

LA LUDIFICACIÓ A L'AULA

Una proposta per aprendre jugant

Sofía Menéndez- Arango Estévez

Treball de Final de Màster

Tutora: Silvia Serret Lanchares

Especialitat de Llengua i Literatura Catalana

(Curs acadèmic 2021/2022)

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
Facultad de Educación
Máster de Formación del Profesorado
de Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

RESUM

Vivim en una societat de canvis constants, cosa que provoca que la realitat de les aules hagi patit una gran transformació en els últims anys i que les necessitats dels adolescents evolucionin constantment. Per aquesta raó, els mètodes que s'han utilitzat fins avui han quedat del tot obsolets; no funcionen per a tothom i, el que és pitjor, no funcionen per a la majoria. Tot i que la innovació pedagògica es troba en el seu punt més àlgid, els mètodes tradicionals segueixen imperant a les aules. És per aquesta raó que cal promoure un canvi radical en el sistema educatiu. En aquest context, la present proposta d'innovació pedagògica pretén millorar l'ortografia i l'expressió escrita a 3r d'ESO utilitzant la ludificació com a mètode alternatiu per a fer front a la desmotivació i a la renovació dels mètodes tradicionals. Es presentaran, doncs, els beneficis de posar l'alumne en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, fomentar la motivació, el treball col·laboratiu i la ludificació a través d'una revisió bibliogràfica com a base per a plantejar una proposta d'innovació didàctica basada en el joc.

PARAULES CLAU: ludificació, 3r d'ESO, ortografia, comprensió lectora, innovació

ABSTRACT

We live in a society of constant change, which means that the reality of the classroom has undergone a major transformation in recent years and the needs of adolescents are constantly evolving. For this reason, the methods that have been used until today have become completely obsolete; they do not work for everyone and, what is worse, they do not work for the majority. Despite the fact that pedagogical innovation is at its peak, traditional methods still prevail in the classroom. It is for this reason that a radical change in the education system must be promoted. In this context, this proposal for pedagogical innovation aims to improve spelling and writing skills in 3rd of ESO using gamification as an alternative method to address the demotivation and renewal of traditional methods. The benefits of putting the student at the centre of the teaching-learning process, encouraging motivation, collaborative work and gamification will be presented through a review of the literature as a basis for proposing a didactic innovation based on games.

KEY WORDS: gamification, 3rd of ESO, spelling, reading comprehension, innovation.

ÍNDEX

1.	Introducció	4
2.	Anàlisi del context	5
2.1.	El centre.....	5
2.2.	L'aula	7
3.	Objectius	8
4.	Marc teòric	9
4.1.	La motivació en l'aprenentatge.....	9
4.2.	L'aprenentatge significatiu.....	10
4.3.	El treball col·laboratiu com a eina d'aprenentatge.....	10
4.4.	El mètode gabarró.....	12
5.	Propostes.....	13
5.1.	Valoració inicial	13
5.2.	Continguts clau i curriculars	14
5.3.	Descripció de les propostes.....	18
5.3.1.	Seqüència 1: juguem amb l'ortografia	18
5.3.2.	Seqüència 2: <i>El Fuster</i> som totes.....	22
5.4.	Competències, objectius i avaluació	24
5.5.	Instrumentes d'avaluació	28
5.6.	Atenció a la diversitat.....	29
6.	Avaluació intervenció	31
6.1.	El joc a l'aula.....	31
6.2.	Dificultats per a aplicar el joc a l'aula.....	32
6.3.	El Kahoot com a mètode d'avaluació	34
6.4.	Resultats.....	34
7.	Avaluació de les seqüències: propostes de millora.....	35
8.	Conclusions	37
9.	Bibliografia	40
10.	ANNEXOS.....	42
	ANNEX I. Seqüències didàctiques.....	42
	ANNEX II. Algunes de les preguntes del Kahoot per avaluar coneixements previs i avaluatiu (activitat 1 i 6)	63
	ANNEX III. Resultats del Kahoot a 3r d'ESO A	65
	ANNEX IV. Imatges jocs en línia (activitat 5)	66
	ANNEX V. Targetes ("consells") per a accentuar el text (activitat 5)	68
	ANNEX VI. QR jocs en línia (activitat 5)	69

ANNEX VII. Rúbrica d'autoavaluació 70

1. INTRODUCCIÓ

Tot i que l'educació formal ha patit una transformació en els últims anys i cada vegada hi trobem més propostes innovadores que en canvien el paradigma, els mètodes tradicionals segueixen tenint un gran protagonisme a l'aula. Tal com s'ha demostrat repetidament a través de la investigació i la mateixa experiència, aquests mètodes no sempre funcionen per a tothom i el que és pitjor: en ocasions, no funcionen per a la majoria. Així doncs, tenim un panorama educatiu en el qual trobem alumnes que presenten dificultats a l'hora d'aprendre, fet que no guarda cap relació amb la seva capacitat cognitiva o les seves necessitats especials, sinó amb la manca d'adaptació al sistema. En altres paraules, la manera com els professors i les professores imparteixen el coneixement a l'aula. És a dir, els mètodes que s'han anat aplicant fins avui per transmetre coneixements han quedat del tot obsolets i ja no responen a les necessitats d'aprenentatge de les nostres i els nostres adolescents.

Tal i com resa Antoni Zabala a *Constructivisme a l'aula* "la diversitat és inherent a la naturalesa humana i qualsevol actuació que es dirigeix a desenvolupar-la ha d'adaptar-se a aquesta característica" (1993:150). Com a docents, no podem ignorar aquesta diversitat que queda eclipsada entre l'alumnat ordinari i l'alumnat amb necessitats especials. Hi ha una majoria silenciosa que es troba al centre d'aquesta dicotomia: no necessiten una atenció especial a la diversitat, però tampoc no troben el seu lloc en els mètodes tradicionals. La seva manera d'aprendre i, consegüentment, d'estudiar, no coincideix amb els models de referència que reben i això pot portar a una profunda desmotivació i decepció amb el sistema educatiu. No encaixar-hi, doncs, fàcilment pot resultar en abandonament escolar. Cal, en aquest context, oferir nous models d'aprenentatge inclusivius, que no fomentin la segregació d'intel·ligències, és a dir, models que no perpetuïn el concepte d'alumne ideal dintre dels cànons del talent acadèmic i que tinguin en compte les múltiples intel·ligències de l'alumnat.

Diferents personatges durant el transcurs de la història han proposat mètodes alternatius d'aprenentatge, basats en el joc o en el canvi de mitjà, com és, per exemple, el mètode scout. Tot i que aquestes propostes innovadores han tingut una gran repercussió, en el cas de l'escoltisme, a nivell mundial, mai no ha estat el seu objectiu canviar el paradigma de l'educació formal, sinó, com dèiem, crear una proposta alternativa i complementària.

Aquest és l'objectiu, doncs, de la ludificació, també coneguda com gamificació, un concepte que va néixer fa uns anys i que consisteix a utilitzar el mecanisme del joc per a assolir certes competències a l'aula. L'objectiu del present treball, doncs, és proposar la ludificació com un mètode real i eficient d'ensenyament i, com a conseqüència, d'aprenentatge per a aquell alumnat de secundària que aprèn millor de forma activa. Tot això, ho faré portant a l'aula una proposta didàctica innovadora i sobre el paper una possible continuació d'aquesta.

L'ortografia és un dels aspectes de la llengua que costa més treballar, ja que durant la pràctica docent hem pogut observar que el coneixement de la norma no sempre juga un paper fonamental en el seu domini o, pel contrari, en la mancança del domini. En aquest context, Daniel Gabarró (2010) proposa un mètode alternatiu per a ensenyar ortografia des de la PNL o programació neurolingüística. Aquesta última és una tècnica que descriu els processos mentals a l'hora de fer servir la llengua i els utilitza per al seu ensenyament. D'aquesta manera, si sabem quins passos segueix el cervell per a aprendre com s'escriuen correctament les paraules, sabem què ensenyar als nostres alumnes per a aprendre ortografia. Així doncs, en la

primera seqüència que aplicarem, treballarem l'ortografia, concretament l'accentuació, i ho farem a través del joc, tenint en compte les reflexions i les recomanacions del mètode proposat per Daniel Gabarró.

La segona seqüència és una proposta de continuació de la primera i no ha pogut ser aplicada. Per això, és únicament una idea de com es podria posar en pràctica el que l'alumnat ha après a la primera seqüència. Així doncs, es proposa treballar l'expressió escrita per a aplicar els coneixements d'ortografia adquirits i, el que és més important, aprendre a estructurar un text. Durant el meu període de pràctiques he observat moltes mancances en les produccions escrites, però no només pel que fa a l'ortografia. Les mancances observades en les produccions tenen relació amb la poca pràctica a l'hora d'escriure i el poc coneixement de com s'estructura un text, de quin nivell de formalitat requereix i de quina manera expressar-la. En definitiva, estem parlant d'una manca d'adequació, cohesió i coherència. D'una banda, l'origen d'aquest fet poden ser uns hàbits de lectura i escriptura més aviat pobres. D'altra banda, pot tenir també a veure amb desinterès i desmotivació per treballar aquests aspectes a classe.

En aquest context, ens proposem fomentar la motivació i l'interès per l'ortografia i l'expressió escrita a través de la ludificació de l'aula.

2. ANÀLISI DEL CONTEXT

2.1. El centre

La proposta didàctica del present treball es durà a terme a l'Institut Dolors Aleu, antic Institut Joan Fuster, un centre d'educació secundària situat al districte de Sant Andreu, al barri de Navas. El Dolors Aleu està catalogat per la Generalitat com centre de nivell B, és a dir, no és un centre d'alta complexitat. Aquesta categoria es mesura a través de diferents indicadors com el nivell socioeconòmic i la situació familiar de l'alumnat, el rendiment escolar, entre d'altres, que detallarem més endavant.

L'institut Dolors Aleu es va fundar l'any 1995, tot i que ja havia estat durant molts anys una escola de la comunitat salesiana. El centre té tres línies d'ESO i dues de batxillerat i un total de 500 alumnes i 40 professors i professores, a més de dues administratives i dues conserges. És un centre de reagrupament, és a dir, que acull alumnat amb deficiència auditiva. El centre ofereix ESO i batxillerat. Pel que fa al batxillerat, no només ofereixen les dues modalitats de científic-tecnològic i humanístic-social, sinó que posen a l'abast dels alumnes dos nous projectes: BatxPro, enfocat a l'estudi d'un CFGS, i BatxiBac, batxillerat amb francès. A banda dels projectes de Batxillerat, també hi ha projectes a tots els nivells de l'ESO, com el projecte de la revista del centre, en el qual tota la comunitat participa, el projecte GEP (Generació Plurilingüe), que consisteix en l'aprenentatge de l'anglès a través de diferents matèries o altres projectes de foment lingüístic com el projecte tecnologia en anglès.

El centre es troba al cor de Barcelona, entre l'avinguda Meridiana i el carrer de Sant Antoni Maria Claret. Això provoca que el centre estigui molt limitat i que hagi anat creixent cap amunt: té un total de 5 plantes. Les instal·lacions són molt antigues, però completes: tenen gimnàs de grans dimensions, laboratori, biblioteca, dos patis en els quals cap tot l'alumnat i les

aules estan ben equipades amb ordinador i projector, així com dues pissarres: una digital i una de tradicional. Tot i així, les aules presenten diferents inconvenients. D'una banda, des del punt de vista de la ludificació, són aules enfocades a una metodologia tradicional, poc flexibles. És a dir, estan poc preparades per a canvis de disposició, de rols o d'activitats. L'espai està limitat a les persones que l'ocupen i difícilment es pot moure el mobiliari sense causar molt rebombori. A més, l'ordinador i les pantalles estan fixes. La disposició de l'aula està enfocada a la classe magistral. D'altra banda, quant a la disposició del centre, durant les hores de sol, aquest cau de ple a les aules. Per aquesta raó, les cortines són opaques i no deixen passar la llum del sol, cosa que fa que les classes no acostumin a tenir llum natural. Tot plegat provoca sovint conflictes entre l'alumnat i un clima de disrupció a l'aula en repetides ocasions.

A l'ESO es treballa amb el llibre digital, la qual cosa implica que tot l'alumnat té ordinador i, consegüentment, hi ha WIFI oberta i gratuïta a tot el centre. La problemàtica –i els beneficis, és clar– que es deriva d'aquest fet és la tònica dominant als centres de secundària: internet és una eina educativa molt potent alhora que una gran distracció.

La mitjana d'edat del professorat és més aviat alta, la qual cosa té una forta influència en les tendències metodològiques del centre. Pel que fa a les classes de català, en les quals he estat d'observadora, segueixen un format tradicional i, tot i la incorporació dels llibres digitals a l'ESO, la dinàmica continua sent la mateixa de la classe magistral. El domini de les noves tecnologies és escàs per part del professorat, així com el coneixement de certes aplicacions o programes que podrien propiciar un rol més actiu i participatiu per part de l'alumnat. Tot i així, hi ha un gran moviment de persones en el claustre; cada setmana hi ha noves incorporacions que trenca la homogeneïtat del cos de professores i professors.

Pel que fa a l'alumnat, la procedència socioeconòmica és, en general, de classe mitjana i mitjana-baixa, tot i que s'hi observa una incidència significativa de l'actual crisi econòmica. La majoria de l'alumnat resideix als voltants de l'institut, de manera que les característiques de l'alumnat són un reflex del barri i viceversa. Així doncs, la majoria de l'alumnat es divideix en alumnat autòcton i d'origen americà. Malgrat això, també hi ha un percentatge d'alumnes que tenen altres nacionalitats: xinesos, russos, marroquins, entre d'altres. En general, la diversitat està ben adaptada i la convivència és bona tant al centre, com a l'aula. No hi ha grans conflictes ni discriminacions racials; en aquest sentit, la convivència d'ètnies és molt positiva i no es donen casos de segregació racial en els moments d'oci. Cal afegir, però, que la integració de l'alumnat d'origen americà és clarament més ràpida, afavorida per la llengua, mentre que la de la resta de nacionalitats és més gradual.

Segons el projecte lingüístic portat a terme durant el curs 2020/2021 es va observar que 90 dels 337 alumnes que hi ha a l'ESO, és a dir, el 26,71%, no tenen la nacionalitat espanyola. Alhora, 71, és a dir, el 21,13% de l'alumnat no han nascut a l'Estat Espanyol. Tot i així, i per la gran presència d'alumnat americà, un gran percentatge té com a L1 l'espanyol. Lingüísticament, ens trobem amb dues conseqüències: els alumnes s'expressen millor i tenen una comprensió lectora superior en espanyol que en català. Les conseqüències que es deriven d'aquesta realitat, es veuen clarament reflectides a la classe de català. Per això, més que a cap altra especialitat, cal que les docents de català facin un replantejament de les seves classes.

Quant al projecte educatiu del centre, aquest estableix les accions i les relacions de la comunitat educativa; és a dir, estableix el marc general de la gestió de l'acció educativa, l'organització pedagògica, els continguts dels ensenyaments i la relació entre els diferents sectors de la comunitat educativa. D'aquest projecte, el més rellevant són els trets d'identitat perquè concreta els valors i la missió del centre i les aterra. Pel que fa al tractament a la diversitat, per exemple, el centre disposa d'una planificació específica i una sèrie de recursos humans com l'aula oberta, destinada a alumnat amb problemes de conducta o dificultats d'aprenentatge o l'aula d'acollida, per a l'alumnat nouvingut. A més a més, per als alumnes l'aprenentatge dels quals és més lent que la resta, existeixen grups reduïts en què reforcen, consoliden i amplien les competències bàsiques. Al ser un centre de reagrupament, també ofereix un servei de logopèdia. Quant a la innovació educativa, el centre treballa en la millora de la qualitat d'aquesta. Per aquesta raó i com ja hem vist anteriorment, participa en nous Projectes d'Innovació Educativa (PIE) i en els Projectes per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics (PMQCE) promoguts pel Departament d'Educació.

Seguint amb la descripció del PEC, pel perfil de l'alumnat i al trobar-se al bell mig de Barcelona, és imprescindible que el centre tingui col·laboració amb altres entitats del barri, per tal de teixir una xarxa de suport i de coneixement mutu que ajudi les adolescents i els adolescents a desenvolupar-se i a socialitzar més enllà del centre. És per això que el PEC li dedica un apartat especial. N'hi ha de l'àmbit sanitari, com l'Àrea Bàsica de Salut Maragall, que informa i difon programes de prevenció sanitària, així com organitza campanyes de vacunació; de l'àmbit pedagògic per a la cessió d'espais i altres recursos, com el Centre de Recursos Pedagògics Sant Andreu; o social, com l'associació de veïns i veïnes de Navas i la Sagrera.

Com ja s'anava introduint anteriorment, tot i la participació puntual en diferents projectes i l'afany en la millora pedagògica, la gran necessitat de l'Institut és la innovació al dia a dia de l'aula. Entre d'altres mancances, falta la introducció de la competència digital a l'aula, més enllà del llibre digital i els programes bàsics. Falta creativitat en les activitats i utilitzar nous programes que els permetin explorar altres possibilitats que ofereix el món virtual, la qual cosa redueix les possibilitats d'aconseguir un aprenentatge significatiu, així com l'interès de l'alumnat per la matèria. Com també hem comentat, cal que aquest canvi metodològic es faci, especialment, a l'assignatura de català, ja que el desinterès i la desmotivació amb aquesta llengua és cada vegada més gros. És necessari sensibilitzar l'alumnat de la importància del català, per tal d'evitar que el centre es converteixi en un espai monolingüe.

2.2. L'aula

Un cop fet un repàs al centre i el barri on es troba, és essencial parar atenció al curs en què es va posar en pràctica la primera seqüència i pel qual està pensada la segona. Així doncs, el curs on es va fer la intervenció és 3r d'ESO. Tots els cursos tenen tres línies, A, B i C amb una mitjana de 30 alumnes per línia. L'alumnat no està separat per nivells, de manera que l'agrupació per classes es regeix únicament per un principi: la bona convivència. Per això, al PEC s'indica que els agrupaments són flexibles i no definitius; es revisen tres cops l'any i a final de curs amb l'objectiu de fer canvis, únicament si és pedagògicament necessari i vetlla pel bon desenvolupament i aprenentatge del grup.

A la classe de 3r A, hi ha un alumne que porta cadira de rodes. Tot i que cognitivament està al nivell de la resta, la mobilitat física és reduïda. Degut a aquestes circumstàncies, sempre va acompanyat d'una vetlladora que l'ajuda a moure's pel centre i a seguir el ritme de la classe. Gràcies a la vetlladora, l'alumne està completament integrat i no pateix cap endarreriment en relació la resta de companyes i companys. Més enllà de la mobilitat, doncs, i amb l'ajuda de la vetlladora, no cal tenir en compte cap factor més.

La comunicació dins de l'aula entre les companyes i els companys i amb el professor és generalment en castellà. Com ja hem mencionat anteriorment, hi ha una clara majoria d'alumnat castellanoparlant, tot i que la majoria també té el català com a segona llengua. Així doncs, els que parlen en català, ho fan amb dificultats i inadequacions fruit de les interferències lingüístiques del castellà.

Pel que fa a l'actitud i la predisposició a aprendre, a les tres línies hi ha una minoria dominant que és la que guia el transcurs de la classe. Coincideix que és el sector més disruptiu. La resta romanen callats, alguns per interès i d'altres per clar desinterès –es distreuen amb altres activitats durant la classe. Sovint les intervencions de l'alumnat no tenen relació amb la matèria, es donen de forma desendregada i espontània i, en ocasions, són certament disruptives i dificulten el correcte desenvolupament de la classe. La lliçó es veu interrompuda amb freqüència, tot i que depèn sempre de l'hora –hi ha una diferència substancial entre primera hora i última– i les absències –de vegades, l'absència d'un alumne en concret fa que tota la classe canviï les dinàmiques. La relació entre les companyes i els companys és bona i no hi ha grans faltes de respecte. No hi ha un clima de conflicte ni tensió a l'aula; són grups-classe ben avinguts, tot i que tampoc no facin gaire pinya i no semblin gaire units.

3. OBJECTIUS

Com s'ha anat introduint, l'objectiu principal d'aquest treball és fer una proposta pedagògica innovadora per a treballar l'ortografia, concretament, l'accentuació i posar-ho en pràctica treballant l'expressió escrita. Aquesta proposta no es contempla de manera aïllada, sinó que el seu marc d'aplicació també ha servit de motivació per a la seva aplicació: el centre té la voluntat i la necessitat d'incentivar i portar a la pràctica noves maneres de treballar, així com d'enfocar l'ensenyament del català a l'aula. Concretament, es proposa la ludificació com a mètode alternatiu per a fer front a la desmotivació i a la renovació dels mètodes tradicionals; un altre dels grans objectius del present treball serà, doncs, validar el joc com a mètode útil en l'ensenyament en general i, en particular gràcies a la intervenció, de l'ortografia. En el cas que ens ateny, de l'accentuació. En aquest sentit, i com veurem més endavant, s'introduiran noves competències més enllà de les específiques de la llengua, com la competència digital a través del joc virtual o la personal i social amb el treball en equip.

Per a dur-ho a terme, posarem en pràctica el mètode de Daniel Gabarró a través de l'aplicació d'algunes de les seves propostes per a millorar l'ortografia i comprovar-ne la validesa. Més endavant, comentarem el mètode en detall: en què es basa, quins passos n'hem de seguir, l'aplicació i els resultats.

4. MARC TEÒRIC

4.1. La motivació en l'aprenentatge

El canvi de la societat analògica a la societat digital que s'ha viscut en els últims anys ha tingut una clara influència en la manera com veiem el món i, inevitablement, com vivim i percebem l'educació. A més, la nova societat de la immediatesa ha creat una nova generació d'infants i adolescents amb unes preocupacions i unes necessitats del tot diferents a les dels joves i adolescents de fa només uns anys. En aquest context, els mètodes que fins aleshores s'havien considerats funcionals dins l'aula, ara han quedat del tot obsolets. La no adequació entre la realitat de l'alumnat i la de les aules dona lloc a una profunda desmotivació i frustració a les aules. En aquest sentit, és cada vegada més necessari renovar el sistema educatiu, fixar-se nous objectius i plantejar nous mètodes per tal d'assolir-los. Per aquest motiu, la investigació en educació se centra des de fa anys en la innovació pedagògica, és a dir, en la cerca de nous mètodes efectius que propiciïn un aprenentatge significatiu i un alumnat motivat.

La motivació, doncs, és un dels factors clau per tal d'aconseguir que l'alumnat tingui predisposició a aprendre, que és, alhora, el primer pas perquè l'aprenentatge sigui significatiu. Citant Isabel Solé (1993:26), el procés d'aprenentatge es caracteritza per estar "animat per un interès, una motivació"; és a dir, sense motivació, no hi ha aprenentatge. Per tant, una alumna o un alumne motivat té interès, ganes de participar i s'esforça en allò que fa. Pel contrari, una alumna o alumne desmotivada s'avorreix, perd l'interès a aprendre i això el pot conduir, per exemple, a esdevenir un element de disrupció per a la classe i, per tant, entorpir l'aprenentatge de la resta. La motivació és el motor de l'aprenentatge, ja que, com diu Pedro Jurado de los Santos (1997:25) "la conseqüència de la falta de motivació pot ser un mal aprenentatge o un aprenentatge deficient". Una altra de les conseqüències que pot tenir una mala experiència durant l'ensenyament obligatori és el rebuig a l'aprenentatge. Aquelles persones que tenen un record negatiu de l'escola o l'institut relacionen l'aprenentatge amb la frustració i la decepció i solen no continuar amb els estudis posteriorment.

Tot i que ja sabem que la motivació és un element indispensable per a aprendre, fomentar-la a l'aula és una qüestió difícil de resoldre. Si bé la motivació intrínseca és la més eficient en educació, és també la més difícil d'estimular. La motivació intrínseca se centra en el mateix alumne i depèn de factors interns com l'autoestima, la maduresa i l'autonomia; factors que, en moltes ocasions, queden al marge de l'actuació del professor, ja que són independents als estímuls externs. La recompensa que busca un alumne que té motivació intrínseca és la satisfacció de saber que fa les coses bé (Valls, 2007).

Si bé, com dèiem, és complicat fomentar la motivació intrínseca, proposar a l'aula activitats que estimulin l'autonomia pot ser un bon començament. El joc juga un gran paper en l'estimulació de l'autonomia, per exemple, ja que la intervenció del professor és escassa o pràcticament nul·la. El treball autònom és un vot de confiança per part del professor i un pas cap a l'autoconfiança i l'autoestima, dos elements clau en la motivació intrínseca. La llibertat que proporciona una activitat en què l'alumnat és protagonista ens porta a parlar, també, de l'efecte Pigmalión: si el docent creu en l'autonomia de l'alumne, l'alumne és autònom i, de retruc, reforça la seva autoestima i millora el seu autoconcepte (Moreno, 2010). Així doncs, passem de fomentar la motivació extrínseca a la intrínseca mitjançant la satisfacció i la confiança en un mateix.

Tot i així, no sempre serà possible arribar a tot l'alumnat i, per aquesta raó, hem de tenir presents un altre tipus de motivació: la motivació extrínseca. Aquest tipus de motivació és més controlable que la primera, ja que depèn de factors externs a l'alumne com, per exemple, la recompensa, ja sigui un resultat o un reconeixement extern. Sovint la motivació intrínseca requereix de molta maduresa que moltes alumnes i alumnes encara no tenen y que, tanmateix, es poden motivar si saben que, darrere de l'aprenentatge, hi ha una recompensa com ho és guanyar un joc. Tot i que no és el tipus de motivació ideal i no se n'ha d'abusar mai, pot ser una bona eina per canviar la perspectiva de l'alumnat envers l'aprenentatge i perquè aprendre es converteixi en una experiència positiva que els motivi a seguir fent-ho de la manera que sigui. Com s'ha comentat anteriorment, una visió negativa del procés d'aprenentatge pot guiar un alumne o alumna a l'abandonament, ja sigui prematur –sense l'etapa obligatòria superada– com no –abandonament dels estudis un cop superada l'ESO. Tot i que és cert que no és necessari que tothom estudiï i que s'han de respectar totes les decisions, no podem permetre que aquestes decisions siguin fruit d'un sistema educatiu que no atén les necessitats de tots i totes les adolescents i això provoqui un desinterès per aprendre.

4.2. L'aprenentatge significatiu

La motivació té, alhora, una forta vinculació amb l'aprenentatge significatiu. La significativitat en l'aprenentatge és la meta de qualsevol acció educativa i, per tant, un element a tenir en compte a l'hora de fer una proposta d'innovació didàctica. L'alumnat atribueix sentit a un aprenentatge segons la rellevància que aquest té en la seva vida i, per tant, és clau perquè perduri. Hi ha dos tipus de significativitat que es poden atribuir: la lògica i la psicològica. Perquè hi hagi significativitat lògica, cal que l'activitat sigui coherent i les instruccions clares i no arbitràries perquè l'alumnat compregui quin és el repte que se'ls proposa. La significativitat lògica de l'activitat se suma amb la dels referents: l'acompanyament entre iguals –el factor afectiu– en el procés augmenta la significativitat de l'aprenentatge (Coll et al., 1989).

Pel que fa a la significativitat psicològica, si el contingut o la manera d'impartir-lo no està vinculat als interessos de l'alumnat, aquest no li veu el sentit, la significativitat de l'aprenentatge minva i això dona lloc al desinterès i la desmotivació. En aquest context, el joc és una alternativa que pot propiciar l'atribució de sentit. En primer lloc, activa el coneixement del món per a la comprensió de l'activitat, ja que suposa relacionar una part de la seva realitat –la gran majoria juga a jocs fora de l'institut i, fins i tot, a dins– amb la realitat de l'aula. En segon lloc, la competitivitat sana també és una manera d'atribuir significat a l'aprenentatge. Alhora, si l'adquisició de nous aprenentatges es viu de manera positiva i se li atribueix sentit, l'aprenentatge significatiu es veu afavorit, ja que es fa més senzilla la tasca de connectar aquests nous coneixements amb els coneixements previs.

4.3. El treball col·laboratiu com a eina d'aprenentatge

La proposta didàctica s'enfoca en el marc del joc per equips, parteix "del fet obvi que l'escola fa accessible als seus alumnes aspectes de la cultura que són fonamentals per al seu

desenvolupament personal i no només en l'àmbit cognitiu; l'educació és el motor pel desenvolupament globalment entès, cosa que suposa incloure també les capacitats, l'equilibri personal, d'inserció social, de relació interpersonal i motrius" (Isabel Solé, César Coll, 1993:15). Així doncs, a través del joc i del treball per equips, podem afirmar que es treballen totes aquestes capacitats molt més que fent-ho mitjançant la metodologia tradicional.

En el marc del treball col·laboratiu, la present proposta promou el que es coneix com a interdependència positiva de finalitats, és a dir, tots els membres de l'equip persegueix el mateix objectiu i, per tant, el fracàs o l'èxit d'un implica el fracàs o l'èxit del grup (Pujolàs, 2008). La interdependència positiva és una eina molt vàlida perquè fomenta la interacció positiva entre l'alumnat, ja que l'èxit depèn de l'ajuda mútua, de la bona comunicació i de la responsabilitat individual com a part fonamental per a la responsabilitat col·lectiva. L'ajuda mútua i l'interès per la resta permet cotes més altes d'adquisició col·lectiva de coneixements a través de la participació activa de tot l'alumnat en el procés d'aprenentatge. A través del joc, doncs, es desenvolupen moltes habilitats socials: capacitat per a resoldre conflictes, prendre decisions, arribar a acords, etc. A més, activa la cohesió de grup i les habilitats lingüístiques dels alumnes.

Seguint en el marc del treball col·laboratiu, la proposta didàctica té una clara relació amb el que es coneix com a Zona de Desenvolupament Proper proposada Vygotsky (1978): la distància entre el nivell de desenvolupament al qual una persona pot arribar sola (nivell de desenvolupament real) i el nivell de desenvolupament al qual pot arribar amb l'ajuda de les altres i la interacció (nivell de desenvolupament potencial), en el cas que ens toca, ajuda i interacció entre iguals. Podem dir, doncs, que la proposta busca aquesta ajuda entre iguals amb l'objectiu de fer arribar les alumnes al punt de coneixement on potser no podrien arribar de forma individual; és a dir, potenciar les possibilitats d'èxit a través de la col·laboració.

Com ja s'ha comentat anteriorment, les següents propostes d'innovació didàctica se centren en la millora de la ortografia, concretament en l'accentuació, i l'expressió escrita per dues raons. En primer lloc, tant l'ortografia com l'expressió escrita són dues de les vessants de la llengua que afecta tot l'alumnat, si no és a curt termini, a llarg termini. Ja sigui fent una sol·licitud de feina, una carta de motivació, elaborant treballs a la universitat, a l'hora la selectivitat o el mateix examen de català, així com tots els usos del dia a dia: qualsevol alumne haurà de fer front a l'ortografia i a l'escriptura durant la resta de la seva vida. En segon lloc i per contra, pel que fa a l'ortografia, acostuma a ser un aspecte de la llengua que, tot i que es treballa molt, es millora molt poc. He pogut observar gràcies a l'experiència tant de professora com d'alumna, que tot aquell sector de l'alumnat que comet molts errors a l'hora d'escriure, sempre conserven sempre aquesta tendència. La facilitat per l'ortografia d'un altre sector roman també invariable al pas del temps. Evidentment, en casos concrets trobem millores, però es donen en persones amb una circumstància particular, per exemple, la voluntat concreta de solucionar un error freqüent i sempre mitjançant un gran esforç. Per exemple, hi ha una tendència general a voler aprendre els canvis en els accents diacrítics que va fer l'IEC al 2016. Aquestes persones acaben posant fi a problemes ortogràfics concrets, en aquest cas, podríem parlar de l'aprenentatge dels accents diacrítics i, per tant, no podem considerar la millora substancial i global.

4.4. El mètode Gabarró

Fruit d'aquesta realitat, sorgeixen propostes com el mètode Gabarró (2010), que posa sobre la taula la problemàtica de l'ortografia i l'esterilitat dels mètodes que s'han utilitzat fins avui a l'aula amb la finalitat de millorar-la: dictats, memorització de normes ortogràfiques, copiar paraules, etc. Gabarró proposa deixar al marge les normes ortogràfiques –almenys de manera momentània– i centrar-nos a utilitzar els processos mentals per a ensenyar ortografia. Tot i que les normes ortogràfiques puguin explicar perquè una paraula s'escriu d'una manera o d'una altra, les persones amb bona ortografia mai no acudeixen a elles a l'hora d'escriure, de manera que no es poden considerar la via per a la millora de la ortografia. Des de la PNL, la programació neurolingüística, es fa una descripció dels processos que segueix la ment a l'hora d'escriure i tots passen per la memòria visual. Les persones que tenen una bona ortografia, quan escolten una paraula, la representen mentalment. Que tinguin una representació mental de la paraula no vol dir que aquesta sigui clara. Si no estan segurs, doncs, busquen estratègies externes per a sortir de dubtes i poder escriure-la amb seguretat. Un cop escrita i plasmada al paper, saben reconèixer si és o no és correcta. Les persones amb mala ortografia, en canvi, segueixen altres estratègies: quan senten la paraula, veuen el concepte representat (si pensen *taula*, veuen una taula, no la paraula *taula*); també poden vincular les paraules amb sensacions o voler-ho resoldre amb l'oïda (si sona *a*, s'escriu amb *a*). Ara bé, com afirma Gabarró i com ja s'ha comentat: “sense motivació ni voluntat, no hi ha millora possible” (2010). En aquest context, Gabarró proposa una sèrie d'exercicis per a estimular la memòria visual que avancen en dificultat de manera progressiva que veurem més endavant.

Continuant amb l'ortografia, fer un bon ús de la llengua, en el cas que ens ateny, adquirir més coneixements sobre ortografia implica una millora innegable del domini de la llengua. Per tant, és una vessant essencial per al desenvolupament d'una persona i no únicament a nivell lingüístic; l'ortografia, com hem vist, igual que l'expressió escrita, és una qüestió transversal i és present en tots els àmbits de la vida: personal, acadèmic, laboral, etc. Si la metodologia que fins aleshores s'ha utilitzat no és efectiva en cap cas –no milloren ni els que tenen predisposició ni els que no en tenen–, cal proposar idees innovadores com la d'aquest treball que serveixin com a alternativa. Aquesta proposta busca treballar vocabulari bàsic que acostuma a provocar problemes a l'alumnat, tot estimulant la memòria visual. Citant Gabarró, “és possible que els nostres alumnes millorin espectacularment si dominen les paraules que més s'utilitzen i més errors provoquen” (2010).

A mode de conclusió, la innovació de la proposta consisteix a introduir el joc com a mètode d'ensenyament i aprenentatge de l'ortografia i l'expressió escrita, així com complir dues funcions: primer, que l'alumnat estigui motivat per la matèria i que la disposició sigui bona per tal d'atribuir sentit a la tasca i, segon, treballar els àmbits lingüístic, digital i personal i social. És important, però, que l'alumnat tingui present en tot moment l'objectiu del joc i que aquest no sigui única i exclusivament la diversió. Si bé és important que gaudeixin, la proposta pren la diversió com un camí i no com una meta. La finalitat, doncs, és assolir els coneixements. Dinamitzar correctament aquestes propostes per tal que no es perdi l'objectiu final és una responsabilitat del professor que no és senzilla i requereix certa habilitat per conduir i reconduir les emocions de la classe envers l'activitat.

5. PROPOSTES

En el següent apartat, detallarem les característiques de les propostes d'innovació pedagògica que intenten respondre a la necessitat de noves metodologies a l'aula. En primer lloc, farem una valoració inicial de les aules i el centre, per tal de conèixer el context d'aplicació i les seves necessitats. En segon lloc, veurem els continguts clau i curriculars que hi treballarem. Al tercer apartat, ens centrarem al detall en les característiques de les dues seqüències: "Juguem amb l'ortografia" i "El Fuster som totes". Tot seguit, n'explicarem les competències, els objectius i l'avaluació i en detallarem els instruments d'aquesta última. L'últim apartat, el dedicarem a la proposta d'adaptacions per a l'atenció a la diversitat.

5.1. Valoració inicial

Previ a la creació de les seqüències elaborades, cal fer una valoració inicial de les aules, de les seves necessitats i de la seva relació amb el centre. Així doncs, fruit de l'observació i l'anàlisi del centre, de l'aula i de la metodologia que es vol implantar, la ludificació, hem identificat les necessitats concretes del grup-classe. Tot i que aquestes han estat extretes a base d'observació, anàlisi i reflexió de les aules de 3r, són probablement les necessitats o les mancances de tota una generació d'adolescents que estan vivint un desequilibri entre la ràpida modernització del món que els envolta i la lenta evolució del sistema educatiu. L'objectiu de la proposta és, doncs, cobrir aquestes necessitats.

En primer lloc, la desmotivació i el desinterès creixent, en el cas que ens ateny, a la classe de llengua catalana, és una realitat inexorable a què s'ha de fer front. La inexistència de ponts entre la realitat de l'alumnat i la de l'aula és també un fet que redueix la possibilitat d'atribuir significat als aprenentatges i, per tant, no es pot ignorar. A més, el fet que el castellà s'erigeixi com la llengua vehicular entre l'alumnat i els sigui útil a totes els àmbits, no juga cap favor a la nostra especialitat, ja que, encara menys veuen la utilitat a l'assignatura i, en general, a aprendre i parlar català. Com dèiem, la motivació extrínseca, que podem aconseguir a través d'implementar el joc a l'aula, té en aquest punt un paper fonamental, ja que pot servir, provisionalment, per reactivar l'interès per la matèria. La motivació s'erigeix, en tot cas, com l'eina útil i transversal en tots els aprenentatges i, per aquesta raó, fomentar-la ha de ser l'objectiu principal de tota proposta d'innovació didàctica.

No s'ha de perdre de vista, però, la matèria que volem impartir. L'ortografia és una de les problemàtiques a què s'enfronta aquest alumnat, en part perquè al món que sovintegen fora de l'aula, majoritàriament el món virtual, no és una necessitat primordial. Alhora, la seva millora és fonamental pel seu present a l'institut, però, sobretot, pel seu futur en el món laboral. També com passa amb l'ortografia, manca la lectura i l'escriptura de textos de mitjana o llarga mida, la qual cosa fa que tinguin greus dificultats en l'expressió escrita. La millora de les dues competències anirà, un cop més, lligada a la motivació.

La meta de la innovació pedagògica es converteix, doncs, en la creació d'una proposta motivadora, com hem proposat amb el joc i que connecti el treball de l'ortografia i l'expressió

escrita amb el món adolescent. Això ho podem treballar des de dues perspectives. D'una banda, fent que el joc sigui virtual, ja que el joc virtual i les normes que el regulen formen part del seu coneixement del món. Alhora, treballem la competència digital que, com ja s'ha comentat, és una forta mancança a la classe de català. D'altra banda, fent que allò que produeixin sigui publicat a la revista de l'escola, de manera que té una finalitat concreta positiva, que pot augmentar la motivació envers el procés de l'activitat.

L'escola té una revista que es publica trimestralment i hi participen, majoritàriament, alumnes de 4t, ja que tenen l'oportunitat de triar una optativa en què hi treballen setmanalment. La participació d'altres cursos es dona, però és molt més puntual. Involucrar tots els cursos i les línies de l'institut no és només una necessitat per a la revista, sinó per als mateixos alumnes i la seva relació amb el centre com a comunitat d'aprenentatge.

Així doncs, davant de la desmotivació i el desinterès a la classe de llengua catalana, la manca de digitalització de les metodologies, el nivell de l'ortografia i l'escassa qualitat de l'expressió escrita, així com la poca vinculació amb el centre, des del present treball es proposa treballar en la ruptura de les metodologies emprades fins ara i proposar un nou enfocament de la llengua catalana amb l'objectiu d'apropar-la a la realitat de l'alumnat i, així, apugin les cotes de significativitat.

Mancances detectades
1. Desmotivació per aprendre.
2. Desinterès en la llengua catalana.
3. Poca correspondència entre el contingut de classe i la realitat de l'alumnat.
4. Manca de digitalització i innovació a classe de català.
5. Ús del castellà a l'aula en detriment del català.
6. Poc domini de l'ortografia i la lectoescriptura.
7. Poca participació de l'alumnat al centre.

Taula 1. Quadre resum de les mancances detectades.

5.2. Continguts clau i curriculars

Tot seguit, farem una descripció dels continguts claus i curriculars que es treballaran amb les dues propostes d'innovació didàctica. Basarem la descripció formal de les seqüències en el contingut del "Decret 187. Pel qual s'ordenen els ensenyaments d'educació secundària obligatòria" de l'agost de 2015 i dels documents emesos pel Departament d'Ensenyament relatius a les competències bàsiques de l'àmbit digital, lingüístic i personal i social (2015).

La proposta del present treball consisteix en dues seqüències didàctiques (vegeu Annex I) de tres sessions d'una hora cadascuna. Les dues seqüències guarden relació entre sí i no es poden contemplar de manera independent; han estat creades per a dur-se a terme de manera seqüencial, amb l'objectiu de fer un aprenentatge progressiu i competencial de l'expressió escrita. La matèria de la proposta és, evidentment, llengua catalana i literatura, que s'engloba dins l'àmbit lingüístic. Ambdues propostes estan pensades per dur-se a terme a tercer d'ESO, concretament per a respondre a les necessitats particulars de tercer d'ESO a l'Institut Dolors Aleu. La primera seqüència, "Juguem amb l'ortografia", presenta diferents jocs per a treballar

l'accentuació. Aquesta proposta ha estat aplicada íntegrament a les aules de 3r. La segona seqüència, *"El Fuster som totes"*, encara no ha estat posada en pràctica i proposa diferents jocs per a treballar el gènere periodístic –concretament, la notícia– que tenen com a finalitat escriure una notícia a la revista de l'institut *"El Fuster"*, aplicant els coneixements adquirits a la primera seqüència.

Així doncs, dins de l'àmbit lingüístic, treballarem la comprensió lectora, l'expressió escrita i la comunicació oral. Quant a la comprensió lectora, treballarem els continguts clau (d'ara en endavant "CC") 1, "Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries"; 2, "Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual" i 15, "lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents". Els continguts curriculars de la comprensió lectora que treballarem són "Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23): Àmbits: mitjans de comunicació. Gèneres de text periodístics. Estructura dels textos" i "Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15): Intenció comunicativa i actitud del parlant. Idees principals i secundàries. Inferències. Contrast amb coneixements propis".

Pel que fa a l'expressió escrita, ens centrarem en el "CC4. Estratègies per a la producció de textos escrits i multimèdia: l'escriptura i la creació audiovisual com a procés", el "CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques" i el "CC19. Pragmàtica (Registres lingüístics. Gèneres de text expositius. Elements de la comunicació)". Els continguts curriculars dels quals seran la "correcció (CC5, CC21, CC22): Puntuació, paràgrafs. Normes ortogràfiques amb excepcions de més dificultat"; la "coherència (CC5, CC21, CC22): Ordenació i estructuració dels continguts"; la "cohesió (CC5, CC21, CC22): connectors i marcadors textuais, procediments per a la progressió del discurs" i l'"adequació (CC5, CC19, CC22, CC23): Registre lingüístic. Adequació lèxica. Sintaxi adequada a la situació comunicativa".

Finalment, de la dimensió de la comunicació oral, posarem especial atenció en el "CC6. Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció" i el "CC8. Textos orals formals i no formals, planificats i no planificats". Els continguts curriculars seran els següents: "Interaccions orals presencials i multimèdia (Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre, comunicació amb altres comunitats escolars i amb la societat en general –cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre–, recerca i exposició d'informació, assertivitat i manteniment de les pròpies idees, debats pautats i reglamentats, estratègies comunicatives per a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions, cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu".

En ambdues seqüències es planteja un treball lingüístic, però també a altres nivells. La metodologia mitjançant la qual es pretenen impartir els continguts clau i curriculars exposats més amunt busca posar sobre la taula l'aprenentatge col·laboratiu i també competitiu. És a dir, aprendre a relacionar-se amb altres persones en entorns d'aprenentatge, de manera que les companyes i els companys es converteixin en un element més del procés individual d'aprenentatge, ja sigui com a suport (en les activitats col·laboratives), ja sigui com a eina motivadora (en les activitats competitives).

Per aquesta raó, es treballa, de l'àmbit personal i social, la dimensió d'"aprendre a aprendre" a través dels "CC9. Consolidació i recuperació del coneixement: relacions i associacions, mnemotècnia, eines de síntesi (esquemes, mapes conceptuals i mentals...), etc."; el "CC14. Habilitats i actituds per al treball en grup: assumpció de rol, assertivitat, empatia, escolta

activa, responsabilitat, etc.” i el “CC15. Dinàmiques de cohesió de grup i col·laboratives: “el blanc i la diana”, “la maleta”, debats, taules rodones, pluges d’idees, Phillips 66, assemblees, trencaclosques (jigsaw), discussions dirigides, treball per parelles, grups de discussió, jocs de rol, etc”. Donat que l’activitat final de la segona seqüència és publicar una notícia a la revista de l’escola, podem afirmar que es treballa també la dimensió “participació” amb el “CC18. Espais de participació: Centre: procés d’elaboració de normes d’organització i funcionament de centre (NOFC), assemblea de delegats, associacions i sindicats d’estudiants, comissió de festes, projectes de centre (tutoria entre iguals, projectes d’intercanvi, mediació, servei comunitari...), consell escolar de centre, etc.”.

Més enllà de l’àmbit personal, les dues seqüències tenen com a base metodològica la introducció de les noves tecnologies a l’aula, per tal d’explotar les seves possibilitats pedagògiques i formatives. Per tant, l’àmbit digital té una especial importància en el present treball. De la dimensió del “tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge”, mitjançant el joc en línia, treballem el “CC24. Aprenentatge permanent: entorns virtuals d’aprenentatge, recursos per a l’aprenentatge formal i no formal a la xarxa”. A través del treball col·laboratiu, es treballa la dimensió “comunicació interpersonal i col·laboració”, concretament el “CC22. Entorns de treball i aprenentatge col·laboratiu: documents, wikis, blogs, entorns virtuals d’aprenentatge, etc”.

Continguts clau		Continguts curriculars
ÀMBIT LINGÜÍSTIC		
Dimensió comprensió lectora	<ul style="list-style-type: none"> • CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries • CC2. Estratègies de comprensió per a l’abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. • CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents. 	Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23): <ul style="list-style-type: none"> o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació. o Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius, periodístics i publicitaris. o Estructura dels textos. Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15): <ul style="list-style-type: none"> o Intenció comunicativa i actitud del parlant. o Idees principals i secundàries. o Inferències. o Contrast amb coneixements propis. o Taules, quadres, fitxes, esquemes, mapes conceptuals, xarxes digitals...
Dimensió expressió escrita	<ul style="list-style-type: none"> • CC4. Estratègies per a la producció de textos escrits i multimèdia: l’escriptura i la creació audiovisual com a procés. • CC5. Adequació, coherència, cohesió, 	Escripció com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15). Correcció (CC5, CC21, CC22): <ul style="list-style-type: none"> o Puntuació, paràgrafs. o Normes ortogràfiques amb excepcions de més

	<p>correcció i presentació. Normes ortogràfiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> • CC19. Pragmàtica: <ul style="list-style-type: none"> – Registres lingüístics. – Gèneres de text expositius. – Elements de la comunicació. 	<p>dificultat.</p> <p>Coherència (CC5, CC21, CC22):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Ordenació i estructuració dels continguts. <p>Cohesió (CC5, CC21, CC22): connectors i marcadors textuais, procediments per a la progressió del discurs.</p> <p>Adequació (CC5, CC19, CC22, CC23):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Registre lingüístic. o Adequació lèxica. o Sintaxi adequada a la situació comunicativa.
Dimensió comunicació oral	<ul style="list-style-type: none"> • CC6. Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció. • CC8. Textos orals formals i no formals, planificats i no planificats 	<p>Interaccions orals presencials i multimèdia(CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre. o Comunicació amb altres comunitats escolars i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre). o Recerca i exposició d'informació. o Assertivitat i manteniment de les pròpies idees. o Debats pautats i reglamentats. o Estratègies comunicatives per a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions. o Cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.
ÀMBIT PERSONAL I SOCIAL		
Dimensió aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> • CC9. Consolidació i recuperació del coneixement: relacions i associacions, mnemotècnica, eines de síntesi (esquemes, mapes conceptuals i mentals...), etc. • CC14. Habilitats i actituds per al treball en grup: assumpció de rol, assertivitat, empatia, escolta activa, responsabilitat, etc. • CC15. Dinàmiques de cohesió de grup i col·laboratives: "el blanc i 	

	la diana”, “la maleta”, debats, taules rodones, pluges d’idees, Phillips 66, assemblees, trencaclosques (jigsaw), discussions dirigides, treball per parelles, grups de discussió, jocs de rol, etc.	
Dimensió participació	<ul style="list-style-type: none"> • CC18. Espais de participació: <ul style="list-style-type: none"> – Centre: procés d’elaboració de normes d’organització i funcionament de centre (NOFC), assemblea de delegats, associacions i sindicats d’estudiants, comissió de festes, projectes de centre (tutoria entre iguals, projectes d’intercanvi, mediació, servei comunitari...), consell escolar de centre, etc. 	
ÀMBIT DIGITAL		
Dimensió tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> • CC24. Aprenentatge permanent: entorns virtuals d’aprenentatge, recursos per a l’aprenentatge formal i no formal a la xarxa. 	
Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració	<ul style="list-style-type: none"> • CC22. Entorns de treball i aprenentatge col·laboratiu: documents, wikis, blogs, entorns virtuals d’aprenentatge, etc. 	

Taula 2. Quadre resum dels continguts clau i curriculars.

5.3. Descripció de les propostes

En els següents apartats, detallarem la seqüenciació d’activitats de les dues propostes: “Juguem amb l’ortografia” i “*El Fuster som totes*”. Així doncs, coneixerem la temporització de les activitats per sessions i per minuts, l’agrupament de l’alumnat i els materials i recursos utilitzats.

5.3.1. Seqüència 1: juguem amb l’ortografia

En aquest apartat, farem una descripció de les activitats plantejades a la primera seqüència. Més endavant, en presentarem les competències que s’hi treballen, els objectius d’aprenentatge, els criteris i els indicadors d’avaluació.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
1	Kahoot per activar coneixements previs	15 minuts	Mòbil	Individual

L'activitat 1 és individual i té una duració d'uns 15 minuts. Consisteix en un Kahoot de deu preguntes (vegeu Annex II). Tenen 20 segons per a respondre cadascuna. Els errors plantejats al Kahoot tenen en compte les mancances ortogràfiques més comunes de l'alumnat, així com les paraules que més utilitzen per tal de no perdre el sentit i la connexió amb la seva realitat. Així doncs, es tracta d'una activitat per a analitzar els coneixements previs de l'alumnat en referència a l'accentuació de diacrítics (*soc, es, molt, son*), substantius (*matí, examen*), verbs (*tindran, copio, canvio*) i l'etern conflicte amb els "perquè" (*per què, perquè*).

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
2, 3, 4	Memòria visual: apliquem-la a l'ortografia!	15 minuts/activitat	Pantalla digital	Parelles

Les activitats 2, 3 i 4 són en parelles i estan pensades perquè durin aproximadament 15 minuts cadascuna. Totes elles estan enfocades al treball de la memòria visual i la seva aplicació en ortografia, basant-nos en el quadern "Bona ortografia sense esforç amb PNL" de Daniel Gabarró (2010).

A l'activitat 2, un membre de la parella fa a l'altre les següents tres preguntes:

1. Quantes finestres té casa teva? Per contestar la pregunta, imagina't que entres per la porta d'entrada i vas recorrent la casa i comptant totes les finestres que vegis a la teva imaginació.
2. Quina és la botiga que es troba en tercer lloc quan surts de casa teva i camines cap a la dreta? Si t'imagines mentalment el recorregut podràs veure la resposta.
3. De quins colors és la roba que usa en Superman? Si recordes la imatge de Superman a la teva imaginació, podràs saber el color de la capa, de les malles, de la samarreta, etc.

En acabar, l'estudiant que ha respost les formula a l'altre membre de la parella. A través de la reflexió per a respondre les anteriors preguntes, estem treballant la memòria visual: cerquem un record mitjançant la representació mental que en tenim. Aquesta activitat, s'usa com a paral·lelisme: si sabem recuperar la imatge del nostre carrer o de Superman, també ho podem fer de la imatge d'una paraula.

Un cop sabem que la tenim, el següent pas és millorar-la. A l'activitat 3, es proposa diferents seqüències de màxim sis imatges cadascuna (vegeu Imatge 1). La parella juga a memoritzar totes les imatges d'una seqüència i es fa preguntes: en quin lloc està la cabra? Què hi ha darrera de l'ànec? Què hi ha en última posició? D'aquesta manera, aprenen a visualitzar.



Imatge 1. Imatges per a millorar la memòria visual (activitat 3)

És usual que hi hagi persones que tenen una gran memòria visual, però una molt mala ortografia. Això passa perquè no hi apliquen aquesta habilitat. L'última activitat d'aquesta proposta, la número 4, ajuda a aplicar la memòria visual a l'ortografia. Consisteix a memoritzar una paraula, la que l'alumne triï i tractar de, en primer lloc, lletrejar-la del revés. En segon lloc, lletrejar-la del dret. Per últim, respondre preguntes lliures de la parella de l'estil "Quina és la tercera lletra de la paraula començant pel principi?" o " Porta algun accent?" o "Va amb b alta o v baixa?", etc.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
5	GRAN JOC: practiquem l'ortografia amb jocs interactius.	1 hora	Ordinador o mòbil	Grups

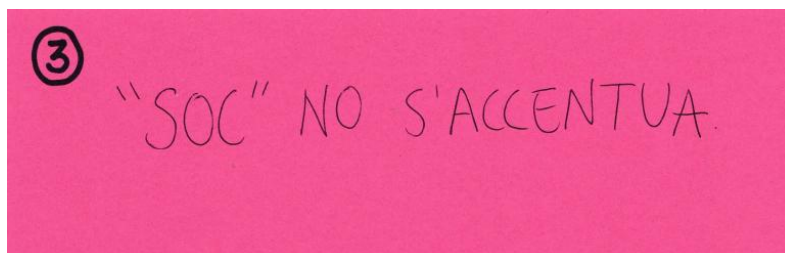
L'activitat 5 és un joc a gran escala per grups, que requereix l'ús de l'ordinador o el mòbil i que dura una hora aproximadament (vegeu Annex IV). La dinàmica és la següent: tots els grups reben un missatge sense accents en què se'ls anuncia que han desaparegut els accents i que han d'ajudar a trobar-los (vegeu Imatge 2). Per fer-ho, han d'aprendre a accentuar correctament. L'objectiu final de l'activitat serà, a partir del que han après, accentuar el text.

Hola! El meu nom es Pompeu Fabra, sabeu qui soc? Soc el que va escriure les primeres normes ortografiques del catala, l'any 1911. Vaig escriure un total de 27 normes. Us escric porque necessito que m'ajudeu: algu ha robat la norma numero 16. Sabeu quina es? La que parla sobre l'accentuacio. Ningun a tot Catalunya recorda ara com accentuar i el mon s'esta convertint en un caos. Es per això que necessito que torneu els accents a totes les paraules que els necessiten. Haureu de superar quatre proves. A cada prova se us donara una part de la norma; en total hi ha 4 parts. Amb l'ajuda de la norma sencera, haureu d'accentuar aquest text.

Confio en vosaltres. Moltes gracies!

Imatge 2. Text per a corregir (activitat 5)

Per a tenir totes les pautes per accentuar el text, es distribueixen diferents QR per la classe amb quatre jocs en línia que han de completar: un d'accentuar substantius, un de diacrítics, un de verbs i un de "perquè". Un cop han realitzat el joc i tenen un bon resultat, se'ls dona un "consell" ortogràfic (vegeu Imatge 3), no arriba a ser una norma, perquè els ajudi a corregir el text posteriorment. L'ordre dels jocs no altera el resultat: que millorin l'ortografia. Això sí, depenent de la prova que hagin superat, tindran un "consell" ortogràfic referent a l'accentuació de substantius, de verbs, de diacrítics o de "perquè".



Imatge 3. Consell ortogràfic (activitat 5)

La protagonista del joc per a millorar l'accentuació de substantius és una granota. El joc consisteix a triar la paraula correctament accentuada perquè la granota no caigui a l'aigua i pugui seguir saltant de nenúfar en nenúfar (vegeu Imatge 4). Tenen 15 segons per cada paraula i 3 vides. Un cop completat aquest joc, se'ls entrega un "consell" amb tots els accents diacrítics en català (Annex V).



Imatge 4. Joc accentuació (activitat 5)

El joc per accentuar verbs és una ruleta. Tenen 10 minuts per completar-la i, també 3 oportunitats. Com el següent, hi ha exercicis que consisteixen a omplir buits d'oracions i n'hi ha que són, directament, conjugar un verb en una persona i un temps verbal. En acabar la ruleta amb un mínim de 50 punts, podien aconseguir un "consell", en el qual s'expliquen les normes d'accentuació en català (Annex V).

Pel que fa a l'activitat dels accents diacrítics, únicament cal relacionar la paraula amb l'oració que li correspon (vegeu imatge 5). Tenen, com a l'activitat de la ruleta, 10 minuts i 3 vides per a fer-ho correctament. En acabar-la, reben una targeta amb l'afirmació "Soc no s'accentua", com hem vist a la imatge 3.



Imatge 5. Joc accents diacrítics (activitat 5)

L'última activitat tracta sobre l'accentuació de "perquè". Tenen cinc àudios que poden reproduir tantes vegades com vulguin i que són fragments d'una conversa en què apareixen "perquè" en diferents contextos i amb diferents funcions: "Per què no vens a casa meva?", "Perquè he d'estudiar", "La raó per què he d'estudiar és que vull aprovar el curs", etc. L'objectiu és que escriguin, al requadre de l'esquerra, com es pot veure a l'Annex IV, els "perquè" accentuats o no en l'ordre dels àudios. A la targeta que obtenen un cop aprovada l'activitat dels "perquè", hi diu "En català, *perquè* i *per què* sempre s'accentuen".

A través dels jocs, en els quals es treballen paraules molt comunes, i amb l'ajuda dels quatre "consells" (vegeu Annex V) poden accentuar totes les paraules del text.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
6	Kahoot comentat	30 minuts	Mòbil	Individual

A la última sessió, es torna a repetir el mateix Kahoot que a la primera (activitat 6), per tal de veure si hi ha hagut evolució i, per tant, podem validar l'estratègia del treball de la memòria visual. Alhora, és una manera de fer tangible la millora de l'alumnat de cara al mateix alumnat, de manera que poden sentir la utilitat de la feina que fan i estimular la consciència envers el seu procés d'aprenentatge, cosa que motiva a seguir aprenent. La duració estimada d'aquest Kahoot és més llarga, ja que suposa la reflexió col·lectiva dels encerts i els errors comesos.

5.3.2. Seqüència 2: *El Fuster som totes*

En aquest apartat, parlarem de les activitats proposades a la seqüència 2: "*El Fuster som totes*". L'objectiu principal d'aquesta seqüència és posar en pràctica els coneixements d'ortografia adquirits a la seqüència anterior, "Juguem amb l'ortografia", no només en la

detecció d'errors, sinó també en la producció de textos, per tal de millorar la qualitat de l'expressió escrita de les i els alumnes. Per mantenir el vincle entre el treball d'aquesta dimensió i la seva realitat, es proposa com a meta la publicació dels escrits a la revista de l'institut.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
1	Relleus per identificar l'estructura d'una notícia (escrita)	20 minuts	Notícia tallada en les diferents parts que la compon	Grups

Amb la finalitat d'escriure una notícia per la revista "El Fuster", es treballarà el gènere periodístic, centrant-nos en l'estructura i les característiques lingüístiques de la notícia. En aquesta primera sessió, doncs, treballarem la comprensió, tant oral com escrita. Per a treballar l'estructura, a l'activitat 1, portarem una notícia retallada per les diferents parts que la compon: titular o títol, avantítol o subtítol, entrada i cos. Farem diferents grups d'unes 5 persones i jugarem a un joc similar als relleus. Hi haurà tantes còpies com equips. Les diferents parts de la notícia barrejades es trobaran a l'altra punta de la classe, l'oposada on estaran els equips. Una persona sortirà i tindrà 1 minut per a fer un únic moviment i tornarà. Així successivament fins que cada participant ha fet màxim 3 moviments. En aquest moment, es fa una lectura i guanyen els equips que tinguin la notícia endreçada. Un cop endreçada, identifiquem el contingut de la notícia amb els mateixos grups. La notícia respon sempre a les preguntes què, qui, com, per què, on, quan. Hauran de subratllar cada part amb un color diferents. Es posarà en comú amb tota la classe i es corregiran els possibles errors. Aquesta activitat ha de durar uns 20 minuts.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
2	Joc de les targetes per identificar l'estructura d'una notícia (audiovisual)	20 minuts	Pantalla digital, notícia televisiva i targetes	Grups

Farem el mateix amb una notícia audiovisual en l'activitat 2, d'uns 20 minuts. El format audiovisual convida a un canvi en la dinàmica del joc. Cada equip tindrà diferents targetes amb qui, què, quan, on, per què i com escrit en elles. Hauran d'escoltar la notícia atentament i aixecar la targeta adequada en cada cas. Han d'identificar, doncs, el contingut de la notícia mitjançant l'escolta activa.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
3	Extraiem les característiques lingüístiques	20 minuts	Ordinador	Grup-classe

En aquest punt, ja tindrem molt més clara l'estructura i el contingut de la notícia, de manera que podem fer una lectura i escola intensiva i extraure, conjuntament, les característiques lingüístiques comunes que hi detectem als dos textos, tant orals com escrites (activitat 3).

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
4	El ressò	45 minuts	Ordinador	Grups

A la següent sessió, un cop establert el model de notícia, ens comencem a centrar en el treball de la producció de textos. La primera activitat, l'activitat 4, és un joc anomenat el ressò. Per a fer-lo, necessitarem agrupar-los en grups grossos d'unes 5 a 10 persones i fer fora de la classe de 3 a 4 segons el gruix del grup. Les alumnes i els alumnes que es queden a dins, decideixen alguna notícia d'actualitat, ja sigui del centre o de fora del centre, que creguin que hagi d'aparèixer a la revista de l'institut i l'escriuen. L'objectiu d'aquest text no és que sigui perfecte, ja que posteriorment se'n farà un modelatge, únicament ha de tenir l'estructura d'una notícia. Es fa passar un dels alumnes que està fora i se li llegeix la notícia en veu alta. Un cop llegida, passa el següent alumne i el primer li relata la notícia, cenyint-se al màxim a la realitat. Així tantes vegades com alumnes hi hagi fora. L'últim escriu la notícia en un paper. Aquesta activitat es pot repetir tantes vegades com el professor vegi convenient; per exemple, mentre l'activitat mantingui la motivació, fins que tot hagin passat per tots els rols. Després, poden destriar la notícia que volen editar segons la seva adequació a la revista de l'institut. De fet, el poder triar sobre quina notícia poden treballar pot ser un factor que afavoreixi la motivació i la capacitat de prendre decisions de forma autònoma i col·lectiva.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
5	Correcció i modelatge col·laboratiu d'un text	1 i 15 minuts	Ordinador i notícia	Grups

Aquesta notícia en paper serà la base de l'activitat 5: el modelatge. El modelatge de la notícia consisteix, bàsicament, a millorar l'escrit amb l'ajuda dels aprenentatges que hem adquirit a les sessions anteriors: quina ha de ser l'estructura d'una notícia, quines parts i quina informació ha de tenir, etc. Poden afegir i eliminar informació, distribuir-la de manera diferent, donar-li una altra perspectiva, etc. Les possibilitats del modelatge són múltiples i cadascun dels grups el fa segons el que creu més pertinent i segons la seva visió. El modelatge es farà en grups petits i durarà dues sessions.

En la última sessió, deixarem una mitja hora per acabar el modelatge de la notícia. Un cop acabada i entregada, si hi ha més d'una versió, es decidirà quina n'és la millor i serà aquesta la que s'enviarà a la revista per a ser publicada.

Número	Nom de l'activitat	Temporització	Recursos	Agrupament
6	Autoavaluació	1 hora	Ordinador o mòbil i rúbrica	Individual

L'altra meitat de la classe, les alumnes i els alumnes fan l'activitat 6: una autoavaluació de les dues seqüències a través d'una rúbrica (vegeu Annex VII) per, un cop més, aterrar els coneixements adquirits i fer-se conscient del com, el què i el per què aprenem.

5.4. Competències, objectius i avaluació

Un cop vista la planificació per sessions de les dues seqüències i la idea detallada del desenvolupament de les dotze activitats, presentarem les competències que s'hi treballen, els

objectius d'aprenentatge, els criteris i indicadors d'avaluació. Un cop més, tota aquesta informació ha estat extreta del "Decret 187. Pel qual s'ordenen els ensenyaments d'educació secundària obligatòria" de l'agost de 2015 i dels documents emesos pel Departament d'Ensenyament relatius a les competències bàsiques de l'àmbit digital, lingüístic i personal i social (2015). Per tant, parlarem de les competències que es treballen a cada dimensió i les activitats que hi estan vinculades, és a dir, les activitats a través de les quals volem treballar les competències citades. Al mateix temps, presentarem els objectius que ens marquem amb aquestes competències, és a dir, els coneixements que l'alumnat ha de tenir en finalitzar la seqüència, i la forma com avaluarem: els criteris d'avaluació, mitjançant els quals es comprova si l'estudiant ha assolit els coneixements marcats als objectius, i els indicadors d'avaluació, amb què es veu en quin gran s'acompleix cada criteri d'avaluació. Si l'estudiant ha adquirit les competències per sobre dels objectius marcats (assoliment excel·lent), cenyint-se als objectius marcats (assoliment notable) o per sota (assoliment satisfactori).

En el marc de la dimensió de la comprensió lectora, treballarem dues competències: la 1 «Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls» i la 2, «Reconeix els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l» a través de dues activitats de la segona seqüència: la 7, amb la lectura extensiva de la notícia, i la 9, amb la lectura intensiva i l'extracció de les característiques lingüístiques del gènere. En finalitzar aquesta unitat didàctica els alumnes han de ser capaços d'identificar mitjançant la lectura comprensiva, el gènere periodístic i les seves característiques (estructura i trets lingüístics propis) amb la finalitat de ser capaç de produir-ne un amb les mateixes característiques. Per a avaluar-ho, utilitzarem els criteris següents: és capaç de 1. Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text periodístics i 2. Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos escrits propis dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i valorar alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut. Els indicadors d'avaluació, que determinen el grau en què s'acompleixen els criteris d'avaluació, estan dividits en tres nivells: excel·lent, «Reconeix les característiques bàsiques del gènere periodístic a través de la informació literal que ha obtingut»; notable «Reconeix les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita que ha obtingut.» i assoliment satisfactori «Reconeix les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita obtinguda i emet un judici de valor».

En el context de la dimensió escrita, es treballen tres competències, la quatre, "Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització"; la cinc, "Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística", i la sis, "Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal". Això ho farem a través de les activitats 2, 3, 4, amb les quals treballarem l'ortografia per millorar l'expressió escrita. També amb les activitats 10, el ressò, en la qual han d'escriure una notícia segons el que han escoltat de les companyes i companys i l'activitat culminant de la seqüència, l'11, el modelatge del text. Evidentment, el modelatge de la notícia no consisteix únicament a esmenar i corregir errors, sinó a estructurar i escriure un text en base a un model establert. Els objectius que ens hem marcat per al desenvolupament d'aquestes competències són, d'una banda, desenvolupar les habilitats en expressió escrita mitjançant l'escriptura d'un text adequat a la situació comunicativa i, de l'altra, millorar l'ortografia mitjançant l'estimulació de la memòria visual i el joc amb la finalitat d'escriure un text sense errors d'accentuació.

S'aplicaran dos criteris d'avaluació: "5. Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats: planificant, textualitzant, revisant i reescriuint, i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la pràctica i ús de l'escriptura" i "6. Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús dels mitjans de comunicació, i en relació amb la finalitat que persegueixen (periodístics), seguint models". Per a aconseguir un assoliment excel·lent, caldrà que, en primer lloc, el text estigui molt ben organitzat amb abundància de connectors, riquesa de lèxic i amb estructures morfosintàctiques complexes, respectant amb encert les característiques pròpies del gènere periodístic. En segon lloc, el text s'adeqüi amb precisió d'acord amb la situació comunicativa i, finalment, l'estudiant reconegui i accentui amb encert totes les paraules que porten accent del text. Així doncs, per a l'assoliment notable, és necessari que el text estigui ben organitzat amb connectors adequats, lèxic variat i amb un bon ús de les estructures morfosintàctiques, respectant les característiques pròpies del gènere periodístic; que el text s'adeqüi a la situació comunicativa i que l'estudiant reconegui i accentui amb encert la majoria de les paraules que porten accent del text. Per últim, per a l'assoliment satisfactori, cal que el text organitzi les idees de manera senzilla, amb pocs connectors, i amb un lèxic i una morfosintaxi bàsica i no respecti gaire les característiques pròpies del gènere periodístic; s'adeqüi mínimament a la situació comunicativa i reconegui i accentui poques paraules que porten accent del text.

Per a tancar l'àmbit lingüístic, cal parlar de l'última dimensió que es treballa en aquesta proposta, la dimensió de la comunicació oral. En aquesta es treballen, també, dues competències: la 7, "Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals" i la 8, "Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents". Tot i que aquesta dimensió no es considera l'eix central de les dues seqüències –recordem que, la idea principal és millorar l'expressió escrita a diferents nivells– té un paper protagonista en tres de les dotze activitats. D'una banda, en l'activitat 2 de la segona seqüència, ja que suposa la visualització d'una notícia i el treball de l'escolta activa. D'altra banda, l'activitat 3 de la segona seqüència, a través de la qual extraïem les característiques lingüístiques de la notícia, no només l'escrita, sinó també l'audiovisual, la qual cosa requereix un treball ineludible de la comunicació oral. Per últim, ara fent referència a l'expressió més que la comprensió, a l'activitat 4 de la segona seqüència es convida alumnes a elaborar una notícia oralment, mantenint les característiques i l'estructura de l'original. En acabar aquesta proposta, les alumnes i els alumnes han de saber identificar mitjançant l'escolta activa el gènere periodístic i les seves característiques (estructura i trets lingüístics propis) amb la finalitat de ser capaç de produir-ne un amb les mateixes característiques i desenvolupar les habilitats en expressió oral mitjançant l'exposició d'un succés o notícia, tot adequant-se a la situació comunicativa. El criteri per a avaluar-ho és el següent: "8. Comprendre, interpretar i valorar textos orals propis dels mitjans de comunicació captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, realitzant inferències i determinant l'actitud del parlant". Per a aconseguir el nivell tres, l'estudiant ha de reconèixer les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita obtinguda i emet un judici de valor, organitzar molt bé el discurs amb abundància de connectors, riquesa de lèxic i amb estructures morfosintàctiques complexes, respectant amb encert les característiques pròpies del gènere periodístic i adequar-se amb precisió d'acord amb la situació comunicativa. Per al nivell dos, l'estudiant hauria de reconèixer les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita que ha obtingut, organitzar bé el discurs amb connectors

adequats, lèxic variat i amb un bon ús de les estructures morfosintàctiques, respectant les característiques pròpies del gènere periodístic i adequar-se a la situació comunicativa. Finalment, per l'últim nivell, l'assoliment satisfactori, ha de reconèixer les característiques bàsiques del gènere periodístic a través de la informació literal que ha obtingut, organitzar les idees de manera senzilla, amb pocs connectors, i amb un lèxic i una morfosintaxi bàsica, no respectar gaire les característiques pròpies del gènere periodístic i adequar-se mínimament a la situació comunicativa.

Com ja hem introduït anteriorment, la present proposta treballa també competències de l'àmbit digital, així com del personal i social que veurem més endavant. Pel que fa a l'àmbit digital, s'afavoreix l'adquisició de dues competències. En primer lloc, "5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals", de la dimensió del "tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge". L'objectiu d'aprenentatge és que l'estudiant, en finalitzar les unitats, sàpiga "utilitzar les eines de manera eficient (saber on es troben, de quina manera es troben i com s'utilitzen adequadament) mitjançant la seva utilització amb la finalitat de construir nou coneixement personal", així doncs, haurem de comprovar si "utilitza adequadament les eines per a la construcció de coneixement". Per l'assoliment excel·lent o nivell 3, l'estudiant "sempre utilitza les aplicacions digitals de manera adequada a la tasca demanada i les domina amb encert". Per l'assoliment notable o nivell 2, "sovint utilitza les aplicacions digitals de manera adequada a la tasca demanada i no sempre les domina". I per l'assoliment satisfactori o nivell 1, l'estudiant "gairebé mai utilitza les aplicacions digitals de manera adequada a la tasca demanada i gairebé no les domina". Aquesta dimensió, així com les competències que l'acompanyen, s'adquireixen amb les activitats 1 i 6, és a dir, els Kahoots, i la 5, és a dir, els jocs en línia de la primera seqüència. Són les úniques activitats en què l'alumnat utilitza aplicacions digitals de manera lliure –tot i que saben què han de fer–, hi accedeixen i en fan un ús autogestionat: ells mateixos decideixen quan i com hi accedeixen i l'ús que en fan.

En segon lloc, s'afavoreix l'adquisició de la competència 8, "Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu", de la dimensió de "comunicació interpersonal i col·laboració". L'objectiu d'aprenentatge d'aquesta competència n'és un: "Utilitzar les eines col·laboratives i comunicar-se en entorns virtuals mitjançant la seva posada en pràctica amb la finalitat de participar en activitats col·laboratives" i s'assolirà amb el modelatge del text, és a dir, l'activitat 5 de la segona seqüència, posat que utilitzaran una eina en un entorn virtual per tal de poder treballar conjuntament i alhora. El criteri d'avaluació, tenint en compte que les eines col·laboratives poden generar conflicte entre els membres que els utilitzen com a grup, és "Utilitzar adequadament les eines col·laboratives" i fer-ho pel que la tasca requereix i no amb altres finalitats. Així doncs, l'assoliment excel·lent consisteix a participar, organitzar i gestionar un entorn de treball col·laboratiu, i realitzar-hi activitats col·laboratives; l'assoliment notable consisteix a participar en activitats col·laboratives en entorns virtuals, tot seleccionant les eines bàsiques més convenients en cada cas i l'assoliment satisfactori a participar en activitats col·laboratives en entorns virtuals usant les seves funcionalitats elementals.

L'últim àmbit que es treballa, com ja hem introduït anteriorment, és el personal i social. Les competències que s'han d'adquirir amb les dues seqüències són la 2, "Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge"; la 3, "Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida" i la 4

“Participar a l’aula, al centre i a l’entorn de manera reflexiva i responsable”, de les dimensions d’“aprendre a aprendre” i “participació”. Les activitats que treballen aquestes competències són, d’una banda, aquelles en què treballen en grups o equips, és a dir, la 5, la 7, la 8 i la 11. El treball col·laboratiu, però competitiu, implica una feina de gestió d’emocions i de comunicació que cal treballar a l’aula i l’aprenentatge de la qual és permanent i útil per a tots els àmbits de la vida del nostre alumnat, presents i futurs. D’altra banda, aquelles activitats que permeten reflexionar sobre el nostre propi aprenentatge i creixement personal, que ens fan una mica més conscients de nosaltres mateixos i, en aquest cas, de la nostra manera de treballar i aprendre, com a l’activitat 6 d’autoavaluació. L’objectiu és “Desenvolupar les habilitats i actituds lingüístiques i no lingüístiques necessàries per a superar els reptes de l’aprenentatge permanent mitjançant el treball en grups amb la finalitat de fer una aportació a la revista del centre”. Per a aconseguir-ho, es tindrà en compte el criteri d’avaluació següent: “Desenvolupa les estratègies necessàries per a treballar col·laborativament”. El màxim nivell, és a dir, l’assoliment excel·lent, consta de tres condicions: “Sempre demostra interès a preparar la tasca”, “Aborda sempre les noves tasques amb una actitud positiva”, “Sempre es comunica amb assertivitat amb les companyes i els companys, respectant els torns de paraula i les opinions de la resta”. L’assoliment notable té, altre cop, tres condicions: “Sovint demostra interès a preparar la tasca”, “Sovint aborda les noves tasques amb una actitud positiva” i “Sovint es comunica amb assertivitat amb les companyes i els companys, respectant els torns de paraula i les opinions de la resta”. Per acabar l’assoliment satisfactori: “Gairebé mai demostra interès a preparar la tasca”, “Gairebé mai no aborda les noves tasques amb una actitud positiva” i “Gairebé mai es comunica amb assertivitat amb les companyes i els companys, respectant els torns de paraula i les opinions de la resta”.

5.5. Instruments d’avaluació

Per a poder avaluar els nostres estudiants, s’han tingut en compte tres tipus d’instruments per tal de poder fer una avaluació el més completa possible i que inclogui totes les maneres i els ritmes d’aprenentatge. Així doncs, tindrem instruments que avaluaran el procés i n’hi ha que els resultats, tenint sempre en compte la millora respecte l’estat inicial, més que els resultats en sí.

Durant la primera seqüència, “Juguem amb l’ortografia”, tant en els Kahoots (activitat 1 i 6), com en el joc a gran escala (activitat 5), tindrem en compte l’últim resultat, per posar el focus en la millora i no estrictament en els resultats. Això vol dir que, per exemple, agafarem els resultats del segon Kahoot per avaluar i els compararem amb el primer per veure-hi la diferència. Quant al joc, ens centrarem en l’últim intent que hagin fet, fixant-nos també en la millora respecte el primer. Aquesta manera d’avaluar també ajuda el docent a plantejar-se què han après els alumnes, si tots ho han fet i per què pot ser.

En la segona seqüència, “*El Fuster som totes*”, utilitzarem altres criteris i instruments. Les activitats 7, 8 i 10 són jocs altament competitius, pel que és preferible aplicar pautes d’observació com a instrument principal d’avaluació. Tot i que l’observació és el criteri primer i transversal en l’avaluació de qualsevol alumne o grup, per a aquestes activitats utilitzarem el que ja hem dit que s’anomena “pautes d’observació”. Això vol dir que ens marcarem uns ítems de motivació i respecte, és a dir, de comportaments observables, i hi anotarem durant les

sessions. Un exemple de pauta d'observació sobre el treball col·laboratiu que podríem tenir en compte en aquesta seqüència és el següent:

- Accepta i s'esforça per entendre l'opinió de la resta.
- Mostra interès per expressar-se assertivament.
- Participa activament i col·labora en les activitats.
- Mostra autonomia en el bon funcionament del grup.
- Respecta els companys/es.

Totes aquestes observacions que fa el professor respecte el seu treball per grups, culminaran amb una autoavaluació per a avaluar-se a ells mateixos individualment i com a grup. Aquesta és també una bona eina, ja que permet veure la diferència o la similitud entre el seu autoconcepte i la percepció del professor.

5.6. Atenció a la diversitat

Aquestes seqüències han estat pensades per a un curs en concret, el de 3r d'ESO de l'Institut Dolors Aleu. Per aquesta raó, abans d'aplicar la intervenció, hem de tenir en compte les necessitats de l'alumnat amb necessitats especials. A continuació, en fem una descripció i diferents propostes per adaptar les seqüències a tot tipus de persones que no puguin seguir el ritme regular de la classe.

A 3r d'ESO A, hi ha un alumne amb cadira de rodes que sempre va acompanyat d'una vetlladora, la qual cosa li facilita molt la mobilitat, tant pel centre, com per l'aula. A més, l'ajuda a completar les tasques i a seguir la classe, de manera que descarrega molta responsabilitat per part del professor. Gràcies a la intervenció de la vetlladora, aquest noi pot seguir la classe amb normalitat i no requereix d'un pla individualitzar o de cap adaptació en cap de les assignatures, inclosa la de català. Tot i això, el professorat es manté sempre alerta que aquesta situació no canviï i que, en tot moment, segueixi la classe com la resta.

Això sí, és possible que, per qüestió de mobilitat, hi hagi un parell d'activitats en la realització de les quals tingui dificultats. Per exemple, en l'activitat 5, l'alumnat ha de voltar per la classe buscant els QR (vegeu Annex VI) necessaris per a realitzar els jocs en línia corresponents. Per la disposició de la classe i el volum de persones que hi conviuen, la circulació d'una cadira de rodes és complicada, de manera que podem millorar la distribució de les taules i les cadires, per tal de crear un espai més ampli on la cadira de rodes tingui espai per avançar i per fer la volta. Una manera de fer-ho, és agrupar les taules pels grups que estan participant en l'activitat, tot deixant un espai central desembarassat.

Especialment, l'activitat 1 de la segona seqüència (relleus) és complicada de realitzar amb la cadira de rodes. Aquí farem servir la mesura del temps de què també parlarem més endavant. Si l'alumnat ordinari té un minut per mirar la notícia i fer un moviment, podem ampliar aquest marge a 3 minuts, comptant el desplaçament i les dificultats que pot tenir en la lectura dels fragments.

Més enllà d'això, per les característiques del grup-classe, no cal fer mencions especials respecte l'atenció a la diversitat, ja que l'alumnat es considera regular i no necessita adaptacions. Tot i així, el present treball vol aportar un model d'adaptacions que es podrien dur a terme en cas que es volguessin aplicar les seqüències a una aula en què hi hagués persones nouvingudes, per exemple, amb el català com a L2 o amb trastorns del llenguatge.

Així doncs, aquesta seqüència és una bona oportunitat per a les persones nouvingudes per a integrar-se i conèixer les companyes i els companys de classe i el centre del qual formen part en profunditat, així com per ajudar l'alumnat amb dificultats a millorar la seva competència lingüística.

Les adaptacions que es proposen en aquesta seqüència estan pensades per a qualsevol nivell per sobre d'A1 (A2, B1, B2) i per alumnat amb qualsevol dificultat comunicativa o de comprensió. Es recomana entrar o continuar a l'aula d'acollida a aquells estudiants amb un nivell per sota de l'A2 en català. Es pretén que l'alumne segueixi les sessions amb la resta del grup, és a dir, les adaptacions estan totes pensades per a ser un reforç i no un substitut. Per això, per a poder seguir el ritme de la resta, les persones que necessitin una adaptació de la seqüència podran fer ús, durant totes les sessions, de diccionaris, traductors i correctors en línia. Per a fer visible la interculturalitat i la diversitat lingüística del grup, així com ajudar les persones amb més dificultat, es proposa la creació d'una document al *Drive* amb taules de vocabulari dividides per blocs temàtics. En aquestes taules, hi apareixerà el lèxic treballat a la sessió amb la definició i les traduccions a totes les L1 del grup-classe. S'enceta una nova taula a la primera sessió d'aquesta seqüència que es pot anar omplint durant el transcurs de totes les sessions.

En la primera sessió, per tal de treballar la memòria visual, es proposa que facin els exercicis primer en la L1 i, després, en català. D'aquesta manera podem analitzar dos fets: el primer, el nostre objectiu principal, saber si l'estudiant té o no té memòria visual i si en fa ús. El segon, quina mena de diferència existeix entre el mateix procés d'estimulació de la memòria visual quan el fa amb la L1 i quan el fa amb la L2. Així podem saber fàcilment en quin punt està del seu aprenentatge de la llengua catalana.

Evidentment, tant en aquesta activitat com en la resta, s'introdueix la mesura del temps. Concretament, es farà en l'activitat dels relleus de la mateixa manera que es fa amb el company que té dificultats de mobilitat. Tot i que la dificultat sigui del tot diferent, la mesura del temps és sempre molt útil per a anivellar els diferents ritmes de l'aula, en aquest cas, perquè és possible que aquest perfil d'alumnat necessiti més temps per a assimilar i comprendre el contingut d'un enunciat. A més, facilitarem la comprensió de les dues notícies (activitat 1, 2 i 3 de la segona seqüència) amb la creació d'un glossari que els guiï en la comprensió d'aquestes. El suport visual facilita la comprensió, de manera que la notícia de l'activitat 2 de la segona seqüència, no només tindrà imatge, sinó que utilitzarem subtítols.

Depenent del nivell lingüístic dels nostres aprenents de català, a l'activitat 4 de la segona seqüència poden tenir grans dificultats a l'hora d'escoltar, comprendre i repetir una notícia el més fidel possible a l'original. Per aquesta raó, tenint en compte que és una activitat amb altres rols, es proposa que n'agafi un en què no hagi d'improvisar amb la llengua, sinó que

pugui pensar i planificar el discurs amb temps. Per exemple, quedant-se a l'aula a escriure la notícia.

Durant totes les sessions i a la majoria d'activitats es treballa en grup o en equip. Per això, la font principal d'ajuda per a aquest alumnat serà el grup d'iguals. Per això, no s'ha cregut convenient cap adaptació; el producte final ha de ser igual per a tots els grups. En el modelatge, però, hauran d'intervenir tots els membres del grup parlant català, cosa que afavorirà la gramàtica de les i els estudiants des d'una perspectiva comunicativa.

El treball en parelles i en petit grup, present durant tota la seqüència, és fonamental per a no perdre de vista l'enfocament comunicatiu. La necessitat de comunicació i d'escolta activa propicia un context d'aprenentatge excel·lent per l'aprenent. D'una banda, el fet que aquesta comunicació es doni entre el grup d'iguals pot motivar encara més l'aprenentatge, a través de la necessitat d'adaptar-se i integrar-se al grup. D'altra banda, facilita l'aprenentatge pel que fa a l'atenció que rep: la resta de membres del grup pot atendre les seves necessitats i, alhora, ho pot fer també el o la professora, ja que el treball en grup facilita la lliure circulació per la classe i l'atenció personalitzada.

6. AVALUACIÓ INTERVENCIÓ

Durant el meu període de pràctiques, vaig poder posar en pràctica únicament la primera seqüència, "Juguem amb l'ortografia". La segona, "Totes som Fuster", és una proposta que he fet posteriorment, que m'hagués agradat dur a terme per tal de donar-li continuïtat als aprenentatges de la primera i que no dubto a aplicar-la a l'aula en la meva futura pràctica com a docent. Així doncs, tot i que la valoració de la intervenció sigui parcial, ja que faltaria saber com aterren aquests coneixements d'ortografia en l'expressió escrita, és, en general, positiva. Com ja hem anat comentant, es va posar en pràctica a 3r d'ESO de l'Institut Dolors Aleu, de manera que les dues seqüències responen a unes necessitats particulars d'aquest alumnat en concret. Durant les pràctiques vaig poder observar les mancances de les alumnes i els alumnes de 3r d'ESO que, tot i ser bastant transversals en tots els cursos i, en general, en tots els adolescents del segle XXI, s'agreuaven en aquest curs. Així doncs, ens trobem davant d'un curs amb greus dificultats amb l'ortografia i, com a conseqüència inevitable, amb una pèssima competència d'expressió escrita.

6.1. El joc a l'aula

Primerament, l'avaluació de la intervenció se centra en el joc, ja que és l'eix central del present treball i de les seqüències proposades. El joc a l'aula genera, per norma general, certa controvèrsia: n'hi ha que hi estan molt en contra i que veuen una clara diferència entre el que és l'aula i el que és l'hora d'esbarjo. D'altres més engrescats, en canvi, creuen en el joc i creuen que pot ser una bona eina per a canviar el sistema. Després de la intervenció, puc afirmar que el joc és una arma de doble tall i la seva funcionalitat depèn de moltes variables: algunes controlables, d'altres que no ho són.

D'una banda, crec que, gràcies al joc, els alumnes estaven motivats per la tasca. D'altra banda, però, molts d'ells es mostraven únicament motivats pel resultat i no per l'aprenentatge en sí.

El que és evident és que el joc genera una motivació que no genera una altra metodologia, però aquesta motivació està fonamentada en l'obtenció d'uns resultats i no en aprendre. Això és el que comentàvem anteriorment que es coneix com a motivació extrínseca; és a dir, aquella motivació que ve donada per factors externs a l'estudiant –el resultat, la nota, l'aprovació, etc.– i no interns a l'estudiant –realització personal, autoestima, seguretat. La motivació extrínseca sempre és més fràgil que la intrínseca, ja que depèn de factors no controlables que poden variar i no correspondre al que l'estudiant s'espera. Així doncs, es va fer evident que el joc és útil per a posar fi a la desmotivació en entorns en què aquesta està molt arrelada. Per contra, no soluciona el problema generalitzat de la manca d'interès a aprendre.

Fomentar la motivació intrínseca és, probablement, un dels problemes a què el nou professorat ens haurem d'enfrontar durant tota la nostra pràctica docent: el desinterès pel saber, l'aprenentatge, la cultura és una realitat que s'estén cada dia més entre els adolescents i que suposa tot un repte aplacar. Tot i així, pel que fa a la seqüència, crec que és una bona idea fomentar el treball autònom i que el protagonista d'aquesta sigui, en tot moment, l'estudiant. Aquesta característica és també aplicable a la segona seqüència que, tot i que no s'ha posat en pràctica, també disposa la responsabilitat de les activitats en l'alumnat. Posar el focus a l'alumne és una de les maneres més efectives per a fomentar la motivació intrínseca o, si més no, per a intentar-ho. Confiar en l'alumnat per a fer certes activitats ha estat molt positiu en el meu cas perquè s'han sentit lliures de poder gestionar-se ells mateixos i això apuja l'autoestima i la seguretat en ells mateixos. Alhora, ens porta a parlar de l'efecte Pigmalión: tot l'*input* positiu que els estudiants reben per part del professor, es converteix en *output* positiu per part seva. Si creiem que els nostres alumnes són capaços de fer alguna cosa, l'efecte més natural és que els nostres alumnes es creguin capaços de fer-ho.

Gràcies a la intervenció i a l'observació de l'aula, puc afirmar que, tot i que el joc motivi a una gran majoria, també existeix una minoria que no se sent cridada per aquesta metodologia i que es manté al marge de l'activitat. Ara bé, també hi ha una part d'aquesta minoria que no se sent motivada per l'activitat, no té cap interès ni a jugar, ni a guanyar, de manera que es dedica a entorpir el joc. D'aquesta reflexió extraïem que mai cap metodologia és universal i no n'hi haurà mai cap que valgui per a tothom. Cada persona té un ritme i un estil d'aprenentatge i requereix una metodologia concreta. L'educació no és una ciència exacta, la qual cosa fa que sigui molt complicat poder trobar una solució adient i exportable a qualsevol aula: cada grup-classe és un món i té les seves pròpies necessitats.

6.2. Dificultats per a aplicar el joc a l'aula

Més enllà del joc, que és l'eix central d'aquestes seqüències, cal comentar diferents aspectes que dificulten en gran mesura l'aplicació del joc a l'aula. Per les característiques d'aquest, l'aula no és sempre l'espai més adient per a dur-los a terme. L'espai és limitat i la disposició de tots els elements estan pensats per a una classe magistral. Aquest enfoc formal i tradicional no és un error. El que és un error és pensar que una renovació del sistema educatiu no implica una reformació dels centres educatius. Els jocs es van dur a terme a l'aula, però la disposició de l'alumnat i, en el cas que ens ateny, els QR, era incòmoda i no propiciava dinamisme al joc, sinó tot al contrari: va fer del joc una activitat més aviat estàtica. El sistema necessita i aclama

un canvi metodològic, mentre les aules i els centres no s'hi adapten i segueixen tenint molt mobiliari feixuc, el canvi de disposició del qual és molest, sorollós i pren temps de classe, pel que acaba sent més fàcil decidir-se per una classe magistral. Per moltes raons sembla que el joc no té cabuda en l'educació formal o que és l'educació formal que no està preparat per acollir-lo.

El soroll també és un factor important a tenir en compte a l'hora de programar jocs a l'aula. Sobretot quan es tracta de centres, com és el cas, que es troben al centre de la ciutat. El centre ocupa un espai limitat entre quatre grans carrers de Barcelona i no hi ha manera que pugui créixer si no és, com ja s'ha dit anteriorment, cap amunt. Això provoca que hi hagi moltes classes juntes, una rere l'altra i que sigui difícil trobar un lloc a tot l'edifici allunyat del soroll de les aules i la ciutat en general. Portant-ho al terreny que ens afecta, tot i que l'alumnat sigui tranquil, el clima que s'acaba generant amb el joc és de nerviosisme. I no només perquè el joc genera aquesta tensió inevitable, sinó perquè la ruptura de la rutina també provoca certa inquietud entre l'alumnat. El fet que s'elevi el to de veu i hi hagi xivarri molesta la resta de companys i companyes, tant docents com alumnes, la qual cosa fa que la gestió del joc a l'aula sigui certament complicat, ja que s'ha de mantenir tot l'alumnat amb un to de veu raonable.

Seguint el fil de la ruptura de la rutina, ha estat un fet molt notori durant les meves intervencions. Trencar la rutina és una manera segura per a garantir la motivació de l'alumnat. Tot allò que és nou desperta la curiositat i la curiositat per saber i aprendre és una de les mancances més grans de l'adolescent del segle XXI i que cal treballar. Tanmateix, un trencament radical de la rutina provoca alhora un gran descontrol. I aquí em refereixo tant al joc com al treball en grups. El fet que portar la innovació a l'aula hagi de suposar un sobreesforç per part del docent acaba provocant que no s'apliqui cap metodologia nova. Per això, cal introduir més sovint altres metodologies a l'aula de manera progressiva perquè l'alumnat s'hi acostumi i la gestió a l'aula no es faci tan complicada.

A més a més, un altre aspecte que dificulta l'aplicació del joc a l'aula és la mesura del temps. Això és aplicable a tota mena d'activitats que es duguin a terme, però, concretament amb el joc, hi ha molts factors que intervenen en el fet que la proposta s'allargui més o menys: la motivació, les ganes, l'interès, l'habilitat, els coneixements previs, etc. A més, l'actitud del grup envers el joc és molt contagiosa i, tot i que hi hagi un sector que no és competitiu, si la majoria ho és, acaba entrant en aquesta actitud tota la classe. Per exemple, amb el Kahoot, vaig poder observar que hi ha tres tipus de dinàmiques molt diferents segons el grup-classe en què estava. En primer lloc, vaig tenir un grup molt competitiu, feien xivarri i responien ràpid perquè el seu objectiu era guanyar i com més temps passa, més puntuació es descompta. Tot i així, com la meta era estar al podi, es llegien la pregunta i la resposta abans de contestar sempre de manera impulsiva, sense gaire reflexió. Aquest grup va trigar més o menys el que m'havia figurat que podrien trigar. Va ser l'únic grup que es va atènyer als meus càlculs. En segon lloc, vaig trobar-me amb un grup completament oposat: tot i que volien guanyar, era més important respondre bé que fer-ho ràpid i es prenién tot el temps que el Kahoot permetia per a escollir la resposta correcta. Aquest grup va trigar molt a fer el Kahoot. En tercer lloc, em vaig trobar amb una classe que no estava motivada ni per fer-ho bé, ni per guanyar, ni per aprendre. Aquesta classe va trigar molt menys del que cabia esperar a acabar el Kahoot perquè responien ràpid i sense llegir les preguntes, ni les respostes; possiblement, ho feien a l'atzar.

Crec que aquest és un factor problemàtic transversal en la docència i, tot i que imagino que l'experiència et dona eines per a improvisar, mai no pots anticipar-te a aquest desajust temporal, ja que depèn de factors aliens al docent i que poden variar segons el dia.

6.3. El Kahoot com a mètode d'avaluació

Generalment, mentre que crec que el Kahoot és una eina molt útil per a avaluar coneixements previs, no aconsellaria utilitzar-lo per a fer una avaluació d'una seqüència didàctica, ja que intervenen molts factors externs als coneixements de l'alumne en els resultats. Els resultats d'un Kahoot no fan justícia a les persones que tenen, per exemple, una tendència prudent o que són insegures o indecises o que no pensen bé sota pressió. Per no comentar aquells que necessiten més temps per a processar informació i assimilar el significat de l'enunciat que acaben de llegir. Tot i així, vaig creure adient, per les característiques de la meua unitat, utilitzar un Kahoot per a avaluar-ne els resultats. La raó per la qual vaig triar aquesta aplicació va ser perquè l'objectiu inicial relatiu a l'ortografia no era ensenyar unes normes que sabessin aplicar, sinó fomentar la memòria visual, de manera que, d'una ullada, poguessin dir si una paraula estava ben o mal escrita. Exactament com els passa a les persones que tenen una bona ortografia. Així doncs, el temps era molt important per a mi, ja que havien de demostrar que recordaven com s'escribia aquella paraula i que eren capaços de reconèixer-ho al moment de mirar-ho i no després d'una reflexió. Kahoot, a més, auto-genera uns informes per a poder analitzar, posteriorment i al detall, els resultats, la qual cosa ha estat molt útil per a la nostra avaluació de la seqüència. És per aquestes raons que la meua valoració és altament positiva.

6.4. Resultats

Tot i els punts negatius que hem estat repassant, doncs, i gràcies als informes de Kahoot (vegeu Annex III), podem concloure que els resultats de la seqüència són totalment esperançadors. La millora entre el primer Kahoot i el segon és del 20%: mentre que el primer no estava aprovat –la mitjana de tota la classe va ser del 45% d'encerts–, el segon supera l'aprovat –la mitjana va ser del 65%. És a dir, la seqüència ha tingut una influència positiva en els coneixements d'ortografia de l'alumnat. Segons els informes de Kahoot, en el primer intent hi va haver 13 persones que no van finalitzar l'intent. En canvi, al segon, n'hi va haver únicament 4. Això pot voler dir que menys persones es van desmotivar durant el transcurs del joc, d'una banda, i de l'altra, que l'alumnat tenia més clares les respostes i, per aquesta raó, no se'ls va acabar el temps abans de poder respondre perquè estaven pensant. El fet que hi hagi més intents acabats implica també que hi ha menys persones que necessiten ajuda. Mentre que la primera vegada, Kahoot suggeria 8 persones que necessitaven suport, al segon intent ho feia de menys de la meitat, únicament 3 persones. Una altra dada important que ens proporciona Kahoot és el número de les preguntes que més dificultat han causat i el percentatge d'encert. Al primer intent, hi havia quatre preguntes, totes per sota del 40%. En canvi, al segon intent n'hi ha únicament una. Amb un 32%, el resultat segueix sent positiu als nostres ulls, ja que està un 12% per sobre del percentatge del primer intent, la qual cosa denota una clara millora. I, si analitzem en concret les preguntes, la de l'accent diacrític a "soc" passa del 20% al 70% d'encert o la dels "perquè" passa del 17% al 48%. No hi ha cap pregunta que es mantingui amb els mateixos resultats o que els disminueixi.

Com a conclusió, el que m'enduc d'aquesta intervenció és un aprenentatge sobre la realitat de les aules i l'adolescència que, tot i que no em sorprengui, dista molt de la realitat que es dibuixa al màster. La situació a les aules és molt complexa i té difícil solució si no hi ha un treball cooperatiu de tot el professorat i, en general, de tot el sistema educatiu. En aquest context, la meua valoració de la intervenció és positiva, ja que, tot i les dificultats i els obstacles que han pogut entorpir l'aplicació d'aquesta seqüència, jo he acomplert el meu doble objectiu: que l'alumnat aprengué alguna cosa d'ortografia i que ho fes passant-s'ho bé a través del joc.

7. AVALUACIÓ DE LES SEQÜÈNCIES: PROPOSTES DE MILLORA

Com diu Pujolàs (2008), "si volem que els nostres estudiants aprenguin bé a treballar en equip, no sols han de «practicar» treballant en equip a l'aula —tot i que això, evidentment és molt important—, sinó que els hem d'ensenyar, d'una forma tan sistemàtica com sigui possible, a treballar en equip de forma cooperativa —tal com intentem ensenyar-los, d'altra banda, de forma tan sistemàtica com sigui possible els altres continguts escolars". Amb aquesta afirmació, Pujolàs posa de manifest la importància del treball cooperatiu a l'aula i el treball que això implica. S'ha d'aprendre a col·laborar i fer-ho de manera progressiva, per tal que el treball en equips sigui funcional. Per a fer-ho, proposa tres àmbits d'intervenció. En primer lloc, Pujolàs planteja el fet que un grup d'alumnes no pot organitzar-se cooperativament si abans no s'ha format una relació positiva, de "comunitat d'aprenentatge" entre ells. Per tant, aquest seria el primer treball a implementar a l'aula: intervenir mitjançant activitats perquè, poc a poc, es converteixin en una comunitat ben avinguda. El segon àmbit d'intervenció és la introducció del treball per equips. En una classe amb aquestes característiques, es pot aplicar el treball en petits grups (entre els 3 i els 5): és la manera com la comunicació pot ser més fluïda i, així, maximitzi les possibilitats de l'aprenentatge. És important que els equips no siguin aleatoris i que es tingui en compte no només rendiment i motivació, sinó també aspectes que interseccionen com el gènere i cultura. En aquest primer estadi, els equips han de ser puntuals i enfocats com a recurs per a l'aprenentatge. En canvi, aquesta primera etapa és una antesala a l'equip estable. Així doncs, en el tercer àmbit d'intervenció, Pujolàs planteja el treball en equip com un contingut i no com una eina d'aprenentatge.

Pujolàs parla de grups reduïts per a garantir un bon aprenentatge. Aquesta és una de les propostes de millora essencials per a la intervenció de la seqüència didàctica. L'agrupació que vam fer va ser de 5 a 6 persones. La gestió del grup era complicada i la comunicació difícil. És per això que, a partir de l'observació, vaig arribar a la conclusió que el número ideal per a l'aprofitament de l'activitat —més tenint en compte que havien d'estar tots mirant una mateixa pantalla— era tres persones. Amb més de tres persones, hi ha més possibilitats que una o dues persones no treballin, ja que el gruix del treball pot carregar-se perfectament en dues o tres persones sense que aquestes sentin una gran responsabilitat, ja que encara tenen una o dues persones que els fan suport. Una altra de les conseqüències dels grups grans és que cadascú vagi per la seva banda, és a dir, ni es comuniquen, ni es coordinen i l'activitat acaba sent pràcticament individual.

Quant a l'ortografia, també seria important realitzar un treball previ o més extens al que s'ha realitzat. En les nostres sessions, hem dedicat un temps a la millora de la memòria visual i

l'aplicació d'aquesta a l'ortografia. Gabarró posa sobre la taula propostes que no s'han dut a terme a l'aula i que formen part del quadern que han de completar els alumnes, de manera que la seva realització completa o casi completa podria afavorir els aprenentatges de l'ortografia. Tot i que la majoria d'alumnes no van mostrar moltes dificultats en la realització dels exercicis i, per tant, es pot considerar el que es va fer suficient, es proposa dedicar-li més sessions al reforç de la memòria visual i la seva aplicació a l'ortografia. Per exemple, podria elaborar-se una seqüència didàctica únicament per al treball d'aquest quadern "Bona ortografia sense esforç" o dedicar una sessió sencera a cadascun dels passos a seguir; nosaltres vam aplicar només un exercici per cada pas.

Com parlàvem a l'anàlisi de la intervenció, la utilització d'altres espais que suposin una ruptura de la rutina pot generar cert clima de descontrol. Ara bé, si el nostre alumnat s'acostuma, de la mateixa manera que ho ha fet al treball en grups, a treballar en diferents espais de l'escola segons la modalitat de l'activitat que es duu a terme, pot ser una eina molt profitosa. Si les aules no s'adapten al canvi de metodologia, no adaptem la metodologia a les aules: busquem recursos en altres espais. En les seqüències que hem presentat, els jocs s'han realitzat a l'aula. Tot i que la proposta inicial era fer-ho al pati, va ser declinada per part del tutor. Per això, per a la segona seqüència, més tenint en compte el caràcter altament dinàmic de les activitats, es proposa fer la posada en pràctica a l'exterior.

Un fet decisiu en la intervenció que no s'ha comentat és l'hora en la qual es fan certes activitats. Es té poc en compte el moment anímic i físic de l'alumnat a l'hora de fer classe i, en base a l'experiència, he observat que és un factor important a contemplar. No és el mateix, i aquesta és una realitat que qualsevol docent confirmaria, fer classe a primera hora, que a última. Un dilluns que un dijous. O després de matemàtiques que després d'educació física. Explotar les capacitats físiques i cognitives dels adolescents segons el moment en què es trobin pot jugar un paper favorable per al professor i per a la seva absorció d'aprenentatges. L'activitat 5 de la primera seqüència es va aplicar a primera hora d'un dimecres, cosa que va provocar algunes dificultats en l'aplicació: d'una banda, gran part dels alumnes van arribar tard i es van haver d'incorporar a grups que ja eren prou grossos. El fet de no haver estat en l'explicació, els feia anar perduts i alguns ja no s'hi van involucrar en absolut. En una altra circumstància, aquests alumnes s'haguessin engrescat a participar, però l'estat anímic i físic a les vuit del matí va fer que el ritme de processament i de motivació fos baix en general i, com a conseqüència, no animés a participar als que arribaven tard. Tampoc es planteja fer un joc, per exemple, a última hora, ja que pot generar un descontrol absolut a l'aula. Proposem hores en què el cervell està despert i disposat, sense estar excessivament alterat, com una segona hora, per exemple.

Un dels problemes més difícils de solucionar que es deriva d'aquestes seqüències i, en general, de l'educació, és el treballar la motivació intrínseca. Per a fer-ho, potser caldria, encara més, vincular la seva realitat amb la matèria. Per exemple, enlloc d'escriure una notícia, escriure un *tuit*, fer una publicació a *Instagram* o simular una conversa de *WhatsApp*. És fonamental que existeixi una correspondència entre els dos mons, però, alhora, reflexiono si no és important també que es sensibilitzin en àmbits que són interessants i que representen una gran font de coneixement per a la vida, tot i no estar íntimament relacionats amb el món adolescent.

Significa això que l'educació s'està adaptant o s'ha d'adaptar a un sistema en què només la utilitat pràctica té cabuda?

En conclusió, cal treballar molt més la base sobre la qual es pugui construir coneixement acadèmic. Si la base falla, si els nostres alumnes no saben col·laborar o no tenen interès per aprendre o no tenen memòria visual, és difícil construir coneixement sòlid. Per tant, proposem posar èmfasi a treballar totes aquestes mancances prèviament, com hem comentat, a través d'un canvi de metodologia, per exemple, introduint el treball col·laboratiu a l'aula, treballant la memòria visual des d'edats primerenques, canviant la idea d'*aula*, proposant canvis d'escenari, etc.

Tot i així, un cop començada aquesta seqüència i la proposta de la següent sense la realització de cap treball previ, cal fer propostes de continuïtat per a afermar els coneixements adquirits i, fins i tot, anar-los ampliant. Així doncs, d'una banda, es podria posar en pràctica noves activitats del quadern de Gabarró o jugar amb regularitat al joc d'ortografia visual de Gabarró. D'altra banda, és una bona idea continuar fent expressions escrites en grups a partir de correcció de models, ja que convida a posar el focus en aspectes millorables, cosa que és més complicada quan comencem des de zero i és el nostre propi text. Per tant, proposem continuar treballar l'ortografia i l'expressió escrita a l'aula a través del joc i el treball en grup. S'aprèn fent i és aquesta la única manera de millorar.

8. CONCLUSIONS

La meta d'aquest treball ha estat, en tot moment, elaborar i dur a la pràctica una proposta didàctica innovadora dirigida, en gran mesura, als alumnes que pateixen una desmotivació més arrelada o que els suposa un problema concentrar-se a classe amb els mètodes tradicionals que s'hi porten a terme. Haver triat aquest perfil d'alumnat respon a dues causes: en primer lloc, perquè gràcies a la meva experiència com a alumna i com a "docent", he pogut veure com és aquest sector d'adolescents els que tenen més dificultats per desenvolupar-se a l'aula, tant per aprendre nous coneixements, com per a evolucionar personalment, acadèmica i laboral. Les conseqüències que té això en la seva vida el acaba determinant el seu futur acadèmic i professional. En segon lloc, i com ja s'ha comentat anteriorment, he volgut fer una aportació innovadora, vist que ni les classes del màster, ni les del Dolores Aleu les tenien presents. Davant de la sensació que la innovació educativa és més un concepte que una realitat, he decidit apostar per una proposta de ruptura que pugui motivar nou professorat a creure en un nou plantejament educatiu i l'alumnat en el seu propi desenvolupament.

Cal apuntar aquí que, un cop a la realitat de les aules, queda al descobert que la formació del màster té les seves limitacions i que, probablement, qualsevol formació teòrica basada en coneixements pràctics tindrà les seves limitacions de manera inevitable. És a dir, els aprenentatges útils que un docent ha d'adquirir per a fer docència resideixen gairebé de manera exclusiva en la pràctica docent. La gran part de l'aprenentatge es genera amb l'experiència. En qualsevol cas, tampoc no se'ns ha dotat de recursos per a poder afrontar problemàtiques que sorgeixen dins de l'aula amb sorprenent freqüència. La majoria dels coneixements que hem adquirit van dirigits a una aula que, si és real, encara no sé de ningú que hagi tingut el plaer de veure-la. Què en fem, doncs, dels alumnes que no es concentren,

que no escolten i molesten, que criden, que falten al respecte dels companys i del professor, que no segueixen el ritme de la classe, ni estan disposats a fer-ho? Un cop més, no tenim recursos per a posar fi a situacions que, a banda de ser complexes, són el dia a dia de qualsevol institut.

La formació se centra en la capacitat de donar classe, sense tenir en compte que, de vegades, el més important no és la lliçó en sí, sinó gestionar els conflictes a l'aula, fomentar la motivació cridant la seva atenció, guanyar-te el seu respecte, entre moltes d'altres coses que interseccionen amb les realitats externes, personals i familiars que, de vegades, tampoc no són gens fàcils. Pel benestar de l'alumne i el del mateix professor, és fonamental una bona formació basada en l'experiència per a poder conciliar el món acadèmic i personal dins d'un entorn de seguretat que és l'aula.

La poca habilitat, la desconeixença, el cansament per manca d'eines porta molts professors a abandonar. El resultat: n'hi ha que donen la matèria, sí, però ho aconsegueixen a base de cridar, d'imposar-se, de ser autoritaris i generar por. Alhora, tenen un alumnat poc motivat i interessat en la seva matèria. D'altres ho intenten, però són ignorats i acaben estant més estona intentant controlar que donant matèria. Estan els que ho aconsegueixen i tenen un alumnat motivat i amb predisposició a aprendre. Però, com hem dit anteriorment, sovint implica que no tothom hi participi i senti la mateixa motivació.

A més, després de les meves pràctiques, m'he adonat de com d'important és per a un docent conèixer la realitat de l'adolescent avui dia, com veu i viu la societat que l'envolta i com hem arribat a aquest punt. És a dir, és important saber quins canvis ha patit l'educació en els últims anys i què ha motivat aquests canvis per a conèixer no només quins són els seus interessos i motivacions, sinó quines són les seves habilitats, les aptituds, els reptes que creuen assolibles, etc. No podem deixar de banda, per exemple, una realitat que impacta a les classes cada dia més i que fa unes dècades ni es veia venir: la immigració. Les persones emigrades que arriben a l'ESO venen amb uns referents educatius i no educatius i un entorn també educatiu i no educatiu molt construït i aterren a una aula que està probablement molt lluny d'aquests antecedents. Com es gestiona aquest xoc cultural? I no parlo a nivell d'adaptacions; evidentment, aprenem i coneixem quines són les adaptacions curriculars que s'han de fer segons l'alumne a què ens enfrontem. Em refereixo a com és la seva cultura d'origen, quines són les mancances i les riqueses, les diferències i les semblances. Quan parlem d'educació, parlem d'activar coneixements previs i de treure'ls profit. En canvi, pràcticament no tenim consciència dels coneixements previs del nostre alumnat, quan aquest és procedent, en una gran majoria, de fora de l'Estat espanyol.

Cal donar cabuda també a temes de gènere i racisme, que estan a l'ordre del dia. A l'aula, els comentaris racistes, masclistes i homòfobs són un constant. De quina manera s'afronta aquest problema és una qüestió de difícil solució, que no s'ha tractat a classe i que dona lloc a dues actituds: o s'ignora o es reprova públicament i és el docent l'ignorant. Aquests comentaris són part de la manera com es comuniquen, naturals i arrelats a la societat i calen temps, recursos i eines per a eliminar-los.

També parlem molt de fracàs escolar i comparem els nivells espanyols amb els de la resta de països d'Europa amb cara de decepció. Plantegem solucions idíl·liques per a contextos

complexos; algunes donen els seus fruits i d'altres no. Ataquem el fracàs escolar com si aquest estigués a les escoles, com si fos una malaltia que calgués eradicar. Quan, en molts casos, l'absentisme i el consegüent fracàs és fruit d'un problema endèmic de la nostra societat, de la frustració i de les classes socials, de la desigualtat d'oportunitats, del capacitisme, del racisme i de la pauperfòbia.

La societat d'avui dia evoluciona a un ritme frenètic i, amb ella l'educació. Ens centrem en el que és l'educació avui i el que ha estat fins ara i no pensem en l'impacte positiu que tindria a les aules pensar com serà l'educació del futur. Tenint en compte la velocitat a què el panorama canvia, seria bo saber cap a on avancem i poder-nos-hi anticipar, no com ha passat recentment. Pocs han vist venir que el sistema caducaria, s'ha lluitat fins al final per a mantenir-lo com estava i, quan ens hem adonat, ja feia anys que estava caducat.

En definitiva, l'educació, concretament la pública, ha patit i encara pateix canvis. Aquests canvis, probablement, s'erigiran com la nova base de l'educació, igual que ho han fet de la societat en la que vivim: inestable i en constant evolució. La formació, en conseqüència, ha de anar en paral·lel; s'ha de formar el professorat per a l'aula de l'actualitat. Mentre la societat avança a un ritme frenètic, com dèiem, el procés de l'educació per adaptar-s'hi està sent lent i tediós. I com segueixi sent així, no deixarà mai d'anar un pas enrere. Els adolescents són les víctimes d'aques desajust, perduts en una societat que no els dona futur, però els obliga a estudiar.

La única manera de posar-hi fi és a través d'una educació millor. I per a una educació millor, necessitem docents amb recursos, eines, coneixements. Tot i això, el procés d'adaptació de la formació del professorat està sent també lenta i està provocant que l'aprenentatge sigui la nostra responsabilitat i que l'assolim a base de cops, de prova error, d'intuïció, de pensament crític, és a dir, l'experiència.

9. BIBLIOGRAFIA

- Badia Armengol, D., Vilà Santasusana, M. (2016). *Jocs d'expressió oral i escrita*. Eumo editorial.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M, Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (1993) El constructivismo en el aula. Barcelona. Biblioteca de Aula.
- Coll, C., Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4), 16-20.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Ediciones Unesco.
- Departament d'Educació. (2020). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. El tractament i l'ús de les llengües al sistema educatiu. El projecte lingüístic. <https://bit.ly/3vV57Fm>.
- Departament d'Ensenyament. (2015a). Competències bàsiques de l'àmbit digital. <https://bit.ly/3cdrv5d>.
- Departament d'Ensenyament. (2015b). Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana). <https://bit.ly/2S6Xb5m>
- Departament d'Ensenyament. (2015b). Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. <https://bit.ly/2S6Xb5m>.
- Departament d'Ensenyament. (2015c, 25 d'agost). Decret 187. Pel qual s'ordenen els ensenyaments d'educació secundària obligatòria. DOGC 6945. <https://bit.ly/2S1tv9X>.
- Escudero T. i Correa A. (Eds.) (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Toledo. Ed. La Muralla.
- Gabarró, D. (2010). *Bona ortografia sense esforç amb PNL*. Lleida: Boira.
- Gabarró, D. (2012). *Dominar l'ortografia. Quadern de l'alumnat*. Lleida: Boira.
- Jurado De los Santos, P. (1997) *Requisits de l'aprenentatge*. Barcelona. Edicions de la universitat oberta de Catalunya
- Moreno, Amparo (2010). *Los estudiantes de educación secundaria. Características y contextos de socialización*. A Coll, César (Coord.). "Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria". Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut*. Suports vol. 12, núm. 1, primavera de 2008, 21-37.
- Valls, E. (2007) *L'atribució de sentit a l'aprenentatge i l'ensenyança. parlem de sentiments, emocions i afectes a l'aula*. Reflexions educatives.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

10. ANNEXOS

ANNEX I. Seqüències didàctiques

Àmbit: Lingüístic	Matèria: Llengua catalana i literatura	Nivell: 3r ESO	Professorat: Sofía Menéndez- Arango Estévez	Curs: 2021/22
Unitat didàctica: Juguem amb l'accentuació + <i>El Fuster</i> som totes.				

Continguts clau <i>de l'àmbit i dels àmbits transversals que es treballen en aquesta unitat</i>		Continguts curriculars <i>de l'àmbit que es treballen en aquesta unitat</i>
ÀMBIT LINGÜÍSTIC		
Dimensió comprensió lectora	<ul style="list-style-type: none"> • CC1. Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries • CC2. Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual. 	Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23): <ul style="list-style-type: none"> o Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació. o Gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius, periodístics i publicitaris. o Estructura dels textos.

	<ul style="list-style-type: none"> • CC15. Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents. 	<p>Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Intenció comunicativa i actitud del parlant. o Idees principals i secundàries. o Inferències. o Contrast amb coneixements propis. o Taules, quadres, fitxes, esquemes, mapes conceptuals, xarxes digitals...
Dimensió expressió escrita	<ul style="list-style-type: none"> • CC4. Estratègies per a la producció de textos escrits i multimèdia: l'escriptura i la creació audiovisual com a procés. • CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques. • CC19. Pragmàtica: <ul style="list-style-type: none"> – Registres lingüístics. – Gèneres de text expositius. 	<p>Espectura com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15).</p> <p>Correcció (CC5, CC21, CC22):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Puntuació, paràgrafs. o Normes ortogràfiques amb excepcions de més dificultat. <p>Coherència (CC5, CC21, CC22):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Ordenació i estructuració dels continguts. <p>Cohesió (CC5, CC21, CC22): connectors i marcadors textuais, procediments per a la progressió del discurs.</p>

	– Elements de la comunicació.	Adequació (CC5, CC19, CC22, CC23): o Registre lingüístic. o Adequació lèxica. o Sintaxi adequada a la situació comunicativa.
Dimensió comunicació oral	<ul style="list-style-type: none"> • CC6. Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció. • CC8. Textos orals formals i no formals, planificats i no planificats 	<p>Interaccions orals presencials i multimèdia(CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1):</p> <ul style="list-style-type: none"> o Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre. o Comunicació amb altres comunitats escolars i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre). o Recerca i exposició d'informació. o Assertivitat i manteniment de les pròpies idees. o Debats pautats i reglamentats. o Estratègies comunicatives per a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions. o Cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.
ÀMBIT PERSONAL I SOCIAL		
Dimensió aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> • CC9. Consolidació i recuperació del coneixement: relacions i associacions, mnemotècnia, eines de síntesi 	

	<p>(esquemes, mapes conceptuals i mentals...), etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • CC14. Habilitats i actituds per al treball en grup: assumpció de rol, assertivitat, empatia, escolta activa, responsabilitat, etc. • CC15. Dinàmiques de cohesió de grup i col·laboratives: “el blanc i la diana”, “la maleta”, debats, taules rodones, pluges d’idees, Phillips 66, assemblees, trencaclosques (jigsaw), discussions dirigides, treball per parelles, grups de discussió, jocs de rol, etc. 	
<p>Dimensió participació</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CC18. Espais de participació: <ul style="list-style-type: none"> – Centre: procés d’elaboració de normes d’organització i funcionament de centre (NOFC), assemblea de delegats, associacions i sindicats d’estudiants, comissió de festes, projectes de centre (tutoria entre iguals, projectes d’intercanvi, 	

	mediació, servei comunitari...), consell escolar de centre, etc.	
ÀMBIT DIGITAL		
Dimensió tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> • CC24. Aprenentatge permanent: entorns virtuals d'aprenentatge, recursos per a l'aprenentatge formal i no formal a la xarxa. 	
Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració	<ul style="list-style-type: none"> • CC22. Entorns de treball i aprenentatge col·laboratiu: documents, wikis, blogs, entorns virtuals d'aprenentatge, etc. 	

Dimensions i competències de l'àmbit lingüístic	Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors d'avaluació			Activitats (nº)
			Nivell 1 (assoliment satisfactori)	Nivell 2 (assoliment notable)	Nivell 3 (assoliment excel·lent)	
<i>Amb la realització de les activitats d'aquesta unitat didàctica s'afavoreix l'adquisició de les següents competències de l'àmbit</i>	<i>En finalitzar aquesta unitat didàctica els alumnes han de ser capaços de respondre les següents</i>	<i>Durant aquesta unitat didàctica hem de comprovar si l'alumne és capaç de...</i>	<i>En què es veu que cada criteri d'avaluació s'acompleix i en quin grau?</i>			<i>Les competències d'aquest àmbit es treballen/avaluen mitjançant</i>

		<i>preguntes...</i>					<i>les següents activitats de la seqüència didàctica</i>
Dimensió comprensió lectora	<p>1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</p> <p>2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per</p>	<p>Identificar mitjançant la lectura comprensiva, el gènere periodístic i les seves característiques (estructura i trets lingüístics propis) amb la finalitat de ser capaç de produir-ne un amb les mateixes característiques.</p>	<p>1. Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text periodístics.</p> <p>2. Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos escrits propis dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i valorar alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut.</p>	<p>Reconeix les característiques bàsiques del gènere periodístic a través de la informació literal que ha obtingut.</p>	<p>Reconeix les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita que ha obtingut.</p>	<p>Reconeix les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita obtinguda i emet un judici de valor.</p>	7, 9

	comprendre'l.						
Dimensió expressió escrita	<p>4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.</p> <p>5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.</p>	<p>Desenvolupar les habilitats en expressió escrita mitjançant l'escriptura d'un text adequat a la situació comunicativa.</p> <p>Millorar l'ortografia mitjançant l'estimulació de la memòria visual i el joc amb la finalitat d'escriure un text sense errors d'accentuació.</p>	<p>5. Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats: planificant, textualitzant, revisant i reescrivint, i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la pràctica i ús de l'escriptura.</p> <p>6. Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús dels mitjans de comunicació, i en relació amb la finalitat que persegueixen (periodístics), seguint models.</p>	<p>El text organitza les idees de manera senzilla, amb pocs connectors, i amb un lèxic i una morfosintaxi bàsica i no respecta gaire les característiques pròpies del gènere periodístic.</p> <p>S'adequa mínimament a la situació comunicativa.</p> <p>Reconeix i accentua poques paraules que porten accent del text.</p>	<p>El text està ben organitzat amb connectors adequats, lèxic variat i amb un bon ús de les estructures morfosintàctiques, respectant les característiques pròpies del gènere periodístic.</p> <p>S'adequa a la situació comunicativa.</p> <p>Reconeix i accentua amb encert la majoria de les paraules que porten accent del text.</p>	<p>El text està molt ben organitzat amb abundància de connectors, riquesa de lèxic i amb estructures morfosintàctiques complexes, respectant amb encert les característiques pròpies del gènere periodístic.</p> <p>S'adequa amb precisió d'acord amb la situació comunicativa.</p> <p>Reconeix i accentua amb encert totes les paraules que porten accent del text.</p>	2, 3, 4, 10, 11

	6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.						
Dimensió comunicació oral	7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals. 8. Produir	Identificar mitjançant l'escolta activa el gènere periodístic i les seves característiques (estructura i trets lingüístics propis) amb la finalitat de ser capaç de produir-ne un amb les mateixes característiques. Desenvolupar les	8. Comprendre, interpretar i valorar textos orals propis dels mitjans de comunicació captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, realitzant inferències i determinant l'actitud del parlant.	Reconeix les característiques bàsiques del gènere periodístic a través de la informació literal que ha obtingut. Organitza les idees de manera senzilla, amb pocs connectors, i amb un lèxic i una morfosintaxi bàsica i no respecta gaire les	Reconeix les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita que ha obtingut. Organitza bé el discurs amb connectors adequats, lèxic variat i amb un bon ús de les estructures	Reconeix les característiques del gènere periodístic a través de la informació explícita i implícita obtinguda i emet un judici de valor. Organitza molt bé el discurs amb abundància de connectors, riquesa de lèxic i amb estructures	8, 9, 10

	textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.	habilitats en expressió oral mitjançant l'exposició d'un succés o notícia, tot adequant-se a la situació comunicativa.		característiques pròpies del gènere periodístic. S'adequa mínimament a la situació comunicativa.	morfosintàctiques, respectant les característiques pròpies del gènere periodístic. S'adequa a la situació comunicativa.	morfosintàctiques complexes, respectant amb encert les característiques pròpies del gènere periodístic. S'adequa amb precisió d'acord amb la situació comunicativa.	
--	--	--	--	---	--	--	--

Dimensions i competències de l'àmbit digital	Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors d'avaluació			Activitats (nº)
			Nivell 1 (assoliment satisfactori)	Nivell 2 (assoliment notable)	Nivell 3 (assoliment excel·lent)	
<i>Amb la realització de les activitats d'aquesta unitat didàctica s'afavoreix l'adquisició de les següents competències de l'àmbit digital</i>	<i>En finalitzar aquesta unitat didàctica els alumnes han de ser capaços de respondre les següents preguntes...</i>	<i>Durant aquesta unitat didàctica hem de comprovar si l'alumne és capaç de...</i>	<i>En què es veu que cada criteri d'avaluació s'acompleix i en quin grau?</i>			<i>Les competències d'aquest àmbit es treballen/avaluen mitjançant les següents</i>

							<i>activitats de la seqüència didàctica</i>
Dimensió tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge	5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.	Utilitzar les eines de manera eficient (saber on es troben, de quina manera es troben i com s'utilitzen adequadament) mitjançant la seva utilització amb la finalitat de construir nou coneixement personal.	Utilitzar adequadament les eines per a la construcció de coneixement.	Gairebé mai utilitza les aplicacions digitals de manera adequada a la tasca demanada i gairebé no les domina.	Sovint utilitza les aplicacions digitals de manera adequada a la tasca demanada i no sempre les domina.	Sempre utilitza les aplicacions digitals de manera adequada a la tasca demanada i les domina amb encert.	1, 5, 6
Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració	8. Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball	Utilitzar les eines col·laboratives i a comunicar-se en entorns virtuals mitjançant la seva posada en pràctica amb la finalitat de participar en	Utilitzar adequadament les eines col·laboratives.	Participa en activitats col·laboratives en entorns virtuals usant les seves funcionalitats elementals.	Participa en activitats col·laboratives en entorns virtuals, tot seleccionant les eines bàsiques més convenients en cada cas.	Participa, organitza i gestiona un entorn de treball col·laboratiu, i realitzar-hi activitats col·laboratives	11

	col·laboratiu.	activitats col·laboratives.					
--	----------------	-----------------------------	--	--	--	--	--

Dimensions i competències de l'àmbit personal i social		Objectius d'aprenentatge	Criteris d'avaluació	Indicadors d'avaluació	Activitats (nº)
<p><i>Amb la realització de les activitats d'aquesta unitat didàctica s'afavoreix l'adquisició de les següents competències de l'àmbit personal i social</i></p>		<p><i>En finalitzar aquesta unitat didàctica els alumnes han de ser capaços de respondre les següents preguntes...</i></p>	<p><i>Durant aquesta unitat didàctica hem de comprovar si l'alumne és capaç de....</i></p>	<p><i>Quan s'avaluin les tasques caldrà indicar la freqüència observada per a cada indicador (gairebé mai, alguna vegada, sovint, molt sovint)</i></p>	<p><i>Les competències d'aquest àmbit es treballen/avaluen mitjançant les següents activitats de la seqüència didàctica</i></p>
<p>Dimensió aprendre a aprendre</p>	<p>2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi</p>	<p>Desenvolupar les habilitats i actituds lingüístiques i no lingüístiques necessàries per a superar els reptes de l'aprenentatge</p>	<p>Desenvolupa les estratègies necessàries per a treballar col·laborativament.</p>	<p>Nivell 1</p> <p>Gairebé mai demostra interès a preparar la tasca.</p> <p>Gairebé mai no aborda les noves tasques amb una actitud positiva.</p> <p>Gairebé mai es comunica amb assertivitat amb les companyes i els companys, respectant els torns de paraula i les opinions de</p>	<p>5, 7, 8, 11, 12</p>

Dimensió participació	aprenentatge.	permanent mitjançant el treball en grups amb la finalitat de fer una aportació a la revista del centre.		la resta.	
	3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.			Nivell 2 Sovint demostra interès a preparar la tasca. Sovint aborda les noves tasques amb una actitud positiva. Sovint es comunica amb assertivitat amb les companyes i els companys, respectant els torns de paraula i les opinions de la resta.	
	4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.			Nivell 3 Sempre demostra interès a preparar la tasca. Aborda sempre les noves tasques amb una actitud positiva. Sempre es comunica amb assertivitat amb les companyes i els companys, respectant els torns de paraula i les opinions de la resta.	

Metodologia i seqüència didàctica 1: JUGA AMB L'ORTOGRAFIA!

nº	Activitats d'ensenyament-aprenentatge	Agrupament de l'alumnat	Atenció a la diversitat	Materials i recursos	Instruments d'avaluació	Temps
1	Kahoot per activar coneixements previs.	INDIVIDUAL	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p> <p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.</p>	<p>Ordinador o telèfon mòbil.</p> <p>App. Kahoot</p>	<p>Observació d'aula.</p> <p>Resultat del Kahoot.</p>	15 minuts.
2	Memòria visual: la tens?	PARELLES	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p> <p>Drive conjunt amb</p>	<p>Pantalla digital.</p> <p>Ordinador.</p>	Observació d'aula.	15 minuts.

			<p>el vocabulari difícil del tema.</p> <p>Més temps per a poder fer l'activitat en L1 prèviament a fer-ho en català.</p>			
3	Memòria visual: millorem-la!	PARELLES	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p> <p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.</p> <p>Més temps per a poder fer l'activitat en L1 prèviament a fer-ho en català.</p>	<p>Pantalla digital.</p> <p>Ordinador.</p> <p>Imatges memòria visual.</p>	Observació d'aula.	15 minuts.

4	Memòria visual: apliquem-la a l'ortografia!	PARELLES	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p> <p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.</p> <p>Més temps per a poder fer l'activitat en L1 prèviament a fer-ho en català.</p>	<p>Pantalla digital.</p> <p>Ordinador.</p>	Observació d'aula.	15 minuts.
5	GRAN JOC: practiquem l'ortografia amb jocs interactius.	GRUPS	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p>	<p>Ordinador o mòbil.</p> <p>App. Educaplay.</p>	<p>Observació d'aula.</p> <p>Correcció del text.</p>	1 hora.

			<p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.</p> <p>Adaptació de l'aula: apartar taules i cadires per a la lliure circulació de cadires de rodes.</p> <p>Ús lliure de diccionaris, traductors i correctors en línia.</p>			
6	Kahoot comentat per avaluar els coneixements adquirits i la funcionalitat del mètode.	INDIVIDUAL	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p>	<p>Ordinador o telèfon mòbil.</p> <p>App. Kahoot</p>	<p>Observació d'aula.</p> <p>Resultat del Kahoot.</p>	30 minuts.

			Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.			
Durada prevista de la unitat didàctica						3 sessions d'1 hora.

Metodologia i seqüència didàctica 2: <i>EL FUSTER SOM TOTES.</i>						
nº	Activitats d'ensenyament-aprenentatge	Agrupament de l'alumnat	Atenció a la diversitat	Materials i recursos	Instruments d'avaluació	Temps
1	Relleus per identificar l'estructura d'una notícia (escrita).	GRUPS	Observació i resolució de dubtes per part del professor. Ajuda entre iguals. Drive conjunt amb el vocabulari difícil	Notícia tallada en les diferents parts que la compon.	Observació d'aula. Resultat del joc.	20 minuts.

			del tema + glossari. Més temps.			
2	Joc de les targetes per identificar l'estructura d'una notícia (audiovisual).	GRUPS	Observació i resolució de dubtes per part del professor. Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema + glossari. Vídeo amb subtítols.	Pantalla digital. Notícia televisiva. Targetes.	Observació d'aula. Resultat del joc.	20 minuts.
3	Extraiem les característiques lingüístiques.	GRUP-CLASSE	Observació i resolució de dubtes per part del professor. Ajuda entre iguals.	Pantalla digital. Ordinador.	Observació d'aula.	20 minuts.

			<p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema + glossari.</p> <p>Ús lliure de diccionaris, traductors i correctors en línia.</p>			
4	El ressò: joc per a l'elaboració col·laborativa d'una notícia.	GRUPS	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p> <p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.</p> <p>Ús lliure de diccionaris,</p>	Ordinador.	Observació d'aula.	45 minuts.

			traductors i correctors en línia.			
5	Correcció i modelatge col·laboratiu d'un text (notícia).	GRUPS	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p> <p>Ajuda entre iguals.</p> <p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.</p> <p>Ús lliure de diccionaris, traductors i correctors en línia.</p>	<p>Ordinador.</p> <p>Notícia.</p>	<p>Observació d'aula.</p> <p>Correcció i modelatge del text.</p>	1 hora i 15 minuts (en dues sessions).
6	Autoavaluació.	INDIVIDUAL	<p>Observació i resolució de dubtes per part del professor.</p>	<p>Ordinador o telèfon mòbil.</p> <p>Rúbrica.</p>	Rúbrica.	1 hora.

			<p>Drive conjunt amb el vocabulari difícil del tema.</p>			
<p>Durada prevista de la unitat didàctica</p>						<p>3 sessions d'1 hora.</p>

ANNEX II. Algunes de les preguntes del Kahoot per avaluar coneixements previs i avaluatiu (activitat 1 i 6)

La paraula "examen" s'accentua.

18

0 Answers

True False

2/10 kahoot.it Game PIN: 9275357

L'oració "Les classes de català tindran lloc a les vuit del matí"...

15

0 Answers

És correcta. Té dos errors: "tindran" i "matí" no van accentuats. Té un error: "tindran" no va accentuat.

5/10 kahoot.it Game PIN: 9275357

En l'oració "Per que copio? Perque no he tingut temps de fer els deures"...

18

Ctrl + C

0 Answers

▲ Els dos "perquè" i "còpio" van accentuats.

◆ El primer "per què" va accentuat i el segon no.

● El primer "per què" no va accentuat i el segon sí.

■ Els dos "perquè" van accentuats.

8/10 kahoot.it Game PIN: 9275357

La paraula "son" s'accentua.

11



0 Answers

▲ Sí, quan ve del verb "ser". Ex.: Les meves amigues són molt simpàtiques.

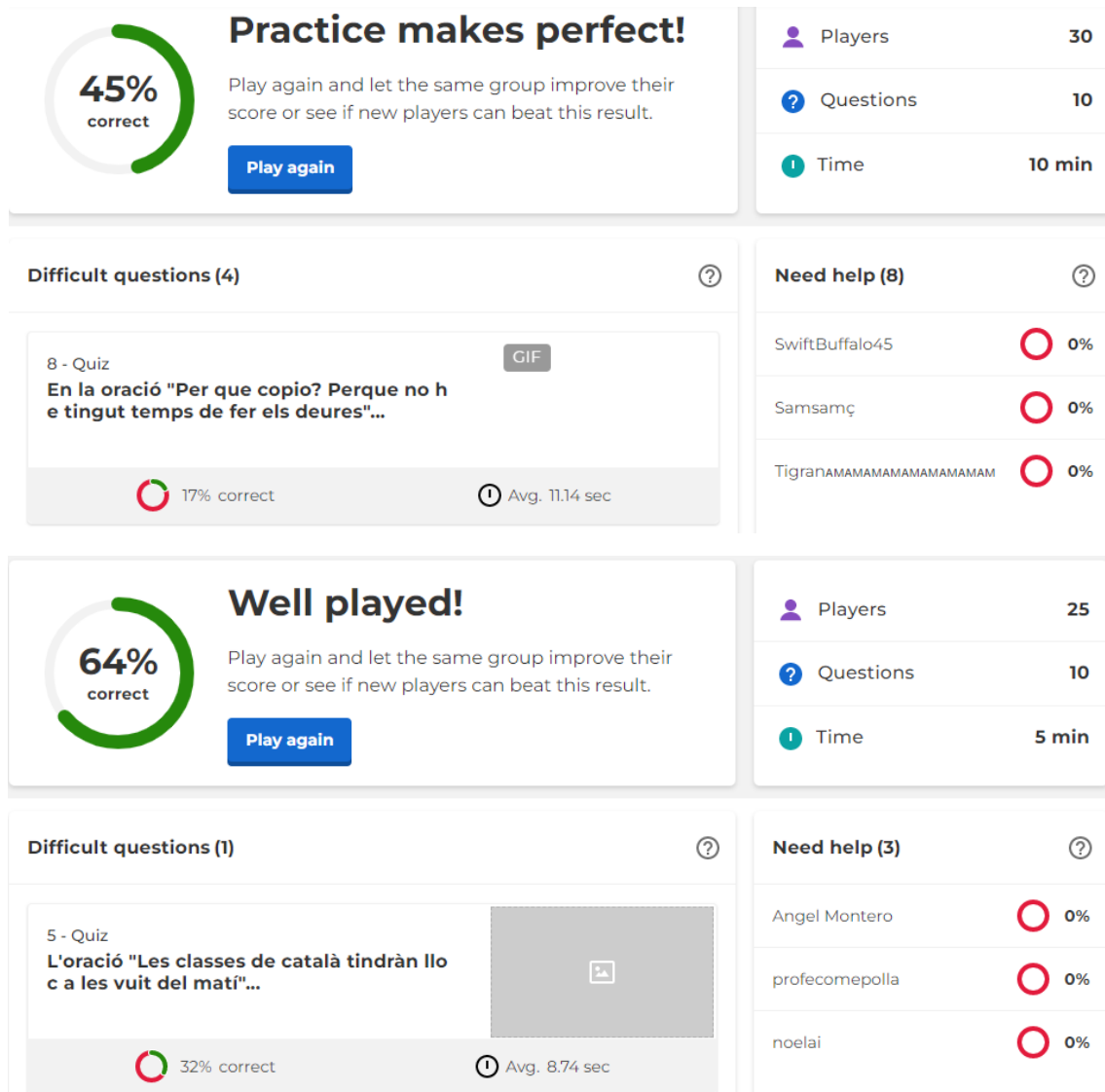
◆ Sí, quan es refereix a "voler dormir". Ex.: Tinc molta són.

● No, mai no s'accentua.

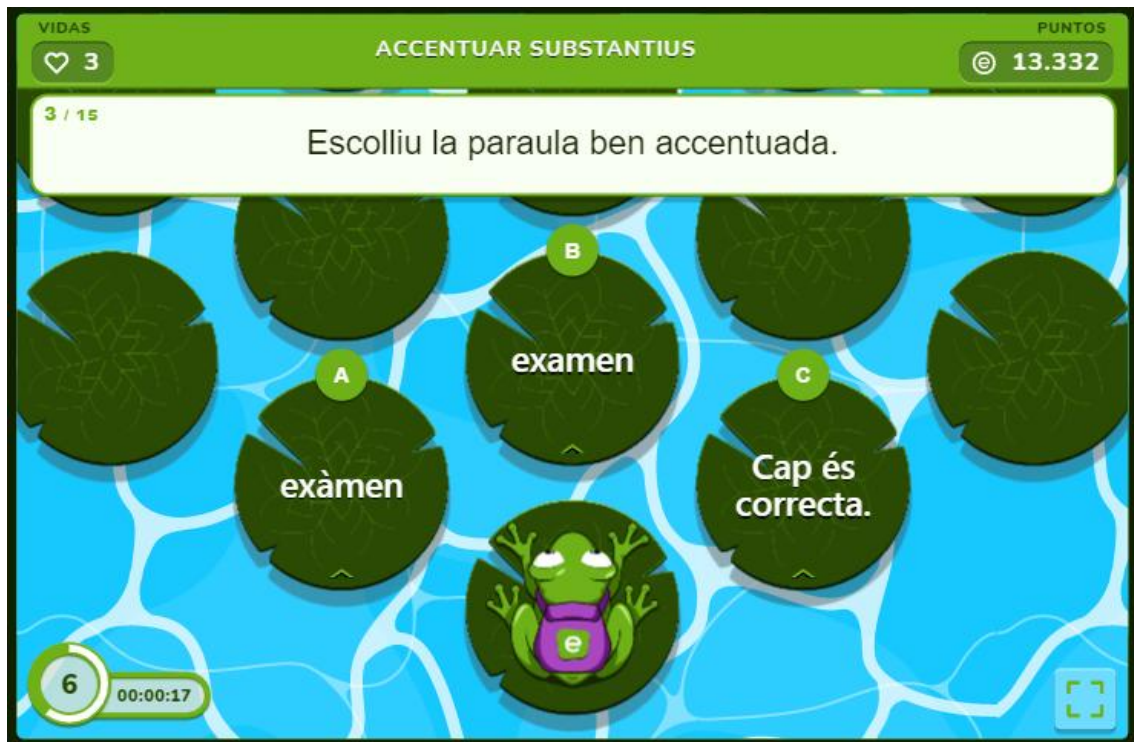
■ Sí, sempre s'accentua.

9/10 kahoot.it Game PIN: 9275357

ANNEX III. Resultats del Kahoot a 3r d'ESO A



ANNEX IV. Imatges jocs en línia (activitat 5)



ACCENTS DIACRÍTICS

0/3 NUM. INTENTOS 100 PUNTOS 09:38 TIEMPO RESTANTE

SOC		Aquesta paraula s'accentuava, però ja no.
SÓC		Nosaltres ___ la classe de 3r A.
ES		Aquesta professora ___ molt simpàtica.
ÉS		___ tot el que vull ser.
SÓN		Aquests alumnes ___ molt entremaliats.
SOM		Aquesta paraula no s'accentua.

ACCENTUA PERQUÈS

100 PUNTOS 09:00 TIEMPO RESTANTE

||

per què
perquè
per què
per què

1

2

3

4

Comprobar

ANNEX V. Targetes ("consells") per a accentuar el text (activitat 5)

④ Només hi ha 15 accents diacrítics en català:

BE/BÉ	DEU/DÉU	ES/ÉS	MA/MÀ	MES/MÉS
MON/MÓN	PEL/PÈL	QUE/QUÈ	SE/SE	SI/SÍ
SOL/SÒL	SON/SÓN	TE/TÉ	US/ÚS	VOS/VÓS

② S'accentuen les paraules agudes acabades en VOCAL, VOCAL + S, -EN, -IN.
(farà) (faràs) (sorprèn)

És a dir, no s'accentuen els futurs en 3a pers. plural com TINDRAN.

③ "SOC" NO S'ACCENTUA.

① En català, perquè i per què SEMPRE s'accentuen.

ANNEX VI. QR jocs en línia (activitat 5)

Accentua diacrítics



Accentua *perquè*s



Accentua substantius



Accentua verbs



ANNEX VII. Rúbrica d'autoavaluació

	NIVELL 1 - EXPERT		NIVELL 2 - AVANÇAT		NIVELL 3 - APRENT		NIVELL 4 - NOVELL	
TREBALL EN GRUP								
ACTITUD-RESPONSABILITAT	Hem treballat, ens hem ajudat i hem acabat la feina en el temps acordat. Tothom a fet el seu rol correctament.		Cadascú ha fet el seu rol però amb poca constància i puntualitat per acabar la feina.		Ens ha costat mantenir els rols, ens ha faltat constància i puntualitat per acabar la feina.		Hem estat molt poc constants en el treball.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
ORGANITZACIÓ	Ens hem organitzat sols i hem solucionat els problemes de forma autònoma.		Ens hem organitzat sols però, en ocasions, ha intervingut la mestra.		Ha estat necessària l'ajuda de la mestra per organitzar-nos.		No ens hem organitzat.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
COL-LABORACIÓ	Tots hem col·laborat activament en el treball.		Hi ha hagut membres que, de vegades, no han fet la feina que els tocava.		Hi ha hagut membres que no han fet la feina que els tocava.		No hem col·laborat.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
ASSOLIMENT D'OBJECTIUS	Hem assolit amb èxit tots els objectius que ens havíem proposat com a grup.		Hem assolit força bé la majoria d'objectius proposats com a grup.		Hem assolit algun objectiu dels proposats.		No hem assolit cap dels objectius proposats com equip.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
REALITZACIÓ DE TASQUES	Hem dut a terme molt bé les tasques que havíem planificat des de l'inici del projecte.		Hem realitzat força bé les tasques planificades a l'inici del projecte.		Hi ha alguna tasca que no hem pogut dur a terme o que no hem realitzat gaire bé.		No hem dut a terme gaire bé les tasques proposades.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
VALORACIÓ GLOBAL	PERSONAL					DEL GRUP		

Per avaluar: MB (molt bé), B (Bé), NM (Necessita millorar)