guardar* com a teoria en la memòria, o *fer servir* en la pràctica.

•L'avaluació dels e-portafolis

El fet de treballar amb e-portafolis obria el món de l'experiència segons els interessos de cadascú. Encara que els havia faltat temps per fer més reflexions sobre tots els seus treballs, els e-portafolis han servit per anar aprenent a revisar i parlar del que havien fet incloent els seus perquè.

6.4 Vila de Gràcia: vincular l'esforç amb els resultats de l'aprenentatge

La major preocupació d'en Leopold era distanciar-se de l'avaluació com quelcom extern a l'activitat d'aprendre. En aquest sentit, una estratègia que utilitzava era establir relacions entre l'esforç i els resultats dels estudiants. D'aquí que consideri important fer avaluacions individualitzades en les que l'esforç i la implicació en el treball estiguin presents.

La finalitat del projecte no era millorar les estratègies d'avaluació sinó explorar com situar-la com a part de l'aprenentatge.

A efectes pràctics el professor i l'observadora van acordar entendre l'avaluació com un procés que va mostrant el trànsit d'un estat a un altre, d'uns aprenentatges a d'altres nous, de l'opinió al comentari fonamentat, d'agafar-se a allò conegut a qüestionar allò que es creu que se sap.

El tema de com avaluar va formar part de les sessions de coordinació dels dimarts entre el professor i l'observadora. La següent transcripció mostra el contingut

d'una d'aquestes reunions i l'aprenentatge que es produïa a partir del contrast de punts de vista.

L: (...) es injusto porque quizás otro con menos horas de esfuerzo, quizás avanzó más o descubrió más o descubrió cosas porque acertó más en el camino. O tuvo más suerte con el grupo que le tocó y alguien dio ideas que le sirvieron ¿no? Pero eso va a quedar reflejado en el trabajo final ¿no? Y aquellos que dedicaron, pues, como decíamos antes, mucho rato a ver las fotos, que quedó borrosa, que ahora a imprimirla, que ahora la recorto y la recortó así, y se pasan muchas horas recortando y discutiendo y tal... yo no me atrevo a suspenderlas, por el hecho de que quizás no lleguen a un mínimo de los objetivos plantados. Estamos en una enseñanza obligatoria, entonces yo les puedo decir que podrían haber aprendido más, pero tampoco me da satisfacción de decirles "¡podrías haber aprendido más!" Porque parece como un reproche cuando te miran con esos ojos de buey degollado como diciendo "bueno, y qué es lo que tendría que haber aprendido más, si he hecho todo lo que he podido y me he pasado muchas horas". Entonces, no sé. Es una cuestión a valorar. Es decir, cómo puedes hacer que esta gente que necesita mucho para ser autónoma, ayudarla a ser más autónoma. Quizás, un proyecto tan ambicioso como esto, no se adapte demasiado a ese tipo de alumnado. Quizás para otro tipo de alumnado como el Quiel, que es capaz de seguir un proyecto como este. Otro problema que tiene el Quiel, es distinto, es decir, trabajar poquito. Entonces claro, no sé por qué tener la virtud de tener la mente más despierta como la del Quiel va a merecer más nota que la desgracia de no tener la mente tan despierta pero si ser laboriosa.

V: La verdad es que sinceramente yo no veo que haya tantas mentes poco despiertas pero que sean laboriosas ¿eh?

L: ¿Qué?

V: Que yo no he visto chicos o chicas con mentes poco despiertas pero que sean laboriosos. Lo que yo he visto es que hay una resistencia...

L: Pero la Evangelina por ejemplo es muy laboriosa. Cuando no hace es porque no sabe qué es lo que tiene que hacer.

V: Veamos qué nos propone en el trabajo final. A lo mejor nos sorprende. Pero a lo que voy es que, estás planteando una dualidad. Yo creo que el panorama del curso es mucho más amplio. Sí que está el caso de Evangelina como la "aplicada" y el caso del Quiel que es muy brillante, pero que también le cuesta mucho ponerse. Mientras menos trabajo tenga que hacer, para él mejor. ¿No?

L: después está Rafa que le gusta trabajar, le gusta hacer las cosas, pero cuando no sabe qué...no sabe qué.

V: pero hablando de casos reales, si bien es cierto que hay varias Evangelinas, hay muchos ... yo creo que el mayor problema es la resistencia a tener que dejar ese trabajo práctico que llevan años haciendo en visual y plástica, esa cosa manual de la asignatura a la que están acostumbrados. De cortar la imagen, de pegar, de componer. Pasar de entender la asignatura como el lugar que es mucho más que dibujar y trabajar con imágenes a entenderlas como una crítica social, como una forma más transdisciplinar de ver una problemática determinada. Es ese paso. Por otro lado, es que tienen la costumbre a que les tengas que decir exactamente lo que tienen que hacer, que en el fondo, como tú decías, en el trabajo de las identidades más o menos se lo podían manejar. Sabían lo que tenían que hacer en el collage. Contar una historia, hacer el escrito sobre el proceso. Pero aquí, como es una cosa que tiene mucho que ver con desarrollar aquel aspecto o tema que te ha llamado la atención, pues, los pillas volando bajo. No están acostumbrados a eso. Yo creo que el problema básico es ese. Más que lo de las polaridades.

L: No sé. No sé. Como evaluar eso, no sé. ¿Cómo?

V: ¿Y si hicieran una auto evaluación? Pónganse ustedes la nota

L: Eso hay que hacerlo hablando uno por uno, si no ya sé qué notas se ponen todos. "¡ah, qué bien, nos ponemos la nota que queremos!". Eso a veces lo he hecho, pero es cuando coges a uno, le hablas, y le haces reflexionas sobre lo que ha hecho, "si en tantos meses has hecho esto ¿qué te parece? ¿Qué nota te pondrías?" Entonces es ahí cuando aparece esa... o te dicen "pues ponme un insu" o no te lo dicen pero lo dan por asumido. No te pueden insistir. Pero así en grupo no puedes plantearlo, porque no hay costumbre. Si lo planteas así es una risa generalizada. "¡ah, yo quiero un diez, yo también ¡"

V: pero yo me refiero por ejemplo...

L: "¡yo me pongo un diez porque me gusta lo que he hecho"

D'aquestes converses sorgien una sèrie d'elements compartits referents a:

- Les relacions entre esforç i resultats.
- Donar oportunitats per revisar i repensar.
- Parlar sobre els criteris que s'utilitzen per jutjar l'execució i els estàndards d'assoliment.

6.4 L' e-portafoli: repensar l'avaluació com a part de l'aprenentatge

En aquest informe no hem presentat l'anàlisi dels exemples d'e-portafolis que han desenvolupat els estudiants com a part final del seu aprenentatge. És un material que si per una part no presenta grans sorpreses (en el sentit d'aportacions espectaculars) si permet comprendre com els estudiants han transitat en aquest projecte des d'una concepció més reproductiva i memorística de l'aprenentatge a una més comprensiva i reflexiva.

El que es pot observar en aquests materials son variacions de les posicions dels estudiants en relació als següents temes: (a) el que consideren que és aprendre; (b) el valor del que doten a la reproducció dels continguts; (c) les modalitats de reflexió que fan servir; (d) les relacions amb la informació; (e) la relació entre imatges i textos per donar compte de les seves reflexions i (f) el paper que donen al professor i als companys en tot aquest procés.

En qualsevol cas la funció del portafoli en aquesta recerca -i que en futures publicacions hem d'ampliar- ha estat mostrar la relació entre una modalitat d'aprenentatge -per projectes de treball en tres dels casos-, el desenvolupament d'estratègies de comprensió i la metacognició que significa reflectir al portafoli la reconstrucció del procés seguit.

IV Conclusions

7. Derivacions del projecte

En aquesta part final de l'informe explorem tres aspectes que considerem aportacions d'aquesta recerca: el sentit col·laboratiu del projecte, las dificultats que s'han trobat i algunes aportacions per a la formació docent.

7.1. Què significa desenvolupar una recerca compartida?

A vegades he sentit que estic a la vora de un precipici. No sé si estic ajudant als estudiants, però a la vegada em sento molt viva, molt animada, sense por. Estic aquí perquè he volgut. A més, he estat acompanyada en aquest trànsit i hem pogut desenvolupar una gran complicitat. Docent.

Aquesta recerca es va fonamentar en la cooperació, tant entre el professorat i el grup de la UB com entre els estudiants. És per això que un dels factors a tenir presents a l'hora de la seva valoració ha de ser la seva contribució a una cultura del compartir. Aquest compartir ha tingut lloc en els següents espais:

- a. *Les actes* de les reunions que es feien públiques a l'espai comú del grup.
- b. *El blog mare*. Vam desenvolupar aquest espai per possibilitar connexions entre persones i centres, però quasi ningú del grup havia tingut experiència amb el diàleg fluid que permeten els blogs. Tampoc sentien la necessitat de compartir el que estaven fent a les seves aules o massa curiositat i/o temps per saber el que feien els altres. El blog mare era una eina potencial que en aquest projecte vam poder conèixer de primera mà.

No sé exactament perquè utilitzarem el blog mare, per comentar entre tots, o si serà el Xavi i l'organització qui escriurà les entrades i nosaltres comentarem. O si sols servirà per penjar els blogs de tothom. Però bé, de moment davant del dubte, jo començo. Teresa Moyà.

- c. *La col·laboració intracentres*. Una de les finalitats del projecte era contribuir a la cultura de col·laboració i canvi dins els centres participants. En aquest sentit, la Teresa va contactar al principi del curs amb la professora de música per fer un projecte juntes sobre la moda i la música.

...estic parlant i preparant amb la professora de música, la Carme. Seria relacionar la vestimenta dels diferents grups amb altres formes de la cultura, en aquest cas la música. Teresa Moyà.

Al final del projecte, i amb l'elaboració d'una revista crítica de moda, va fer un nexa amb la professora de català per a què els estudiants hi treballassin els articles d'opinió sobre temes relacionades amb la moda, com per exemple: la passarel·la Cibeles, l'anorèxia, o el consum compulsiu.

La Maria José també va fer intents de connectar i col·laborar amb d'altres docents del centre, per exemple amb un de l'aula d'informàtica. Al final va treballar un projecte interdisciplinari amb els altres docents de l'AO.

d. *La col·laboració intercentres.* A l'inici del segon trimestre del projecte, en Leopold i la Verònica de l'IES Vila de Gràcia van mostrar interès en desenvolupar un projecte en col·laboració treballant el tema de la moda amb la professora del Carrasco i Formiguera qui també donava EVP. La Teresa ja havia determinat la seva programació i va pensar que no hi havia lloc per incloure noves propostes. Per tant, ella va treballar des del seu plantejament i el Leopold va desenvolupar i realitzar el seu.

No obstant, més tard en Leopold va mostrar interès en fer observacions a l'aula de la Teresa per veure com ella treballava amb els seus estudiants ja que compartia escenes molt interessants en les reunions mensuals. Encara que aquest desig va quedar-se en la intenció, en si és significatiu i ens mostra la possibilitat d'establir relacions entre centres si el professorat disposés de major flexibilitat en els seus horaris.

e. *Els intents de col·laboració fora del projecte.* En una entrada en el blog Mare, la Teresa va exposar el tema de la moda en relació amb la identitat dels nois del seu grup. Va parlar del seu interès davant dels prejudicis que mostraven les actituds i aproximacions dels nois. Donat que els blogs són de domini públic, la Teresa va rebre un comentari d'una psicopedagoga de 2n de ESO qui volia saber més de com s'estava treballant el tema amb els nois i les noies.

Aquesta entrada d'algú aliè va obrir un debat entre els participants en el projecte i, al final, el grup de docents i investigadors va decidir no aprofitar aquesta persona perquè no pertanyia al projecte. Pot ser que més endavant es pogués tornar a connectar per treballar junts altres temes, però la intensitat del treball que es realitzava va aconsellar no obrir un nou front en la recerca.

7.2. Obstacles a remarcar

a. *Cal innovar a partir de les necessitats dels docents.* Al projecte hem après que és important saber què és el que necessita el docent abans de proposar un projecte. La recerca ha demostrat la urgència d'una pedagogia del sentit a la secundària en la que els estudiants trobin el seu paper i la seva veu. Pot ser que molts dels obstacles que són dins les aules desapareguessin si els estudiants fossin implicats dins el currículum; si es dotés de sentit i rellevància al que aprenen. Però, aquest argument a favor d'un aprenentatge amb sentit no pot oblidar les dificultats del professorat per apropiat-se de noves eines pedagògiques que siguin alternatives a les que estan habituats a fer servir actualment.

b. *El no saber i el no saber com aprendre.* Per part dels docents, hi ha els que encara no han fet seves les idees que portem anys treballant en reunions de formació. Això ens ha fet preguntar-nos com aprenen millor els professors. Una cita ens pot ajudar a cercar respostes.

Vaig intentar fer un e-portafoli amb els estudiants, però jo no sabia. Vaig intentar, els estudiants van fer el blog, en un principi pensant que eren e-portafolis, i més tard comprenia que els blogs no eren e-portafolis però tampoc sabia el que havia de fer. Docent.

De quines maneres podria aquesta docent haver trobat una resposta? Quines noves eines pedagògiques haguessin possibilitat noves maneres d'aproximar-se a una altra concepció de l'aprenentatge? Una resposta que hem trobat a la recerca és que els docents han d'involucrar-se en el seu propi aprenentatge des de la pròpia acció pedagògica. Si es mantenen fora de l'experiència, amb la idea de que primer cal sentir parlar i després intentar transmetre allò que encara no han fet als seus estudiants, és difícil que tots i totes aprofitin el potencial de l'experiència i canviïn les seves concepcions.

Tenir un espai en el que, de manera periòdica, es pugui compartir cara a cara, a on es contrastin els propis dubtes amb les experiències i sabers d'altres, conjuntament amb un espai virtual --al nostre cas el blog mare- han estat dos espais per plantejar qüestions i cercar respostes. Però sobretot per generar saber pedagògic des de les pràctiques i les incerteses.

c. *La por ha ser vist pels altres.* El professorat de secundària ha construït la seva identitat docent des de l'individualisme i, amb freqüència, l'aïllament. Segurament per això, no vam arribar a ser del tot un grup de col·laboració, sinó un grup suma d'individualitats. Hi ha hagut poca participació en el blog mare. Potser per una qüestió de temps, o per una manca de coneixement del seu funcionament. Però també podria ser per causa de la por a ser vist, a pronunciar-se públicament davant dels altres.

d. *La gramàtica de l'escola.* La rigidesa i la fredor de les aules, l'elevat nombre d'estudiants i l'organització fragmentada del temps són tres factors que formen part de la gramàtica naturalitzada de l'escola i que han afectat el desenvolupament del projecte. Després de cinc mesos dins l'aula hem observat que els estudiants no estan motivats per escoltar al docent. Volen treballar. Però de manera diferent a la que planteja el docent. Sembla que els estudiants volen situar el treball en un espai obert per comunicar-se i compartir.

7.3. Aportacions per a la formació docent

El procés de la recerca vinculat a una innovació ha estat, per sobre de tot, una experiència de formació per a tots els participants. D'aquesta experiència hem extret una sèrie d'aportacions que poden ser considerades a l'hora de repensar la formació docent en aquests temps de canvis.

a. *Aprendre amb els estudiants.* El professor ha de ser un model de com aprendre a aprendre. Però un dels factors que més possibilita o impedeix un canvi en l'educació és el de la manca o la deficient utilització del temps. Els docents, donat les demandes de la seva tasca, quasi mai (Stoll, Fink, Earl, 2004) disposen de temps extra per reflexionar, innovar, formar-se o fer recerca. El fet de treballar amb noves propostes implica un temps d'aprenentatge i modificació de concepcions i pràctiques arrelades. Si no hi ha temps per conèixer bé les noves perspectives el docent pot aprofitat l'oportunitat d'aprendre amb els seus estudiants. La recerca-acció pot ser una contribució important a aquest procés.

b. *Aprendre en temps real.* Al llarg de la recerca han sorgit sentiments de fracàs, frustració i pèrdua degut a que els docents han anat aprenent quasi a temps real. Això no encaixa amb la idea del docent que ja sap tot de la seva matèria. Posar-se en un lloc d'aprenent davant un grup de estudiants pot semblar-li un qüestionament de la seva autoritat. El fet de que les noves tecnologies i els nous sabers avancin tan ràpidament fa que sigui gairebé impossible estar al dia. Hi ha dues opcions. Seguir amb les inèrcies o aprendre des de la pròpia pràctica pedagògica.

c. *Canvi del model docent.* Als models d'ensenyament tradicionals, es considera al mestre com aquell que sempre havia de saber-ho tot, que per això era el Mestre. Però, amb els avenços de la tecnologia, els canvis als sabers i les incerteses davant el futur, estem en una situació ben diferent. Si es vol fer un canvi qualitatiu dins l'educació obligatòria cal reflexionar sobre el desafiament de treballar d'una forma diferent amb tecnologies i estratègies pedagògiques que replantegen el paper i el saber docent.

Referències citades a l'informe i d'altres lectures rellevants

- Avraamindou, L., Zembal-Saul, C. (2004). Exploring the Influence of Web-Based Portfolio Development on Learning To Teach Elementary Science. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(3), 415-442.
- Barret, H. i Carney, J. (en premsa). Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development. Presentat a la revista *Educational Assessment*, Juliol, 2005.
- Barret, H. (2005). White Paper. Researching Portfolios and Learner Engagement. *Electronic Portfolios*. Baixat el Setembre, 16, 2005 de: <http://electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>
- Belanoff, P. i Dickson, M. (Eds.) (1991) Portfolios. Process and Product. Poutsmouth: Heinemann. *Electronic Portfolios*. Baixat el Setembre, 20, 2005 de: <http://electronicportfolios.org/>
- Birbili, M. (2005) Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4, (3), 313-320.
- Carney, J. (2001). *Electronic and Traditional Paper Portfolios as Tools for Teacher Knowledge Representation. Curriculum and Instruction*. Seattle: University of Washington.
- Carney, J. (2002). *The intimacies of electronic portfolio: Confronting preservice teachers' self-revelation dilemma*. Paper presented at the Society for Information Technology in Teacher Education annual conference, Nashville.
- Carney, J. (2003). *Teacher Portfolio and New Technologies: Confronting the Decisions and Dilemmas*. Paper presented at the Society for Information Technology in Teacher Education annual conference, Albuquerque.
- Carney, J. (2004a). *Setting an Agenda for Electronic Portfolio Research: A Framework for Evaluating Portfolio Literature*. Presentació a l'AERA, abril 14, 2004. Baixat el Setembre, 16, 2005 de: <http://it.wce.wvu.edu/carney/Presentations/AERA04/AERAresearchlit.pdf>
- Carney, J. (2004b). *Campfires around which we tell our stories: Confronting the dilemmas of teacher portfolios and new technologies*. Comunicació no publicada.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la pràctica. En Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, (pp. 65-79) Barcelona: Octaedro.
- Davies, A. (2000). *Making Classroom Assessment Work*. Merville, Bc: Connections Publishing

- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Denzin, N. (1997). Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*. (pp. 207-208). London. Sage.
- Derham, C. (2003). *The digital portfolio assessment of teaching competencies DPATCO: Initial development and validation*. Disertació no publicada. Lehigh University.
- Ellsworth, E. (2002). Posiciones en la enseñanza : diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: AKAL.(2005).
- Gardener, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Hartmann, C. (2003). *Renditions of professional mathematics teaching: A study of prospective mathematics teachers' growth through the creation of professional portfolios*. Disertació no publicada. University of Wisconsin-Madison.
- Herman, J. & Winters, L. (1994). Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership*, 52, 48-55.
- Hernández, F. (2004) Pasión en el proceso de aprender . *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 46-51.
- Hernández, F. (2005). La integración de los saberes en el marco de una educación para una cultura crítica. *Cooperación educativa*, 75-76, 29-35.
- Humanities Curriculum Project (1970). *The Humanities Project: An Introduction*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Kalantzis, M., Cope, B., et al. (2005). *Learning by Design*. Altona, Australia: Common Ground Publishing.
- Kemmis, S., Atkin, R. i Wright, E. (1977). How do Students Learn? Centre for Applied Research in Education. *University of East Anglia: Occasional Publications*, 5. Norwich.
- Lorenzo, G., Ittelson, J. (2005) An Overview of E-Portfolios. Comunicació presentada al *Congrés de ALI (Educause Learning Initiative)*, July, 2005.
- Lyons, N. P. (Ed.) (1998). *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- National Research Council dels Estats Units (2001). *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- McDrury, J. i Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.

- Paulson, F.L., Paulson, P. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. A Fogarty, R. (Ed.) (1996) *Student Portfolios*. Palatine:IRI Skylight Training & Publishing.
- Paulson, F.L., Paulson P. i Mayer,C. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 58(5), 60-63.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assesment*. New York: Merrill.
- _ (2000). *Student-involved classroom assessment*. (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Stoll, L., Fink, D. i Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Tosh, D., Werdmuller, B. (2004a). E-portafolios and weblogs: one vision for e-portafolio development. Baixat el Setembre, 16, 2005 de: http://www.eradc.org/papers/e-portafolio_Weblog.pdf
- Tosh, D., Werdmuller, B. (2004b). Creation of a learning landscape: weblogging and social networking in the context of e-portfolios. Baixat el Setembre, 16, 2005 de: http://www.eradc.org/papers/Learning_landscape.pdf
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Zeichner, K., Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.
- Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio*. Bolton. MA: Anker Publishing.

Annex I: L'avaluació al IES Carrasco i Formiguera

Primer graella

Els conceptes que s'avaluaran i la forma de fer-ho es la següent:

AVALUACIÓ DELS CONTINGUTS

Aspectes	Treball no desenvolupat	Treball desenvolupat	Treball aconseguit	Treball Excel·lent
Reflexions sobre el tema.	No hi ha indagació, manca per tant informació per fer reflexions.	Hi ha indagació, la informació es poc clara. Les conclusions son idees estereotipades. Reproducció. Falta de reflexió.	Hi ha indagació, la informació es clara i es mostra una certa reflexió i opinió personal sobre el tema.	La indagació es excel·lent, la informació obtinguda també. Han reflexionat i arribat a conclusions personals.
Connexions entre les reflexions i amb altres temes	Sense reflexions no hi ha connexions	Les connexions entre les reflexions són dèbils i forçades.	Es realitzen algunes connexions a partir de les reflexions personals	Hi han connexions personals entre els temes i amb altres temes.
Presentació del treball	Treball inacabat, falten apartats, treball desorganitzat.	La presentació es correcta, però poc atractiva.	La presentació es acurada i visual.	La presentació està força treballada i és molt atractiva visualment.
Representacions (expressió gràfica i visual)	Falta de representacions.	Representacions poc clares, no exemplifiquen el que es vol explicar.	Representacions clares i ben realitzades, exemplifiquen el que es vol explicar.	Domini de les representacions.
Utilització de analogies, metàfores, colors	No es fan servir	Es fan servir sense reflexionar (exemple els colors,...)	Coneixen i utilitzen almenys un sistema de símbols i l'utilitzen correctament.	Mostren domini d'algun sistema de símbols. Utilitzen amb flexibilitat més d'un sistema de símbols.

AVALUACIÓ DEL TREBALL DE GRUP

Aspectes	Treball no desenvolupat	Treball desenvolupat	Treball aconseguit	Treball Excel·lent
Cooperació	No han participat (o han participat poc) elaborant les activitats amb el grup	Han participat elaborant les activitats amb el grup.	Han participat elaborant les activitats amb el grup i aportant idees.	Han participat molt activament elaborant les activitats amb el grup, portant idees i fent observacions molt interessants per aconseguir uns resultats òptims.
Resolució de conflictes	En el moment de desacord no han escoltat (o han escoltat poc) les opinions dels companys.	En els moments de desacord han escoltat les opinions dels companys.	En els moments de desacord han escoltat les opinions dels companys. i han aportat opinions argumentades.	En els moments de desacord, han argumentat les seves opinions, han escoltat i valorat les dels altres i han arribat a un consens satisfactori per tots.

AVALUACIÓ DE L'ORGANITZACIÓ DEL TREBALL

Aspectes	Treball no desenvolupat	Treball desenvolupat	Treball conseguit	Treball Excel·lent
Organització del espai i el temps del treball conjunt i del individual	No han aconseguit presentar el treball. No realitzen les tasques. No treballen a classe.	. No han aconseguit presentar els treball en el moment acordat, però han entregat el treball amb un retard de màxim una setmana. No finalitzen les tasques en el moment acordat. Treballen poc a classe.	S'han organitzat i han complert el calendari establert. Però treballen de forma irregular a classe.	S'han organitzat i han complert el calendari establert. Treballen molt a classe.
Criteris de selecció de material	No han aconseguit agrupar i seleccionar el material. No portaven el material per realitzar les tasques.	Alguns cops no portaven material. Per tant han tingut dificultats per seleccionar.	Portaven material. Han seleccionat el material. Però no tenia una idea prèvia clara sobre el que seleccionar.	Han valorat tot el material, han seleccionat el més significatiu i representatiu segons una idea prèvia.
Autonomia	Calia que el professor els fes treballar o contínuament calia cridar al professor.	Calia cridar al professor abans d'intentar trobar una solució per ells mateixos	Abans de cridar al professor s'ha intentat trobar la solució.	Sovint han trobat la solució per ells mateixos. Es buscaven solucions conjuntes.

La correspondència entre els diferents nivell del treball i la nota corresponent serà la següent:

Treball no desenvolupat: INSUFICIENT

Treball desenvolupat: SUFICIENT

Treball aconseguit: BÉ ó NOTABLE

Treball Excel·lent: EXCEL·LENT

La segona graella d'avaluació

SOBRE EL CONTINGUT DEL TREBALL

Contingut escrit			
0	1	2	3
No fer la tasca	Fer la tasca, sense implicació, perquè cal fer-la.	Tenir una opinió sobre el tema i exposar-la. Dir el que pensen realment sobre el tema.	Que el que expliquen tinguin un sentit (social, una ideologia,...).

En aquests aspectes (a partir dels treballs) , els nivells superiors impliquen els anteriors

Imatges			
0	1	2	3
No utilitzar imatges	Utilitzar imatges perquè cal, sense gaire sentit ni objectiu	Quan utilitzen imatges, que aquesta serveixi per.... que tinguin una finalitat, que serveixin per la tasca, (per comparar, per mostrar el que és diu,....., (ex. blog)	Que les imatges donin informació que el text no diu. Que vagi + enllà del text Si hi ha varies imatges, que tinguin relació entre elles Que les imatges tinguin força, que mostrin visualment el missatge de la tasca En les imatges la utilització

			de símbols, referències o metàfores
--	--	--	-------------------------------------

En aquests aspectes (a partir dels treballs) , els nivells superiors impliquen els anteriors

Dibuixos, representacions			
0	1	2	3
No fer	Fer perquè cal fer,	En el cas de les representacions que aquestes estiguin treballades (si l'objectiu és que la representació sigui acurada).	En de dibuixos i representacions la utilització de símbols, referències o metàfores En el cas de les representacions que siguin clares i per elles mateixes expliquin el que volen dir, sense text

-
-
3.- Què et proposes millorar de cara el segon trimestre sobre el Full de Seguiment:

-
-
-

En relació al treball a l'Aula Oberta que és el que ha sigut més fàcil, o bé, més difícil.:

1.- A les classes de música :

2.- A les classes de matemàtiques :

3.- A l'hora de treballar al taller:

4.- A les classes de català i de castellà:

5.- En relació a la resta d'assignatures amb el grup-classe que és el que ha estat més fàcil a fer o més difícil? I digues perquè

6.- Parla de com t'has sentit amb el professors/res de les diferents assignatures

7.- Digues com has estat amb els companys/es del grup-classe.

8.- En que creus que has de millorar per seguir bé al segon trimestre sobre els punts 5, 6, i 7.

9.- Si haguessis de posar nota en relació al teu rendiment acadèmic quina seria?

i en relació al teu esforç personal ?

Annex III: IES Vila de Gràcia. LA MODA

Una forma de vestir?

Una manera de ser?

Un negoci?

1. L'experiència individual. Una forma de vestir? Una manera de ser?

1.1. Cerca d'informació: catàlegs, webs, fotografies pròpies, publicitat gràfica, espots publicitaris...

1.2. Lectura i classificació de la informació. Seleccionar-ne tres: llegir les històries que ens expliquen, descobrir els tipus de dones i d'homes que les protagonitzen, ...

1.3. Quins valors ens proposen? Ens identifiquen amb aquests valors? I amb les històries? A qui es dirigeix cada tipus de moda o estil?

1.4. Com vestim els joves adolescents? La moda i el com vestim: de quina manera es relacionen? De les diverses maneres de vestir-se amb quina ens sentim més propers?

1.5. La manera de vestir es relaciona amb el desig de ser d'una determinada manera? La manera de vestir de cada persona ens diu alguna cosa sobre ella?

Presentació en format power point o en format revista DIN A-4.

2.El fet social. La marca, allò fashion i el món de la moda com s'integren en la nostra cultura? Com ens hi relacionem?

2.1. Les formes de la moda i els grups socials. La publicitat de la moda és una forma de cultura? A quins grups socials es dirigeix la cultura de la moda?

2.2. Els diversos grups socials com es situen davant la moda? El consum està condicionat per la publicitat? Hi ha diverses modes per a diversos grups socials? Per què?

2.3. De quines maneres ens podem posicionar davant la presència de la moda? Com relacionem els desitjos de comprar amb la moda?

2.4. La moda és una indústria? Quin és el comportament de la indústria de la moda?

2.5. El paisatge urbà, cultural i simbòlic de la moda, és el territori on es lliuren les batalles de la moda. És possible viure al marge de les modes? Es millor acceptar la moda? Formes de resistència al poder de la moda.

2.6. La música i el cinema van al compàs de la moda o són moda?

3.Allò polític. Poder, consum i valors. Un sol món?

3.1. Existeix un poder de la moda? El poder de la moda és econòmic, cultural o polític? De quines maneres es pot manifestar?

3.2. El consum en moda està condicionat pels valors individuals? O bé, la moda imposa uns valors culturals de consum i models de comportament?

3.3. La moda potenciar uns determinats valors polítics? La política afavoreix unes determinades tendències de la moda? Hi ha identificacions polítiques dins els estils de la moda?

3.4. La moda i el món. Hi ha modes no occidentals? Hi ha una producció de la indústria de la moda en països de ma d'obra barata? Es possible la resistència com a consumidor de moda davant l'explotació humana? Hi ha exemples?

El treball

Exemples i suggeriments d'exercicis per desenvolupar en grups de tres alumnes.

Expressar una postura o pensament personal sobre un aspecte de la moda que sigui important per a nosaltres mateixos.

Es tractaria de elaborar un discurs crític.

Elements del treball:

1. Introducció sobre la moda.

2. Arguments i recursos (textos, imatges...) per a una crítica, una denúncia, o una defensa d'algun aspecte del món de la moda.

3. Arguments i recursos (textos, imatges...) per a una proposta sobre algun aspecte de la moda. La proposta pot buscar alternatives o formes de confrontació respecte la moda. Si s'argumenta críticament també és possible una defensa a favor d'algun aspecte de la moda.

4. Conclusions.

a) A partir d'algun article o text o imatge treballar una anàlisi del seu contingut i posar-lo en relació amb la realitat. Elaborar una resposta gràfica sustentada amb arguments.

Exemples: Treball sobre la resposta de la dissenyadora Carmen March a la pregunta de la periodista Ana Jacoste (metro. 22 de setembre de 2006)

Periodista: ¿Cuál es la prenda que no puede faltar en el armario de cualquier mujer la próxima temporada?

Carmen March: Un vestido cóctel de organza gris.

b) Treball sobre les diverses formes de vestir entre els adolescents de l'institut o del barri. Caldria classificar, estudiar i relacionar les diverses tipologies del vestir amb la moda i amb com es defineixen els i les joves avui.

c) Com ens veiem nosaltres: com ens veu la indústria de la moda i com ens representem

Presentació del treball

1. blog

Al blog personal de cada alumne del grup, caldrà fer un nombre d'entrades mínim de 4 textos on es reflexioni sobre els processos d'aprenentatge personals.

Caldrà un parell de carpetes amb imatges. Una amb imatges recollides de diverses fonts: revistes, catàlegs, webs, films, pòsters, videoclips...

Una segona carpeta amb imatges d'elaboració pròpia: fotografies, dibuixos, fotomuntatges...

Les imatges i arxius no poden pesar més de 150 kb. Heu de tenir en compte que l'espai total de cada blog per arxius és de 5 Mb.

Una entrada amb les conclusions i imatges del treball final.

2. El treball final

Cada grup de tres alumnes farà una presentació final del treball en el format que cregui més adequat: Powerpoint, cartells, panels amb fotografies i textos, CD, vídeos-CD, DVD, revista il·lustrada...

Data límit de lliurament final: 1 de desembre

Pàgines a Internet:

Història de la moda: <http://www.modahistoria.com/>

Moda Espanya: <http://www.fashionfromspain.com/>

Moda tardor-hivern 2006-2007: <http://canales.elcorreodigital.com/especiales/moda/>

Revista en web: <http://www.solomoda.com/>

Passarel·les de moda: <http://canales.laverdad.es/moda/Indice.html>

Opinió sobre la moda: <http://www.enfocarte.com/5.26/moda.html>