

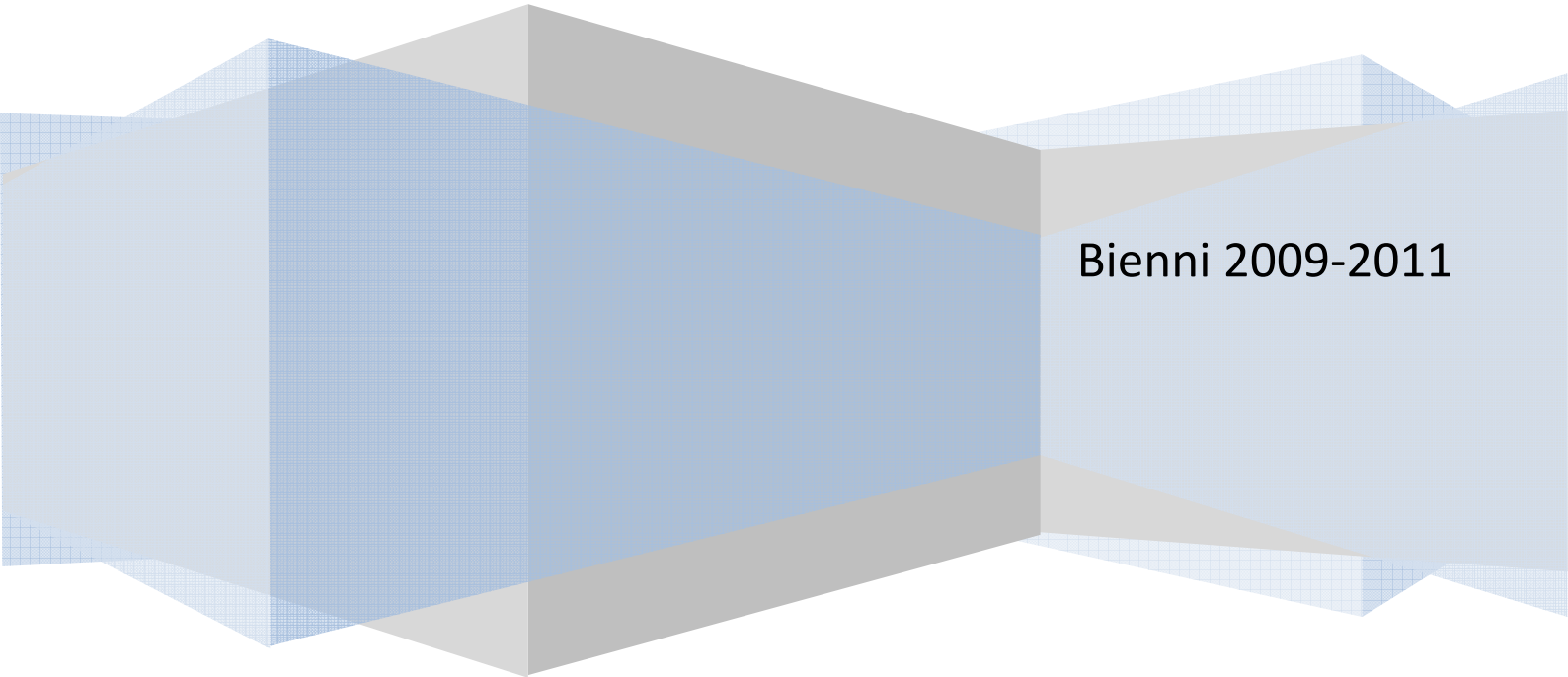
Institut de Ciències de l'Educació - Universitat de Barcelona

Carpeta d'aprenentatge/ carpeta docent aplicada a la docència de Llengua Anglesa per a l'Ensenyament

**Màster de Docència Universitària per a
Professorat Novell**

Maria del Mar Suárez Vilagran

Mentora: Isabel Civera López



Bienni 2009-2011

INTRODUCCIÓ DE LA CARPETA D'APRENENTATGE/CARPETA DOCENT	3
INTRODUCCIÓ A LA CARPETA	3
PRESENTACIÓ PERSONAL	10
SOBRE MI COM A DOCENT: ELS MEUS PRINCIPIS I CREENCES	10
SOBRE MI COM A PROFESSIONAL	12
PRESENTACIÓ DEL CONTEXT D'APLICACIÓ DE LA CARPETA	15
EL CONTEXT DOCENT: EL DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA I EL SISTEMA DE CRÈDITS EUROPEUS (ECTS)	16
L'EQUIP DOCENT DE LA SECCIÓ D'ANGLÈS	17
AVALUACIÓ PER COMPETÈNCIES TRANSVERSALS	18
DESCRIPCIÓ DE L'ASSIGNATURA I DE LES CONDICIONS EN QUÈ ES DESENVOLUPA	19
CONFERÈNCIES I CURSOS MODULARS (TALLERS)	22
1. MÒDUL POLÍTICA UNIVERSITÀRIA	22
1.1. REFLEXIONS A PARTIR DE LES CONFERÈNCIES SOBRE <i>POLÍTICA UNIVERSITÀRIA</i>	22
2. MÒDUL ENSENYAMENT I APRENENTATGE UNIVERSITARI	25
2.1. PLANIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA: DEL PERFIL PROFESSIONAL I LES COMPETÈNCIES DE GRAU AL PROGRAMA DOCENT	25
2.2. COM APRENEEN ELS ESTUDIANTS: ESTRATÈGIES D'APRENENTATGE	32
2.3. DOCÈNCIA, APRENENTATGE I COMUNICACIÓ – <i>COMMUNICATING KNOWLEDGE</i>	40
2.4. ESTRATÈGIES DE TREBALL A L'AULA	53
2.5. ELABORACIÓ D'ACTIVITATS DE TREBALL I D'AVALUACIÓ	60
2.6. ELABORACIÓ DE MATERIALS DOCENTS I DOCUMENTS DE TREBALL	68
2.8. SUPORT I TUTORITZACIÓ ACADÈMICA DE L'ESTUDIANT	81
2.9. TREBALL EN EQUIPS DOCENTS	86
2.10. ÈTICA I RESPONSABILITAT DOCENT	94
3. MÒDUL RECURSOS PER A L'ENSENYAMENT	100
3.1. CARPETA D'APRENENTATGE I CARPETA DOCENT	100
3.2. APLICACIÓ DE LES TIC A LA DOCÈNCIA	106
3.3. PROPIETAT INTEL·LECTUAL	113
3.4. RECURSOS DOCENTS ACCESSIBLES A LA UB	116
4. MÒDUL LA TUTORIA DE CARRERA	121
4.1. LA TUTORIA UNIVERSITÀRIA. LA TUTORIA GRUPAL I INDIVIDUAL	121
4.2. RECURSOS UB	128
4.3. MÈTODES I TÈCNiques D'APRENENTATGE DELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS. HÀBITS I TÈCNiques D'ESTUDI	132
4.4. ADQUISICIÓ, SEGUIMENT I AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES TRANSVERSALS	138
4.5. RESOLUCIÓ DE CONFLICTES PERSONALS I ACADÈMICS	144
4.6. PLATAFORMES VIRTUALS EN L'ACCIÓ TUTORIAL	150
4.7. INTERCANVI D'EXPERIÈNCIES EN TUTORIA	154
5. MÒDUL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL	156
5.1. TÈCNICA VOCAL I ORATÒRIA PER A PROFESSORAT	156
5.2. GESTIÓ DE L'ESTRÈS	160
5.3. ESTRATÈGIES DE COMUNICACIÓ	168
5.4. DISSENY DE PROJECTES PER A LA MILLORA I LA INNOVACIÓ DOCENT	172
5.5. POLÍTICA DE QUALITAT A LA UB	175
6. FITXES DE LECTURA DE LA BIBLIOGRAFIA RECOMANADA ALS PLANS DOCENTS	177
DIARIS REFLEXIUS	200

PLA DOCENT I PLANIFICACIÓ D'UNA ASSIGNATURA	201
7. PLA DOCENT I PLANIFICACIÓ DE L'ASSIGNATURA LLENGUA ANGLESA PER A L'ENSENYAMENT	201
7.1. PLANS DOCENTS CURS 2009-2010 I 2010-2011: CANVIS	201
7.2. CONDICIONS MATERIALS EN QUÈ ES DESENVOLUPA L'ASSIGNATURA	204
7.3. ADAPTACIÓ DEL PROGRAMA DE L'ASSIGNATURA AL PLA DOCENT	206
8. PRÀCTICA DOCENT DE L'ASSIGNATURA DURANT EL CURS 2010-2011: REFLEXIONS I PROPOSTES DE MILLORA	239
9. OBSERVACIÓ DE LA PRÀCTICA DOCENT	253
9.1. SÍNTESI I APLICACIÓ DOCENT DEL TALLER L'OBSERVACIÓ DE LA PRÀCTICA DOCENT	253
9.2. RESUM DELS REGISTRES DE LA PRIMERA OBSERVACIÓ	254
9.3. RESUM DELS REGISTRES DE LA SEGONA OBSERVACIÓ	268
9.4. PLA DE FUTUR	278
CONCLUSIONS I AVALUACIÓ FINAL DE LA CARPETA D'APRENTATGE / CARPETA DOCENT	280
10. CONCLUSIONS I AUTOAVALUACIÓ FINAL DEL PROCÉS D'APRENTATGE A TRAVÉS DE LA CARPETA	280
10.1. CONCLUSIONS DE LA CARPETA DEL PRIMER ANY	280
10.2. PRESENTACIÓ DE LA CARPETA DOCENT (1R ANY)	285
10.3. CONCLUSIONS DE LA CARPETA DEL SEGON ANY	288
BIBLIOGRAFIA I DOCUMENTS D'INTERÈS	294

Introducció de la carpeta d'aprenentatge/carpeta docent

Introducció a la carpeta

Aquesta carpeta reflecteix el meu procés d'aprenentatge i les reflexions a partir de les sessions presencials, les lectures, la meva experiència prèvia i les aportacions dels companys del [Màster de Docència per a Professorat Novell](#) impulsat des de l'[Institut de Ciències de l'Educació](#) de la [Universitat de Barcelona](#). Després de diverses convocatòries del Postgrau equivalent a aquest Màster en què no vaig poder optar per problemes d'horaris, just en el límit d'experiència docent permès per poder cursar el Màster, començo aquesta carpeta. En ella intento reflectir tant el meu punt de partida com a docent i estudiant com el meu progrés al llarg de les sessions del Màster. El meu punt de partida és palès a la meua presentació tant com a professional com sobre les meves creences sobre l'educació i l'ensenyament-aprenentatge. Considero que la introducció d'aquest apartat previ als continguts demanats explícitament per a la carpeta és necessària ja que la interpretació dels continguts de la carpeta han de poder-se contextualitzar tant pel que fa al seu creador com al context a què es refereix. A més, el tipus d'aprenentatge que es faci depèn necessàriament dels resultats de l'**avaluació inicial**. Aquesta avaluació inicial és necessària, en primer lloc, per a l'autora d'aquesta carpeta, per reflexionar sobre la matèria i explicitar les expectatives d'aprenentatge i també per a prendre decisions sobre els continguts de la carpeta. Aquesta avaluació inicial és també necessària per a l'avaluació tant de la mentora com de la comissió de seguiment del Màster, ja que és a partir d'aquest *background* que la mentora pot aconsellar, guiar la mentoritzada sobre els continguts de la carpeta i facilitar els resultats d'aprenentatge i la comissió de seguiment, aliena a la mentoritzada, pot crear-se una visió inicial de l'autora d'aquesta carpeta.

La carpeta del primer any es demana que consti de dues parts ben diferenciades. D'una banda, la feina relacionada amb els tallers presencials i, de l'altra, el pla docent i una proposta de programa d'una assignatura en què es reflecteixin els continguts assolits dels tallers. A més, es va insistir sobretot en l'aspecte reflectiu i en la personalització de la carpeta. Per tant, entenc aquesta carpeta com una **carpeta semiestructurada**. Malgrat s'insistís considerablement des de la comissió de seguiment en anomenar-la carpeta docent, la meua concepció d'aquesta carpeta és la d'una combinació de carpeta docent i carpeta d'aprenentatge, ara per ara, tot i que esdevindrà una carpeta docent al final d'aquest Màster. Ara per ara, però, inclou tant elements propis d'una carpeta docent (evidències i reflexions a

partir de la pròpia pràctica docent que es reflectiran en la reelaboració d'un programa d'una assignatura) com elements d'una carpeta d'aprenentatge que reflecteixen l'adquisició de coneixement i sobre els errors, dubtes i conflictes experimentats durant l'elaboració d'aquesta carpeta i que es troben reflectits en les lectures, els mapes conceptuals, els apunts i el bloc reflexiu sobre les sessions. Així doncs, he dividit la carpeta en dotze apartats:

A la primera part, corresponent a l'apartat 1 dels separadors físics i a la pàgina principal i al bloc central del portafolis electrònic hi he inclòs la meva **presentació personal i del context d'aplicació de la carpeta**. Considero essencial presentar-me com a persona, com a docent i com a professional perquè és justament a partir de les meves creences i de la meva experiència com a docent i com a membre del personal investigador de la Universitat de Barcelona que es poden entendre tant els continguts de la carpeta com les evidències presentades i la manera com es presenten. En aquesta primera part també hi incloc una descripció del **context d'aplicació dels continguts de la carpeta**. Així doncs, emmarco els continguts de l'aplicació en l'assignatura "Llengua anglesa per a l'ensenyament" en el context no només de l'assignatura en si dins del programa de grau de Mestre d'Educació Primària i de les condicions en què es desenvolupa sinó també en el context del marc europeu d'avaluació per competències i de la tradició del Departament i de l'equip docent als quals pertanyo.

En els apartats de l'1 al 5 incloc el que es demana explícitament com a continguts de la carpeta del primer any, és a dir, el mapa conceptual o síntesi dels continguts formatius treballats i l'aplicació d'aquests continguts a la pràctica docent. L'organització d'aquests tallers dins de la carpeta apareix segons dos criteris:

- a) els **mòduls teòrics** en què es divideixen els continguts del Màster: *Política universitària, Ensenyament i aprenentatge universitari, Recursos per a l'ensenyament, La tutoria de carrera, Desenvolupament professional*.
- b) Dins de cada mòdul, els tallers apareixen en **ordre cronològic excepte un cas**: a les jornades d'inauguració del Màster es va dir que els tallers apareixien al calendari del Màster seguint la lògica dels seus continguts. És per això que segueixo també aquest criteri dins de cada mòdul de la carpeta. Aquest ordre només es veu alterat en el cas del curs sobre *Planificació de la docència universitària*. La raó és el fet que és a partir del Pla Docent d'una assignatura que aquesta pren forma. A més, el Pla Docent, si bé pot ser modificat, és el que en un principi ens ve donat als responsables de l'assignatura i, per tant, ens hem de regir pels seus continguts.

Cada taller té les seves peculiaritats i, per tant, la manera com es presenten en aquesta carpeta varia segons les seves característiques o la manera com s'ha dut a terme durant el curs. Per exemple, sobre el cicle de conferències sobre Política universitària, com que les conferències ja són en si mateixes marcadament diferent dels tallers modulars, presento una reflexió a partir de les conferències i una **selecció de les diapositives de les presentacions en PowerPoint** dels conferenciants **que considero més significatives** per a mi pel tipus de informació que contenen i pel meus coneixements previs. En aquestes hi corregeixo també les faltes d'ortografia presents en la documentació original.

De la resta de tallers, hi ha inclòs amb major o menor mesura:

- **Autoavaluació inicial / diagnòstica** sobre els continguts del taller: a partir dels resultats d'aprenentatge dels plans docents dels tallers, expressaré els meus coneixements previs sobre la matèria a partir dels quals puc desenvolupar el meu aprenentatge sobre el tema tractat. Així doncs, per a cada taller parteixo dels **resultats d'aprenentatge** exposats al seu pla docent per poder situar-me dins del marc del taller i poder seguir les estratègies pertinents per assolir aquests resultats exposats
- El **mapa conceptual** o **síntesi** dels continguts treballats al taller: mai no he fet mapes conceptuais, així que volia aprofitar l'avinentsa per provar una nova eina d'aprenentatge a través d'activitats autònomes que, de pas, farà que aprengui a utilitzar un nou software. Després de provar diversos programes com per exemple el [CMapTools](#), vaig optar per [l'Inspiration 7.6](#) que, tot i que presenta uns colors predeterminats una mica massa vistosos pel meu gust, és el programa que he trobat més intuïtiu i accessible en termes de funcionalitat. Al llarg del curs, però he vist que el temps se'm tirava a sobre i havia de treure profit de cada minut de feina, per la qual cosa he optat per fer síntesis redactades i utilitzar un codi de colors i etiquetes per relacionar els tallers a través de les síntesis. En el futur, és a dir, el proper curs, no descarto fer mapes, però ara per ara considero que no és el moment més convenient a efectes pràctics. Aquesta síntesi va seguida de la **relació de connexions establertes entre els continguts** del taller en qüestió i la resta de tallers del Màster.
- **L'aplicació dels continguts a la pràctica docent**: pel que fa als tallers del primer any, com que no tenia docència i no havia estat al càrrec de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*, presento aplicacions i evidències d'altres assignatures que reflecteixen l'aplicació amb més o menys èxit durant la meua curta experiència com a docent universitària. Com que l'assignatura de la qual presento el programa tot just s'ha fet per primera vegada aquest any, no en tinc experiència de primera mà i, a través del *feedback* dels meus companys

sé que necessita modificacions a partir de l'experiència d'aquest any, és a partir de les reflexions teòriques i de les experiències dels companys que sí que han estat al càrrec d'aquesta assignatura que faig l'aplicació a la modificació del programa de l'assignatura en qüestió, i no pas en aquesta secció. Les aplicacions docents dels tallers del segon any són més properes a l'assignatura, ja que o bé les vaig escriure durant el curs o bé, havent fet la carpeta el primer any, ja en tenia una idea més clara.

- Una **avaluació final** a mode de síntesi del taller que valora si els objectius d'aprenentatge i expectatives exposades abans del taller s'han complert.
- L'últim apartat d'alguns tallers del primer any, tot i que no aparegui referenciat, recull una **fitxa-resum** de la bibliografia recomanada o bé a classe o bé al Pla Docent del taller. És a dir, la bibliografia apareix partint dels eixos temàtics tractats a cada taller, tot i que no acostumen a ser exclusius sinó transversals i, per tant, podríem trobar que una mateixa obra podria aparèixer en diversos apartats degut a la seva temàtica. No es tracta, per tant, d'una bibliografia completa ni sistemàtica, tot i que la intenció és continuar-la ampliant no només durant la durada del Màster sinó en anys posteriors, com a part de l'aprenentatge permanent. La fitxa-resum d'aquestes lectures proposades al Màster o que ja havia llegit amb anterioritat a aquest com part del treball autònom, tenen com objectiu ajudar-me a sistematitzar i assolir els continguts dels tallers. Aquest resum es presenta en una taula on hi consta, a més de les dades bibliogràfiques de la font original, un breu resum de l'article en la seva globalitat i un detall de les idees principals i les reflexions a partir d'aquestes. L'excepció d'aquest format és el taller de Planificació docent, ja que més que no pas llibres, el que se'ns va proporcionar era documentació de caire pràctic i, per tant, només en destaco allò que em resulta més útil des d'un punt de vista pragmàtic. Si la meva dedicació al Màster fos exclusiva, buscaria bibliografia extra i probablement llegiria tota la bibliografia proposada als Plans Docents de cada taller ja que com a estudiant em puc definir com estudiant profunda. Aquest no és, però, el cas, degut a la meva situació actual: a més del Màster, estic fent la tesi doctoral, de la qual la meva tutora n'espera una versió final ben aviat i estic en ple procés d'acreditació per a passar a professora lectora, per la qual cosa, en el procés d'**autoregulació** en la carpeta, en lloc d'ampliar coneixements passivament a través de lectures, opto per dedicar més temps a la reflexió a partir de coneixements i experiències prèvies i en l'elaboració d'un programa docent coherent que em servirà per poder desenvolupar satisfactòriament la meva tasca docent el curs vinent. Sí que incloc, però, els resums de les lectures que han estat proporcionades directament a l'espai virtual del curs o a classe o que han estat recomanades insistentment pels professors dels tallers malgrat no haver estat proporcionades directament. Així doncs, insisteixo, aquest és un apartat obert.

L'apartat 6 d'aquesta carpeta inclou el bloc reflexiu a partir de les sessions presencials del Màster. Aquest bloc mereix un apartat exclusiu, ja que és el pont entre l'avaluació inicial, els continguts dels tallers i la concreció d'aquests en el programa docent presentat en la segona part de la carpeta. Aquest bloc es presenta en forma de **diari semi-estructurat** en què, de cada sessió, comento alguns dels següents punts:

- el que he descobert que no sabia
- el que considero rellevant per a la meua pràctica docent a nivell de creences personals
- pràctiques procedimentals/metodològiques del docent del taller que em criden l'atenció
- comentaris, reaccions dels companys de curs
- reflexions sobre casos particulars de la meua experiència com a docent relacionades amb la temàtica de la sessió del taller

A diferència dels continguts teòrics i aplicacions pràctiques dels tallers, que estan escrits en català estàndard i en registre formal, tant el bloc com l'apartat sobre mi com a docent, els meus principis i creences tenen una redacció acurada però el seu registre és informal i hi apareixen paraules en diverses llengües, per tal de ser fidel i reflectir la manera com elaboro els pensaments en la meua vida diària.

En la segona part de la carpeta, que comença a partir de l'apartat 7, trobem el pla docent i la planificació de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*, on s'explica l'adaptació del programa de l'assignatura al pla docent, les condicions materials en què es desenvolupa l'assignatura i es justifiquen la incorporació i/o omissió justificada d'elements treballats als diferents tallers així com les innovacions respecte al programa anterior. M'agradaria fer constància que aquesta part s'ha elaborat majoritàriament durant l'estiu 2010 per la meua manca d'experiència en la docència d'aquesta assignatura i per la necessitat de poder ajustar el programa a les necessitats tant del professorat com de l'alumne en el context en què es desenvolupa. Aquesta assignatura s'ha implementat per primera vegada aquest curs 2009-2010 en el grau d'Educació Primària i en unes condicions força diferents a les de la seva assignatura més o menys equivalent en la Diplomatura de Mestre d'Especialitat en Llengua Estrangera. Per tant, la reelaboració del seu programa és necessària però cal que els canvis estiguin també fonamentats a partir de l'experiència prèvia. Finalment, un cop acabat el curs, incloc un apartat dedicat a com s'ha desenvolupat en general l'assignatura i les innovacions aplicades.

L'apartat 8 inclou un balanç del primer any de Màster a través d'una anàlisi DAFO que m'ha ajudat a poder modificar la carpeta del segon any, mentre que el 9 està dedicat a l'observació de la pràctica

docent seguint les pautes proporcionades al curs. L'observació de classes la trobo cabdal en el procés de millora de la qualitat docent ja que tant l'autoobservació com l'heteroobservació mitjançant també el vídeo evidencien tots aquelles fortaleeses i debilitats que, un cop detectades, i amb l'acció adequada al respecte, porten a la reflexió sobre la pròpia acció, el reconeixement i la possibilitat d'avançar positivament.

En l'apartat 10 el lector trobarà les conclusions i avaluació de la feina feta durant aquest primer i segon any del Màster així com una avaluació final de la carpeta per blocs i global on, després del procés d'elaboració de la carpeta així com de l'assistència a les sessions del Màster, les lectures fetes i l'aplicació pràctica dels continguts, avaluo els meus progressos, els meus punts forts i els meus punts febles. En les conclusions, parteixo del punt en què em trobava en inicial el Màster i que es descriu en la meva presentació personal.

Aquesta carpeta es presenta en format doble: en paper i electrònicament*. La raó d'aquesta duplicitat és perquè en un principi es va dir que havíem de ser innovadors en el format i, en conseqüència, vaig aprofitar l'ocasió per poder testar una eina electrònica en proves, el portafolis electrònic [Mahara](#), que em van habilitar a petició expressa juntament amb un curs Moodle des d'Àrea de Tecnologies de la Universitat de Barcelona. El portafolis electrònic Mahara és una eina centrada en l'estudiant. Tant és així que té uns apartats específics perquè l'usuari es presenti, es descriui personalment i inclogui el seu currículum acadèmic i professional així com els seus objectius i habilitats tant personals com acadèmics i professionals. En un principi és un portafolis desestructurat i són els usuaris mateixos els que han de decidir quina forma li donen i qui pot accedir a alguns o tots els seus continguts. A més, té l'opció de crear una xarxa social que té múltiples possibilitats en la docència. Vaig considerar que aquesta eina em seria molt útil, multifuncional i versàtil per diverses raons que procedeix a explicar:

- a) Un dels requisits de la carpeta és que hem de **relacionar conceptes i tallers**: una manera pràctica de relacionar-los és vinculant-los mitjançant enllaços tant a documents d'interès o esmentats com a material en xarxa mitjançant **hipervincles**.
- b) Una carpeta d'aprenentatge és un material que es troba en constant **reelaboració**. A efectes pràctics i ecològics, és més **econòmic refer o modificar material en suport electrònic** que no pas material en suport paper, ja que un cop imprès, si s'ha de modificar, s'ha de tornar a imprimir. És també per això que no incloc números de pàgina, ja que els continguts pot ser que

* El mòdul de portafolis electrònic Mahara està en proves i, per tant, és millorable. He col·laborat amb altres professors de la Universitat de Barcelona al seu pilotatge en informar dels errors (veure apèndix de còpia de pantalla del fòrum de discussió al final d'aquesta subsecció). Alguns dels problemes tècnics detectats (i presents en aquesta carpeta) són la impossibilitat de dirigir a subcarpetes, el mal funcionament de les etiquetes dels blocs i carpetes i els *loops* en la creació de vistes.

es modifiquin i que hi hagi documents o evidències que s'intercalin amb d'altres ja inclosos. El que sí que hi ha a cada apartat és una taula de continguts.

- c) El suport electrònic té un **accés fàcil i de gran abast**: una carpeta en suport paper és un sol objecte que pot consultar una sola persona a la vegada. Una carpeta electrònica, en canvi, pot ser consultada des de qualsevol ordinador per qualsevol persona que hi tingui accés.
- d) La carpeta electrònica la podia **vincular directament als materials referenciats**, que es poden trobar tant en la mateixa carpeta com en el **Moodle pilot de l'assignatura** de la qual presento el Pla docent i el programa.
- e) **L'elaboració del bloc reflexiu**, que havia començat abans que se'ns digués de fer el portafolis en paper, estava ja fet en format Mahara, així com **la meva presentació**, el **currículum** i el **disseny general** del portafolis i de les vistes i ja havia començat a fer servir les **paraules clau** que fan que l'usuari del Mahara pugui relacionar diferents parts i artefactes del portafolis entre si. A més, la meva mentora me n'havia donat el vist-i-plau.
- f) Des de la institució es fomenta la **innovació docent**: tot i ser immigrant digital, al llarg de la meva carrera professional he fet un gran esforç per poder estar al dia de les noves tendències educatives i de les eines electròniques que de mica en mica s'introdueixen en l'ensenyament. L'ús del Mahara fa que pugui provar l'eina i, per tant, avisar el personal d'Àrea de Tecnologies sobre els problemes que s'hi produeixen i, també poder valorar la possibilitat d'introduir-la en la meva docència en un futur.

El mes de febrer, després de la primera reunió amb els mentors, se'ns va fer saber que el portafolis havia de ser lliurat en algun tipus de suport a la Comissió de Seguiment del Màster. El portafolis Mahara es pot guardar en un arxiu html, però ocuparia massa espai com per posar-lo en un CD-Rom, per la qual cosa, vam decidir fer una carpeta complementària en suport paper i amb un sistema de colors i apartats que intenta simular la funció dels hipervincles.

S'ha intentat que l'organització de la carpeta faci possible dos tipus de lectura: o bé lineal, apartat rere apartat o bé per eixos temàtics reflectint d'aquesta manera la interrelació dels continguts. En tot moment, però, espero que la reflexió s'hi trobi com una constant sigui quin sigui el tipus de lectura amb què s'abordi l'exploració de la carpeta i que reflecteixi l'aprenentatge assolit a partir de la seva elaboració.

Presentació personal

Sobre mi com a docent: els meus principis i creences

Al primer despatx on vaig estar al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, hi havia un quadre penjat on hi deia:

"Teaching is the most responsible, the least advertised, the worst paid, and the most richly rewarded profession in the world"

Aquesta frase resumeix, i molt bé, la meva filosofia sobre l'ensenyament i que ara procedeix a desenvolupar.

Jo sóc d'aquelles persones que, ja des de petites, volia ser mestra. No sabia que acabaria essent mestra a la universitat (ja que no en tenia el referent) però sí que admirava molts dels meus mestres i volia fer el que feien ells. A casa, però, sempre em deien "Maria del Mar, tothom pot ser mestra i, amb les notes que treus, podries fer alguna cosa amb què et guanyis millor la vida", però la meva vocació va ser superior a aquests comentaris. So here I am! 😊

Així doncs, després d'acabar Filologia Anglesa se'm va presentar el dilema: i ara què faig amb la meva vida? Em va sortir l'oportunitat de fer el Doctorat i em vaig tirar a la piscina mentre treballava a la uni de becària FI i començava a fer els meus *pinitos* com a profe d'idiomes, una de les meves passions, a l'[Escola d'Idiomes Moderns](#) i, més endavant, en una acadèmia de la meva estimada Badalona.

El fet és que jo mai a la vida m'havia plantejat fer de docent a la uni (jo em veia de profe a una acadèmia o a un institut, ja que els adolescents m'apassionen. Les circumstàncies de la vida, però, van fer que anés a parar al [Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura](#) (DLL) començant el Q1 del curs 2006-07, i allà m'he quedat. Si bé al principi m'enyorava enormement de la meva primera casa, [Filologia](#) i el seu Edifici Històric, magníficament situat al centre de Barcelona i a 20 minuts de casa meva, ara no canviaria el DLL per res del món, ja que els aspectes didàctics hi tenen una importància cabdal, cosa que no vaig poder apreciar en tal grau a Filologia.

Com a docent, em defineixo com una **apassionada** de la meva feina i de les matèries que imparteixo i molt (massa?) **responsable i perfeccionista**. Sempre intento fer les classes

amenes, originals i portar-les superhipermegapreparades (always striving for perfection). Un altre tret que em caracteritza és el **pensament reflexiu**. Després de classe no puc evitar repassar tot allò que ha anat malament per saber el per què i, només a vegades, allò que ha anat bé.

Seguidora de Stephen Krashen i la seva teoria de l'"input més 1" ($i + 1$), també tinc la fama de ser **exigent** ("¿por qué no pones puntos positivos si hacemos los deberes?") però, per contra, no m'importa que els alumnes seguin allà on no toca o "s'esverin" si és degut a estar involucrat en la tasca que fem; com tampoc no m'importa regalar-los dues dècimes a l'examen fent-los que revisin allò que els assenyalo abans d'entregar-lo (l'aprobat no els ve de dues dècimes i a més, els faig pensar y ellos se creen que les estoy regalando qui sap què). A més, considero que la meua exigència és raonable perquè jo mateixa m'exigeixo i compleixo amb els meus deures. Si no fos així, it wouldn't be fair at all.

Em considero una persona **afortunada** perquè la meua feina a la universitat m'apassiona, i crec que els alumnes això ho perceben. És per això també que procuro que, a més d'aprendre, s'ho passin bé. Sovint dic que fer de mestra és com fer d'actriu, ja que és entrar a classe i oblidar-me de que el mundo es mundo. D'altra banda, procuro introduir-hi sovint **dues de les meves passions: l'aprenentatge d'idiomes i la música**. Així doncs, com a aprenent de llengües myself, els explico com vaig aprendre jo mateixa el concepte 'x' per si els pot ajudar a aprendre'l i no és gens estrany que exemplifiqui l'ús d'alguna cosa amb una cançó o que digui alguna cosa que espontàniament em porti a cantar. 😊

Fa uns anys vaig escriure un text reflexiu titulat "**La paella**" sobre "els meus nens" d'aquell any (sí, sí, encara que alguns dels meus alumnes tinguin 20 anys o siguin fins i tot més grans que jo, jo els anomeno "els meus nens"). Ja sé que amb títols com aquest no em faré mai famosa per les meves màximes pedagògiques, però el símil em va semblar, si més no, original, "rico rico y con fundamento". M'explico: a cada classe es repeteixen uns patterns entre l'alumnat (gairebé sempre hi ha el gifted for languages, el divertit, el creatiu, el carismàtic, el que aprova trampejant, el tímid, el "trasto",...), però mai trobaràs cap grup ni cap sessió igual, fins i tot fent les mateixes activitats. Com tampoc mai trobaràs cap paella igual enlloc, malgrat els ingredients siguin els mateixos, ja que tots hi aporten el seu gust particular i junts formen un conjunt singular amb resultats variables. Això sí, a cada grup-classe sempre hi ha l'ingredient essencial - l'arròs - que el dia que falta, es nota. I és que, sense arròs, no hi ha paella...

I voleu que us digui una cosa? Crec que mentre hi hagi paelles per tastar i siguin mínimament comestibles, no em cansaré mai de fer de mestra.

Sobre mi com a professional

Llicenciada en *Filologia* Anglesa l'any 2002 i doctoranda en Lingüística Aplicada. Passada l'etapa de becària de Formació Investigadora (FI - AGAUR) al departament de Filologia Anglesa del projecte Barcelona Age Factor dirigit per la Dra. Carme Muñoz, actualment sóc professora ajudant del [Dpt. de Didàctica de la Llengua i la Literatura](#) (DLL) de la [Universitat de Barcelona](#) (UB). Per la naturalesa de la meva formació, els meus interessos són, d'una banda, l'adquisició de l'anglès com a llengua estrangera i, en especial, l'efecte edat i l'aptitud lingüística, tema de la meva tesi doctoral i eix central de la meva recerca amb el grup de recerca [GRAL](#), dirigit per la Dra. [Carme Muñoz](#). De l'altra, són també motiu d'especial interès meu la didàctica de l'anglès com a llengua estrangera tant en educació primària com en secundària i en adults i la formació dels professors de llengües estrangeres. A títol personal, i com a aprenent i mestra de llengües estrangeres, desperten també la meva curiositat la reflexió metalingüística, les diferències individuals, la interacció a l'aula i les habilitats analítiques dels aprenents.

Dins del marc del DLL, col·laboro amb el grup de recerca [DRE DIX](#), que estudia els cibergèneres. Sóc membre de l'Espai Comú per l'Aprenentatge de Llengües (ECAL), un projecte d'innovació docent l'eix central del qual és el portafolis electrònic i la reflexió metalingüística dels aprenents de llengües primeres i estrangeres. Participo també en un Programa de Recerca en Docència Universitària de l'Institut de Ciències de l'Educació (REDICE) centrat en l'Aprenentatge Integrat de Continguts en Llengües Estrangeres (AICLE) i en el portafolis transversal fent ús del campus virtual Moodle, del que en sóc també formadora.

▪ **Els meus interessos**

De la presentació anterior, es desprèn que els meus interessos són els següents:

- **Adquisició de llengües estrangeres:** aquest és el meu camp d'interès inicial i gràcies al qual puc dir que avui sóc docent universitària i no pas docent a un institut o escola de secundària. Per la seva complexitat tant teòrica com pràctica suposa per mi un repte molt gran dominar la matèria.
- **Aptitud lingüística:** aquest és el meu tema de tesi i, per tant, el tema sobre el qual tinc un coneixement més aprofundit i ampli. És potser, de totes les

diferències individuals, un dels temes més complexos juntament amb el factor edat.

- **Diferències individuals:** si bé no en sóc especialista, és un dels aspectes de l'adquisició de llengües que més m'interessa. A risc de no sonar gens acadèmica, puc dir que és el tema més maco de l'adquisició de llengües.
- **Aprenentatge Integrat de Continguts en Llengua Estrangera:** el tema que més “de moda” està actualment, és un fet que aquesta nova metodologia és una de les claus de millora del nivell curricular d'anglès a les escoles del nostre país.
- **Didàctica de les llengües estrangeres:** més que no pas estudiosa del tema, la didàctica és un ‘must’ per al meu desenvolupament professional. Si bé encara no em trobo capaç de ser una bona professora de “Didàctica”, sí que em considero una bona alumna d'aquesta matèria, crítica de les seves accions i disposada a millorar al llarg de la meua carrera.
- **Ús de les TIC per a l'ensenyament (de llengües):** formadora per casualitat del Campus Virtual Moodle, l'interès per les TIC a l'ensenyament, i concretament a l'ensenyament de llengües estrangeres, ha estat a posteriori. El coneixement de les eines disponibles m'ha permès fer-ne una reflexió i arribar a crear-me un espectre de bones i males pràctiques amb les noves tecnologies aplicades a l'ensenyament que més endavant he complementat a través de lectures i contrast d'experiències.
- **La música:** si bé no s'ha esmentat al paràgraf anterior, és aquest un element constant a la meua diària que procuro introduir sovint no només en les meves classes sinó també com a material d'autoaprenentatge d'idiomes.

- **Historial acadèmic**

1998 – 2002	Llicenciatura Filologia Anglesa (Universitat de Barcelona)
2002 – 2004	Diploma d'Estudis Avançats en Lingüística Aplicada (Universitat de Barcelona)
2002 – en curs	Llicenciatura en Filologia Hispànica (Universitat de Barcelona)
2004 – 2005	Curs d'Aptitud Pedagògica (Certificat) a Institut de Ciències de l'Educació

- **Les meves habilitats acadèmiques**

Constància, perfeccionisme, capacitat de relacionar conceptes, global, rigurosa, imaginativa, creativa.

- **Els meus objectius acadèmics**

- acabar la tesi l'any 2010
- aprofitar al màxim el Màster d'Iniciació a la Docència Universitària
- acabar la llicenciatura de Filologia Hispànica
- estar al dia dels treballs nous que es publiquin sobre els meus camps d'interès

- **Historial professional**

2001 - 2003	Becària a l'Escola d'Idiomes Moderns
2003 - 2006	Becària FI : Facultat de Filologia (Universitat de Barcelona)
2006- 2008	Professora d'anglès: Linguavisión
2006 – 2009	Professora associada: Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona)
2007 – en curs	Professora d'anglès: Institut de Ciències de l'Educació (ICE)
2007 – en curs	Formadora del Campus Virtual Moodle: Institut de Ciències de l'Educació (ICE)
2009 – en curs	Professora ajudant: Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona)

- **Les meves habilitats laborals**

Constant, perfeccionista, innovadora, voluntariosa, rigorosa, ràpida, creativa, ús efectiu de les TICs.

- **Els meus objectius professionals**

- aconseguir l'acreditació per a professora lectora d'aquí a 3 anys com màxim
- millorar com a docent dia rere dia
- que els estudiants aprenguin motivats intrínsecament, i no només extrínsecament

Presentació del context d'aplicació de la carpeta

Degut a les circumstàncies de pas de diplomatura a grau, els **contextos d'aplicació** de la carpeta són **dobles**. D'una banda, les reflexions, aplicacions ja fetes i evidències de les mateixes mostrades a partir dels continguts dels tallers estan basades en les assignatures de llengua instrumental que he impartit de la Diplomatura de Mestre Especialitat Llengua Estrangera de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Si bé he impartit assignatures de caire didàctic, on es combina la teoria i la pràctica de continguts, les evidències mostrades faran referència a les assignatures de *Llengua Estrangera I, II i III: anglès*, que són les que, d'alguna manera, són més similars a l'assignatura de la qual es presentarà el Pla Docent i el programa en aquesta mateixa carpeta, ja que són de llengua instrumental. Així doncs, d'altra banda, el Pla Docent i el programa de l'assignatura que es presenten en aquesta carpeta fan referència a l'assignatura "Llengua anglesa per a l'ensenyament" del nou Grau d'Educació Primària.

Abans de procedir a la descripció del context pròpiament dit, analitzarem breument quin és l'estat de la realitat actual d'aquesta àrea de coneixement específica en el sistema universitari en general i en el marc del departament que convoca la plaça en particular per, aleshores, manifestar quina és la meua perspectiva de la situació docent i indicar com ambdues qüestions es conjuguen. La informació aquí continguda s'estructura com segueix:

- i. En primer lloc es fa referència a l'adopció del **sistema de crèdits europeus** (ECTS) el qual, de forma innovadora dins el sistema universitari espanyol, s'implantà en les assignatures instrumentals de llengua en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura des de l'inici del curs acadèmic 2003-2004 i a la creixent rellevància de l'anglès dins del nou sistema de graus.
- ii. En segon lloc, es fa especial atenció al **Grup Docent d'anglès**, al qual pertany la mentoritzada, i al treball de coordinació que aquest equip duu a terme en la creació i modificació de les assignatures per al nou grau.
- iii. En tercer lloc es fa incís en l'**avaluació per competències transversals** que es començarà a dur a terme en els nous graus de la Facultat.
- iv. Finalment, es fa referència a la **descripció de l'assignatura i les condicions en què es desenvolupa**

El context docent: el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i el sistema de crèdits europeus (ECTS)

El Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, de manera pionera, ha anat adaptant l'ensenyament de les llengües instrumentals al sistema de crèdits europeus (ECTS) des del curs acadèmic 2003-2004. Aquesta adaptació, la qual s'ha començat a aplicar als títols de grau de la Universitat de Barcelona, és també rellevant en les assignatures de l'antic Pla d'Estudis de Diplomatura, en què el sistema de crèdits europeu ja era efectiu. Aquest nou sistema, a més de fomentar la compatibilitat dels estudis i promoure la mobilitat d'estudiants i titulats, impulsa la cooperació per a desenvolupar criteris i metodologies educatives comparables a les de la resta de graus d'Europa que són cobertes en el programa de l'assignatura que s'explicarà més endavant en aquest mateix document.

Tenint present el Pla Docent de l'assignatura i l'itinerari curricular de l'alumnat, les estratègies a dur a terme en el desenvolupament del programa de l'assignatura estan basades, d'una banda, en les necessitats imposades per la situació esmentada del departament i per la tasca del Grup Docent d'anglès (coordinat per la Isabel Civera López, mentora de l'autora d'aquesta carpeta) i, d'altra banda, en la meua pròpia experiència docent desenvolupada durant els tres anys de col·laboració amb aquest Grup Docent d'anglès i amb altres grups, que han estat marcats, especialment en aquests darrers anys, per la interdisciplinarietat i col·laboració amb altres departaments.

L'alumnat universitari amb el que he estat treballant durant aquests darrers anys té unes característiques i unes necessitats particulars que s'han de cobrir. L'objectiu principal no és només que l'alumnat aprengui llengua anglesa sinó que també desenvolupi una sèrie d'estratègies cognitives, metacognitives i d'aprenentatge, ja siguin implícites o explícites, que l'ajudin en la seva futura tasca com a docents d'alumnes de Primària, especialitzats en l'ensenyament de l'anglès. A més, en aquest procés d'ensenyament – aprenentatge també s'ha de fomentar un seguit de competències transversals i una transferibilitat de coneixement que, un cop graduats, aquests mestres puguin transmetre en certa manera al seus alumnes.

L'adequació al sistema de crèdits europeu planteja la necessitat d'un canvi en la metodologia, passant d'una metodologia centrada en el professor a una de ben diferent, centrada en l'alumne, responsable del seu aprenentatge mitjançant el seu treball autònom determinat sovint per les seves decisions, guiades en tot moment, però, pel seu professor-guia. L'adopció

de nous sistemes i eines de treball així com de nous mètodes d'avaluació (tant d'alumnes com de professors) prenen una importància vital en un plantejament general de l'activitat docent. Aquests es materialitzen en aquesta assignatura mitjançant l'ús i explotació d'Internet dins i fora de l'aula, la interacció tant presencial com *on-line* i l'elaboració d'un portafolis que conté evidències dels processos reflexius de l'alumnat en diverses instàncies del seu procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua anglesa. Apostem també per l'avaluació continuada tot i que no exclou l'existència d'un examen final acreditatiu de l'aprenentatge.

El sistema d'avaluació que se segueix per a tal fi és un seguiment continuat, l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals, en què es tenen en compte elements com l'aprenentatge autònom i eines com ara la xarxa, fòrums de debat així com posada en comú entre alumnes i professor. Pel que fa als alumnes d'avaluació única, el professor proposa un seguit de tutories i assistència obligatòria certs dies de classe per tal de fer-ne un seguiment malauradament més minse que el dels alumnes d'avaluació continuada.

A més de l'ús del portafolis, no es deixen de banda altres elements avaluable en l'assignatura, tals com un examen final que sotmet els alumnes a una situació equitativa per a tothom, presentacions orals en grups sobre un projecte i, finalment, les competències desenvolupades en certes tasques. El principal paper de l'avaluació, però, ha de ser la reflexió per part de l'alumne i el docent sobre el sentit del procés global d'ensenyament-aprenentatge, sobre allò que s'ensenya i s'aprèn, sobre com té lloc aquest procés i quin és l'objectiu final del mateix.

Finalment, per treballar cooperativament i col·laborativa, es proposa l'elaboració d'un projecte en grup que culmina amb la presentació oral d'aquest a classe tutoritzat pel mestre/a, que guia i ofereix ajuda tant de continguts com de correcció lingüística.

L'equip docent de la secció d'anglès

L'equip docent de la secció d'anglès està coordinat per la Isabel Civera López, que va prendre el relleu en aquest càrrec el curs 2008-2009 de mans de la Dra Maria Rosa Torras. L'equip el conformen 20 professors que fan docència en llengua anglesa però que poden fer multitud d'assignatures tant de Diplomatura (en extinció), com de Grau o de Màster. Un pes important de la docència està, però en les assignatures de llengua instrumental i en les didàctiques de la llengua estrangera.

Al llarg del curs l'equip docent es reuneix diverses vegades, normalment uns dies abans dels Consells de Departament o després segons les necessitats, i arriba a acords per tal que les assignatures tinguin una coherència de grup a grup, ja que som molts professors i hi ha molts grups de les assignatures de llengua instrumental. Paral·lelament, els professors d'aquest equip docent realitzen reunions en petit grup per poder coordinar-se millor. Aquestes reunions solen tenir lloc en la franja horària del matí o migdia, que és quan sembla que poden assistir més professors.

Per a la modificació del programa de l'assignatura que es treballa en aquesta carpeta, la mentoritzada, malgrat no tenir docència d'aquesta assignatura assistirà a les reunions del petit grup per tal d'estar informada de les últimes decisions i de l'elaboració dels exàmens de l'assignatura.

Avaluació per competències transversals

En les assignatures del grau, s'ha de vetllar per formar els alumnes en determinades competències que han d'estar presents en diverses tasques de l'assignatura. Així doncs, d'una banda es cobreix la competència transversal 3 segons està definida pel grup d'Innovació Docent Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències (CIAC) que contempla la capacitat comunicativa per a comprendre i expressar-se oralment i per escrit de manera eficaç i eficient en diferents entorns i per a diferents entorns. Les habilitats receptives es practiquen principalment a classe, tot i que també es cobreixen en tasques que l'alumnat ha de fer a casa, tals com la lectura d'un llibre i la visualització i realització de tasques de comprensió audiovisual. D'altra banda, mentre que l'habilitat productiva oral es porta a terme principalment a classe, l'expressió escrita es practica a classe però es materialitza globalment en l'elaboració del portafolis, la major part dels components del qual s'elabora en hores fora de classe.

A més de la competència 3, es poden treballar, tot i que no avaluar altres competències. En el cas que ens ocupa, podem posar especial èmfasi també en les competències transversals següents²:

121400 Transversal 1: Identificar necessitats d'informació, cercar-la, analitzar-la, processar-la, valorar-la, usar-la i comunicar-la de manera eficaç i creativa

² Les definicions de les competències han estat agafades dels documents disponibles al web del grup d'Innovació Docent Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències (CIAC)
<http://www.ub.edu/fprofessorat/ciac/index.html>

Aquesta competència es posa en pràctica tant en l'elaboració de certes tasques del portafolis en què no només es té en compte la qualitat de la producció escrita a nivell de competència lingüística sinó també en el procés d'elaboració i en el tractament de la informació obtinguda en diverses fonts. Aquesta competència té especial rellevància en la presentació oral que es fa a classe sobre el projecte en grup, ja que en aquesta tasca s'han hagut de conjugar diverses fonts d'informació aportades pels diferents membres del grup per tal que el producte resultant sigui coherent i efectiu.

121403 Transversal 4: Fer ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per aprendre, comunicar-se i compartir coneixement.

La pràctica d'aquesta competència es desenvolupa principalment en l'entorn virtual d'aprenentatge *Moodle* de l'assignatura. En aquest, es fomenta la interacció en fòrums, l'enviament de missatges seguint uns criteris, l'enviament de tasques, la proposta d'elaboració de documents d'aprenentatge col·laboratiu, etc. Així mateix, el *Moodle* es una eina ideal per al seguiment de l'avaluació continuada, que també es fa en aquest entorn, ja que els alumnes poden rebre les retroaccions de les tasques i la nota en el seu llibre de qualificacions.

121407 Transversal 8: Entendre l'aprenentatge com un fet global, complex i transcendent; autoregular el propi aprenentatge i mobilitzar sabers de tot tipus adaptant-se a noves situacions i connectar sabers com a mètode per elaborar-ne de nous.

Aquesta competència té especial incidència en l'elaboració del portafoli, com ja s'ha explicat anteriorment quan s'ha fet incís en els processos autoreflexius, i en l'elaboració del projecte que es fa en petits grups, ja que la retroacció constant tant per part d'alumnes com per part de la professora sol·licitant fa que l'alumne aprengui dels errors i dels encerts tant propis com aliens.

Descripció de l'assignatura i de les condicions en què es desenvolupa

L'assignatura "Llengua anglesa per a l'ensenyament" és una assignatura **obligatòria** del **primer curs, segon quadrimestre** del **grau d'Educació Primària**. D'aquest grau se n'encarrega principalment la Facultat de Formació del Professorat (Campus Mundet). Aquesta Facultat consta dels departaments següents:

- [Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica](#) (DCEM)
- [Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal](#) (DEMC)
- [Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica](#) (DEVP)
- [Didàctica de les Ciències Socials](#) (DCS)
- [Didàctica de la Llengua i la Literatura](#) (DLL)

A més d'aquests departaments, als graus de Mestre tant d'Educació Primària com d'Infantil hi participen professors de departaments que pertanyen a altres facultats:

- [Departament de Didàctica i Organització Educativa](#)
- [Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació](#)
- [Departament de Teoria i Història de l'Educació](#)
- [Departament de Dret Constitucional i Ciència Política](#)
- [Departament de Filologia Catalana](#)
- [Departament de Filologia Hispànica](#)
- [Departament d'Història del Dret, Dret Romà i Dret Eclesiàstic de l'Estat](#)
- [Departament d'Història de la Filosofia, Estètica i Filosofia de la Cultura](#)
- [Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials](#)
- [Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic](#)
- [Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació](#)
- [Departament de Psicologia Social](#)

Aquest grau està adaptat al Pla Bolonya i, per tant, consta de 240 crèdits ECTS. Segons el Pla docent d'aquesta assignatura, que podeu trobar adjunt a continuació, s'han de desenvolupar tres **competències transversals** de la titulació, la capacitat comunicativa, les habilitats en les relacions interpersonals i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), a més de les tres **competències específiques** de la titulació, que són les que es presenten a continuació tal i com s'esmenten al Pla docent:

- Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües. Seleccionar els recursos educatius més adequats per a cada situació. Expressar-se oralment i per escrit i dominar l'ús de diferents tècniques d'expressió.
- Assumir que l'exercici de la funció docent s'ha d'anar perfeccionant i adaptant els canvis científics, pedagògics, tecnològics, socials i culturals al llarg de la vida.
- Potenciar l'evolució dels diferents llenguatges de l'educació infantil, identificar possibles disfuncions i vetllar per la seva evolució correcta. Afavorir el desenvolupament de les habilitats.

El pla docent no esmenta els objectius de les actituds i valors però sí els objectius referits a coneixements:

- Desenvolupar la fluïdesa i la complexitat lingüístiques en la producció oral i escrita, i assolir un grau de correcció suficient que faciliti la comunicació
- Consolidar els coneixements i les destreses generals de la llengua anglesa corresponents al nivell B2.1 segons el Marc Europeu Comú de referència per a les llengües.
- Adquirir els coneixements corresponents al nivell B 2 en les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques).

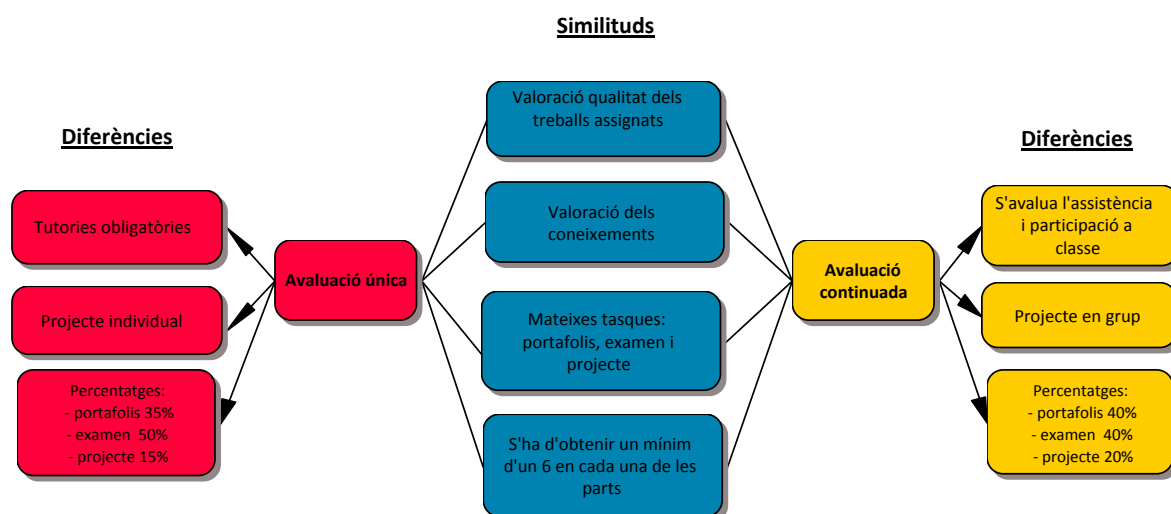
El pla docent també enumera els **objectius referits a habilitats i destreses:**

- Utilitzar l'anglès com a mitjà de comunicació en situacions de la vida quotidiana i en situacions d'aprenentatge, i també com a mitjà d'expressió personal.
- Saber analitzar les necessitats comunicatives pròpies, controlar el procés d'aprenentatge de la llengua i avaluar els objectius assolits.
- Mostrar la capacitat d'ampliar i de consolidar els coneixements de la llengua anglesa fora de la classe (fora del context acadèmic) per mitjà del desenvolupament i l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge.

Quant als **blocs temàtics de l'assignatura**, segueixen a grans trets, les habilitats lingüístiques (lectura, escriptura, parla i audició), i s'expliciten sota els títols “**Interacció i l'expressió oral**”, “**Comprensió escrita**”, “**Expressió escrita**” i “**Competència lingüística i pragmàtica**”.

Per assolir els objectius proposats cobrint els quatre blocs temàtics esmentats, ens proposem seguir una **metodologia comunicativa i organitzar l'assignatura** fent ús del Campus Virtual a través de treballs (presencials o no) individuals, en parelles i en grups que es recolliran en un portafolis de l'assignatura en què els alumnes plasmaran les seves reflexions sobre el seu procés d'aprenentatge de l'anglès. Els estudiants també faran un projecte en grup sobre un tema acordat amb el professor a l'inici del curs.

Distingim dos barems d'avaluació acreditativa dels aprenentatges segons se segueixi l'avaluació única o la continuada. En aquests dos tipus d'avaluació es tenen en compte les mateixes tasques però amb diferents pesos. Una altra diferència és l'obligatorietat de l'assistència a un mínim del 80% de les classes en el cas de l'avaluació continuada i la valoració de la participació. La taula d'a continuació presenta els punts comuns i diferències entre els dos tipus d'avaluació.



Conferències i cursos modulars (tallers)

1. Mòdul Política universitària

1.1. Reflexions a partir de les conferències sobre *Política universitària*

- Política acadèmica i docent. Els nous graus adaptats a Bolonya
- Atenció i informació a l'estudiant dins de la UB
- Política de professorat
- Millora i Innovació docent
- El paper de l'ICE dins de la Universitat

En aquest escrit que segueix em dispenso a fer un recull de reflexions i impressions que vaig tenir durant les conferències de la inauguració del Màster. No faig cap síntesi dels continguts perquè la informació es troba disponible al Moodle del Màster, dispenso dels arxius en el meu ordinador i, a més, la majoria de la informació es troba, tot i que dispenso d'una altra manera, en el web de la Universitat de Barcelona. Val a dir que diàriament consulto tant la pàgina principal com l'Espai PDI i el web de l'ICE i de la Facultat de Formació del Professorat per a estar al dia tant dels esdeveniments com de les lectures de tesi, les notícies, les reunions de Junta de Facultat i les novetats o canvis en el sistema.

De la presentació del Dr. Antoni Sans, Director de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), sobre "**El paper de l'ICE dins de la Universitat**" no en vaig aprendre pas massa continguts nous que no sabés abans, ja que tota la informació que ens ha transmès està al web de l'ICE, web que conec i que he consultat diverses vegades i que acostumo a visitar diàriament per les novetats constants que hi ha a la seva pàgina principal.

De la presentació titulada **Política acadèmica i docent. Els nous graus adaptats a Bolonya**, feta per la Dra. Amelia Díaz, ex-vicerectora de Docència i Convergència Europea, sí que en vaig aprendre coses noves, ja que aquest àmbit de la universitat era gairebé desconegut per mi. Això no vol dir, però, que no m'interessi. De fet, des que un amic meu es va presentar a membre de la Junta de la Facultat, acostumo a llegir les actes de la mateixa i també visitant el web de la universitat he anat de mica en mica explorant els estaments i els diferents organismes que conformen la universitat. En aquesta presentació, la Dra. Díaz ens va fer cinc cèntims de les tasques que fan l'Oficina de Convergència Europea, el CRAI i l'Agència de

Polítiques i Qualitat per després centrar-se en els nous graus adaptats a l'EEES i la formació continuada. El pla del "què faran" m'ha semblat, però, una mica massa ambiciós.

La Dra. Gemma Fonrodona, Vicerectora d'Estudiants i Política Lingüística, ens ha informat de ***l'atenció i informació a l'estudiant*** dins de la UB. La veritat és que lamento no haver disposat d'aquesta informació quan era estudiant. Després de fer un repàs exhaustiu de tots els serveis, la meua impressió és que estan infrautilitzats, ja que tot i ésser curiosa de mena, de la majoria no n'havia sentit a parlar mai. Per tant, em qüestiono si la difusió que es fa de tots aquests serveis és l'adequada i/o suficient tant per part de la institució com del professorat i les associacions d'estudiants.

La presentació ***Política de professorat*** feta pel Dr. Juan Elias, ex-vicerektor de professorat i adjunt em va provocar diverses impressions negatives. Sense contemplacions, em va semblar que la idea que l'ex-vicerektor té del perfil d'un professor universitari ha de ser el d'un ésser omnipotent que ha de ser excel·lent en docència, recerca, gestió i innovació docent i millora de la docència. Segons el Dr J. Elías, la clau està en la gestió del temps. Sincerament, aquest és un tema al qual no paro de donar-li voltes, ja que si fos per la quantitat de feina que tinc (i tenim la majoria de professors de la universitat), treballaríem 24h al dia i no en tindríem prou.

D'altra banda, no he trobat apropiat que en l'estructura jeràrquica de la universitat no hi inclogués el professorat associat tan nombrós en l'actualitat i és el que menys valorat i més mal pagat està. A més, si aquests aspiren a acreditar-se per poder passar a la categoria de lector, ho tenen molt i molt difícil per poder aconseguir punts en tots els nivells requerits: experiència investigadora, formació acadèmica i experiència docent a més dels criteris específics segons l'àrea d'especialització.

L'Albert Cornet, Coordinador de ***Programes de Millora i Innovació Docent***, ens va informar sobre els diferents programes d'innovació docent (PID, MQD, GIDC), el Portafolis electrònic, l'OMADO i l'Opencourseware. Novament, aquest no és un tema totalment desconegut per mi, ja que des del segon any de la meua experiència docent pertanyo a un grup de PID, l'ECAL, i estic al corrent d'un parell de MQDs que es porten a terme a la Facultat, a més d'haver-ne sol·licitat un que fou denegat amb el grup de Formadors del campus virtual, de què formo part.

D'aquesta presentació vaig admirar (tot i que no sé si està gestionat com caldria), que es destaqués el fet que per renovar els programes o per atorgar la categoria de "consolidat", es

valorin tant la qualitat de ser un grup (no individus) i les evidències produïdes pel grup, ja que qüestiono la producció d'alguns d'aquests grups.

Com a reflexió final, trobo que la qüestió de la política universitària se li escapa tant a la majoria del professorat novell com a molts que, com es diu familiarment, porten molts anys a la casa. Si bé és veritat que hi ha personal docent que no està gens interessat en fer gestió, la meva opinió al respecte és que no estar interessat a fer gestió no implica no estar al corrent dels diferents estaments i organismes que conformen l'engranatge de la Universitat. És a dir, tot el personal docent hauria de disposar de la informació i dels criteris suficients per poder argumentar, qüestionar, apreciar, comentar com s'està portant a terme la gestió universitària i, sobretot, l'equip del deganat i el rectorat no haurien de ser quelcom llunyà dirigit per desconeguts sinó quelcom de més proper i corpori.

2. Mòdul Ensenyament i aprenentatge universitari

2.1. Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències de grau al programa docent

2.1.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències de grau al programa docent*

Els meus coneixements inicials segons els resultats d’aprenentatge del pla docent del curs són:

Resultat 1: Ubicar relacionar els diferents nivells de planificació de la docència universitària.
--

Si per “diferents nivells de planificació” entenem la distinció entre pla d’estudis, pla docent i programa, puc dir que els meus coneixements sobre el tema són relativament recents. Coincidint amb l’elaboració dels nous estudis de grau, he pogut assistir a algunes reunions de coordinació d’equips docents per a l’elaboració dels nous plans d’estudis d’Educació Infantil, ja que necessitaven dues persones de la secció d’anglès i, en aquell moment (maig – juny 09), l’única persona disponible en els horaris en què es feien les reunions era jo a més de la Isabel Civera, la coordinadora de l’equip docent d’anglès. En aquestes reunions jo em limitava a escoltar i prendre apunts per després poder passar-ne l’informe a la coordinadora de secció, la Isabel Civera. És a dir, no estava assabentada del tema, però gràcies a la meva funció de canal de transmissió d’informació vaig poder familiaritzar-me amb els termes i els processos que envolten la creació d’un nou pla d’estudis.

Pel que fa als plans docents, com que de l’aplicatiu se n’encarrega la coordinadora de secció, tampoc no recordo de memòria tots i cadascun dels apartats inclosos, tot i que sí que puc dir que és el document que sol aparèixer per defecte al curs *Moodle* de les assignatures i que inclou informació general sobre els continguts del curs, la metodologia, el sistema d’avaluació i les referències bibliogràfiques bàsiques. D’altra banda, quan era estudiant de Filologia Anglesa, recordo que eren els documents que apareixien a la Guia de l’Estudiant i també la informació que sortia en pitjar sobre el títol de l’assignatura en les pàgines on es consultaven els exàmens i els horaris de les assignatures del curs present i el següent.

Pel que fa al programa, doncs és el document que conté els continguts que realment es fan (o s'intenten fer) a l'aula. Mentre que el pla docent és comú per a tots els professors que fan una assignatura en concret, el programa canvia segons el professor i aquest no sempre el compleix a finals de curs.

Resultat 2: *Conèixer els conceptes de competència, objectiu, contingut formatiu i resultat d'aprenentatge, i establir relacions coherents entre ells en la planificació docent.*

Estic familiaritzada amb tots els conceptes tot i no haver-ne rebut formació explícita excepte d'un (el concepte de competència). A més, he fet la lectura dels plans docents al llarg de la meua carrera tant com a docent com de quan era estudiant. Pel que fa a les competències, vaig assistir a un curs organitzat per l'ICE dedicat a les competències impartit per la Dra. Elena Cano i també el curs passat vaig assistir a unes jornades sobre competències organitzades pel grup d'Innovació Docent CIAC.

Resultat 3: *Plantejar estratègies metodològiques i d'avaluació pensades per ajudar a millorar els processos d'aprenentatge.*

Les estratègies metodològiques que he implementat fins ara són més aviat intuïtives, seguint la meua lògica a partir de l'experiència que m'ofereixen els estudiants, però mai no he rebut formació sobre el tema. Pel que fa a l'avaluació, doncs estic familiaritzada amb diverses maneres d'avaluar les competències lingüístiques, ja que la meua tesi té part del que anomenem *language testing*. A més, crec que l'avaluació ha de tenir en compte els processos de reflexió i metacognitius que participen en l'aprenentatge. És per això que part de les tasques que incorpore en el portafolis tenen components sobre reflexió de les tasques realitzades no només al portafolis sinó també a classe i sobre les actuacions dels companys de classe. Ara bé, no he comprovat mai empíricament si aquestes estratègies que incorpore són realment efectives.

Resultat 4: *Planificar la docència des d'una perspectiva de seqüència formativa.*

Com que ja hem tractat la seqüència formativa en diversos tallers, crec que ara sí que seria capaç de planificar la docència des d'aquesta perspectiva (fase inicial, desenvolupament i síntesi final). He d'admetre, però, que al llarg de la meua experiència com a docent, acostumo a introduir el que sigui que s'hagi d'aprendre i a desenvolupar-ho amb força correcció però tot sovint no tanco aquests processos com seria el més ideal.

A partir d'aquesta avaluació inicial, em proposo aprofundir sobretot en el plantejament d'estratègies d'avaluació així com a aprendre com millorar la fase de síntesi de les seqüències formatives sense oblidar la resta de fases de la seqüència.

2.1.2. Síntesi del taller *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències de grau al programa docent*

Els principals **nivells de planificació** de la docència són tres: el **pla d'estudis**, el **pla docent** i el **programa**³, ordenats segons l'abast i nivell de concreció. Els dos primers són obligatoris i públics per a totes les titulacions mentre que hi pot haver assignatures sense programa. La diferència entre el pla docent i el programa és el nivell d'exigència d'acompliment i invariabilitat del primer en comparació amb el segon, tot i que l'estudiant té dret a reclamar l'incompliment d'ambdós. El programa parteix del pla docent i està referit a un grup o grups d'un professor concret, que l'adapta segons el seu criteri (**llibertat de càtedra**).

Quant al sistema d'**avaluació**, inclòs en el pla docent, es pot deixar suficientment obert en el pla docent per tal que cada professor ho adapti seguint el seu criteri, que s'ha d'ajustar, evidentment, al programa proposat per aquest mateix professor. Ara bé, és obligatori que inclogui les **especificacions tant per a l'avaluació continuada** com per a l'única**.

A diferència d'en plans d'estudis anteriors, en l'actualitat els plans docents i els programes inclouen les **competències*** dins dels elements que s'han d'avaluar. Un estudiant acabarà essent competent si presenta tots els trets que exigeix el seu **perfil professional*** i és capaç de mobilitzar els seus coneixements en situacions diverses que requereixen operacions mentals complexes eficaces que permeten l'adaptació a noves situacions. Les competències es classifiquen en **competències generals/genèriques/transversals i competències específiques***. Aquestes també s'hauran de tenir en compte a l'hora de dissenyar el pla docent i/o el programa de l'assignatura, no només a nivell d'assignatura sinó també en coordinació amb la resta d'assignatures d'una titulació. En un disseny per competències, els **continguts*** són recursos per adquirir l'objectiu d'assolir les competències i, per tant, necessiten practicar-los (en forma de **conceptes, procediments i actituds i valors**) de forma integrada en diverses situacions per tal d'assolir els **objectius*** establerts. Els conceptes mostren la comprensió dels

³ Les definicions de les paraules clau amb asterisc es troben al Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona.

**Veure Parcerisa, A. L'avaluació continuada: Per què i com fer-la (document distribuït a classe).

fets; els procediments, el saber fer quelcom i els valors i actituds són els principis ètics i la predisposició a actuar de certa manera.

Les **competències** en si **no són avaluables**, ja que es practican en situacions simulades i **no són directament observables**. El que sí que avaluarem seran els **resultats d'aprenentatge***, **indicadors observables i concrets** del que l'estudiant ha de conèixer i ser capaç de demostrar quan finalitzi un determinat període de formació.

Amb la inclusió de les competències, s'hauran de plantejar estratègies metodològiques i d'avaluació per avaluar els processos d'aprenentatge, tenint en compte tant l'epistemologia de l'àrea de coneixement com el context pràctic. L'avaluació s'entén com un procés sistemàtic de recollida d'informació rellevant orientat a l'emissió d'un judici sobre l'assoliment dels objectius pretesos. És per això que la fase final de la seqüència formativa és cabdal per tal de poder facilitar l'anàlisi i la reflexió de l'aprenentatge en la seva totalitat.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: Els plans docents i els programes han d'**especificar l'avaluació acreditativa**. D'altra banda, el professorat ha d'anunciar i, si escau, negociar, la manera de dur a terme l'avaluació formativa i formadora segons els objectius.
- Taller *Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació*: **escollir les activitats** amb què es materialitzarà el programa docent a l'aula segons el pla docent i **segons com està establerta l'avaluació en el pla docent** i en el programa, si escau.
- Tallers *Elaboració de materials docents i documents de treball*, *Estratègies de treball a l'aula universitària*, *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*, *Docència, aprenentatge i comunicació* i *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge* : elecció d'una metodologia adient segons les necessitats formatives de l'estudiant, respectant la **seqüència formativa** i dotant a l'alumne de tot allò que li cal per acomplir els objectius establerts, tenint en compte el seu punt de partida, les seves capacitats, els seus estils cognitius, la seva motivació, etc per tal que l'autoregulació sigui efectiva. Tot això es porta a terme mitjançant la gestió dels errors, la reproducció d'èxits, la construcció d'un estil personal d'aprenentatge (aprendre a aprendre).
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: l'elaboració d'un programa que s'ajusti al pla docent, si escau, i l'acompliment del programa docent i/o el pla docent. La **voluntat**

negociació del programa, de la temporització (per exemple, les dates d'entrega d'evidències) **i de l'avaluació** amb els estudiants per tal d'afavorir l'autoregulació.

- Taller *Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant*: el professor ha de fer de guia en tot el procés establert en què s'integren les activitats i **l'avaluació formativa i formadora** per tal de mobilitzar les competències contemplades en el pla docent de l'assignatura i afavorir la **reflexió i l'anàlisi compartides**.
- Taller *Treball en equips docents*: l'establiment del programa, si bé pot ser personal, hauria d'estar amb relació amb els programes dels altres professors que fan la mateixa assignatura. En cas d'una variació molt gran, aquesta s'hauria d'acordar/negociar amb els membres de l'equip docent implicat.

2.1.3. Aplicació docent del taller *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències de grau al programa docent*

El contingut integral d'aquest taller és fonamental a l'hora de planificar una assignatura i elaborar-ne el programa. L'exercici dut a terme l'última sessió per tal de **valorar la coherència de tots els elements del programa amb el pla docent** hauria de ser la base de l'elaboració de tots els programes docents. Així doncs, l'aplicació pràctica consisteix a establir les intencions formatives amb tots els continguts, objectius, procediments, etc., indicar els criteris metodològics que se seguiran, especificar les activitats d'aprenentatge que es faran per tal d'acomplir els objectius tant d'avaluació formativa com d'acreditativa i finalment valorar si el conjunt resultant de la unió de tots els components és coherent.

Un altre punt d'aplicació fàcil i molt enriquidora tant per al professorat com per als estudiants és el **feedback constant** per tal d'afavorir l'autoregulació i la regulació i afavorir el progrés constant en l'aprenentatge. Aquesta aplicació és fonamental **en el context de l'avaluació continuada**, en què els estudiants presenten evidències del seu aprenentatge. Ara bé, la quantitat de feina i hores que s'han d'invertir degut a certs plantejaments d'avaluació continuada massa ambiciosos esdevé, de vegades, exagerada, no només per aquest motiu sinó també per l'excessiu nombre d'estudiants per grup. Una altra dificultat és no desfavorir els alumnes d'avaluació única. Per això seria necessari l'establiment d'unes sessions periòdiques amb aquest tipus d'estudiants, ja sigui personalment o per via telemàtica. Aquestes sessions, però, augmentarien irremeiablement el temps de dedicació del professorat.

Una altra aplicació docent dels continguts del taller és la **transmissió dels criteris de correcció i avaluació a l'estudiant ben clarament des d'un bon principi**. El perill d'aquesta aplicació és que el tipus d'alumnat i les condicions de cada curs són diferents. Això fa que malgrat els criteris de correcció es mantinguin, els d'avaluació potser s'hagin d'ajustar a les condicions del context, com ha estat el cas del canvi de percentatges en l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'ensenyament* entre el curs 2009-2010 i el 2010-2011.

Seguir fidels a l'esquema de la **seqüència formativa** és cabdal tant per a una bona execució de l'avaluació continuada com per proporcionar les condicions més favorables per a l'aprenentatge. Tot sovint el "llenguatge" que parlen els professors no correspon amb el "llenguatge" que parlen els estudiants, i això és fàcil de resoldre si comencem la seqüència respectant la fase inicial. D'altra banda, el que no acostumem a tenir massa en compte és la part final de la seqüència, per tal de consolidar l'aprenentatge i poder fer-ne una valoració en tota la seva dimensió, des del principi fins al final.

L'últim punt d'aplicació proposat, tot i que en el context d'aplicació que es presenta en aquesta carpeta ja es fa, és la **coordinació del professorat** per tal d'establir programes coherents. En aquest cas, la mentora de l'autora d'aquesta carpeta és la coordinadora que s'encarrega d'afavorir la coherència i el seguiment d'una mateixa línia didàctica, deixant naturalment llibertat a l'individu. Aquesta coordinació també es pot fer mitjançant l'obertura d'accés de tots els professors al càrrec de la mateixa assignatura als materials i cursos *Moodle* de cada grup.

2.1.4. Autoavaluació final a partir dels "Resultats d'aprenentatge" del pla docent de *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències de grau al programa docent*

A partir de l'avaluació inicial i després de treballar els continguts d'aquest taller, considero que els aprenentatges que més he consolidat han estat el coneixement de l'estructura bàsica d'un pla docent, centrant-me bàsicament en els punts forts i febles del de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*, sobretot treballant paral·lelament en l'elaboració del programa d'aquesta assignatura.

Si bé afirmava en la meva avaluació inicial que el meu coneixement sobre les competències era força ampli, a dia d'avui no puc dir el mateix. Suposo que és l'efecte que es podia esperar en qualsevol procés d'aprenentatge en què, en aprofundir en la matèria, te n'adones que el que

saps de la mateixa és en realitat una part molt petita en comparació amb el que en saben els experts. Això no impedeix, però, crec, que no sigui capaç a partir d'ara de dissenyar un programa docent coherent amb les competències transversals i específiques de la matèria. En el cas de l'assignatura que ens ocupa, però, el que veig és que intentem abastar-ho gairebé tot, i potser això no serà tan fàcil o evident en altres assignatures.

Un element aplicable a gairebé tots, sinó tots, els contextos d'aprenentatge és la reflexió metacognitiva i sobre els processos d'aprenentatge. Aquests ja els aplicava en cursos anteriors, però essent ara conscient de la seva importància i de la magnitud de la seva aplicació, serà un aspecte a tenir molt més en compte que no pas en cursos anteriors. A més, considero també essencial saber discernir quan una reflexió és de qualitat o no ho és. Per tant, a partir d'aquest resultat d'aprenentatge, em plantejo novament un nou objectiu: l'avaluació de la reflexió.

Un altre objectiu que no he pogut dur a terme encara és assolir que les fases de tancament de les seqüències formatives siguin com han de ser. Per tant, havent-ne pres consciència, aquest és un nou objectiu d'aprenentatge per al curs 2010-2011.

2.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge

2.2.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d'aprenentatge” del pla docent de *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*

Els meus coneixements inicials segons els resultats d'aprenentatge del pla docent del curs són:

Resultat 1: Anàlisi i discussió sobre els estils docents, les estratègies d'aprenentatge i els tipus d'aprenentatge que poden generar.

És evident que cada docent té un estil diferent i que aquest fins i tot fa que alguns estudiants no vulguin anar amb un determinat professor i demanin canvi de grup. Tots coneixem també casos de professors molt valorats a les classes dels quals tothom vol assistir. Aquests estils canvien al llarg del temps. Jo mateixa, al llarg dels anys de compartir durant tres anys les assignatures de Llengua II i/o III i el seu corresponent curs *Moodle* amb la meua companya he vist com els nostres estils han agafat tal caire que al final hem hagut de separar els cursos *Moodle* perquè, tot i impartir la mateixa assignatura i fer servir el mateix sistema de portafolis, la concepció de portafolis i la d'utilitzar el campus virtual de la meua companya d'assignatura ha acabat essent totalment diferent a la meua així com algunes de les activitats proposades. Així doncs, sóc conscient que hi ha diferents estils docents, però no en conec cap classificació o sistematització.

Sobre les estratègies d'aprenentatge, novament puc dir que estic familiaritzada amb el tema ja que es consideren diferències individuals que, si bé no utilitzo com a tals a la meua tesi, sí que conec per lectures prèvies. A més, als cursos de doctorat vaig fer un treball sobre motivació per a l'aprenentatge de llengües i hi tractava les estratègies i estils d'aprenentatge indirectament. Ara bé, desconec totalment si les estratègies que jo he treballat referents a l'aprenentatge de llengües són totalment aplicables al context universitari o si, per contra, hi ha diferències significatives.

Quant als tipus d'aprenentatge que poden generar aquestes estratègies, doncs no sé ben bé què dir referent a la meua autoavaluació inicial, ja que la manera com està redactat aquest objectiu és ambigua. És a dir, no se sap si el que genera diferents tipus d'aprenentatge és els estils docents o les estratègies d'aprenentatge. Dedueixo que si és el primer, els estils docents faran que cada professor proposi diferents tipus de tasca d'acord amb el seu estil i les seves

creences (tot i que també hauria de tenir en compte les de l'estudiant) i, per tant, aquests estils s'adaptaran amb major o menor mesura als estils i estratègies d'aprenentatge dels estudiants, influint-hi tant positivament com negativa, depenent de la situació particular. Si el que genera els tipus d'aprenentatge es refereix a les estratègies d'aprenentatge, l'aprenentatge dependrà, efectivament, de les estratègies; però no només d'aquestes, ja que hi ha molts altres elements que envolten i influencien l'aprenentatge, començant per les diferències individuals, el context i els mateixos continguts.

Resultat 2: Relació entre estratègies docents que proposen els participants en les seves assignatures i els estils cognitius dels estudiants.

Sempre procuro que les classes siguin de format variat i que incloguin tot tipus d'activitats cobrint les necessitats del programa i dels coneixements a adquirir. No obstant això, mai no m'he parat a reflexionar sobre si aquest tipus d'activitats tenen algun tipus d'efecte positiu o negatiu segons els estils cognitius dels estudiants perquè tampoc mai m'he plantejat quins estils cognitius tenen els estudiants en tenir un nombre elevat d'alumnes i ser gairebé impossible satisfer-los a tots per igual. Sí que penso en l'elecció d'activitats segons la seva manera d'estar a classe (hi ha grups més oberts que d'altres, grups als que els agrada més les activitats més tranquil·les que d'altres), però no he tingut mai en compte aquesta altra variable. Això també que la varietat d'activitats proposades sigui gran i que, per tant, satisfaci a tots en més o menys incidència.

Resultat 3: Identificació de les variables que afavoreixen o dificulten l'aprenentatge dels estudiants, i valoració de la seva importància segons l'àmbit.

Francament, no sé a què es refereix aquest resultat d'aprenentatge, ja que no s'especifica de quin tipus són aquestes "variables". Si es refereixen a les variables de diferències individuals, estils cognitius, estratègies, edat, aptitud, matèria, etc., no estic gaire familiaritzada amb l'efecte d'aquestes variables en assignatures que no siguin llengua instrumental, per la qual cosa, puc dir que els meus coneixements previs al respecte són escassos. Objectivament, però, crec que aquestes variables es deuen referir sobretot a les situacions de conflicte personal o social de l'estudiant així com l'excessiva càrrega lectiva o dificultats de l'aprenentatge, diagnosticades o no.

Resultat 4: <i>Formulació de propostes relacionades amb la seva activitat com a docent que optimitzin l'aprenentatge profund dels estudiants.</i>
--

Com he dit anteriorment, les meves propostes de seqüències formatives inclouen activitats de diversos tipus atenent-me al grup-classe en conjunt, no als individus, per la qual cosa, no m'he proposat mai com optimitzar l'aprenentatge profund dels estudiants ja que sempre fins ara havia considerat que l'aprenentatge profund s'aconseguia majoritàriament a través del treball autònom, que es basa en gran mesura en les activitats proposades, no també amb les activitats proposades per fer a classe.

A partir d'aquesta avaluació inicial, i gràcies als continguts d'aquest taller, espero poder incloure en la meua planificació docent elements que atenguin a la diversitat d'estils cognitius. Així mateix, crec que és difícil canviar radicalment l'estil docent ja que en certa mesura, depèn de la personalitat i creences del docent que poden variar però no canviar totalment, tot i que sí que es poden adaptar més o menys a les circumstàncies. Per tant, del que es tracta, crec, és de polir l'estil docent per tal que ajudi l'estudiant i no el perjudiqui en cap mesura. Finalment, quan a les propostes per aconseguir un coneixement profund, doncs espero sortir del curs amb quelcom que s'assembli, si més no, a un conjunt de "receptes" que ajudin a planificar diferents tipus d'activitats tenint en compte els diferents estils d'aprenentatge.

2.2.2. Síntesi del taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*

La universitat actual té poc a veure amb la d'anys enrere. En el nou context, el professor universitari no pot "saber-ho tot" ja que el **coneixement és inabastable**, i per tant, la selecció de continguts es fa necessària. Per tant, és responsabilitat de l'alumne relacionar els coneixements de les assignatures entre si i de continuar el seu procés d'aprenentatge més enllà de l'àmbit universitari. El **professor** esdevé en el procés, un **guia** que ha d'ajudar a **provocar un canvi** en l'estudiant creant situacions en què l'**aprenent** sigui **actiu**.

S'arriba al canvi de la persona de l'estudiant a través de quatre **fases en el procés d'aprenentatge**:

1. **Sensibilització**: creació d'un conflicte lleugerament superior al la ZDP dels estudiants per motivar l'aprenentatge.

2. **Coneixement:** incidència directa en la ZDP amb el reconeixement i connexió de les unitats d'informació.
3. **Domini:** principi d'integració de la nova informació i de la possibilitat de resoldre problemes autònomament.
4. **Integració pròpia:** transformació de l'aprenentatge fins a l'abstracció i la personalització

Totes aquestes fases poden enfocar-se de manera **superficial, profunda** i/o **estratègica**, que en certa manera vénen determinades per la **concepció que l'estudiant té del coneixement i de l'aprenentatge**. En un extrem, trobem la concepció **dualista i directa**, propi de l'enfocament superficial però amb l'increment de coneixements, la memorització significativa, l'adquisició de dades i procediments per aplicar aquests coneixements arribem a l'altre extrem, el de la concepció **constructivista** del coneixement i **relativista** de l'aprenentatge, propis de l'enfocament profund i el que facilita l'aplicabilitat dels coneixements al món professional.

L'estil d'aprenentatge està condicionat per les **condicions intrapersonals** (que inclouen la **dimensió cognitiva i l'afectiva**) i per les **condicions de la situació d'ensenyament/aprenentatge** disposades pel professor i reinterpretades per l'estudiant. Aquestes condicions determinaran l'enfocament dels estudiants vers la vida i vers els estudis i la manera com **processaran la informació** (d'una manera més **reflexiva** o més **impulsiva**) o d'una manera més **independent** o **dependent** dels altres participants actius en el context d'ensenyament/aprenentatge.

A diferència d'en plans d'estudis anteriors, en l'actualitat els plans docents i els programes inclouen les **competències*** dins dels elements que s'han d'avaluar. Un estudiant acabarà essent competent si presenta tots els trets que exigeix el seu **perfil professional*** i és capaç de mobilitzar els seus coneixements en situacions diverses que requereixen operacions mentals complexes eficaces que permeten l'adaptació a noves situacions. Les competències es classifiquen en **competències generals/genèriques/transversals i competències específiques***. Aquestes també s'hauran de tenir en compte a l'hora de dissenyar el pla docent i/o el programa de l'assignatura, no només a nivell d'assignatura sinó també en coordinació amb la resta d'assignatures d'una titulació. En un disseny per competències, els **continguts*** són recursos per adquirir l'objectiu d'assolir les competències i, per tant, necessiten practicar-los (en forma de **conceptes, procediments i actituds i valors**) de forma integrada en diverses situacions per tal d'assolir els **objectius*** establerts. Els conceptes mostren la comprensió dels

fets; els procediments, el saber fer quelcom i els valors i actituds són els principis ètics i la predisposició a actuar de certa manera.

Les **competències** en si **no són avaluables**, ja que es practican en situacions simulades i **no són directament observables**. El que sí que avaluarem seran els **resultats d'aprenentatge***, **indicadors observables i concrets** del que l'estudiant ha de conèixer i ser capaç de demostrar quan finalitzi un determinat període de formació.

Amb la inclusió de les competències, s'hauran de plantejar estratègies metodològiques i d'avaluació per avaluar els processos d'aprenentatge, tenint en compte tant l'epistemologia de l'àrea de coneixement com el context pràctic. L'avaluació s'entén com un procés sistemàtic de recollida d'informació rellevant orientat a l'emissió d'un judici sobre l'assoliment dels objectius pretesos. És per això que la fase final de la seqüència formativa és cabdal per tal de poder facilitar l'anàlisi i la reflexió de l'aprenentatge en la seva totalitat.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: Els plans docents i els programes han d'incloure suficient **varietat en les activitats bàsiques del curs** per tal que **l'avaluació no sigui d'una sola competència o esbiaixada** i d'una sola manera i, en conseqüència, pugui perjudicar alguns estudiants.
- Tallers *Elaboració de materials docents i documents de treball*, *Estratègies de treball a l'aula universitària*, *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*, *Docència, aprenentatge i comunicació* i *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge* : les fases d'aprenentatge es corresponen amb les de la **seqüència formativa**. És en la fase final en què l'aprenentatge quedarà en principi integrat i es produirà un canvi en la persona. D'altra banda, la varietat d'activitats i el fet de dotar els estudiants de tot allò que els cal en cada una de les fases han de cobrir els estils i estratègies d'aprenentatge dels estudiants per tal que l'autoregulació sigui efectiva i l'estudiant acabi creant un estil personal d'aprenentatge que sigui adaptable a diferents situacions d'ensenyament/aprenentatge malgrat aquestes no siguin les més favorables per a ell.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: La **voluntat de negociació** del programa segons les seves necessitats i estils d'aprenentatge.
- Taller *Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant*: el **professor ha de fer de guia** en tot el procés establert en què s'integren les activitats, especialment si els alumnes

presenten dificultats d'aprenentatge o si, per contra, no aprenen tant com podrien estar-ho fent degut als seus coneixements previs.

2.2.3. Aplicació docent del taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*

Davant de la diversitat d'estils d'aprenentatge i d'estils d'ensenyament (qui saps si aquests últims determinats, també pels propis estils d'aprenentatge), aquest taller incideix en l'atenció a la diversitat present en els nostres estudiants, els objectius dels quals poden ser d'allò més variat. A més, segons la seva concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge així com de la seva motivació vers la matèria, reaccionaran de manera diferent a les activitats proposades pel professor.

Sigui quina sigui la situació, el professor ha de procurar oferir una àmplia **varietat d'activitats**, sobretot en les activitats principals que siguin l'eix central de l'avaluació de l'assignatura per tal de no desfavorir cap dels estudiants. Aquesta varietat també s'hauria d'aplicar en les petites tasques que es porten a l'aula.

Una clara aplicació dels continguts d'aquest taller és proposar una **carpeta d'aprenentatge** en què s'hi incloguin tasques de característiques diferents i en què sigui l'estudiant el que, seguint unes directrius inicials, pugui autoregular el seu aprenentatge i decidir què i com fer les activitats proposades per tal d'arribar als objectius que ell mateix s'hagi posat vers la matèria. A més, si proposem una carpeta **semiestructurada**, deixem via lliure als estudiants per poder deixar constància del seu procés d'aprenentatge, potser mostrant evidències i vies d'aprenentatge que el professor ni tan sols s'havia plantejat.

Una altra aplicació, tot i que potser més indirecta, és el **treball col·laboratiu i cooperatiu**, en què si bé les tasques es posen en comú, cadascú en principi aporta allò que millor sap fer o de què en té més expertesa.

En l'era digital, en què la **multimodalitat** està present en moltes de les tasques quotidianes, les tecnologies de la informació poden també fer-nos servei a l'hora d'atendre a la diversitat. Alhora, també es poden fer servir recursos que no siguin estrictament en format paper. Això no vol dir que un llibre de text sigui contraindicat, ja que el professor pot fer que els estudiants l'utilitzin també segons les seves necessitats o estils d'aprenentatge, però tenir un camp obert per a la incorporació de materials segons les necessitats és una molt bona opció. Una altra

opció és oferir **diversos llibres de text** sense seguir-ne un de concret per tal que l'estudiant sigui el que n'esculli un segons les seves preferències.

Una amenaça pel fet d'atendre la diversitat dels estils d'aprenentatge dels estudiants en la seva totalitat és la **dispersió**, tant del professor com de l'estudiant. En conseqüència, haurem d'establir uns eixos comuns que seran la columna vertebral de l'assignatura i que d'alguna manera faran que el procés de l'avaluació sigui equitativa per a tothom.

L'última aplicació que proposem d'aquest taller fa referència al **nivell de partida** dels estudiants i la zona de desenvolupament pròxima en què es troben. La diversitat també rau en els coneixements previs que es tinguin de la matèria, que faran que els estudiants triguin més o menys en passar d'una a una altra fase de l'aprenentatge per tal de transformar el coneixement i integrar-lo dins de la seva persona. Per això caldria ser prou **flexible** per facilitar a estudiants amb punts de partida diferents documents de dificultat diferent per tal de cobrir les seves necessitats i fer **que la seva motivació** per progressar en el seu aprenentatge **no decaigui o**, fins i tot, **desaparegui**.

2.2.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d'aprenentatge” del pla docent de *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*

Al llarg de les sessions i a través de les lectures he pogut analitzar els estils docents i com aquests afecten l'aprenentatge dels seus estudiants. Amb aquesta finalitat, vaig autoanalitzar-me en l'entrada de bloc de després de cada sessió per tal de poder conèixer-me més a mi mateixa i, alhora, conèixer els meus estudiants. Això és necessari per adonar-se que l'estil d'aprenentatge d'un mateix no té per què coincidir amb el dels alumnes i que, per tant, haurem de preparar les sessions i el curs en la seva totalitat tenint en compte aquestes diferències.

En la meua autoavaluació inicial comentava que estava ja familiaritzada amb les estratègies d'aprenentatge de llengües, però no en les de l'aprenentatge en general. Alguns dels trets coincideixen, però d'altres no. Així doncs, aquests nous continguts em seran d'utilitat per quan hagi de fer assignatures amb més contingut teòric que no pas les que he impartit fins ara.

Ara també puc relacionar el tipus d'aprenentatge que poden generar les estratègies escollides, des d'un aprenentatge superficial a un de profund, sense oblidar l'estudiant estratègic, que pot fins i tot obtenir millors resultats que el profund, malgrat el fet que al principi del curs estava convençuda que ser un estudiant profund és la millor manera d'aprendre.

Pel que fa a la relació entre les estratègies docents i els estils cognitius, he pogut arribar a la conclusió que en l'actualitat hem d'optar per la multimodalitat i per la varietat de fons d'informació per tal de cobrir les necessitats dels estudiants. Al mateix temps, tenint en compte el punt de partida dels estudiants, que pot ser molt diferent entre uns i els altres, haurem de tenir també en compte la provisió d'atenció a la diversitat tan per dalt com per sota de la zona de desenvolupament pròxim. La principal dificultat és, però, no poder satisfer les necessitats de tots els estudiants en classes on el nombre d'estudiants és molt elevat. Ara també he pogut adonar-me que les situacions personals de cadascú, a més de les diferències individuals poden influir en el rendiment de l'estudiant. El punt clau és la motivació, molt estudiat també en el camp de l'aprenentatge de llengües estrangeres. En el cas dels estudiants universitaris, però, moltes altres variables entren en joc, a banda de l'aprenentatge de la llengua en si, com per exemple, l'assoliment d'uns crèdits, esdevenir competent, etc. Per tant, la labor del docent universitari és molt més complexa que no pas la d'un professor de llengües d'una acadèmia.

Finalment, en la proposta de programa docent, crec que proporciono suficients eines i opcions per tal que els estudiants que realment s'ho proposin, puguin arribar a tenir un coneixement profund de la matèria. Ara bé, aquest coneixement no el consideraré un requisit ja que l'aprenentatge de la matèria d'una assignatura és molt més que no pas "coneixements" de continguts i, per tant, l'estudiant és responsable del seu aprenentatge, però en col·laboració també amb els companys, no com un sol individu.

2.3. Docència, Aprenentatge i comunicació – *Communicating Knowledge*

2.3.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent del taller “Docència, aprenentatge i comunicació - *Communicating Knowledge*”

A partir dels resultats d’aprenentatge proposats per a aquest taller, procedeix a explicitar quins són els meus coneixements inicials i les meves expectatives sobre aquest taller.

Resultat 1: *Identificar què facilita la comunicació del coneixement.*

Una comunicació efectiva depèn de molts factors, no només físics (volum de la veu, velocitat d’exposició, entonació) sinó també de l’argumentació lògica del discurs. Un dels meus grans temors és fer classes expositives, ja que si bé tinc experiència en fer classes de llengua instrumental, en què l’alumne és el protagonista i el professor només ha de guiar-lo en les tasques i fer petites exposicions sobre les activitats i explicacions puntuals sobre els aspectes de contingut que es tractaran, mai no he fet classes totalment expositives en què, si bé l’alumne ha de també tenir un paper actiu, el professor també ocupa bona part del temps de la classe. Els meus temors es basen en quedar-me sense matèria per explicar (cosa poc probable perquè sempre preparo molta més matèria de la que es pot presentar en una sessió) i en no saber transmetre els continguts de manera entenedora. És a dir, no temo per no tenir els coneixements que es requereixen per fer una classe expositiva, però sí que temo no saber-me explicar. Per tant, necessito, i molt, poder identificar què és el que facilita aquesta comunicació del coneixement.

Resultat 2: *Comunicar eficientment els seus coneixements adaptant-ne la seva formulació al nivell de competència dels interlocutors.*

Si bé és cert que més amunt he esmentat els meus temors per no saber comunicar els continguts i transmetre els coneixements, una cosa que tinc clara és que el llenguatge que s’ha d’utilitzar no és el mateix per a algú versat en la matèria que per a algú que tot just s’inicia en aquesta. De fet, en les classes de llengua instrumental, procuro evitar termes gramaticals complexos que s’estudien a assignatures de caire més teòric de Filologia Anglesa com, per exemple, *Gramàtica descriptiva*, *Pragmàtica* o *Lexicologia i morfologia*, entre altres i, per tant, el que faig és explicar els fenòmens del llenguatge a través d’exemples o, simplement,

descrivint-los, a menys que la nomenclatura em faciliti l'explicació. La mateixa tècnica la faig servir també a l'hora de presentar algunes de les activitats. Si bé explico els objectius d'aprenentatge, el que no faig explícit és, entre altres coses, que el que vull que desenvolupin els alumnes amb una determinada activitat és una determinada estratègia metacognitiva o metalingüística. Per tant, la formulació dels coneixements no és un camp desconegut per a mi abans de començar el taller.

Resultat 3: Reconèixer les funcions (i límits) de la classe expositiva en l'aprenentatge dels estudiants.

Com a estudiant, entenc que una classe expositiva es basa en la transmissió de coneixements de part del professor cap a l'alumne. El que no sé és si aquest és l'únic tipus de transmissió o l'única direcció, tot i que sempre he pensat que el professor també aprèn ensenyant gràcies a les intervencions dels alumnes que, a vegades, fan que ens replantegem conceptes que fins ara només havíem mirat des de la nostra perspectiva a partir del nostre bagatge. D'altra banda, les activitats amb els companys també són font d'aprenentatge i, per tant, el professor no hauria de ser l'única font de transmissió de coneixement a l'aula. A més, els estudiants han de fer coses per tal d'integrar els coneixements, cosa que en una classe on el professor és l'únic que parla, no és possible.

Resultat 4: Analitzar l'estructura d'una classe expositiva per millorar la seva efectivitat introduint diferents tipus d'ajuts.

A partir de les sessions realitzades sobre la carpeta d'aprenentatge i carpeta docent amb la Núria Giné dedueixo que els continguts respecte a aquest resultat d'aprenentatge van encarats a la seqüència formativa. Suposo (i espero), que s'ampliïn les explicacions de cadascuna de les fases i es treballin diferents tipus d'activitats per a cadascuna de les fases de la seqüència.

Resultat 5: Utilitzar diverses tècniques de comunicació per a un aprenentatge més actiu.

Dedueixo que una classe expositiva també deu tenir moments en què l'alumne sigui participatiu tot i que "en la meua època" les classes expositives es limitaven al professor explicant des de la pissarra (a vegades fins i tot assegut llegint dels seus apunts) i a l'alumne sortint a la pissarra a corregir. Per tant, com aconseguir un aprenentatge més actiu en una classe expositiva és un misteri per a mi que espero haver resolt al final d'aquest taller.

Resultat 6: *Preparar material de suport docent per facilitar el seguiment de la classe expositiva.*

Els materials de les classes expositives, si es distribueixen, seran segurament tot aquell suport en paper, vídeo, o material que faciliti la transmissió de coneixements. En aquest cas, des de la meua pròpia experiència, estic acostumada a preparar *worksheets* amb resums, quadres explicatius, esquemes, etc. que o bé penjo al Campus Virtual o bé acumulo i en faig petits dossiers. A més, sovint il·lustro les explicacions amb vídeos disponibles a la xarxa, amb fotografies suggeridores o amb cançons que conec. D'altra banda, quan he hagut de fer classes expositives o presentacions per a congressos, he preparat presentacions de PowerPoint amb la informació essencial i conec els 'must' i 'must not' dels PowerPoints en termes de format per la meua pròpia experiència com a usuària i receptora d'aquests. Per tant, els meus coneixements referents a aquest resultat d'aprenentatge no són escassos tot i que no descarto aprendre quelcom de nou.

Resultat 7: *Col·laborar en l'observació de la pràctica docent pròpia i dels col·legues per formular propostes viables de millora.*

Des que sóc professora, no puc evitar analitzar la manera de fer dels meus professors. Encara recordo la primera vegada que vaig començar a fer això conscientment. Va ser el meu segon any d'aprenentatge de francès i alemany, en què vaig poder contrastar maneres de fer de professors totalment diferents però tots excel·lents essent fidels al seu estil. A més, cada vegada que proposaven una activitat que funcionava me l'apuntava per si en un futur em podia servir. L'observació de la pràctica docent va arribar a punts insospitats durant el primer curs de doctorat, quan per a l'assignatura de "Recerca etnogràfica" havíem de gravar un tros d'una classe de llengües (jo vaig gravar un tros d'una classe on jo assistia d'alumna de francès) i analitzar-ne la interacció. Des de llavors, no vaig poder evitar analitzar els professors de llengües tot i que no tendia a analitzar els professors de "continguts" ni de Filologia Hispànica (de la qual n'estic fent el 2n cicle) ni del doctorat, tot i que quan sortia de classe, en sortia de diferents maneres (avorrida, amb ganes de seguir, indiferent, etc.) suposo que depenent del tipus de professor i de la classe a la qual acabava d'assistir. El cúmul de l'observació va arribar l'any passat quan vaig assistir a les classes de Didàctica de la meua mentora, la Isabel Civera, com a observadora i aprenent alhora i on vaig descobrir que amb (aparentment) ben

poca cosa es podien muntar classes excel·lents de dues hores de durada i sense anar a un ritme trepidant, al contrari de com jo acostumo a fer. Des de llavors, no puc evitar d'analitzar les maneres de fer de conferenciants, professors, etc. així com de les activitats que proposen per als assistents o alumnes. Mai no he seguit cap pauta que m'ajudi a sistematitzar les meves observacions formalment, així que suposo que en aquestes classes ens en proporcionaran alguna. De totes maneres, he d'admetre que estic familiaritzada amb les pautes d'observació ja que en faig servir per avaluar les exposicions orals dels meus alumnes a classe⁴, i ells també fan servir les mateixes pautes per avaluar els seus companys. N'adjunto l'evidència més endavant en aquest mateix bloc.

A partir d'aquesta avaluació inicial, els meus objectius són poder identificar els elements facilitadors de la comunicació i integrar-los a la meva pràctica docent. També voldria perdre la por a la classe expositiva *per se*, al fet de ser per una estona considerable el centre d'atenció i deixar de pensar que tots i cadascun dels estudiants m'avaluen mentre faig una exposició.

Com esmento més amunt, no conec sistemàticament les funcions i límits d'aquest tipus de classe ni tampoc tècniques per fer que l'aprenentatge sigui més actiu en aquest tipus de classes, per la qual cosa aclarir aquest aspecte després de les sessions seria desitjable així com poder identificar diferents tipus d'activitats segons la fase on són més recomanables portar-les a terme a classe.

En canvi, sí que estic força familiaritzada amb els materials que es preparen per a les classes expositives així com amb les pautes d'observació d'aquestes, per la qual cosa el nivell inicial de què parteixo en aquest aspecte és superior al de la resta d'aspectes.

⁴ Veure a la pàgina següent la graella utilitzada pels alumnes d'especialitat Mestre Llengua Estrangera per avaluar els seus companys en l'exposició oral.

EVALUATION SHEET FOR EFL SPEECH PRACTICE: MINI-LESSON PRESENTATION

Topic: _____

Group members: _____

Please, give feedback on the following:

ORGANIZATION: clear introduction, logical development, etc.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
CONTENTS: variety of resources, originality, too much/little info, etc.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ACCURACY: pronunciation & intonation, grammar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
PRESENTATION: audiences' attention, eye contact, volume & projection of voice, visual aids, speed of speech, body language, timing, etc.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ORAL SKILLS: adapted the information for the audience, clarity & fluency, involved the audience, etc.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
GROUP ORGANIZATION: divided equally, turns well organized, etc.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

What did you like best about this mini-lesson?

What are some ways to improve it?

Did you learn anything new?

What would you change?

2.3.2. Síntesi del taller *Docència, aprenentatge i comunicació – Communicating knowledge*

Una sessió en una aula és una activitat comunicativa en què els interlocutors s'han d'entendre. Si un d'ells, l'emissor, és encarregat de transmetre la major part de la informació, recau sobre ell ser un mestre de la **comunicació**.

Per a una comunicació efectiva cal, en primer lloc, crear un bon clima, i saber el punt de partida dels nostres interlocutors. Un cop aquest **schemata** està activat, el professor podrà posar-se al mateix nivell dels estudiants (**align**) anticipant els possibles dubtes i punts de conflicte (**signposting**) prèvia **sintonització** amb els estudiants (creant les condicions per la modificació de l'estructura cognitiva) per, posteriorment, tancar el cercle de la seqüència formativa (**backtracking**). Només així podrem despertar la motivació dels estudiants si no la tenien ja abans.

La **fase inicial** és crucial per a **despertar l'interès** dels estudiants i per fer que en la **fase de desenvolupament** el seu aprenentatge acabi essent significatiu gràcies a la **integració / acomodació dels nous coneixements amb els anteriors**. Aquestes activitats també es poden utilitzar al mig d'una seqüència expositiva per mantenir els alumnes actius. El que no hem d'oblidar mai és tancar la seqüència amb una activitat final que mostri la integració dels coneixements.

Per a tenir èxit en la **planificació docent, sintonitzar amb l'estudiant** i que aquest adquireixi coneixements **disciplinars, declaratiu, procedimentals** el professor ha de tenir **coneixement no només disciplinar, sinó també pedagògic**. Una de les estratègies més efectives per a la sintonització és la **simplificació** dels coneixements disciplinars mitjançant tècniques com la **selecció de continguts, establir una base comuna, exemplificar, etc.** Mitjançant aquesta i altres tècniques (motivació, feedback, implicació activa, reflexió, reducció de la càrrega informativa), aconseguirem un **aprenentatge efectiu**, ja que els **coneixements** a adquirir esdevindran propers a la realitat de l'estudiant i podran ser **retinguts**. Amb aquesta finalitat, hem de també proposar varietat d'activitats i de formats de presentació

En conclusió, **les classes expositives no estan renyides amb l'aprenentatge efectiu** sempre i quan no deixin l'estudiant de banda. A més, ofereixen moltes altres coses que els llibres sols no poden oferir, com coneixements actualitzats, selecció dels continguts bàsics, una orientació inicial establerta entre el professor i l'estudiant, immediatesa en les respostes a dubtes i, el

més important, **apropa l'estudiant al professor**. Així doncs, la **interacció** en una classe expositiva afavorirà l'avaluació formativa i l'avaluació formadora i la reflexió per les dues bandes. No descartem tampoc la **co-avaluació**, tant entre alumnes com entre professors a partir del que passa durant les sessions expositives i el posterior feedback, ni l'**autoavaluació**, essencial perquè el docent pugui millorar cada dia a partir de la **detecció dels seus punts febles i forts**.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació de la docència*: **definir els objectius, els resultats d'aprenentatge i la metodologia de manera coherent** per tal que la **"sintonia"** amb els estudiants tingui lloc. És a dir, planificar l'assignatura tenint en compte els processos d'aprenentatge. La metodologia emprada estarà estretament lligada als objectius, establerts prèviament al Pla Docent, i l'avaluació ens servirà per modificar o bé l'estructura o bé la metodologia. En relació amb aquest taller, distingim també els objectius docents, bàsicament descriptius, dels resultats d'aprenentatge, que reflecteixen el que canviarà de l'estudiant després d'haver fet l'activitat proposada pel professor i que el farà esdevenir competent i així és com han d'aparèixer definits als plans docents. Pel que fa a les **competències**, aquestes es poden relacionar amb els tipus de coneixement. Així doncs, el **coneixement declaratiu** estarà relacionat amb els continguts mentre que el **procedimental** estarà relacionat amb els procediments.
- Tallers *Elaboració de materials docents i documents de treball, Estratègies de treball a l'aula universitària, Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent i Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: respectar les fases d'aprenentatge en el disseny de les classes expositives, seguint la **seqüència formativa**.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: la necessitat del professor de tenir **coneixement pedagògic** per poder detectar les necessitats dels seus estudiants basant-se en les seves diferències en els estils d'aprenentatge. També podem relacionar la **simplificació dels coneixements** amb el tipus d'aprenentatge, de més superficial a més profund al llarg dels estudis. Per poder **cobrir els diferents estils d'aprenentatge i les diferents intel·ligències**, caldrà exposar amb una varietat de recursos, i recordar que els estudiants no només aprenen escoltant, sinó per vies com la visual i participant activament en les sessions., tal i com demostra la piràmide de l'aprenentatge, afavorint així la **retenció**.

- Taller *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*: aconseguir un **aprenentatge efectiu**, que transformi la persona, s'aconsegueix mitjançant la **pràctica, l'observació i la reflexió**. Si bé aquests són elements bàsics de la carpeta d'aprenentatge, també podem aprofitar la classe expositiva per provocar-lo, mitjançant **tècniques que apropin els continguts a la realitat de l'estudiant**, fent que pugui aportar coses d'ell mateix, implicant-lo en el desenvolupament de la sessió, proporcionant-li feedback, acostant-nos als seus objectius, essent flexibles, plantejant projectes integrats, insistint en els conceptes clau, etc.
- Taller *Estratègies de treball a l'aula universitària*: **introduir** en la classe expositiva **tècniques de treball en parelles o en grup** que afavoreixin la integració del que el professor acaba de transmetre.
- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: el context de la classe expositiva amb interacció professor-estudiant propicia l'**avaluació formativa i formadora**, sobretot a partir de la reflexió de la pròpia actuació.

2.3.3. Aplicació docent del taller *Docència, aprenentatge i comunicació* – *Communicating Knowledge*

Sembla que amb la reforma dels plans d'estudis adaptats a l'EEES la classe expositiva hagi quedat relegada a un segon pla. Aquesta, però, és necessària per crear la sintonia necessària perquè els nostres estudiants aprenguin de manera significativa. Per a això, cal fer classes expositives amb una certa coherència. Així doncs, l'aplicació docent d'aquest taller s'origina a partir de la **planificació diària de les classes**, sense oblidar, evidentment, **la planificació del curs en la seva totalitat**, tenint en compte la **coherència entre els objectius, la metodologia, els resultats d'aprenentatge esperats i la forma d'avaluar**.

La **selecció de continguts** és bàsica per no sobrecarregar el programa. Aquesta selecció també la farem per a les sessions individuals, proporcionant les dosis justes d'informació i **explicitant des de bon principi de la sessió** quins són **els objectius** de la sessió i **els resultats d'aprenentatge** que n'esperem.

En tota classe expositiva tindrem en compte la **seqüència formativa**, però també la **transmissió de coneixements** no uni-direccional sinó fent que els nostres **estudiants** estiguin **actius** durant el procés, propiciant activitats que trenquin el ritme de la classe expositiva i que facin que els estudiants esdevinguin protagonistes ocasionals durant l'exposició. Així doncs, en

la preparació del nostre discurs, tindrem en compte les **corbes d'atenció** i la **sintonia** amb els nostres estudiants.

Començarem assegurant-nos de quin és **el punt de partida** dels nostres estudiants per així poder saber quin és el **grau de simplificació** necessari per fer-nos entendre i poder transmetre coneixements. Independentment del nivell dels nostres estudiants, haurem **d'intentar que tots ells s'involucrin en la sessió**, endinsant-los en l'explicació fins al punt d'arribar a entusiasmar-los, essent propers a ells, mostrant-nos humans i utilitzant recursos tals com les inflexions de veu, els exemples de la vida quotidiana sense oblidar el rigor científic, i obtenint-ne feedback constant.

La utilització d'una **varietat de recursos** afavorirà la retenció del coneixement, sobretot si **presentem la informació de manera audiovisual**, si fem que els nostres estudiants debatin temes a classe, que practiquin de manera immediata el que s'acaba d'exposar. Amb aquesta finalitat, haurem de també enfrontar-nos a **preguntes** que en una classe expositiva unidireccional no es produïrien, però també farem que **l'assistència a classe** esdevingui quelcom interessant que aporti el que un manual no pot aportar.

Finalment, i centrant-nos en la figura del docent, la **reflexió sobre la pròpia pràctica** és bàsica per establir la sintonia amb els estudiants d'una banda i per esdevenir millors professionals a mesura que passen els cursos. Una autoavaluació (o co-avaluació) objectiva de la nostra actuació docent és crucial per poder saber en cada moment en quin moment del cercle d'aprenentatge del nostre coneixement pedagògic ens trobem.

2.3.4. Pràctica del taller: un concepte i dos resultats d'aprenentatge

L'aplicació pràctica del taller DAC tingué lloc quan feia relativament poc que havíem començat el curs i, per tant, davant la inseguretat del principi, en què els companys encara no ens coneixíem, va ser tot un repte. L'activitat en si és fàcil: explicar un concepte i obtenir dos resultats d'aprenentatge en 10 minuts, però la preparació va ser molt laboriosa i llarga. Per començar, com que no estic acostumada a les classes expositives (només les faig en comptades ocasions), vaig pensar que el més fàcil seria explicar un concepte gramatical i per això vaig preparar la presentació de les *subject and object questions*. Un cop ja tenia preparat el PowerPoint, la meua mentora em va insistir que els professors de l'àrea de llengües estem estigmatitzats i que sovint hom pensa que no sabem explicar res més que no sigui gramàtica. Per tant, m'animava a preparar un concepte de didàctica. El més atractiu per a mi en aquell

moment va ser el de CLIL, ja que amb la meva mentora i altres companys del departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i del departament de Matemàtiques hem realitzat un projecte REDICE sobre l'aprenentatge integrat de llengua i matemàtiques a la Facultat de Formació de Professorat.

Com he dit abans, la preparació de 10 minuts de classe amb una estructura coherent i que arribés a assolir els objectius de la tasca (transmetre un concepte i obtenir dos resultats d'aprenentatge) no va ser gens fàcil i vaig reestructurar la presentació del PowerPoint nombroses vegades a mesura que reelaborava el discurs, i és que assajant en veu alta, és més evident el camí que fa el nostre raonament per poder integrar la nova informació i transformar-la en coneixement.

Pel que fa a la meua presentació, després d'haver visualitzat el vídeo el mateix dia de la pràctica i abans d'escriure aquestes línies, trobo punts positius i punts negatius. Començant pels positius, trobo que vaig explicitar bé des d'un principi els objectius de la classe, vaig parafrasejar i donar sinònims dels conceptes bàsics (p. ex.: *compare and contrast; mother tongue, L1, native language; output and produce; both things at the same time, simultaneously*), vaig posar especial èmfasi entonatiu en les paraules clau, vaig utilitzar el cos per representar el concepte d'integració i per animar els estudiants a participar, vaig fer inflexions de veu (*So good!*) i vaig llançar preguntes a l'audiència.

Aspectes negatius també n'hi ha. En destaco, per començar, la velocitat en la producció oral. Si bé parafrasejo, repeteixo les idees i tinc una dicció bastant clara, aquestes estratègies poden no ser suficients per contrarestar la velocitat. Quants a la posició del cos, encara avui em pregunto per què la majoria del temps vaig tenir el braç esquerre tocant-me l'esquena, una posició molt poc natural. Quant a la quantitat d'informació, com em temia, i vist en perspectiva, va ser una mica excessiva. Si bé el concepte de CLIL diria que va quedar clar, aquest va venir acompanyat de termes com *input, output, production, immersion programmes, explicit and implicit*, que si bé són *cognates* i són fàcils d'endevinar-ne el significat, en 10 minuts tal quantitat d'informació podia claríssimament fer-se difícil de processar. Aquests són conceptes que jo utilitzo diàriament, i amb els que els professors universitaris estan familiaritzats, però no aplicats al camp de l'ensenyament de llengües estrangeres, cosa que pot haver-los causat certa confusió.

El *feedback* dels companys

^{**} no s'allunya pas gaire de les meves pròpies impressions ni dels resultats qualitatius de les enquestes d'avaluació de l'alumnat^{††} que distribueix la Universitat de Barcelona al final de cada quadrimestre. Destaquen la presentació en PowerPoint i en general puntuen molt alt tots els altres aspectes com mantenir l'atenció de l'alumnat, l'expressivitat i passió per la matèria, clara en la dicció excepte dos: la quantitat d'informació que accelera el ritme d'aprenentatge i la velocitat en la parla.

Per tant, aquests són dos dels aspectes reiteradament negatius que no aconsegueixo mai acabar de millorar del tot, malgrat que aquest curs 2009-2010 per primera vegada les enquestes de l'alumnat no fan massa èmfasi en la velocitat en la parla però sí en el ritme accelerat.

2.3.5. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d'aprenentatge” del pla docent del taller “Docència, aprenentatge i comunicació - *Communicating Knowledge*”

En la meva autoavaluació inicial, ja havia identificat alguns dels factors que faciliten la comunicació, tals com el volum de la veu, la velocitat d'exposició, l'entonació, i l'estructura lògica del discurs. Havent treballat sobre aquest taller, puc determinar amb més detall quina és aquesta estructura lògica (o seqüència formativa) com també altres factors que faciliten la comunicació. Destaco les diferents tècniques per a la simplificació i la quantitat d'informació, factors que abans de fer el taller no m'havia plantejat.

En una classe expositiva tampoc no havia mai abans pensat en els canvis de ritme ni en fer participar activament els estudiants. Suposo que això és degut al fet que la majoria de les classes expositives a les que he assistit no incloïen la participació activa dels estudiants. Per tant, a partir d'ara hauré de considerar també la inclusió d'activitats que s'introdueixin lògicament en el discurs i que, a més, contribueixin a la construcció de coneixement per part dels estudiants. A més, tenint en compte que les activitats amb els companys també són font d'aprenentatge, també podré tenir en ment ara el fet que en una classe expositiva el professor no és l'única persona que exposa sinó que també pot fer de moderadora i/o reconduïdora del discurs dels estudiants.

^{**} Aquests documents apareixien a la versió original d'aquesta carpeta però s'han suprimit per qüestions de confidencialitat.

^{††} Aquests documents apareixien a la versió original d'aquesta carpeta però s'han suprimit per qüestions de confidencialitat.

Tampoc mai abans havia pensat que l'estructura d'una classe expositiva es correspon amb la seqüència formativa de tot aprenentatge. Evidentment, pensava en una introducció i en un desenvolupament, però mai no li havia donat suficient importància a la fase de tancament. Per tant, a partir d'aquests resultats d'aprenentatge, se'm presenta un nou objectiu: pensar en activitats que d'alguna manera, recullin el que s'ha fet en la sessió o sessions.

Un altre objectiu és la gestió eficaç del temps. Sovint els estudiants em critiquen a les enquestes d'avaluació que fem massa cosa en massa poc temps. Això deu estar també directament relacionat amb la velocitat en la parla. Per tant, aquest més que un objectiu és un repte per a mi, perquè és un aspecte reiteratiu en els anys que porto treballant a la universitat. En canvi no ho era a l'acadèmia on treballava fins fa poc. Suposo, però, que la quantitat de treball d'un curs de llengua ordinari és bastant inferior a la quantitat d'una assignatura a la universitat com tampoc no ho és el nivell de compromís que requereix per part de l'estudiant i que, per tant, tot això influeix en la percepció de la quantitat de feina i matèria per sessió.

Estrictament parlant, en el curs no se'ns ha proporcionat un llistat de tècniques de comunicació, però sí que es van comentar a través de la pràctica docent en el *micro-teaching*, com per exemple l'ús de preguntes, l'ús d'exemples, la presentació de problemes fàcils que serveixin de punt de partida per a una explicació més complexa, etc. En l'avaluació dels meus companys se'm valora l'ús d'aquestes, tot i que sempre hi ha lloc per a la millora i, per tant, aquestes tècniques s'han de dominar per tal que siguin naturals, sense pensar "ara toca preguntar, ara hauria de...".

Pel que fa al material de suport, aquest no era un punt feble en la meva autoavaluació inicial. De totes maneres, degut a les constants actualitzacions i versions del software per fer presentacions no puc dir que aquest resultat d'aprenentatge està completament assolit sinó que és part del *lifelong learning* del professor. A més, també haurem de pensar que més endavant, les noves generacions d'alumnes seran nadius digitals i, per tant, en cap moment em podré quedar enrere respecte a aquest aspecte.

L'últim resultat d'aprenentatge feia referència a l'observació de la pròpia pràctica docent i de la de col·legues per formular propostes viables de millora. Aquesta és una pràctica molt comuna a la Facultat de Formació de Professorat, sobretot en els Pràcticum i també a l'hora d'avaluar les exposicions orals dels nostres estudiants. A partir dels qüestionaris que vam omplir per a l'observació del *microteaching* dels nostres companys vam poder fer una observació pautaada que va ser exitosa. Aquesta pauta juntament amb altres ítems rellevants

en l'aprenentatge de llengües són presents en uns qüestionaris que estem elaborant la Begoña Montmany i jo mateixa per a les nostres classes. Per tant, si bé aquest resultat d'aprenentatge no està totalment assolit pel que fa a les nostres classes, sí que puc afirmar que sí que el vaig assolir en l'observació feta en el taller.

2.4. Estratègies de treball a l'aula

2.4.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’*Estratègies de treball a l’aula universitària*

A continuació presento la meva autoavaluació diagnòstica i els meus objectius d’aprenentatge del taller impartit pel Dr. Francesc Imbernon.

Resultat 1: *Millora de la comunicació amb l'alumnat en les sessions expositives.*

La interacció i retroalimentació en una classe expositiva és essencial per saber en quin nivell estan els coneixements en termes de coneixements sobre els continguts exposats. El professor ha de saber “llegir cares” i ser capaç de poder arribar a la major part de, si no tots, els alumnes. Aquest és un dels aspectes que acostumo a tenir en compte en la meva docència. El problema és que en grups grans, no sempre és possible arribar a tothom (o almenys jo trobo que no ho puc fer com m’agradaria). Tot i això, procuro sempre dedicar ni que sigui uns segons amb la meua mirada a tothom, així com cridar els alumnes pel nom des del primer dia per tal d’incloure’ls activament a l’activitat de l’aula i que siguin conscients que estic pendent d’ells des del primer moment.

D’altra banda, una classe expositiva no hauria d’estar centrada en el professorat sinó que els alumnes també haurien de participar-hi d’alguna manera. Així doncs, és funció del professor crear aquests espais per als alumnes, ja sigui per interactuar entre ells o amb el professor, i el professor també ha de mantenir un canal de comunicació efectiu amb els estudiants. En conseqüència, espero que aquest taller sigui eminentment pràctic i se’ns posi a l’abast tècniques per a millorar aquesta comunicació.

Resultat 2: *Incorporació d’orientacions i metodologies en el pla docent que tinguin en compte la necessitat de provocar un aprenentatge actiu i reflexiu en els estudiants, de manera que superi la transmissió de coneixements.*

En el marc de la secció d’anglès del DLL, els plans docents contempnen aquestes orientacions i metodologies on s’emfatitza, i molt, aquest aprenentatge actiu i reflexiu. Ara bé, sempre hi ha lloc per a la millora i efectivitat en les orientacions i metodologies emprades. Per exemple, si comparo la meua feina a la universitat amb les classes d’idiomes a l’acadèmia de llengües on treballava, tot i fer classe de llengua instrumental a les dues entitats, les classes a la universitat

no tenen res a veure amb les altres en el sentit que des de sempre fem que l'alumne "faci coses" amb la llengua i no es limiti a aprendre llengua *per se*. A més, l'element de reflexió té un paper cabdal en les activitats que es proposen. No obstant això, el nivell de reflexió a què arriben els alumnes varia molt d'uns als altres. Per tant, tot i que als plans docents i programes s'incorporen aquestes orientacions i metodologies, no sempre es veuen materialitzades com seria desitjable. En conseqüència, seria desitjable que no només se'ns ensenyés com incorporar aquestes estratègies sinó també com fer que aquestes funcionin efectivament per a la major part dels estudiants.

Resultat 3: *Eines de treball i estratègies metodològiques per millorar la pràctica docent.*

Tot i que no em considero una mala mestra, sí que temo que arribi el dia que no sàpiga com millorar dia rere dia o com polir aspectes que encara no em funcionen, com per exemple, controlar debats a l'aula o explotar adequadament les lectures que han de fer els alumnes. D'altra banda, en classes expositives no sé si sabria gestionar el grup-classe i/o saber transmetre el que se suposa que els alumnes han de fer. És a dir, a vegades em trobo amb la dificultat que preparo una activitat, n'apunto els passos a seguir però a l'hora de dur-la a l'aula em salto algun pas o no controlo el temps per a cada fase amb exactitud. No sé si aquest resultat d'aprenentatge es refereix a aquest aspecte, però si més no, ara en queda constància que és un dels trets de la meva pràctica docent que he de millorar.

Resultat 4: *Instruments d'anàlisi de la pròpia pràctica.*

Si bé estic familiaritzada amb algunes graelles d'anàlisi a partir d'observacions a classe i jo mateixa reflexiono després de cada classe per saber el que ha funcionat i el que no, podria ser que en aquest curs se'ns presentés algun aspecte que no hagi tingut mai en compte.

Resultat 5: *Aplicació d'estratègies participatives amb l'alumnat.*

Al llarg del Màster ens han anat presentant tècniques participatives tals com el Phillips 6/6, el puzzle d'Aronson, etc. D'altra banda, en un curs que vaig fer amb la Dra. Elena Cano el curs passat vam analitzar diverses d'aquestes estratègies, tals com el sandvitx, l'entrepà, el debat, el joc de rols, etc. Tot i que en tinc alguns coneixements teòrics (la veritat és que no recordo totes les estratègies fil per randa), moltes d'aquestes estratègies no les he dutes a terme mai a

l'aula perquè fins ara no he hagut de fer massa classes expositives. Per tant, estaria bé que en aquest taller, a més de presentar-nos les estratègies teòricament, es posessin també en pràctica fent-nos servir a nosaltres d'alumnes.

2.4.2. Síntesi del taller *Estratègies de treball a l'aula universitària*

Un docent que tingui **bones pràctiques** no només ha de ser expert en la seva matèria, sinó que també ha de dominar certes **tècniques de gestió de l'aula**. Moltes d'aquestes el professor les fa espontàniament, ja que són habilitats innates, però les bones pràctiques també vénen afavorides per coneixements adquirits. Es tracta dels coneixements **científic, didàctic/pedagògic, experiencial, contextual i personal/actitudinal**.

Així doncs, la creació d'un bon clima a l'aula passa per ser un **professional competent** que mostra una clara **sintonia amb el grup**. Aquesta es veurà reforçada amb una **presentació clara, estructurada i coherent** dels continguts, **respectant la seqüència formativa**, tenint els **objectius clars** des del bon principi, captant l'atenció dels estudiants a través de **tècniques metodològiques** ad hoc, fent un bon ús de la tecnologia, **estant actualitzat en la matèria**, gestionant bé els torns de paraula i de preguntes, essent coherent amb el que demanem i el que oferim, **relacionant-nos amb els estudiant** des del respecte però posant-nos al seu nivell, fent un ús intel·ligent de la comunicació verbal i no verbal, entre altres. Si creem un bon clima d'aula, també superarem les **dificultats en la participació de l'alumnat**.

A més del professor, els altres actors a l'aula són **els estudiants**, que han de tenir una **escolta activa** per tal de poder retenir i acabar per integrar els coneixements. L'ús de les **estratègies de participació a l'aula** pot implicar la reducció de continguts exposats, però els continguts que es presentin seran presentats més a fons, que afavoriran l'aprenentatge experiencial i reflexiu. **El professor** és llavors també **responsable de crear el material** per treballar a l'aula. En realitzar aquestes activitats, és essencial **compartir l'experiència d'aprenentatge**, posar-la en comú i rebre feedback del professor i dels companys de curs, per tal de poder **assignar significat a l'experiència** viscuda a l'aula.

Són diverses les estratègies que es poden portar a l'aula, des del mètode de cas, passant per l'incident crític, el Phillips 6/6, la tècnica quatre, etc. El que és important en utilitzar aquestes tècniques és saber que en tot moment **el professor és el guia**, no el protagonista, i que cada una d'aquestes tècniques s'escolliran segons les necessitats dels continguts o segons el ritme o

estat de la classe. Així doncs, les **tècniques breus** serviran per trencar el ritme i **respectar la corba de fatiga i/o com accions d'entrada** mentre que les **tècniques més complexes i/o extenses formaran part de la fase central del desenvolupament de la classe**. En aplicar aquestes tècniques, però, cal ser conscient que moltes d'elles necessiten preparació prèvia per part del professor i que, per tant, no hi ha lloc per a la improvisació, essent la planificació docent prèvia essencial per al bon desenvolupament de la sessió. En aquesta fase hi cap també **l'exposició del professor que no exclou la interacció** amb els estudiants. Cal no oblidar les **accions de sortida**, que serviran per tancar la seqüència formativa i que ajudaran l'estudiant a **sintetitzar i aplicar** la informació a la que ha estat exposat durant la seqüència.

Per acabar, val a dir que l'elecció d'una estratègia o una altra vindrà determinada pel context, incloent les següents variables: objectius, mida del grup, familiaritat del grup amb l'estratègia proposada, ambient o context de la classe, el temps requerit, les característiques de l'alumna i la personalitat del professor

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: La sintonia amb els estudiants també es crea a través de **l'avaluació continuada**, comprovant que l'aprenentatge s'està assolint no només a través de les evidències dels estudiants, sinó també **a través de les seves reaccions personals**, si escolten activament a classe, etc.
- Taller *Docència, aprenentatge i comunicació* i *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: crear una sintonia professor-estudiant no només motivant-los a través de **l'actitud positiva** i un **bon tracte** a l'estudiant per part del docent, sinó amb la seva actuació competent en tasques de **gestió d'aula**, essent conscient de com **presentar el contingut de forma didàctica**, adaptat al nivell inicial dels alumnes, i essent **conscient** també del **context dels estudiants**, de la seva realitat quotidiana, posant exemples propers a ells, per exemple. També tindrem en compte aspectes com el to de veu, la pronunciació, el ritme del discurs, l'elecció del vocabulari, els gestos i l'excés de crosses. La **varietat en les activitats introduïdes** en la classe expositiva que afavoreixen la interacció entre estudiants i entre el professor i l'estudiant són també creadors d'aquest bon clima d'aula. Finalment, hem de respectar la **seqüència formativa**, presentant els objectius a cada classe, insistint en els punts claus durant el desenvolupament, resumint al final de la classe i preguntant si hi ha dubtes i finalitzant la classe reposats per tal de deixar un bon clima

d'aula que afavoreixi un bon inici a la sessió següent, que començarem amb un repàs de la sessió anterior.

- Taller *Elaboració de materials docents i documents de treball*: les **estratègies de participació a l'aula** sovint necessitaran de l'**elaboració de materials docents**, que idealment haurien de ser imaginatius i, sobretot, ben documentats.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent i Gestió de l'estrès*: Un clima que afavoreixi l'aprenentatge no es pot crear si el professor no és **responsable** no només **dels continguts**, que s'han d'actualitzar contínuament per oferir el millor als estudiants i **sense passar pel sedàs de la subjectivitat**, sinó **també de la seva pròpia persona**, del tracte que té amb els estudiants, de la seva actitud a classe, etc.
- Taller *Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant*: el professor que crea **un bon clima** d'aula també serà considerat **un bon candidat per ser tutor** per part dels estudiants, un tutor amb qui podran confiar i a qui podran consultar dubtes acadèmics i indirectament relacionats amb els estudis.
- Taller *Aplicació de les TIC a la docència*: **un bon ús de les TIC** complementa **les bones estratègies de treball a l'aula**. El professor té la responsabilitat d'estar al dia de les innovacions tecnològiques aplicables a la docència i també de renovar els materials que utilitza de tal manera que vagin d'acord amb el temps contemporanis als estudiants.

2.4.3. Aplicació docent del taller *Estratègies de treball a l'aula universitària*

Aquest taller és altament aplicable a l'aula. A banda de recordar que l'estudiant ha de ser el protagonista del seu procés d'aprenentatge, el docent ha de ser un actor amb recursos que li permetin **gestionar l'aula** correctament que li permetin millorar la participació i implicació dels estudiants, sobretot pel que fa a com es comunica, tan verbal com no verbalment, mirant els alumnes, fent inflexions de veu, i a com crea un bon ambient a classe, reduint l'ansietat dels estudiants i fent-los actuar amb tota naturalitat i implicació, respectant en tot moment les opinions dels companys. Així doncs, els temes ètics i de la responsabilitat també són aplicables en aquest aspecte.

Un altre aspecte important és el control del temps i estructurar la classe. En el meu cas, encara em falta millorar molt en aquests aspectes perquè com he dit abans, crec que la fase de

tancament no arribo mai a culminar-la com hauria de fer-ho, fent un repàs del que hem fet i assentant les bases per al dia següent. Sovint si em descuido alguna cosa, envio un missatge al fòrum, però no considero que sigui la millor tècnica compensatòria.

Altres aplicacions són més tècniques, com per exemple com estructurar una presentació de PowerPoint, com utilitzar la pissarra, etc.

2.4.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’*Estratègies de treball a l’aula universitària*

Les meves expectatives vers aquest taller eren molt altes i, basant-me en el pla docent i en la naturalesa dels seus continguts, esperava que fos eminentment pràctic, per tal de poder tenir l’experiència de les tècniques que es presenten i poder integrar-les més fàcilment. Això no va ser així, ja que la majoria de la classe, excepte les activitats de discussió que vam fer en petit grup, van ser expositives unidireccionals. Per tant, no puc dir que després d’haver fet aquest taller hagi millorat la meua comunicació amb l’alumnat en les sessions expositives. Tenim a l’abast llistats de tècniques a les quals podem recórrer en cas de necessitat, però no les hem posades en pràctica.

Tampoc no vam tractar la gestió dels grups grans ni com afavorir la reflexió fora d’esmentar les tècniques de treball en grup. Per tant, aquest és també un objectiu que considero que no s’ha vist transformat en resultat d’aprenentatge, almenys sota el meu punt de vista. Per tant, serà responsabilitat meua intentar superar aquestes dificultats que tot sovint es presenten a l’aula.

Quant a les eines de treball i estratègies metodològiques, els llistats disponibles als Quaderns de Docència Universitària i a la documentació distribuïda durant el curs aporten idees molt il·luminadores i que podrien funcionar. No puc dir que les he apreses, però sí que sé on recórrer per aplicar-les. El que sí he après, però, és que no podem presentar massa innovacions en la metodologia de cop, i més si aquestes modificacions no les hem experimentades amb anterioritat.

Durant les dues sessions del curs vam observar breus pràctiques docents utilitzant unes graelles proporcionades juntament amb altres materials per al curs. Les pràctiques d’observació no van ser gaire profitoses, perquè els exemples presentats eren excessivament exagerats i, per tant, era molt fàcil de detectar el que no estava funcionant a l’aula. En aquest

sentit, les mostres del DAC van ser molt més il·lustradores. També és responsabilitat meva, per tant, d'ara endavant de fixar-me en aquelles petites accions que fan que una classe s'allunyi de l'ideal.

Finalment, pel que fa a les estratègies participatives amb l'alumnat, com ja he dit abans, l'aprenentatge que n'hem tingut no ha estat experiencial, tot i que el taller es presentava sota l'estructura d'experiencial-reflexiu. Per tant, no puc dir que conec totes les estratègies presentades en el taller de manera profunda i pràctica. En conclusió, el balanç del meu aprenentatge després d'haver fet aquest taller no és gaire positiu i, en conseqüència, necessitaré ampliar pel meu compte els continguts d'aquests per tal d'integrar-los en la meua pràctica docent.

2.5. Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació

2.5.1. Autoavaluació inicial a partir dels "Resultats d'aprenentatge" del pla docent d'*Elaboració d'activitats de treball i avaluació*

Els meus coneixements previs segons els resultats d'aprenentatge esperats que consten en el pla docent del curs són:

Resultat 1: *Selecció d'estratègies i proves d'avaluació coherents amb els objectius de l'assignatura que s'imparteix.*

Si bé les assignatures que he fet fins ara s'avaluen de manera acreditativa mitjançant tres evidències principals, no totes elles són representatives dels aprenentatges dels alumnes. No obstant això, la docència està orientada a treballar-les. Aquestes tres proves són el portafolis, un projecte en grup (o *Project Work*) i un examen.

Com a eina d'avaluació, el portafolis és una eina ideal per a l'avaluació continuada i formadora de l'alumne, per la seva qualitat de seguiment de l'alumne i, a més, reflecteix molts tipus d'aprenentatge, és a dir, competències. En segon lloc, tenim el projecte en grup. He d'admetre que quan els punts, no tinc uns criteris clars de què he d'avaluar del producte final, tot i que sí que totes les activitats que fem referents a aquest projecte estan realment relacionades amb el producte final i les avaluo per separat. La tercera prova, l'examen, és potser la que, si bé està lligada intrínsecament als objectius de l'assignatura (l'adquisició de les competències lingüístiques) i en principi és objectiva, la preparació per a aquesta prova trenca el ritme i la filosofia de l'assignatura, que és la competència comunicativa. És a dir, l'assignatura treballa molts aspectes que no estan relacionats amb l'examen i l'examen tampoc no reflecteix tot el que els alumnes realment saben. Per tant, més que un problema d'incoherència entre els objectius de l'assignatura i la prova, el problema està en la prova en si, que condiciona a vegades les activitats que es fan a l'aula i fan que, segons com, em senti incòmode per "cobrir el temari".

En les assignatures de llengua instrumental cal una prova objectiva i presencial, sobretot en el cas dels estudiants d'avaluació única. Per tant, un examen final acreditatiu i objectiu és necessari. L'examen inclou una part oral que, degut a les restriccions de temps, espai i el gran nombre d'alumnes, fa que no es pugui treballar a l'aula en les condicions ideals, cosa que no vol pas dir que no es treballi, però que sí que necessita de pràctica extra autònoma per part de l'estudiant. Per tant, un dels meus objectius d'aprenentatge és, d'alguna manera, aconseguir

sentir-me còmoda amb les activitats que condueixen a superar amb èxit l'examen i transmetre als alumnes que aquestes activitats no són suficients i que, per tant, necessiten fer pràctica addicional fora de l'aula.

Resultat 2: *Elaborar proves d'avaluació que compleixin les característiques de validesa i fiabilitat en funció dels continguts que s'han d'avaluar.*

A vegades ens hem trobat que els exàmens que s'han fet per a l'assignatura de *Llengua I* (ara *Llengua estrangera per a l'ensenyament*) són massa fàcils i que, en conseqüència, hi ha alumnes que passen l'assignatura bo i sabent el professor que realment aquests alumnes no tenen el nivell mínim assolit. Idealment, els exàmens d'aquesta assignatura s'haurien de pilotar, però no és així. La millora en el disseny dels exàmens és, per tant, un dels objectius que em proposo (i cal) assolir en l'aplicació d'aquest taller al programa de l'assignatura que he escollit.

Resultat 3: *Comprendre i ser capaç d'explicitar els beneficis d'una finalitat formativa de les activitats de treball i avaluació, tot preveient el possible feedback que se'n derivi.*

Fa poc que he après el que significa finalitat formativa, i ara he d'utilitzar el terme per explicitar el meu diagnòstic vers els seus beneficis. Entenc que no tot el que es fa a l'aula ha d'estar dirigit a l'avaluació acreditativa, sinó que en el procés també s'han d'incloure activitats amb una finalitat que ajudi en el procés però que no siguin "matèria d'examen". Entenc també la importància del feedback, ja que se n'ha parlat a tallers com el de la planificació docent i la carpeta d'aprenentatge i les diferents maneres com es pot donar aquest feedback. Ara bé, el que no controlo en la seva totalitat és tots els efectes que el feedback produeix en l'aprenentatge de l'alumne; és a dir, si el feedback és realment efectiu bo i fent que l'alumne revisi repetidament les tasques i reflexioni sobre les mateixes. Hi ha nombrosos estudis sobre adquisició de segones llengües que tracten el tema dels efectes del feedback en relació a l'atenció i la consciència, però no n'he fet un estudi exhaustiu. D'altra banda, de sempre he trobat a faltar que els alumnes passin a revisar els exàmens finals, hagin o no aprovat. No sé si aquest serà exactament el resultat d'aprenentatge previst per a aquest curs, però sí que crec que seria un de molt útil per a la meva formació.

2.5.2. Síntesi del taller *Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació*

És un deure del professor procurar que hi hagi una **coherència entre les activitats de treball i les activitats d'avaluació segons els objectius i el camp de coneixement d'aplicació**. Per tant, **l'activitat formativa està lligada a la finalitat acreditativa**, procurant que l'estudiant no aprengui a aprovar sinó que aprovi perquè ha après. D'aquesta manera ens assegurem també que es **posin en funcionament diverses estratègies cognitives**, no només les necessàries per fer una prova final.

Els estudiants trobaran la coherència en les activitats si **explicitem** de bon principi **els criteris d'avaluació**. Això és especialment important en les classes presencials, on s'han de proposar activitats que serveixin per a la transformació del coneixement, mentre que la reflexió i l'aprenentatge autònom s'ha de produir fora de l'aula. Si bé no hi ha activitats intrínsecament bones o dolentes, sí que han de ser **significatives, funcionals, complexes sense excés, amb claredat en la seva formulació, coherents amb el mètode de treball, creatives i que fomentin la reflexió**.

L'elecció d'una activitat estarà **basada en els criteris d'avaluació i els objectius d'aprenentatge**. Per als continguts de **fets i conceptes**, proposarem **activitats que fomentin la memorització comprensiva i que fomentin l'estructuració lògica** d'aquests per part de l'estudiant. Per als **continguts procedimentals**, proposarem **activitats de repetició de seqüència d'accions fins a execucions comprensives i pràctiques**. Les **actituds** es poden treballar sobretot a través d'**activitats grupals o individuals que incloguin algun element de posicionament** davant d'una situació. L'**avaluació** dels diferents continguts també es farà de diferents maneres depenent de la seva naturalesa. Així doncs, els **conceptes** s'avaluaran **amb proves objectives**, els **procediments amb execucions i observacions** i les **actituds amb observació i autoavaluació**.

Definint l'**avaluació** com el "procés de recollida d'informació que permeti emetre un judici de valor per a prendre decisions", deduïm que l'avaluació no és equivalent a quantificació, sinó que ha de ser un **procés sistemàtic, planificat i rigorós**; que aporti **informació vàlida, fiable i útil**, que **determini el mèrit o valua** de l'estudiant fent que aquest hagi d'emetre **judicis** i que s'hagi de posicionar, per, finalment conduir-lo a què **prengui decisions**. Per poder fer això, l'estudiant haurà d'haver integrat els coneixements. En conseqüència, la **finalitat de l'avaluació és aprendre**, no només aprovar. Si l'assoliment d'objectius es compara amb el de la resta del grup, fem una **avaluació normativa**, mentre si la fem en relació amb els objectius

específics, és una **avaluació criterial**. No podem oblidar l'**autoavaluació**, important en l'aprenentatge autònom i que augmenta el **nivell d'implicació dels estudiants**, però també la **subjectivitat** en l'avaluació.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències del grau al programa docent*: les **activitats principals** que proposem han d'estar **explicitades al Pla Docent**. Tot i que no exclusiu de les activitats que hi apareixen, hem de procurar que **cobreixin els continguts** explicitats en el Pla Docent (fets, procediments i actituds) i que siguin coherents amb el tipus d'avaluació proposat.
- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: L'**avaluació** ha de ser **coherent amb les activitats** proposades. Els **criteris d'avaluació** s'han d'**explicitar des del primer moment** del curs per tal que l'estudiant sàpiga què s'espera d'ell i quins s'espera que siguin els seus resultats d'aprenentatge.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: hem d'assegurar la varietat en les activitats que proposem per tal de **mobilitzar el coneixement** del màxim nombre d'estudiants possible, **siguin quins siguin els seus estils d'aprenentatge**. Hem de tenir també en compte que les **activitats que fomenten la reflexió, la pràctica i la reelaboració dels continguts**, arribant fins i tot a haver-los d'explicar als companys són les que més **afavoreixen la retenció** dels coneixements.
- Taller *Estratègies de treball a l'aula universitària*: les estratègies complexes que formin part de la part de desenvolupament de la **seqüència formativa** han de servir no només per al **bon decurs de la sessió** sinó també per a l'**avaluació formadora i formativa**.
- Taller *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*: la **carpeta d'aprenentatge** és, amb diferència, l'**activitat formadora, formativa i acreditativa** més completa, per la seva globalitat a l'hora de copsar què sap l'estudiant. Ara bé, la seva **avaluació** pot arribar a ser **molt complexa** perquè en ella s'hi ha de reflectir les competències de l'estudiant. Aquestes no es podran desenvolupar si, durant el curs, no s'han proposat activitats significatives destinades a treballar aquestes competències. D'altra banda, aquesta activitat és també molt útil per tal que el professor també pugui prendre decisions en la (re)conducció de les tasques.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: és responsabilitat del docent mostrar **objectivitat i coherència** a l'hora d'avaluar i el **disseny d'un procés avaluador complet**, que afavoreixi la responsabilitat per l'aprenentatge de l'estudiant.

2.5.3. Aplicació docent del taller *Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació*

Per tal d'aconseguir la **coherència entre les activitats de treball i les activitats d'avaluació segons els objectius i el camp de coneixement d'aplicació** i, per tant, aconseguir que **l'activitat formativa** estigui en consonància amb la **finalitat acreditativa**, cal que el professor conegui en profunditat el pla docent de les seves assignatures i dissenyi les activitats de tal manera que hi hagi no només una correspondència entre aquests factors sinó també un equilibri en el tipus de competències que es treballen. És a dir, potser les activitats escollides s'adeqüen als objectius i a l'avaluació, però també hem de considerar que no hi hagi una competència que es treballi en excés o massa poc. Una possible manera de poder comprovar que aquest equilibri existeix **és fer una graella⁺⁺** en què en la part horitzontal hi apareguin els blocs temàtics i la part vertical hi apareguin els objectius de l'assignatura. A l'interior de la graella hi hauríem de posar les activitats de treball / aprenentatge de l'assignatura. D'aquesta manera, podrem veure si tots els objectius i els blocs temàtics estan treballats en alguna de les activitats proposades.

Una altra aplicació bàsica d'aquest taller és **explicitar els criteris d'avaluació** en totes les activitats principals que formin part de l'avaluació acreditativa per tal que els estudiants puguin autoregular-se i saber què se'ls exigeix per superar satisfactòriament l'assignatura i **establir un calendari-guia** que faciliti la distribució de la càrrega de feina de l'estudiant al llarg del temps. Aquest calendari tant es pot incloure en el programa com a complement o en el calendari del *Moodle*, en què apareixen les activitats que té l'alumne.

En l'elecció de les activitats, també cal que **fomentin la reflexió**. Per tant, sobretot en la fase de tancament de la seqüència formativa hem de procurar que les activitats proposades mobilitzin diversos coneixements. Per tant, aquestes activitats seran relativament complexes i/o elaborades. Un treball per projectes, que implica la presa de decisions, la carpeta d'aprenentatge, presentar un cas, o resoldre problemes són exemples d'activitats en què l'estudiant ha de reflexionar per poder arribar al producte final o solució de l'activitat. En el cas de les assignatures de la secció d'anglès, optem pel treball per projectes i per la carpeta d'aprenentatge.

⁺⁺ Veure a la secció 2.5.3.1 una graella en què es fa aquesta comprovació aplicada a l'assignatura *Llengua Estrangera II: Anglès*.

L'existència d'una prova objectiva tancada al final d'una assignatura implica el treball d'entrenament per superar la prova. Això pot afectar la relació entre la nota obtinguda i el coneixement real dels estudiants. És per això que en el cas d'haver-hi una pregunta objectiva haurem de procurar que aquesta no sigui exclusivament tancada sinó combinar-la també amb preguntes obertes.

2.5.3.1. Pràctica del taller: coherència en el Pla Docent de l'assignatura *Llengua Estrangera II: Anglès*

Gràcies a la graella que presentem a continuació, activitat que es va dur a terme en el transcurs del taller, es pot apreciar quines incoherències hi ha entre els objectius, les activitats formatives i el sistema d'avaluació en una assignatura. L'activitat es va fer en referència a l'assignatura *Llengua Estrangera II: Anglès*. En ella es veu clarament que la pronunciació, que és un aspecte que s'avalua tant a l'examen oral com a la presentació oral del projecte, no es té massa en compte, per no dir gairebé gens, en les activitats formatives. Per tant, la conclusió lògica que se'n deriva és que les activitats referents a aquesta destresa s'haurien d'incrementar. De fet, aquest aspecte ja era criticat per molts dels alumnes en les seves conclusions del portafolis, on havien de dir què havien trobat a faltar en el curs.

Una altra debilitat que no es comenta en els portafolis però que es desprèn a partir d'aquesta graella és la manca de suficients activitats que tractin la comunicació real, el coneixement de la sociopragmàtica, i la llengua en context, que també està inclosa com a objectiu d'habilitats.

Tenint en compte que aquesta assignatura és gairebé idèntica en els objectius, continguts i sistema d'avaluació de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*, les debilitats que sorgeixen en aquesta graella s'han d'evitar de reproduir en l'elecció d'activitats per a aquesta assignatura, de la mateixa manera que haurem d'aprofitar (ja sigui mantenint-les iguals o modificades lleugerament) aquelles activitats que sí que es responguin amb coherència als objectius i avaluació contemplats en el pla docent de l'assignatura.

Blocs temàtics de l'assignatura	Coneixements				Habilitats / destreses		
	Destreses generals	Ús de la llengua	Socio-pragmàtica	Fluïdesa, complexitat	Comunicació en diversos contextos	Controlar el propi aprenentatge	Autonomia de l'aprenentatge
Bloc 1 – Listening	- exs. llibre de text - exs. dossier	- activs. audiovisuals - exs. llibre de text	- activs. audiovisuals	- activs. audiovisuals	- activs. a classe	- activs. audiovisuals	- activs. audiovisuals
Bloc 2 – Speaking	- treball a l'aula	- activs. a classe	- activs. a classe	- activs. a classe	- activs. a classe		
Bloc 3 – Reading	- exs. llibre de text - exs. dossier - lectura d'un llibre	- lectura d'un llibre - exs. llibre de text	- lectures	- exs. dossier	- activs. a classe - comunicació interpersonal - fòrums	- les evidències opcionals del portafolis	
Bloc 4 – Writing	- redaccions guiades - redaccions no guiades - activs. breus a classe	- exs. dossier		- exs. dossier - redaccions		- les evidències opcionals del portafolis	- portafolis
Bloc 5 – Grammar	- exs. llibre gramàtica - exs. llibre de text - exs. dossier	- exs. llibre de gramàtica		- redaccions		- les evidències opcionals del portafolis	- portafolis
Bloc 6 – Vocabulary	- exs. llibre de text - lectures - activs. a classe	- exs. llibre de text - lectura d'un llibre		- lectures - redaccions		- les evidències opcionals del portafolis	- portafolis
Bloc 7 – Pronunciation	- puntualment a classe						
Bloc 8 – Discourse	- activs. a classe - exs. dossier	- activs. a classe - redaccions	- activs. a classe - exs. dossier - redaccions	- activs. a classe - redaccions - exs. dossier			- portafolis

Activitats d'aprenentatge: llibre de text, dossier de fotocòpies, lectures, activitats audiovisuals, llibre de gramàtica, redaccions guiades i no guiades (opcionals al portafolis), *project work*.

Activitats d'avaluació: portafolis, *project work* i presentació oral d'aquest, examen (*reading, writing, listening* i *speaking*, inclosa la pronunciació).

2.5.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’ *Elaboració d’activitats de treball i d’avaluació*

Després de l’activitat de la graella que hem presentat a la secció anterior, vaig poder veure d’una manera molt clara el que ja intuïa: els punts forts i dèbils de la programació d’una assignatura pel que fa a la coherència del pla docent pel que fa a les activitats i l’avaluació. La graella proposada és una pràctica més que encertada per poder fins i tot ensenyar als futurs mestres de primària en el pràcticum. En definitiva, una molt bona tasca de síntesi que serveix de reflexió i prova de l’aprenentatge que he pogut integrar en finalitzar aquest taller i que de ben segur posaré en pràctica en les futures elaboracions de programes per a les assignatures del 3r i 4t curs de l’especialitat d’anglès dels graus de Primària i Infantil.

Si bé en l’autoavaluació inicial argumentava que l’aspecte recurrent que es treballa menys a l’aula de llengües estrangeres, la pronunciació, s’hauria d’insistir que els alumnes la treballassin autònomament, puc concloure que el professor també ha de facilitar un espai a l’aula per a la pràctica d’aquesta destresa, malgrat que les condicions materials no siguin les més favorables. Això és així perquè la pronunciació no és que es treballi poc, sinó que la graella mostra que la seva pràctica és gairebé nul·la.

Els exàmens del curs anterior ens van mostrar que eren massa fàcils. Gràcies a aquest taller he pogut veure que una prova objectiva no té per què ser una prova tancada ja que, tot i que és molt més fàcil i ràpida de corregir, no és la més fiable ni vàlida. Per tant, un aspecte a negociar amb la resta de companys de secció és el canvi del tipus d’examen d’aquesta assignatura, encara que això signifiqui una major inversió de temps en la correcció.

Havent après el que significa finalitat formativa, crec que puc afirmar que ara sé explicitar els seus beneficis, tant per al professor com per a l’alumne, ja que la retroacció per part del professor i les posteriors correccions dels alumnes en base a la retroacció fan que els dos actors puguin millorar el seu aprenentatge (el d’aprenent i el de docent).

2.6. Elaboració de materials docents i documents de treball

2.6.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’ *Elaboració de materials docents i documents de treball*

El meu punt de partida segons els resultats d’aprenentatge del pla docent del curs és:

Resultat 1: *Revisar, i modificar, si escau, els materials docents emprats en funció dels continguts i objectius de l’assignatura i de les competències de la titulació.*

Al llarg dels pocs anys de carrera que tinc com a docent universitària, he hagut de preparar i buscar molts materials de diverses fonts que servissin de complement de les classes. Alguns d’aquests materials són materials comercialitzats, però no per això són sempre ideals. És a dir, escollir un material o un altre ve determinat per les necessitats del grup a qui se li ha de presentar, mentre que els materials comercialitzats són, per dir-ho d’alguna manera, estàndard. Precisament per la mateixa raó, els materials elaborats poden no servir d’un any a un altre o han de sofrir modificacions o millores.

En la mateixa línia, crear-se uns materials propis no és fàcil. Al contrari, sovint es cometen errades, tant en l’enfocament com en coses potser de conseqüències no tan flagrants però que sí resten qualitat al material emprat com és, per exemple, la mala presentació del mateix (faltes d’ortografia, fotocòpies mal fetes, un mal disseny).

A l’hora de dissenyar un material, hem de tenir en compte, a més del grup-classe, els objectius de l’assignatura i els resultats d’aprenentatge que en volem obtenir. A vegades -aquest any sense anar més lluny-, m’he trobat que uns materials preparats per a un projecte o una tasca en concret no han portat al resultat esperat. Ara per ara, però, em plantejo si el problema que el producte final de la tasca no fos com jo esperava que fos rau en el material utilitzat o en la formulació dels objectius en el moment de proposar de treballar amb aquests materials. Per exemple, aquest any vaig preparar un conjunt d’activitats per a una part del *Project Work* que els alumnes havien de fer sobre el seguiment d’una notícia i el treball fet a classe després no l’he vist reflectit de cap manera en els productes fets pels estudiants.

És una llàstima que no torni a fer aquesta assignatura, que desapareix amb el grau, perquè voldria tenir l’oportunitat de revisar aquests materials per tal que els resultats fossin millors que els obtinguts enguany. D’altra banda també val a dir que aquest any he pogut preparar,

gràcies a l'experiència de dos cursos anteriors, un dossier de fotocòpies amb materials diversos que havien funcionat òptimament amb altres grups, mentre que els altres anys repartia les fotocòpies individualment, amb la consegüent pèrdua de temps a l'aula i despesa per al departament. Tot i que n'estic generalment satisfeta, no vam poder fer servir tots els materials del dossier per manca de temps i per haver de regular els continguts de l'assignatura a mesura que anàvem fent-la. Per tant, aquest és un dels aspectes que sé que he de millorar i del qual espero rebre'n algun consell o idea en aquest taller.

Resultat 2: Ser capaç d'explicitar els criteris de selecció dels materials de treball en termes dels aprenentatges i de les competències que poden promoure en l'alumnat.

Aquest any, per primera vegada, he estat sistemàtica explicant el perquè de gairebé totes les activitats i materials treballats durant les sessions presencials i no presencials. No obstant això, com ja he dit anteriorment, els resultats no sempre han estat positius. Una de les causes podria ser no haver sabut transmetre adequadament el sentit d'aquesta selecció als alumnes. Per tant, aquest és un aspecte que també necessito millorar.

Resultat 3: Valorar, a partir de l'intercanvi amb iguals, la capacitat dels materials per guiar l'aprenentatge i la diversitat de materials docents com una riquesa per a la docència.

Ara per ara, no tinc els criteris que seguirem per valorar aquesta capacitat dels materials; per tant, no em veig capaç de dir quin és el meu punt de partida al respecte. El que sí que puc dir ara per ara, però, és que un material pot funcionar molt bé per a un professor i un grup en concret però no tan bé per a un altre, per la qual cosa, la meva idea és que sí que es poden valorar els materials *per se*, però la manera com s'exploten és crucial per a la seva efectivitat.

Les meves expectatives per a aquest curs és poder concretar aquests criteris esmentats per valorar l'efectivitat dels materials en relació als objectius i continguts de les assignatures i els resultats d'aprenentatge esperats. També seria positiu poder predir els problemes derivats de l'ús de certs materials per tal de poder-los evitar a temps.

2.6.2. Síntesi del taller *Elaboració de materials docents i documents de treball*

El material curricular o didàctic que creem o utilitzem ha de tenir com a **finalitat ajudar el professorat en el procés de planificació, desenvolupament i avaluació** del currículum.

L'elecció d'un material vindrà determinat per:

- la seva funció (motivadora, formativa i estructuradora)
- els destinataris (diferències individuals, grau de coneixements)
- el camp de coneixement
- la mida del grup
- la modalitat del curs (presencial, semi-presencial, virtual)
- el professor (estil cognitiu, experiència, perfil)
- logística (aula, recursos a l'abast)
- el concepte d'aprenentatge del professor (reproducció vs creació)
- els continguts més rellevants
- el moment de la seqüència formativa en què s'utilitzi
- l'expertesa del professor
- l'ús individual o col·lectiu

Optarem per **utilitzar material ja elaborat o elaborar-lo de bell nou** segons l'objectiu que tinguem i el contingut curricular (si s'ajusta totalment als nostres objectius no caldrà crear-lo de nou), el moment de la seqüència formativa en què s'utilitzi, i la seva correcció i actualitat. No seria ètic utilitzar un material que ja és caduc.

El **tipus de continguts determinarà el tipus de material** escollit. Per als continguts conceptuals, optarem per a materials que aportin informació o que facin que l'alumnat la cerqui i l'elabori; per als continguts procedimentals escollirem materials que impliquin exercitació, pràctica i també models experts; per als continguts actitudinals, més que materials oferirem aprenentatge vicari als nostres estudiants, o situacions on hi hagi un dilema ètic. A més, el material estarà al servei de les activitats segons l'estadi en la seqüència formativa.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències del grau al programa docent*: tant les activitats principals com les de caràcter formatiu, coherents amb la planificació docent, necessiten tot sovint de l'elaboració de materials

docents que han de complir **uns requisits** mínims tant de continguts com de format. Entre ells, l'explicitació dels objectius. De la mateixa manera, el programa i el pla docent també han de complir uns requisits mínims de format.

- Taller *Docència, Aprenentatge i Comunicació*: l'elecció d'un material docent es farà en funció de l'estadi de la seqüència formativa i també ens ajudarà a trencar el ritme de la classe expositiva.
- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: L'**avaluació** ha de ser **coherent amb les activitats** proposades, que tot sovint necessitaran ser complementades amb documents de treball o **materials docents**. **Aquests no haurien de ser completament diferents als que apareguin en les activitats finals o acreditatives**, ja que l'estudiant hauria de ser capaç de reconèixer-les per tal que l'avaluació no sigui una experiència totalment nova.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: no només hem d'assegurar la **varietat** en les activitats que proposem sinó també **en els suports** per tal de **mobilitzar el coneixement** del màxim nombre d'estudiants possible i per poder **arribar a** cobrir la major part, sinó tota **d'estils d'aprenentatge i intel·ligències** que tinguin els estudiants d'un grup-classe. Així mateix, l'elecció d'un material o un altre també estarà determinat per **l'estil cognitiu del professor**.
- Taller *Aplicació de les TIC a la docència*: en elaborar els materials docents no hem d'oblidar **els recursos que la web 1.0, 2.0 i ja la 3.0** ens ofereixen i que, per la seva qualitat innovadora poden incrementar notablement l'efectivitat en l'aprenentatge i la motivació en els estudiants.
- Taller *Responsabilitat i ètica docent*: l'elaboració o elecció d'un material ve sovint determinat pel currículum ocult. D'altra banda, el professor ha de responsabilitzar-se **d'actualitzar els seus coneixements** i estar al dia de tot el que es publiqui sobre la seva matèria. Si bé hi ha "clàssics" l'ús dels quals es justifica per la seva qualitat malgrat no ser recents, no ens hem de limitar a l'ús d'aquests.
- Taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari en l'elaboració de materials docents i la investigació*: A menys que els materials siguin de creació totalment pròpia, haurem d'explicitar les fonts utilitzades en la seva elaboració. Si agafem materials ja creats (hi ha fonts de molt bona qualitat tant en format paper com a la xarxa que podríem utilitzar sense modificar), hem de també comprovar quin tipus de llicència **Creative Commons tenen** i respectar-la. **Els materials creats per nosaltres també podem registrar-los** i així assegurar-nos que la nostra feina està reconeguda.

- Taller *Recursos docents accessibles a la UB*: tot sovint recorrem als materials docents que ens són més coneguts i no ens parem a **buscar altres fonts que estan al nostre abast** i que podrien també ajudar-nos en la nostra tasca docent. Un exemple d'aquestes fonts és el dipòsit de la UB, d'on podem obtenir nombrosos materials creats per professors de la casa i que estan al nostre abast. Malauradament, l'explotació d'aquests materials no és gaire extensa, segurament per desconeixement de la seva existència.

2.6.3. Aplicació docent del taller *Elaboració de materials docents i documents de treball*

En el disseny de les activitats d'un curs també hi intervé el disseny dels materials docents i els documents de treball. Aquest taller és per tant, totalment aplicable a qualsevol context docent. Aquests documents i materials hauran de complir uns requisits⁸ per tal que siguin el màxim d'efectius i tinguin una qualitat òptima, tant en el format com en referència a la seva actualitat. Hi ha diversos factors a tenir en compte en l'elaboració del material i dels documents. D'una banda, tenir en compte que un document no té per què ser un paper. Així doncs, en l'elaboració de materials també podem pensar en formats potser no tan recorreguts però que cada vegada més, en l'era digital, van prenent protagonisme. Ens referim als materials audiovisuals i a recursos que permeten el treball col·laboratiu com les *webquests* o les *wikis*, entre altres. Així doncs, en l'actualització dels materials, a més de la bibliografia clàssica, haurem de pensar en incloure materials i documents que no necessàriament trobarem a la biblioteca, sinó que poden estar en repositoris a la xarxa.

Per tal de comprovar que els materials que utilitzem estan en consonància amb els aprenentatges que pretenem que facin els nostres estudiants, podem utilitzar la **graella**⁹ en què podem contrastar els materials que utilitzem en els nostres cursos amb els moments en què els utilitzem, els continguts a què es refereixen, el suport en què estan i, el més important de tot, la seva finalitat. Aquesta es pot definir segons la **Taxonomia de Bloom**, que ens permet comprovar si fem massa èmfasi en un nivell o en un altre. Aquests nivells són el coneixement,

⁸ Veure la secció 2.6.3.1, on s'esmenten fonts útils per a la correcta elaboració d'aquests materials i documents de treball.

⁹ Veure a la secció 2.6.3.1 una graella en què es fa aquesta comprovació aplicada a l'assignatura *Llengua Estrangera II: Anglès*.

la comprensió, l'aplicació, l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació. A continuació presentem un exemple d'ús d'aquesta graella aplicat a l'assignatura *Llengua Estrangera II: Anglès*, que per la seva naturalesa, és molt semblant a l'assignatura que es desenvolupa en aquesta carpeta. Per tant, aquesta graella ens ajudarà igualment a determinar quin tipus de materials tenim en excés o ens manquen i poder evitar aquestes debilitats en l'elaboració de materials docents i documents de treball en l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'ensenyament*.

2.6.3.1. Pràctica del taller: materials i aprenentatges en l'assignatura *Llengua Estrangera II: Anglès*

A partir de la graella de més avall podem comprovar que, d'una banda, si bé predomina el suport electrònic en els materials i documentació distribuïda, no es deixa de banda el suport electrònic ni l'on-line, tot i que aquest és el més escàs. Notem també que la fase de síntesi no es complementa amb massa material o documentació en comparació a les altres fases; per tant, aquest és un aspecte a tenir en compte a l'hora d'escollir el material en el nou programa de l'assignatura de *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*. Un reciclatge del material de la fase inicial podria compensar aquesta manca en la fase final. La fase de desenvolupament està coberta pel que fa al material i a la documentació. Les actituds tampoc no es treballen amb massa suport físic o virtual. Això correspon a la manera de treballar aquest tipus de continguts, que es planteja més aviat amb dilemes o per aprenentatge vicari. De totes maneres, una lectura podria suscitar aquest dilema i, per tant, hi hauria material involucrat en aquest tipus d'aprenentatge. El que destaquem més és, però, la manca de material en la fase de síntesi i d'avaluació. Tal i com passava en l'aplicació docent del taller sobre elaboració d'activitats de treball i avaluació, trobem novament una mancança en aquests dos nivells, cosa que és lògica ja que el material està al servei de les activitats.

	En quin moment?			Per a quin contingut?			En quin suport?			Amb quina finalitat?					
	I	D	F	C	P	A	P	E	V	1	2	3	4	5	6
llibre de text	√	√	√	√		√	√					√	√		√
<i>tapescripts</i>			√		√						√				
graelles de co-avaluació		√			√	√	√						√		
pràctica extra		√	√	√	√		√	√				√	√		√
esquemes		√	√	√	√		√	√		√					
jocs		√	√	√		√	√					√			
llibre de lectura	√			√		√	√				√				
vídeos del youtube o altres webs		√		√	√	√			√		√				
presentacions en ppt	√	√		√				√		√					
referències bibliogràfiques	√			√			√		√	√					
webs diverses en casos puntuals		√		√		√			√	√					
materials per al <i>project work</i>		√			√	√	√							√	

I= Inicial; D = Desenvolupament; F = Final

C=Conceptes; P=Procediments; A=Actituds

P=Paper; E=Electrònic; V=Virtual

Nivells de la taxonomia de Bloom: 1. Coneixement; 2. Comprensió; 3. Aplicació; 4. Anàlisi; 5. Síntesi; 6. Avaluació

2.6.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’*Elaboració de materials docents i documents de treball*

En començar el taller, estava ben encaminada en el fet de poder discernir que no tots els materials funcionen en un grup o en un altre, però mai abans m’havia plantejat com fer que els materials o documents de treball estiguin presents en tota la seqüència formativa, ni que un mateix material el podia utilitzar en una mateixa seqüència per a diferents finalitats, per exemple en la fase inicial com a material d’avaluació diagnòstica i en la fase final per a avaluar el que s’ha après. Va ser un company qui em va donar la idea. Així doncs, aquest resultat d’aprenentatge es correspon amb el quart resultat proposat al pla docent d’aquest taller. Crec també que ara sóc capaç d’explicitar quines competències es treballen amb la utilització del material, sobretot gràcies al treball fet amb la graella de la secció 2.6.3.1.

Tampoc no m’havia plantejat mai que els materials estan al servei de les activitats i per això m’ha sorprès gratament veure que les debilitats i fortaleces presents en el taller sobre elaboració d’activitats de treball es complementaven amb les d’aquest. Així doncs, he pogut comprovar que la part de síntesi és la que més pobra està en tots els sentits i que l’avaluació també es podria reforçar amb materials extra. Aquest lligam amb la seqüència formativa m’ha dut a concloure que, efectivament, el problema que el material emprat després no es reflecteixi en els productes finals dels alumnes pot ser causa d’una presentació deficient d’aquest, sense deixar-ne ben clars els objectius, i no pas un problema del material utilitzat en si.

S’ha insistit també en el format dels materials, cosa de què ja en tinc cura, però també en fer la referència completa en cadascun d’ells. Fins ara ho posava quan ho tenia a mà o quan recordava de posar-ho, però és evident que si volem exigir als nostres alumnes que referenciïn i ho facin bé, haurem de començar per ser nosaltres els models a seguir.

La gestió del temps és també important a l’hora de proposar materials que serveixin per al treball autònom i per a l’atenció a la diversitat. Així doncs, he pogut adonar-me que una manera de cobrir ambdues coses és posar a l’abast dels estudiants materials virtuals externs perquè ells hi puguin accedir quan vulguin i com vulguin.

2.7. Avaluació dels aprenentatges

2.7.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’ *Avaluació dels aprenentatges*

A continuació, presento la meva autoavaluació diagnòstica i els meus objectius d’aprenentatge del taller impartit pel Dr. Juan Antonio Amador.

Resultat 1: *Distingir l’avaluació contínua d’altres formes d’avaluació.*

Aquest és un dels resultats que a dia d’avui ja puc afirmar que tinc assolit, ja que ha estat un tema recurrent a gairebé tots els tallers. Se’ns ha insistit molt tant en els tipus d’avaluació (formativa, formadora, acreditativa) com també en la contraposició única/contínua i els avantatges i desavantatges que comporten cadascun d’aquests tipus d’avaluació. Així doncs, tots els ensenyaments estan en principi pensats per fer-se en avaluació contínua però l’alumne pot optar a l’única sempre i quan ho faci dins del termini establert i firmant el contracte corresponent. D’altra banda, quant a l’avaluació contínua, se’ns ha insistit en el fet que una avaluació contínua no significa un examen cada dos per tres sinó que l’avaluació contínua es basa en l’avaluació dels aprenentatges al llarg del temps, no necessàriament mitjançant proves constants, sinó que es pot fer simplement amb un sol treball però que s’avalui en diverses fases i gràcies al qual tant el professor com l’alumne es poden autoregular.

Resultat 2: *Relacionar objectius d’aprenentatge amb activitats d’aprenentatge i avaluació.*

Aquest resultat ha estat tractat indirectament ja en el taller fet per Elena Cano sobre l’elaboració d’activitats de treball i avaluació, en el que vam aprendre que no totes les activitats han d’estar orientades a l’avaluació, ja que n’hi poden haver de formatives, però sí que hem de tenir en compte que els aspectes que s’avaluen han d’estar necessàriament coberts per les activitats d’aprenentatge que proposem a l’aula. En aquest sentit, vam fer una graella en què contrastàvem els objectius del nostre pla docent (que és el que al cap i a la fi s’avalua) i les activitats que fèiem per veure si teníem tots els aspectes coberts.

Resultat 3: *Escollir les activitats d’aprenentatge i d’avaluació més adequades pels*

resultats d'aprenentatge seleccionats.

A priori aquest resultat d'aprenentatge hauria de semblar fàcil d'aconseguir ja que, si es té en compte el punt anterior, el que aquí s'exposa n'és el resultat necessari. No obstant això, trobo que és un resultat que no es pot saber si s'ha obtingut fins que no es posa a la pràctica, sobretot pel que fa a les activitats d'aprenentatge. Insisteixo - com ja he fet en altres ocasions-, que una activitat pot funcionar en un grup i no fer-ho o no fer-ho tan bé en un altre o la mateixa activitat pot ser que no funcioni de la mateixa manera per a un professor o un altre.

Novament, també insisteixo que les activitats d'avaluació haurien de pilotar-se abans de dur-se a terme, però això no és sempre possible. Sí que es pot millorar any rere any per l'experiència prèvia, però, és clar, l'any que va abans no és tan satisfactori en aquest sentit com el que el segueix.

Resultat 4: Programar activitats d'aprenentatge i d'avaluació i introduir-les en la planificació de l'assignatura.

Per a la carpeta d'aprenentatge / carpeta docent del Màster hem de modificar un programa. Fins ara, he anat adaptant progressivament el programa en les assignatures que he anat fent, però l'assignatura de què n'he de modificar el programa la vaig fer semblant (no la mateixa) fa ja tres anys, quan la titulació era una diplomatura. Amb el nou grau, aquesta assignatura ha canviat així com el perfil dels estudiants, el nombre d'hores, etc. Així doncs, aquest "Resultat 4" més que un resultat d'aprenentatge, el considero un repte a batre, ja que em falta informació de primera mà (és a dir, haver fet l'assignatura en les mateixes condicions anteriorment).

Si em cenyeixo al resultat d'aprenentatge, evidentment que podré programar activitats d'aprenentatge i avaluació i introduir-les en la planificació de l'assignatura. Ara bé, el que no tinc gens clar ara per ara és amb quin grau d'èxit podré fer-ho.

Resultat 5: Aplicar les activitats valorades i valorar la seva utilitat.

Tal com l'entenc, d'aquest resultat d'aprenentatge no en podré pas fer l'avaluació final fins l'any que ve, quan hagi impartit la docència de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*.

2.7.2. Síntesi del taller *Avaluació dels aprenentatges*

El concepte d'avaluació ha variat en els últims temps, ara no només tenim en compte la nota de l'examen final, sinó que s'han produït **canvis en l'enfocament** (no només avaluem els *outputs* sinó també el procés), **en els continguts** (les **competències** professionals, transversals i específiques, malgrat no ser observables, també formen part de l'avaluació) i **en el procés** (l'avaluació es considera un **instrument d'aprenentatge i d'autoregulació** d'aquest). A més, no hem d'oblidar que **l'activitat formativa** està **lligada a l'avaluació acreditativa**, procurant que l'estudiant no aprengui a aprovar sinó que aprovi perquè ha après. Així doncs, distingim diversos tipus d'avaluació segons la seva finalitat: avaluació **formativa i formadora** (instruments d'autoregulació per a l'aprenent i per al docent), **sumativa** (recollida evidències al llarg del temps per comprovar l'eficàcia de l'ensenyament) i **l'acreditativa** (que permet distingir entre estudiants aptes i no aptes).

Tal i com vam dir en el taller d'Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació, **l'elecció d'una activitat** estarà **basada en els criteris d'avaluació i els objectius d'aprenentatge** i haurà d'estar d'acord amb el que es contempla en el pla docent, fixant-ne els criteris de realització i els procediments que se seguiran per recollir-ne mostres. Per tant, els **tipus d'objectius** i el **tipus i nivell de comprensió requerits** determinaran el tipus de tasques escollides per a l'avaluació. No podem tampoc oblidar que aquesta avaluació ha de venir acompanyada per un **retorn constant** de part del docent **sobre els resultats de l'aprenentatge**.

Una altra novetat en el sistema d'avaluació és que ara ja **no és el docent l'únic agent amb poder d'avaluació**, sinó que també participen en aquesta tasca els tutors del pràcticum, el propi estudiant i els seus companys i, per què no, en carreres més tècniques i pràctiques, els clients que reben els serveis dels estudiants en pràctiques. Centrant-nos en **l'avaluació feta pels propis estudiants**, destaquem també l'avaluació en grup, que implica també el **desenvolupament d'habilitats interpersonals**.

La **distribució de tasques i el disseny d'avaluació** determinarà també l'estil i hàbits d'estudi adoptats per l'estudiant i la dedicació que posarà en l'assignatura. Per tant, la distribució de les tasques en el temps és crucial perquè els estudiants s'impliquin i participin activament de la classe i del seu procés d'aprenentatge i que aquest sigui durador. En aquesta distribució temporal el docent hi juga un paper molt important, ja que el feedback ha de ser també constant per tal que sigui útil. A més, el **feedback no s'ha de centrar en la nota** sinó que ha de

proporcionar suficient informació perquè l'estudiant pugui millorar el que no sap fer bé i pugui reforçar allò que sí que sap.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències del grau al programa docent* i *Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació*: les **activitats principals** que proposem al **Pla Docent** han d'estar **en consonància amb el tipus d'avaluació** que també s'explicita al Pla Docent. A més, els estudiants tenen dret a saber els **criteris d'avaluació** des del primer dia.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: segons el tipus d'avaluació que proposem, els estudiants podran adoptar diferents estils d'aprenentatge. Hem de procurar **mobilitzar el coneixement** dels estudiants i aconseguir que facin un aprenentatge profund, i evitar, en la mesura del possible, que adoptin un estil estratègic, que si bé mostrarà resultats positius en terme de nota, no seran reflex de l'aprenentatge real.
- Taller *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*: com hem dit abans, la **carpeta d'aprenentatge** és, amb diferència, **l'activitat formadora, formativa i acreditativa** més completa, per la seva globalitat a l'hora de copsar què sap l'estudiant. La seva **avaluació** pot arribar a ser **molt complexa** perquè en ella s'hi ha de reflectir les competències de l'estudiant i necessitarà d'un feedback constant per part del professor per tal que l'estudiant pugui refer les mostres que hi inclou.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: és responsabilitat del docent mostrar **objectivitat i coherència** a l'hora d'avaluar i el **disseny d'un procés avaluador complet**, que afavoreixi la responsabilitat per l'aprenentatge de l'estudiant.

2.7.3. Aplicació docent del taller *Avaluació dels aprenentatges*

Com hem dit, els **programes** que dissenyem han d'incloure activitats que s'adeqüin al sistema d'avaluació. Aquest **sistema**, idealment, ha de ser **formatiu, formador** i un sistema que serveixi no només per acreditar l'alumne sinó **perquè aprengui**. Els punts bàsics de l'avaluació ja els apliquem a les assignatures de la secció d'anglès i els tenim en compte en el disseny dels programes però existeix la possibilitat de voler introduir algun canvi que no es pugui introduir per no haver arribat a un consens amb la resta de professors de l'equip docent. També explicitem des de bon principi quins seran els criteris d'avaluació tot i que, aquest any, no hem pogut encara determinar quin examen farem a final de curs. Som conscients, però, que

aquesta no és la manera més legal ni legítima d'actuar. Per sort, en l'assignatura d'aplicació d'aquesta carpeta sí que ho podrem fer perquè és del segon quadrimestre.

Un aspecte que hem de tenir en compte és les **competències**. En aquest sentit, no crec que estiguem encara capacitats per fer-ho, ja que el concepte de competència encara no el tenim del tot interioritzat. Hem de també insistir en incloure activament l'estudiant en el procés d'avaluació i en la reflexió del seu aprenentatge. Per a aquesta finalitat, necessitem rúbriques que ens ajudin a descriure no només el resultat d'aprenentatge en termes numèrics sinó també qualitatius.

2.7.4. Autoavaluació final a partir dels "Resultats d'aprenentatge" del pla docent d' *Avaluació dels aprenentatges*

El primer resultat d'aprenentatge contemplat al pla docent es referia a distingir l'avaluació contínua d'altres formes d'avaluació. D'aquest tema ja se n'havia parlat al curs i, per tant, ja l'havia integrat en el meu coneixement, com també s'havia parlat de la coherència que hi ha d'haver en el pla docent entre les activitats d'aprenentatge i el sistema d'avaluació. Havent acabat aquest curs, segueixo pensant que és necessari un pilotatge dels instruments d'avaluació objectius, però que això no és sempre possible. Per compensar aquesta mancança metodològica, cal obtenir evidències de diferents tipus al llarg del temps per tal de poder tenir una visió global de l'aprenentatge dels nostres estudiants. Quant al quart resultat d'aprenentatge (programar activitats d'aprenentatge i d'avaluació i introduir-les en la planificació de l'assignatura), es veu en el programa elaborat i explicat al punt 7.3 que això s'ha fet, i que fins i tot s'ha creat un calendari per regular l'aprenentatge dels estudiants. Això tampoc no és nou, ja que és quelcom que ja feia habitualment en les meves assignatures. Queda pendent, però, valorar la utilitat de les activitats que hem incorporat al programa docent, cosa que faré a la carpeta del segon curs.

2.8. Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant

2.8.1. Autoavaluació inicial a partir dels "Resultats d'aprenentatge" del pla docent de "Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant"

Sempre m'ha cridat l'atenció la sigla PAT (Pla d'Acció Tutorial) però mai no he sabut ben bé a què es referia ja que jo com alumna no en coneixia l'existència i, per tant, mai no en vaig fer ús. És més, ni tan sols sé si per tutories es poden considerar les consultes que els alumnes ens fan i que no tenen a veure estrictament amb els continguts de l'assignatura. També des del meu primer POA, he vist que hi consten unes "tutories" d'un crèdit i mig que mai no he sabut en què consistien i que, en conseqüència, mai no he posat en la meua desiderata. És més, em sobtava veure que els alumnes tenien un tutor assignat però que no hi hagués cap horari d'aquesta "assignatura". Per tant, el món de les tutories és totalment desconegut per a mi en sentit teòric. En sentit pràctic no n'estic tan segura, doncs anteriorment, ja m'ha passat amb altres tallers en què em pensava que desconeixia totalment la matèria i el que desconeixia en realitat era la nomenclatura i part de la base teòrica.

D'altra banda, els professors tenim unes hores de visita obligatòries en què se suposa que assessorem els nostres alumnes tot i que s'ha de dir que els alumnes no acostumen a venir en aquestes hores sinó que més aviat, concerten cites fora d'aquestes hores de visita, suposo que per incompatibilitat horària. Ara bé, en aquestes hores jo em limito a resoldre o proporcionar possibles solucions als seus dubtes i/o dificultats com jo crec que s'ha de fer, però he d'admetre que la meua formació és nul·la en aquest aspecte.

A continuació procedeix a fer un repàs dels resultats d'aprenentatge exposats en el pla docent d'aquest taller per així poder-ne fer una valoració inicial.

Resultat 1: Adquisició dels elements clau per contextualitzar la tutoria en el procés d'ensenyament-aprenentatge en el marc de l'EEES:

- **Marc de referència internacional de l'acció tutorial: exigències de qualitat institucional.**
- **Aprenentatge autònom i els sistemes de formació a l'estudiant.**
- **Enfocaments i models d'acció tutorial. La mentoria.**
- **El PDP (Pla de Desenvolupament Personal) com a indicador de l'acció tutorial.**

Començant pel fet que no sé exactament el que s'entén per tutorització acadèmica (un seguiment personalitzat de l'alumne al llarg de la carrera? Un seguiment només el primer any?) desconec totalment el que tenen a veure les exigències de qualitat institucional amb les tutories, ja que aquesta exigència de qualitat no sé si es refereix a la qualitat per part del professorat o per part de la formació en general (que no només implica el professorat, s'entén).

Entenent que l'aprenentatge autònom no acostuma a ser tan comú a l'ESO i al Batxillerat com a la universitat, l'alumnat necessita òbviament alguna guia per tal que pugui desenvolupar un aprenentatge autònom més efectiu. Ara bé, desconec totalment com funciona el PAT en aquest sentit. Seria positiu, però, que existís la possibilitat de proporcionar formació complementària als estudiants a través de tallers, xerrades o conferències que acostin el que es fa a la facultat amb el que es fa realment en l'àmbit laboral, per així, també, motivar l'estudiant al llarg del període acadèmic.

Pel que fa a la mentoria, només conec el cas del mentor per a aquest Màster que hem hagut de contactar perquè ens faci el seguiment de la nostra carpeta d'aprenentatge / carpeta docent i sobre el paper del qual ja vaig reflexionar en l'[entrada de bloc](#) corresponent i en el [resum de les lectures](#) fetes a tal efecte. Entenc un mentor com una persona guia que és alhora un model de treball i conducta per al mentoritzat. Més que un professor que corregeix, o penalitza, el que fa és facilitar les respostes als dubtes i als errors mitjançant un diàleg de suport i que també aporta suport de caire més personal sense perdre de vista el que realment interessa: la formació com a docent i com a professional de la recerca.

Finalment, pel que fa al PDP, l'he vist en el nostre Espai Personal, però essent professora Ajudant, hi ha camps que tinc desactivats, per la qual cosa no he pogut esbrinar exactament en què consisteix. Així doncs, espero que aquest taller em pugui donar les eines o, si més no, la clau del que hi ha en aquest espai. Tot sigui que el PDP de l'Espai personal no sigui el mateix que aquest i que, per tant, el meu coneixement referencial sigui totalment erroni.

Resultat 2: Adquisició dels coneixements i eines bàsiques per donar suport a l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge.

- **Factors que recolzen l'excel·lència acadèmica.**
- **Dels objectius formatius a l'avaluació dels resultats.**
- **La implicació de l'estudiant en una relació tutorial d'aprenentatge.**
- **El projecte d'aprenentatge i l'acció tutorial.**

Quan jo era estudiant de Filologia Anglesa, com he dit, desconec si cap dels estudiants acadèmicament excel·lents estaven tutoritzats. Per tant, no sé quins poden ser els factors que recolzen aquesta excel·lència acadèmica, fora d'inculcar uns bons hàbits d'estudi, una estabilitat psicològica i una bona organització i estratègia per afrontar els reptes de cada una de les assignatures que l'estudiant ha de superar. D'altra banda, sempre es diu que "l'experiència és un grau", i en aquesta línia, no només el professor per experiència prèvia, sinó també estudiants de cursos superiors poden ser uns bons guies en l'aprenentatge dels estudiants més novells, tal i com professors més experimentats poden ser excel·lents mentors.

El tema dels objectius formatius i de l'avaluació dels resultats ja ha estat tractat anteriorment, tot i que no des del punt de vista de la tutoria, cosa que està íntimament lligada al punt que segueix, sobre la implicació de l'estudiant en una relació tutorial d'aprenentatge. I és que en una relació de tutoria hi entra també una relació de compromís vers una persona que, en principi, vetlla pel progrés positiu del tutoritzat. Per tant, aquest compromís no s'hauria de trencar per manca de responsabilitat o d'interès per cap de les dues parts.

Com s'ha vist al llarg d'aquesta avaluació inicial, el meu coneixement vers el suport i la tutorització acadèmica de l'estudiant és molt minse. En conseqüència, el camí vers els meus resultats òptims d'aprenentatge comencen des d'un punt més llunyà del que ho van fer en altres tallers com, per exemple, el de la "Carpeta d'Aprenentatge" o el de les "Estratègies d'aprenentatge".

2.8.2. Síntesi del taller *Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant*

La **cultura de la tutoria** és relativament **nova** per als docents universitaris, i ho és molt per als **estudiants de primer curs**, que el primer any es troben desorientats, sense una motivació intrínseca pels estudis, molts d'ells sense hàbits d'estudi ni d'**autoregulació**. L'**estructura de les titulacions** tampoc no ajuda, amb una mancança clara de coordinació i de suport institucional o, com a mínim, de difusió d'aquest. Cal afegir, també, la **mobilitat dels estudiants** i la

formació oberta i multidisciplinar requereixen també d'un **guia** per aconseguir que els estudiants universitaris actuals acabin essent **competents en el seu context professional i personal** havent integrat els continguts curriculars d'una manera personalitzada.

La tutoria té especial incidència en el **procés d'ensenyament-aprenentatge**. No hem de confondre l'**aprenentatge** amb el **rendiment**, ja que aquest vindrà determinat pel disseny dels plans docents i de les activitats que es facin, així com per l'avaluació i els recursos que es posin a l'abast de l'estudiant. És per això que es fa necessària la recollida d'evidències al llarg del temps per poder determinar si un estudiant realment ha après o no, què sap fer i què no. Una **avaluació continuada** també contribuirà a la reducció d'abandonaments i de sorgiment de problemes que requereixin un seguiment tutorial. En aquest sentit, entren en joc variables que van més enllà de les estrictament vinculades a l'estudiant, com poden ser les característiques de la disciplina, l'estil del docent, i tot allò que l'estudiant fa per aprendre.

Més enllà de l'aprenentatge, les tutories creen una relació **relació tutor-estudiant** que no funcionaria sense suport institucional (el sistema no pot sempre anar contra l'estudiant, hi ha d'haver vies de solució). Per tant, el tutor ha de tenir contemplat en el seu POA uns crèdits dedicats a la tutoria que li permetin planificar les tutories i fer un **seguiment de l'estudiant** d'acord amb el context en què es troba (tant institucional com físic) i les característiques personals d'ambdós actors, fent un ús adequat de la comunicació verbal i no verbal durant les **tutories presencials**, conduïdes idealment seguint unes **pautes**. Si es donen aquestes condicions, qualsevol dificultat amb què es trobi l'estudiant podrà ser reconduïda amb l'ajuda del tutor.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Treball en equips docents*: la **coordinació** entre assignatures (contingut, metodologia i avaluació) faria que la tasca tutorial fos molt més lleugera i efectiva, ja que la manca de coordinació intra- i interdepartamental dificulta l'autoregulació dels aprenentatges dels estudiants. Aplicat al grup-classe, trobem també que manca la "pertinença a un grup" entre els estudiants, per la complexitat dels horaris causada pels nombrosos grups, torns i optativitat d'assignatures. Amb una coordinació verdadera estalviarem esforços i optimitzarem la dedicació de l'estudiant.
- Taller *Planificació Docent i Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació*: la coherència entre l'avaluació i les activitats de treball, planificades i secundades pels professors d'una assignatura ajudarien a l'orientació dels estudiants. S'ha de vetllar també perquè

hi hagi coherència entre les hores de dedicació a una assignatura i la seva càrrega teòrica en ECTS.

- Taller *Docència, aprenentatge i comunicació, Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge, Estratègies de treball a l'aula universitària, Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació i Elaboració de materials docents i documents de treball*: aconseguir crear una **sintonia** professor-estudiant no només motivant-los a través de l'actitud positiva i un bon tracte sinó també per les accions a l'aula (classes estructurades, materials variats i adequats a les necessitats, seguiment continu de l'estudiant, constants retorns que afavoreixin la seva avaluació formativa, etc.) faria que molts dels casos que requereixen tutoria desapareguessin. Així mateix, els docents haurien de saber en quin moment escollir una pràctica o una altra en funció del que necessiten els seus estudiants.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: el tutor ha de ser, alhora, responsable en la seva pràctica professional per tal de poder orientar de la millor manera possible els seus tutoritzats. Això implica una actualització constant dels seus coneixements respecte del mercat laboral i les competències que s'hi requereixen.
- Taller *Gestió de l'estrès i Treball en equips docents*: un tutor ha de tenir certes competències socials i personals que ajudin a la creació d'un clima favorable entre ell i els seus tutoritzats.

2.8.3. Aplicació docent del taller *Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant*

D'aquest taller no puc aportar cap aplicació docent concreta perquè existeix tota una xarxa de seguiment tutorial a la qual no pertanyo. D'altra banda, considero que seria redundant intentar-la aplicar tenint en compte tots els aspectes d'aplicació que s'han comentat en els tallers que estan directament relacionats amb aquest (veure secció 2.8.2.). A més, el 2n curs del Màster té un bloc dedicat a la tutoria que em permetrà aprofundir en aquesta matèria.

El que sí que puc dir mentrestant és que conèixer el Pla d'Acció Tutorial una mica més em brinda la possibilitat de conduir-hi els meus estudiants quan em preguntin qüestions que són competència del tutor de donar-hi resposta. No obstant això, considero essencial saber qui és el tutor o tutora dels meus estudiants, cosa que no he sabut mai. Per tant, un objectiu que es desprèn d'aquest taller és conèixer qui s'encarrega de l'acció tutorial dels meus estudiants per tal de poder-m'hi comunicar si hi ha qualsevol entrebanc en el decurs del curs.

2.8.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Suport i tutorització acadèmica de l’estudiant*

Amb aquest tast sobre l’estructura que hi ha al darrera dels Plans d’Acció Tutorial puc afirmar que estic satisfeta i trista a la vegada. Satisfeta perquè la creació d’aquests plans són, crec, una eina de suport per a l’estudiant que si bé jo no vaig trobar a faltar durant els meus estudis (en aquest sentit sempre he estat bastant autònoma), sí que considero que altres estudiants, sobretot els de primer any, n’agrairan l’existència. Estic trista, però, perquè després de treballar com a docent quatre anys a la casa (i haver-ne estat 6 d’estudiant) no ha estat fins que he fet aquest taller que he pogut conèixer l’existència de tot aquest entramat. Així doncs, un objectiu, i no d’aprenentatge precisament, és fer difusió de les tutories entre els meus companys associats, que segurament també en desconeixen l’existència.

Com que partia gairebé de zero, no he pogut aprofundir massa en la matèria i, per tant, els meus resultats d’aprenentatge en aquest taller no són excel·lents. No obstant això, crec que aquest segon curs de Màster tindrem més sessions sobre les tutories. Serà llavors quan pugui aprofundir en els continguts tant d’aquest taller com en els del segon curs. Ara per ara, però, puc afirmar que a mesura que avançava el curs he pogut comprovar que una bona planificació (i tots els elements que hi contribueixen) és cabdal per al funcionament de la universitat i que d’ella depenen fins i tot les tutories.

2.9. Treball en equips docents

2.9.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de “Treball en equips docents”

Aquest taller té un interès especial per a mi ja que he pogut veure al llarg del curs d’aquest Màster que tots els departaments tenen un funcionament particular que no coincideix totalment amb el meu, en què ens dividim per equips docents que mantenim reunions cada cert temps. L’efectivitat d’aquestes reunions és, però, discutible a vegades, per la qual cosa espero que en aquest taller pugui trobar maneres de potenciar l’efectivitat en el nostre equip docent.

Segons els resultats d’aprenentatge que s’esperen d’aquest taller, la meva avaluació diagnòstica és la següent:

Resultat 1: Comprendre que el treball en equips docents és una condició imprescindible en l'enfocament competencial de l'ensenyament universitari.

Gràcies a la formació que he rebut sobre competències, puc dir que estic força familiaritzada amb el concepte i amb la manera com es poden enfocar les tasques dels nostres alumnes per tal d'avaluar-les. Ara bé, no tothom al meu departament comparteix aquesta formació ni estan d'acord amb aquest enfocament, per la quantitat de feina que comporta refer el que s'ha fet des de fa ja temps, entre altres raons. Per tant, sí que entenc aquesta condició, però entenc també la dificultat per aconseguir que els equips docents arribin a acords mutus per poder dur a terme aquest enfocament. D'altra banda, la coordinació entre equips docents és imprescindible però malauradament els equips docents no es passen la informació entre ells, no existeix cohesió suficient i, per tant, les competències transversals queden oblidades o resten mal enfocades, tant per excés com per defecte.

Resultat 2: Identificar els diferents àmbits d'actuació dels equips docents: facultat, ensenyament, departament, curs, assignatura.

Per unes circumstàncies especials, el curs passat vaig assistir a les reunions de coordinació dels nous graus d'Educació Infantil i de Primària cosa que em va ajudar a veure quins àmbits d'actuació hi ha a la nostra facultat d'una manera més global de la que havia tingut fins llavors. És, doncs, aquest un aspecte que considero que s'hauria de cuidar més pel que fa als docents universitaris novells. Si no arriba a ser per aquesta circumstància i pel fet que acostumo a llegir el web de la universitat, desconeceria gran part dels organismes de la facultat i, per tant, també gran part dels àmbits en què els equips docents tenen alguna cosa a dir.

Resultat 3: Conèixer el paper de l'equip docent de l'ensenyament i de l'assignatura (objectius, dinàmica de treball i propostes de canvi).

Els objectius d'un equip docent crec que és el treball col·laboratiu entre docents que condueixi sempre a una millora en la docència i en els resultats d'aprenentatge dels nostres estudiants i també cal que es formi una certa cohesió entre el professorat a més de la coherència de les nostres assignatures dins del pla d'estudis. La dinàmica de treball, com en tot equip de treball, hauria de ser fluïda, sense malentesos ni conflictes i les propostes de canvis no s'haurien

d'acceptar per desídia ni tampoc s'haurien de rebutjar sistemàticament per venir de persones amb qui es tenen conflictes personals i/o professionals.

Una situació ideal és molt difícil que es doni ja que, a més de professionals, som persones i sovint és difícil moderar les nostres reaccions o conflictes personals; per tant, la dinàmica de treball és quelcom que no és fàcil d'aconseguir.

També existeix el problema de les diferents dedicacions del professorat. En el meu equip docent, la majoria dels membres són associats que no tenen dedicació completa i que, per tant, no haurien de carregar-se amb tota la feina. A més, la coordinació es fa molt difícil amb un nombre elevat de membres amb incompatibilitats horàries diverses. Malauradament, hi ha aspectes i dificultats que són difícils de solucionar ja que la solució a aquests no depèn només d'una persona.

Per acabar, es diu que les noves tecnologies fomenten la cohesió i el treball col·laboratiu. No obstant això, aquestes no són substitutius de les relacions en persona i, per tant, a vegades es fa imprescindible que l'equip docent es trobi, cosa que, com he dit abans, és gairebé impossible en moltes ocasions.

<i>Resultat 4: Analitzar els diferents elements a tenir en compte en la creació dels equips docents per tal de garantir-ne l'eficàcia: composició, capacitats, rols.</i>

El nostre equip docent té una coordinadora, la Isabel Civera, que va assumir el càrrec després que l'antiga coordinadora es jubilés. La seva elecció es va fer per un acord sense votacions ja que ningú es va oposar a què fos la coordinadora. Pel que he pogut comprovar, però, aquest no és el procediment més habitual. Tot i que no va suposar cap conflicte en el nostre equip docent. No conec en tota la seva totalitat les seves funcions, tot i que pel que he pogut observar, ella s'encarrega d'anar a les reunions de coordinació amb la cap d'estudis, s'encarrega també de convocar reunions per dinamitzar la coordinació a les diferents assignatures de la nostra secció i s'encarrega també d'emplenar els plans docents al GRAD. Desconec la resta de capacitats i de funcions com també desconec què se suposa que hem de fer els altres professors membres de l'equip docent a més de fer classe.

Resultat 5: *Utilitzar tècniques de treball en equip.*

Tot sovint, després de les reunions d'equip docent, hi ha qui expressa les seves opinions, ja siguin favorables o no, al que s'ha fet o acordat en les reunions i no ho ha fet anteriorment quan pertocava. Dirigir un equip docent no deu ser una tasca fàcil i, per tant, les tècniques de treball en equip són necessàries. Ara bé, jo no sóc conscient que se n'estiguin portant massa a terme o, com a mínim, no són tan efectives com seria d'esperar, ja que considero que el nostre equip docent, si bé no funciona malament, podria funcionar millor. Efectivament, si utilitzéssim tècniques de treball en equip -desconec quines -, la nostra feina seria més efectiva i harmoniosa.

Resultat 6: *Establir les condicions necessàries per al treball en equips docents (implicació de la institució, recursos, beneficis i dificultats).*

La institució, com bé sabem, es troba des de fa anys en estat deficitari. El nombre d'associats no para d'augmentar i, per tant, com he dit abans, les tasques de coordinació són molt dificultoses. A més, el personal que tenim no és estable. Això implica una tasca de coordinació molt gran a la que cada curs hi ha nous professors que s'han d'adaptar. Potser és molt impersonal dir "la institució" s'hi ha d'implicar i podria ser que els membres mateixos dels equips docents poguessin arribar a solucions i acords per si mateixos sense necessàriament tenir cert suport per part de la institució. Desconec el com. Per tant, aquest i els altres dos punts anteriors són els meus principals objectius d'aprenentatge durant aquest taller.

2.9.2. Síntesi del taller *Treball en equips docents*

Tradicionalment, l'enfocament del treball a la universitat ha estat **disciplinar**. Això fa que l'individu sigui el centre i que d'ell sol depengui l'aprenentatge. Amb l'EEES, les titulacions **es** dissenyen a partir de les **competències** que l'estudiant ha de tenir per esdevenir un **bon professional**. Així mateix, l'entorn professional ha passat a concebre's un ens en què els individus treballen de manera col·laborativa. Així doncs, tant els estudiants com els docents universitaris a l'actualitat han de **re-aprendre a treballar**. Els docents universitaris, en col·laboració amb la resta de membres del seu equip docent i, millor encara, entre els membres de la resta del seu departament i dels departaments que participen en la seva mateixa titulació, han de procurar que l'estudiant esdevingui un professional **autònom, responsable i competent no només sabedor de continguts** sinó capaç de realitzar allò que el perfil professional de la seva titulació requereix.

Entre les competències que s'espera que els nostres estudiants adquireixin es troba la competència transversal de **treball en equip** que, tal i com defensa el **constructivisme**, afavoreix la **construcció conjunta de coneixement** i que demana una participació coordinada dels participants **tant en la definició del treball com en la gestió** d'aquest, mobilitzant així tot un seguit de recursos.

En el treball en equip hi participen diverses dimensions:

- **Dimensió personal:** es refereix a l'acceptació del punt de vista de l'altre, amb tolerància i convicció que la construcció de coneixements de forma col·laborativa és enriquidora. L'autoconeixement és necessari.
- **Dimensió tècnica:** permet dissenyar i gestionar el treball de manera òptima en funció del grup i dels objectius.
- **Dimensió cultural:** a mesura que treballem en equip es crea una dinàmica que afavoreix uns resultats positius.
- **Dimensió sistèmica:** vinculada a la interrelació entre l'equip i la Institució que idealment, ha d'afavorir aquest tipus de treball de manera que la Universitat també esdevingui un ens competent. En aquest sentit, la coordinació entre l'equip rectoral, el deganat, el cap d'estudis, els coordinadors de cursos, el departament i, per últim són essencials, i això no és possible si la Institució no proveeix els seus membres la logística necessària, que implica no només la coordinació temporal i espacial, sinó també una certa estabilitat en el personal que repercuteixi favorablement en els resultats finals.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Gestió de l'estrès*: en la **dimensió personal**, un bon professional emocionalment estable podrà treballar molt més eficaçment i amb coordinació amb altres individus. A més, afavorirà al bon clima de treball i podrà aportar el millor de si mateix.
- Taller *Planificació docent: del perfil professional i les competències del grau al programa docent*: una bona planificació docent passa per un disseny coherent de la titulació, en què hi participen no només membres d'un sol equip docent, sinó de molts de departaments diversos. La coordinació entre aquests a nivell de **calendari, continguts i competències** treballades és bàsic per a la creació d'uns plans docents coherents i aconseguir que els estudiants esdevinguin competents.

- Tallers *La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual* i *Suport i tutoria acadèmica de l'estudiant*: sense **coneixement de la titulació en la seva totalitat**, serà més difícil que un tutor pugui ajudar l'estudiant a regular el seu procés d'aprenentatge. A més, tractant els tutors com tracten directament amb els estudiants, on se situa el centre de l'aprenentatge en els dissenys curriculars de l'EEES, és bàsic que els tutors siguin les figures que contribueixin al bon funcionament dels equips docents. Un tutor, a l'igual que un docent, és un facilitador.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: dins del marc dels **projectes d'innovació docent**, és responsabilitat del docent procurar que se segueixi una seqüenciació lògica a nivell competencial i que també involucri l'estudiant en aquest tipus d'aprenentatge. Això no serà possible si el docent no efectua **bones pràctiques** que el dotin de **credibilitat i de sentit per la seva tasca**. l'elaboració d'un programa que s'ajusti al pla docent, si escau, i l'acompliment del programa docent i/o el pla docent. La **voluntat negociació del programa, de la temporització** (per exemple, les dates d'entrega d'evidències) i de **l'avaluació** amb els estudiants per tal d'afavorir l'autoregulació.

2.9.3. Aplicació docent del taller *Treball en equips docents*

Amb la implantació de l'EEES, la planificació d'una assignatura i elaboració del seu programa passa per la coordinació entre els membres d'un mateix departament i d'altres departaments per tal que puguin **valorar la coherència de tots els elements del programa amb la totalitat de la titulació**, no només pel que fa a referència als coneixements que l'estudiant haurà d'aprendre sinó també a les **competències** que haurà d'adquirir per tal de **desenvolupar-se correctament en el seu context professional i social**. El principal problema en l'actualitat és que la implantació de l'EEES i del treball en equip no ha vingut acompanyada del suport suficient logístic per fer-lo. La voluntat dels professors és molta i molt positiva, però no tots els docents estan oberts a la col·laboració i no tots aquells que ho estan es troben suficientment recolzats per seguir la seva tasca. En el marc del DLL, treballem conjuntament en l'equip docent del que anomenem la secció d'anglès, en què mantenim reunions periòdiques i ens ajudem mútuament, respectant la llibertat de càtedra. De totes maneres, aquesta coordinació no és sempre efectiva i alguns malentesos per culpa de la mala coordinació han comportat algun conflicte esporàdic.

Així mateix, existeix el grup d'Innovació Docent ECAL, que ja porta cinc edicions i que pretén la coordinació entre l'ensenyament de la llengua espanyola, catalana i anglesa a la Facultat de

Formació del Professorat. No tots els professors de les assignatures implicades hi participen i no sempre és possible fer coincidir que un grup tingui els tres professors que segueixin la filosofia de treball de l'ECAL. En conseqüència, les accions fetes fins ara han estat a petita escala, però aquest curs, amb l'ús del Mahara^{†††} pretenem fer que aquest projecte, per fi, adquireixi tot el cos que haguéssim volgut d'un bon principi.

Aquests programes han de també fomentar el desenvolupament de la competència **treball en equip** en els estudiants, procurant d'aplicar metodologies que afavoreixin **l'aprenentatge actiu** en què els estudiants hagin de **mobilitzar** tots els **recursos** que tenen a l'hora que optimitzen els recursos dels seus companys per tal de crear una **cultura de grup**. Aquesta passa per un equilibri en les aportacions dels components del grup, la construcció conjunta de coneixement, la coordinació i la coavaluació. En aquest sentit, el professor els ha de procurar sistemes de coavaluació pràctics i entenedors que els ajudin a valorar els seus punts forts i els dèbils. Davant de qualsevol conflicte, els estudiants, potser ajudats pel docent, hauran de gestionar-lo per trobar-hi una solució compartida i que satisfaci tots els membres de l'equip.

A les assignatures d'anglès com a llengua instrumental venim aplicant com una de les activitats principals el *project work* que, si bé en el cas dels estudiants d'avaluació única es pot fer individualment, en els estudiants d'avaluació continuada és obligatori que es faci en equip. Aquest requisit, per molt sorprenent que pugui semblar, no ha estat mai acompanyat d'una docència explícita de com es treballa en equip, i segurament ni el propi professor ha fet mai cap treball en equip mentre estudiava a la facultat. Aquesta incongruència és la que ens porta a l'aplicació d'aquest taller a l'assignatura de *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* que presentem en la secció 7.4.3.

2.9.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d'aprenentatge” del pla docent de *Treball en equips docents*

Aquest taller m'ha ajudat a entendre per què una coordinació i el treball en equip dels docents de dins d'una secció, un departament o fins i tot de diferents departaments cal que treballin conjuntament per tal de poder fer que els estudiants realment esdevinguin éssers competents en el context professional i social. Sense una cohesió en els equips docents, és impossible que hi hagi coherència en la totalitat d'un ensenyament, no només pel que fa als continguts sinó també a les competències que s'han de desenvolupar al llarg dels quatre anys mínims d'estudis universitaris.

^{†††} Trobareu més informació sobre aquest projecte d'innovació docent al punt 7.4.4.

No he vist, però, en aquest taller, que hi hagi cap infraestructura que realment faciliti aquestes accions. És a dir, per molt que s'hagi implantat l'EEES, estem encara a les beceroles de poder dir que realment els docents d'una titulació (ja no dic facultat) estiguin coordinats. Per tant, una altra de les conclusions a què arribo és que sense la voluntat individual, no podrem arribar a un bon treball en equip docent.

Aquests equips docents han de ser, a més, innovadors. En aquest sentit, abans de fer aquest taller mai no havia relacionat el sentit de treball en equip amb el de la proposta de projectes d'innovació docent. Això és potser així perquè fins ara, al projecte d'innovació docent en què he col·laborat no hi havia hagut pas massa coordinació. Aquest curs 2010-2011 es presenta prometedor en aquest sentit, així que espero poder veure realitzades aquestes propostes en la realitat docent. D'altra banda, serà també un repte per mi poder treballar amb els companys d'INNOVELLS⁺⁺⁺, tant els del grup encarregat de la competència "capacitat crítica" com els de la competència "treball en equip", ja que les cultures de què provenim els membres són molt diferents i, per tant, serà tot un aprenentatge treballar en equip amb ells. De la mateixa manera, el factor personal és també rellevant, tant en aquest grup com en qualsevol altre equip docent. Una bona entesa és fonamental, però per això cal coordinació i bona voluntat. Essent-ne conscient, seguiré com he fet fins ara, aportant el que pugui alhora que conservo el meu estil docent i respecte el dels altres.

Reflexionant també sobre la necessitat de coordinació, penso que l'equip docent d'anglès està bastant "perdut" en el sentit que són els professors els que treballen entre ells i es reuneixen espontàniament, prenent decisions que tot sovint no arriben a la resta de docents que no estaven presents en aquestes reunions espontànies. Per això potser seria bona idea proposar-li a la coordinadora del grup docent que cada vegada que ens reunim li fem saber els acords a què hem arribat per tal que ella els faci arribar a la resta de membres de l'equip docent que no estaven presents en el moment de l'acord per tal que hi diguin la seva.

Al final d'aquest taller encara no tinc ben bé clar com distingir els rols i com afecta la personalitat dins de la dinàmica d'un grup docent com a ens social i quines tècniques es poden utilitzar per resoldre conflictes. Aquesta, és, per tant, una de les febleses que encara mostro i l'aprenentatge del qual no he consolidat. Segurament la lectura d'algun article o llibre de grups socials i, més concretament, grups docents farà que en pugui arribar a copsar la seva importància.

⁺⁺⁺ Veure més informació a la secció 7.4.4.

2.10. Ètica i responsabilitat docent

2.10.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’*Ètica i responsabilitat docent*

Els tallers sobre tutoria universitària i la discussió generada en els mateixos ens han portat a tractar temes sobre l’ètica i responsabilitat del professorat vers l’alumnat. Si bé s’ha tractat també en els tallers sobre tutories, és aquest un tema que va més enllà i que engloba no només el tracte i les relacions establertes amb els estudiants sinó també la pròpia actuació docent i la responsabilitat del professor com a treballador d’una institució pública. Per tant, l’actuació del docent té repercussió en la societat.

A continuació procedeix a fer un repàs dels resultats d’aprenentatge exposats en el pla docent d’aquest taller per així poder fer una valoració inicial dels meus coneixements sobre la matèria.

Resultat 1: *Anàlisi i discussió sobre la dimensió social de la formació universitària, la responsabilitat social de les universitats i la dimensió ètica en els processos d’aprenentatge i docència a la universitat.*

La universitat, com a institució, té tres eixos centrals que es van tractar en les jornades institucionals del Màster i que, idealment, haurien d’estar íntimament vinculats: la docència, la recerca i la difusió. Quant a la docència, tot sovint em plantejo que els meus alumnes en un futur no gaire llunyà seran mestres i que, per tant, jo com a docent he de ser un bon model perquè ells, en el seu paper com a treballadors en i per a la societat, puguin tenir uns bons referents. Quant a la recerca, crec que és potser aquest aspecte el més relacionat amb la responsabilitat social, ja que la universitat, com a institució, s’alimenta de diner públic, un diner que hauria de revertir en millores per a la societat en molts àmbits. Pel que fa a la difusió, com a docents investigadors hem de fer tots el que estigui al nostre abast per poder difondre la nostra tasca i així fer que la societat avanci amb l’ajuda del saber que es genera en la institució. Totes aquestes actuacions esmentades fins ara són tan àmplies que en desconec quin impacte total té la universitat vers la societat.

Quant a la segona part d’aquest resultat d’aprenentatge, referent a la dimensió ètica en els processos d’aprenentatge i docència, suposo que aquesta dimensió va lligada a l’actuació del docent vers els seus alumnes, no només a l’aula sinó també en la planificació de les assignatures i en com es regulen les activitats formatives i l’avaluació. El que no sé, però, és si

existeix un estudi sistemàtic per a l'anàlisi i millora d'aquests processos en l'àmbit ètic i sobre la responsabilitat dels docents.

Resultat 2: Anàlisi i identificació, en el seu àmbit de docència universitària, dels diferents espais susceptibles de generar aprenentatge ètic.

En les assignatures que he impartit fins ara, l'aprenentatge ètic (o les situacions que el propiciaven), es donaven esporàdicament, quan la temàtica que es feia hi estava directament relacionada, però fins ara no he creat cap altra situació *ad hoc*. El que sí que he fet és presentar un problema a classe quan algun conflicte o comportament no desitjable enterbolia l'ambient a la classe. No sé, però, si quan ho he fet ho he gestionat com calia o no. Per tant, necessito concretar aquest resultat d'aprenentatge que s'espera de nosaltres tant amb accions docents rellevants com, per exemple, aprendre a gestionar totes aquelles accions a l'aula que creïn conflicte.

Resultat 3: Valoració de la pràctica docent en funció del grau d'incidència en l'aprenentatge ètic dels estudiants.

La manera com m'havia plantejat la meua incidència en l'aprenentatge ètic dels estudiants era més aviat vague, a part del fet d'actuar com a millor model possible (dintre de les meves limitacions) per als estudiants, tant en la meua actuació docent com a personal. Per tant, és aquest un aspecte que fins ara no havia tingut pas massa en compte en la meua docència i que hauré de començar a valorar d'una manera més concreta.

Resultat 4: Formulació de propostes relacionades amb l'activitat com a docent que optimitzin la dimensió ètica de la formació universitària.

Aquest resultat d'aprenentatge es refereix a l'aplicació pràctica dels continguts del taller. Per tant, ara per ara no en puc fer una valoració inicial.

2.10.2. Síntesi del taller *Ètica i responsabilitat docent*

Un docent, com qualsevol altre professional i qualsevol altra persona, ha de ser responsable de les conseqüències dels seus actes, des del punt de vista ètic. En el cas del docent, aquesta responsabilitat l'afecta tant en l'**àmbit de la docència** (com a especialista, com a educador, en relació amb l'aprenentatge dels estudiants), com en **el laboral** (en relació amb els seus companys), **en la recerca** (també com a especialista i amb la innovació) i en relació amb la **societat**, que d'alguna manera engloba tots els anteriors. Aquestes relacions haurien de ser idealment de simetria funcional, tot i que no sempre és possible.

En relació amb els **continguts**, idealment hauríem de seleccionar continguts que generin **discussió i reflexió** en els nostres estudiants ja que, com ja sabem, és a partir de l'aprenentatge reflexiu que els coneixements s'integren i trobem aprenentatge significatiu. No hem d'oblidar tampoc que serà a partir dels professionals que surtin de la universitat que es modelarà la societat del futur i, per tant, la responsabilitat social respecte de les competències ètiques laborals són el pilar d'aquesta societat. El docent universitari pot ajudar que l'estudiant **apregui a aprendre, aprengui a emprendre i aprengui a conviure en societats diverses i plurals**. De manera indirecta, també farà que de la universitat surtin **professionals competents i crític**, intervenint directament en qüestions com la qualitat de la seva acció i el tractament dels valors i dels contravalors. Així doncs, definirem un professional competent si també és competent èticament en la professió, coneixedor de no només dels continguts i del context en què s'ha d'adaptar, i si és un ésser reflexiu que sàpiga transformar el seu món convertint-lo en un món millor. És per això que haurem de procurar que els nostres alumnes presentin una **actitud pro-activa**, treballant les seves **dimensions** següents:

- Dimensió **cognitiva**: dimensió del raonament i crítica, entenent el món amb una visió crítica, desenvolupant la capacitat de tenir un criteri propi i contribuint per crear una societat més digna.
- Dimensió **emocional**: basada en l'autoconeixement i l'autoregulació per trobar les estratègies que ens ajudin a superar els obstacles de la vida quotidiana, laboral i acadèmica gestionada per les emocions.
- Dimensió **social**: relacionada amb l'empatia i amb la manera com ens relacionem amb els altres, així com les habilitats socials i comunicatives (tan verbals com no verbals). Hi intervenen també les relacions entre els companys de classe, amb el professor i com el conflicte afecta la bona marxa del curs o del treball, tan individual com en equip.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Docència, Aprenentatge i Comunicació, Estratègies de treball a l'aula universitària, Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge, Gestió de l'estrès*: el docent universitari ha de poder establir una **relació de simetria funcional** amb els seus alumnes, que no serà possible si no crea una sintonia amb ells ni reconeix les diferències individuals o no sap gestionar les seves pròpies emocions i les dels altres. També, **el professor com a model**, ha de tenir uns valors que puguin perfectament ser apresos també pels estudiants i aplicats en altres situacions fora de l'aula.
- Taller *Planificació docent, Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació, Elaboració de materials docents i documents de treball i Avaluació dels aprenentatges*: en l'elecció del **currículum ocult**, el professor ha de ser responsable de complir amb els objectius al pla docent i dissenyar-lo de tal manera que les activitats i materials utilitzats estiguin en consonància amb l'avaluació. De la mateixa manera, el docent ha de ser responsable en el sistema i criteris d'avaluació que estableixi.
- Taller *Tutoria grupal i individual*: l'estudiant haurà de ser competent en totes les **dimensions de la responsabilitat ètica**. Si aquestes dimensions no es treballen de manera transversal a la titulació, el tutor pot ser un bon guia per fer-ho en la gestió dels estudis del tutoritzat.
- Taller *Gestió de l'estrès*: no només el professor sinó també l'alumne hauria d'aprendre a gestionar les seves emocions i l'estrès i acabar per **resoldre les seves mancances personals** que poden afectar la seva actuació en l'àmbit laboral i acadèmic.

2.10.3. Aplicació docent del taller *Ètica i responsabilitat docent*

A part del fet que els docents som **models de conducta** i professionalitat, responsables davant dels estudiants i que ho hem de ser permanentment tant a classe com **en les avaluacions, també els continguts** que presentem a l'aula han de tenir una dimensió ètica que impliqui els estudiants en la **resolució de conflictes** que es trobaran més endavant en la seva faceta professional i, per què no, potser personal. El currículum ocult és la clau d'això.

La gestió de **conflictes a l'aula** està també molt relacionada amb aquest taller, ja que els estudiants, individus en una societat, hauran de treballar en una microsocietat, la seva empresa, on hauran d'aprendre a gestionar les seves emocions i la seva dimensió social i cognitiva.

El docent també haurà de demostrar que és **competent** en els següents contextos i escenaris:

- Elecció de continguts curriculars: aquests evidenciaran els nostres valors i les nostres creences.
- Relacions professor/tutor i estudiant: relació professional, de simetria funcional.
- Gestió de l'aula i de les tasques d'una assignatura: dinàmiques de grup, autoregulació de l'estudiant, relacions inter i intra-grupals, etc.
- Cultura participativa institucional: no només pel deure i respecte per la institució, fent bona feina en les tasques docents i de recerca, sinó també fomentant els valors de la institució, entre els quals trobem la solidaritat, la participació i la no discriminació.

2.10.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’*Ètica i responsabilitat docent*

Un docent és un treballador en certa manera independent, sense horaris, responsable de la gestió del seu temps i de la seva feina, a més de la seva assignatura. Puc afirmar que des que vam fer aquest taller, cada vegada que entro a treballar em plantejo aquestes qüestions i al final del dia, si no ha estat tot el profitós que m’hauria agradat que fos, sento que la meva ètica professional se’n ressent. Això em passa sobretot fora de l’aula, quan la responsabilitat de la meva feina sovint m’afecta només a mi i, indirectament a altres persones (en aparença, ja que tots tenim responsabilitat vers la societat i vers la Institució).

Dins de l’aula crec que sóc suficientment responsable i que sóc bon model per als meus estudiants tot i que a vegades presento certes debilitats o actuacions que són millorables, com la resolució de conflictes i la gestió de la meva dimensió emocional, tant per bo com per dolent. Aquest és encara un objectiu d’aprenentatge que no tinc del tot assolit. Tampoc abans m’havia plantejat que el disseny d’un programa implicava la responsabilitat i ètica del docent. Crec, però, que el disseny de programa que proposem més endavant ha tingut en compte aquesta dimensió tot i que de ben segur hi haurà aspectes millorables.

Mai abans m’havia plantejat el tractament de qüestions ètiques per se a l’aula. Sí que havien aparegut en textos discursius, però mai els havia considerat des del punt de vista ètic. En aquesta línia, hauré de considerar també com explotar els textos tenint present aquest aspecte. La dimensió ètica també l’hauré de tenir present en la gestió del treball en equip, cosa que abans no m’havia plantejat de tractar perquè creia que no era competència meva. Fer

aquest taller, però, m'ha fet adonar que en cas de conflicte en treballs de petit grup, és fins a cert punt la meva responsabilitat vetllar pel bon funcionament d'aquests de forma indirecta.

3. Mòdul Recursos per a l'ensenyament

3.1. Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent

3.1.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d'aprenentatge” del pla docent de *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*

La carpeta d'aprenentatge (conegut per mi com a portafolis), no és un tema nou en absolut, ja que si bé jo n'he hagut de fer ben poques com a alumna (i no eren el que podríem considerar estrictament carpetes perquè no contenien gaire reflexió), sí que com a mestra porto quatre anys fent-ne fer als meus alumnes de les assignatures de *Llengua estrangera I, II i III* a la Facultat de Formació del Professorat. L'elecció de fer aquesta carpeta no va ser pròpia sinó que venia donada pels plans docents de les assignatures i, francament, el primer any no en vaig entendre del tot el concepte. Amb el temps, he anat concretant aquest concepte de carpeta i, en conseqüència, he anat adaptant-la i variant-la segons les reaccions i resultats dels alumnes d'un any per l'altre. De totes maneres, no en tinc cap fonament teòric, per la qual cosa espero poder aprofundir sobretot en aquest aspecte en aquest taller.

Pel que fa a la carpeta docent, desconec totalment el que és, tot i que dedueixo pel nom que es tracta d'una carpeta feta pel professor, no per l'alumne, i que deu contenir també elements de reflexió a través de l'experiència. Si així fos, no sé de la manera com es materialitza ni tampoc sé exactament els continguts d'aquest tipus de carpeta.

A continuació procedeix a fer un repàs dels resultats d'aprenentatge exposats en el pla docent d'aquest taller per així poder-ne fer una valoració inicial.

Resultat 1: *Identificar i interrelacionar els principis de l'aprenentatge centrat en la lògica de l'estudiant dins els processos d'ensenyament-aprenentatge universitari.*

Dedueixo que aquest resultat d'aprenentatge està relacionat amb la seqüència formativa d'aprenentatge que se'ns va explicar al taller “Docència, Aprenentatge i Comunicació”. El que no sé és com aquesta seqüència formativa es relaciona amb la carpeta d'aprenentatge.

Resultat 2: Conèixer i saber preveure les condicions d'ús de la carpeta d'aprenentatge, entre diverses metodologies i instruments que es poden aplicar en el cicle formatiu centrat en l'estudiant.

Una carpeta d'aprenentatge, per experiència pròpia sé que comporta no només treball per a l'alumnat, sinó també per al professorat, ja que les correccions de les mostres del portafolis són múltiples, variades i, a més, recurrents (almenys en el cas dels portafolis que els fem fer als alumnes de les assignatures que he fet). De totes maneres, puc afirmar que aquest volum de feina m'aporta múltiples proves per a l'avaluació continuada dels alumnes i que gràcies a aquesta avaluació continuada, la correcció de les tasques, les retroaccions i les correccions dels alumnes puc arribar a conèixer-los d'una manera que, sense la carpeta, no seria possible. Entenc que el volum de feina és ingent i que fer que els alumnes facin carpetes en moltes assignatures no és viable, però per a mi és un instrument molt útil.

De totes maneres, tinc les meves reserves quant a l'autoria de tots els materials inclosos en els portafolis, ja que en anys anteriors, vaig poder comprovar que no totes les seccions incloses pels estudiants havien estat fetes per ells. Per tant, considero que la carpeta hauria de venir acompanyada d'una exposició feta pel propi autor de la mateixa, cosa que dificulta encara més poder-la introduir en classes amb molts alumnes. Potser la clau està en l'elecció de poques tasques però que siguin concretes i que reflecteixin realment aquells resultats d'aprenentatge i competències que es pretenen aconseguir.

Resultat 3: Avançar una proposta educativa que consideri l'ús d'estratègies i instruments centrats en la lògica de l'aprenent. Distingir-hi les possibilitats i els límits.

Ara per ara, no sé quines estratègies són les que participen de l'elaboració d'una carpeta. Així doncs, aquest és efectivament un objectiu d'aprenentatge que he d'assolir en aquest taller.

Resultat 4: Transferir els coneixements a la pràctica docent que cada assistent desenvolupa realment o que té una probabilitat més alta de ser desenvolupada.

Sincerament, no sé si entenc correctament aquest resultat d'aprenentatge de la manera en què està formulat. El que entenc és que es pretén convèncer-nos de l'efectivitat o les possibilitats que té la carpeta d'aprenentatge en la nostra docència i que se'ns anima a

utilitzar-la en les nostres assignatures. Repeteixo, però, que no sé del cert si entenc adequadament aquest resultat d'aprenentatge.

Resultat 5: <i>Adquirir seguretat i autonomia en l'elaboració de la pròpia carpeta docent.</i>

En aquest punt del curs encara no sé ben bé el que s'espera de nosaltres amb l'elaboració de la nostra carpeta docent. Se'ns va esmentar ja a les jornades i se'ns en va concretar els continguts, però com que encara no he fet gaires tallers, la veritat és que no sé com els podré relacionar entre si.

D'altra banda, es parla que hem de fer una carpeta docent, però tal i com es planteja, jo l'entenc com una barreja de carpeta d'aprenentatge pel que fa a tot allò que té a veure amb els continguts dels tallers *stricto sensu* i com una carpeta docent pel que fa a totes les tasques que tenen a veure amb la reelaboració del programa d'una assignatura. A més, se'ns demana que fem una síntesi o mapa conceptual en mitja pàgina de cada taller així com una aplicació dels tallers també amb una extensió de mitja pàgina. Tenint en compte que no he fet mai cap mapa conceptual i que els tallers són ostensiblement extensos, trobo molt difícil que pugui limitar-me a la pàgina que es demana si ja només amb l'avaluació inicial d'aquest taller en porto gairebé tres.

3.1.2. Síntesi del taller *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*

D'acord amb els nous sistemes d'avaluació continuada i per competències, la carpeta d'aprenentatge^{§§§} és l'instrument d'avaluació potser que més s'ajusta no només a aquest sistema sinó també a la nova concepció de l'aprenentatge, interrelacionat estretament amb l'avaluació. En la carpeta d'aprenentatge es veu clarament com es produeixen els cicles de la **seqüència formativa**, ja que la carpeta mostra el procés de progrés i millora que es fa durant aquesta en les seves tres fases (inicial, desenvolupament i síntesi) i respecta la manera que tenim els humans d'aprendre. En la fase inicial ens plantejem el punt de partida per poder endegar el procés d'aprenentatge (fase de desenvolupament) respecte dels objectius que ens

^{§§§} Distingim carpeta d'aprenentatge de portafolis, que serveix per avaluar, és el resultat de l'aprenentatge fet durant l'elaboració de la carpeta d'aprenentatge. En aquesta carpeta s'utilitzaran ambdós termes indistintament, ja que en anglès, la llengua de l'assignatura que es programa en aquesta carpeta, rep la nomenclatura de *portfolio*, cognat amb la paraula catalana "portafolis".

plantejem. Serà a la fase de tancament quan reflexionarem sobre el que hem après i se'ns plantejaran nous objectius d'aprenentatge. En la mateixa línia, la **carpeta docent** li serveix al docent per reflexionar sobre la pràctica docent i modificar-la segons les circumstàncies i les innovacions en el seu camp i a resultes de la seva pròpia actuació docent. El punt de partida sorgeix del propi professor i l'aprenentatge el relaciona amb la seva experiència professional i els resultats obtinguts pels seus estudiants. En conclusió, la carpeta es defineix com un **instrument que mostra l'autonomia de l'estudiant o del professor**, que reflexiona i decideix què i com incloure les evidències del seu aprenentatge, **autoregulant** el seu aprenentatge. Aquestes poden ser de naturalesa diversa, cosa que afavoreix l'avaluació per competències.

L'èxit de l'aprenentatge de la carpeta no rau només en l'estudiant sinó que també depèn del professor. Serà gràcies al seu **feedback informatiu, constant**, no només dels errors sinó també dels aspectes positius el que farà que la seqüència formativa es tanqui per obrir-ne una de nova, que plantegi nous objectius d'aprenentatge (i, de pas, ajudarà a la regulació de les accions del professor). En aquest **procés d'avaluació també hi participa activament l'alumne**, que a través de les seves reflexions pondera si l'aprenentatge obtingut és el màxim que pot haver fet o, per contra, si li calia una implicació més ferma en el procés d'elaboració de la carpeta per tal de treure'n els màxims beneficis. Fins i tot podem fer que sigui el propi alumne el que estableixi els criteris d'avaluació de la carpeta. Així mateix, si es tracta d'una **carpeta oberta**, el propi estudiant decideix els continguts d'aquesta, tot i que també es poden establir **carpetes tancades o semiestructurades** (amb elements obligatoris i elements de lliure elecció).

La carpeta també té els seus **límits**, entre els quals es troben **el temps i esforç** dedicat tant pel professor com per l'alumne, la **formació específica** que ha de rebre el professor, la implicació del professorat i la responsabilitat sobre l'avaluació.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències del grau al programa docent* i *Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació*: de les condicions d'avaluació incorporades en el pla docent es determinarà si la carpeta d'aprenentatge és el més adequat per reflectir l'aprenentatge dels estudiants d'una assignatura.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: si proposem una carpeta semi-estructurada o de format lliure, podem afavorir que els estudiants

incloguin evidències que s'adiguin amb el seu estil d'aprenentatge i cognitiu i que, fins i tot, ens puguin sorprendre com a docents, degut al nostre propi estil cognitiu.

- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: com hem dit anteriorment, la carpeta d'aprenentatge propicia l'**avaluació formadora, formativa i acreditativa** tant per la seva globalitat com per l'extensió en el temps de la seva elaboració. La seva **avaluació** pot arribar a **ser molt complexa** perquè en ella s'hi ha de reflectir les competències de l'estudiant i no només el farà el professor sinó que el propi estudiant podrà fer balanç dels seus aprenentatges a través de la carpeta.

3.1.3. Aplicació docent del taller *Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent*

Canviar d'una manera tradicional d'avaluar a basar part o tota de l'avaluació dels aprenentatges mitjançant una carpeta implica un canvi en la metodologia de l'ensenyament i en la manera de corregir. No tots els professors estan disposats a dur a terme aquesta tasca, per l'esforç i el temps que implica. No és aquest el cas dels professors de la secció d'anglès del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura que ja des de fa anys utilitzem la carpeta d'aprenentatge com instrument d'aprenentatge i avaluació, tot i que acompanyat d'altres sistemes d'avaluació com poden ser un treball per projectes o un examen.

En el cas concret de les assignatures de llengua, ens plantegem fer especial èmfasi en la fase de síntesi de la carpeta en cada una de les tasques, i volem avaluar també les reflexions dels estudiants en termes qualitatius. Aquesta reflexió no només afavorirà l'aprenentatge dels estudiants sinó que també ens ajudarà als professors a reflexionar sobre la nostra actuació docent i prendre mesures si detectem quelcom que no funciona òptimament. En aquest sentit, establim sempre un calendari d'entrega de mostres.

Destaquem també que en el marc del grup INNOVELLS, sorgit per l'agrupament de diversos alumnes del Màster de Professorat Novell del bienni 2009-2011, el subgrup de "capacitat crítica" es disposa a dissenyar unes rúbriques que serveixin de criteris d'avaluació efectius per valorar els diferents tipus de reflexió que faran els estudiants al llarg del curs. Aquests s'autoavaluaran. De totes maneres, de moment encara hi ha molta feina a fer, ja que aquest subgrup, i en particular la Begoña Montmany i jo mateixa no tenim encara massa clar què és una bona reflexió, de quins elements ha de constar ni com s'ha de fer. A més, hem de tenir en compte que tant l'assignatura de la Begoña com la meua es fa el primer any de carrera, quan

els estudiants encara no estan acostumats a autoavaluar-se ja que aquesta pràctica, malauradament, no es porta pas massa a terme en l'ensenyament de secundària.

3.1.4 Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Carpeta d’aprenentatge i carpeta docent*

Crec que l’elaboració d’aquesta carpeta d’aprenentatge / carpeta docent es reflecteix el que he après en aquest taller. L’estructura d’aquesta carpeta està combinada pels criteris establerts des de la comissió del Màster i adaptats per mi mateixa, a més, hi incloc mostres que, si bé no es demanen, crec que aporten informació sobre el meu procés d’aprenentatge. L’elaboració de l’índex de la carpeta no ha estat fàcil, com tampoc no ho estan essent les reflexions. En resum, la meva primera experiència en fer una carpeta d’aprenentatge està essent tot un repte. Al bell mig de la seva elaboració (encara falta fer la part del segon any), puc afirmar que entenc de quines fases consta la seqüència formativa, seqüència que es reflecteix en l’estructura de gairebé tots els tallers, amb un punt de partida, un desenvolupament i una fase de tancament que serveix d’autoavaluació del procés d’aprenentatge i que m’obre nous interrogants que s’hauran de contestar en pròpies actuacions producte de la meva autoregulació.

El seguiment de les mentories ha fet que pugui anar prenent decisions sobre la carpeta, tot i que aquesta no ha estat objecte de cap avaluació formal durant aquest procés. Així doncs, he anat modificant l’índex de continguts a mesura que trobava que el meu aprenentatge determinava la inclusió o omissió d’evidències. També he pogut reflexionar i ampliar sobre els temes que més m’interessen tot i que aquests s’han vist limitats pel temps.

La transferència d’aquest coneixement podré fer-la per primera vegada vers els meus alumnes, ja que mai abans havia fet una carpeta i no havia pogut “sentir a la meua pell” el que es pateix i, a la vegada, la satisfacció que s’obté quan es tanca un procés per obrir-se’n un de nou que implica l’aparició de nous reptes d’aprenentatge.

3.2. Aplicació de les TIC a la docència

3.2.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’ *Aplicació de les TIC a la docència*

La meua relació amb les TIC és d’amor-odi. Recordo que quan vaig començar la meua docència a la universitat, ni tan sols havia estat usuària d’aquestes eines. Com a immigrant digital, només em defensava amb el correu electrònic i d’informàtica tenia allò que comunament es coneix amb l’etiqueta “coneixements a nivell d’usuari”. El fet, però, de trobar-me indefensa davant aquestes eines, i en especial el campus virtual que es fa servir a la UB, el *Moodle*, va fer que el 2007 fes el curs bàsic i que, per certes circumstàncies, jo mateixa em convertís en formadora del campus virtual *Moodle* fins al dia d’avui.

Fer servir les TIC no és saber com funciona l’eina només, sinó també saber com aplicar-la amb seny, cosa que no és fàcil. Bo i coneixent les eines, jo mateixa, després de provar-les, a vegades me n’he adonat a posteriori que potser no ha funcionat com m’esperava i que, segurament, hauria d’haver configurat l’activitat en qüestió d’alguna altra manera. D’altra banda, quanta més experiència es té amb aquestes eines, més criteri crec que estic adquirint a l’hora de poder considerar si no només jo sinó també alguns dels meus companys en fan un ús adequat. Espero que en aquest taller no ens ensenyin només a fer servir les eines sinó que se centri més en l’ús meditat i justificat d’aquestes eines.

Així doncs, procedeix a repassar els resultats d’aprenentatge que s’espera que aconseguim en acabar aquest taller per poder-ne fer una autoavaluació diagnòstica.

Resultat 1: <i>Conèixer els diferents usos de les TIC en la docència universitària.</i>
--

Aquest resultat d’aprenentatge va molt lligat a la competència del mòdul “Utilitzar adequadament diferents recursos docents, atenent el paper especial que tenen les TIC en el context actual”. “Adequadament” i “actual” són les paraules clau del resultat d’aprenentatge que es presenta. Com ja s’ha dit a la introducció, saber fer servir mecànicament una eina de TIC no significa saber-la utilitzar adequadament o, si més no, de la manera més òptima. Així doncs, espero aconseguir poder trobar solució a alguns problemes de gestió que he experimentat en l’ús que he fet de les TIC fins ara.

Considero “actual” també una paraula clau pel fet que “innovació” va lligada sovint, tot i que no sempre, amb les TIC. Jo sóc immigrant digital, però m’he pogut adaptar amb força èxit a les noves tendències en aquest camp. Ara bé, no tots els professors tenen la capacitat per fer-ho i no tots els professors consideren necessari renovar-se, actualitzar-se i fer ús d’allò que és el més nou. En aquest sentit, sí que puc dir que estic al dia de les noves tecnologies, tant les docents com les de caire més social, i que en sóc usuària activa. Per tant, els meus coneixements inicials en aquesta línia no són bàsics.

Finalment, estic força al corrent d’experiències docents amb l’ús de les TIC gràcies al fet de formar part dels grup de Formadors del Campus Virtual, però de ben segur que no conec totes aquestes experiències, per la qual cosa espero poder tenir accés, ja sigui a través de lectures, ja sigui en les sessions presencials, a més exemples d’experiències pràctiques amb les TIC.

Resultat 2: Diferenciar les diferents modalitats d’aprenentatge mediades per les TIC.

Sovint es justifica l’ús de les TIC per dir que l’alumne es torna un ésser autònom propietari i autoregulator del seu aprenentatge. Crec que això no és només gràcies a l’ús de les TIC. Al contrari, si bé poden servir de suport, es pot aconseguir aquest paper actiu sense necessàriament fer ús de les TIC. Sí que és veritat, però, que l’ús de les TIC fomenta un seguiment més continu i regular entre el docent i els seus estudiants sense necessitat de tantes sessions presencials. A més, les TIC faciliten també la gestió del temps (cadascú pot fer la feina quan pot dins dels terminis establerts). Així doncs, a dia d’avui, considero que les TIC ajuden a modificar les metodologies de treball per aconseguir que l’estudiant sigui actiu i protagonista del seu aprenentatge, però no les considero condició *sine qua non* aquest paper actiu no sigui possible.

Resultat 3: Reflexionar sobre les potencialitats de les TIC en la docència universitària, amb els seus avantatges i inconvenients.

En aquest sentit, considero que les potencialitats de les TIC són infinites, i cada dia que passa, més inabastables. Avantatges en tenen molts: faciliten el seguiment dels estudiants per a l’avaluació continuada, permeten l’autorregulació, permeten alliberar hores presencials, contribueixen a l’estalvi de paper i de recursos, permeten l’accés ràpid a la informació, ajuden a la gestió del treball col·laboratiu i cooperatiu, etc. A més, considero que l’ús de les TIC ha fet

que, d'alguna manera, m'hagi pogut fer més propera als alumnes a través dels missatges del fòrum i l'ajuda constant que els ofereixo. Ara bé, no tot són avantatges, ja que d'inconvenients, ara per ara puc esmentar el temps que comporta el manteniment dels espais virtuals, el seguiment que se n'ha de fer, la sensació de dependència que es pot crear, les confusions degudes no només a la desconexió dels recursos i activitats tant per part dels estudiants com dels docents, etc. Insisteixo, l'ús de les TIC no és imprescindible, tot i que jo en faig un ús considerable perquè considero que m'ajuden més que no em suposen un desavantatge. No obstant això, l'ús que se'n faci ha de ser meditat, reflexionat, ponderat i, un cop decidit, mantingut amb una certa constància i coherència. Aquests són, de moment, els avantatges i inconvenients de què tinc coneixement pel que fa a les TIC. És ara el moment de veure si, al final de curs, puc ampliar aquesta enumeració.

3.2.2. Síntesi del taller *Aplicació de les TIC a la docència*

Si bé les TIC en un principi van ser concebudes com **font d'informació**, avui en dia l'aplicació més innovadora de les TIC és la creació de materials pels propis estudiants, esdevenint així, els totals protagonistes del seu aprenentatge en la màxima expressió. Aquest canvi en la concepció de **l'estudiant, no receptor sinó creador**, implica relegar el professor com a guia de l'aprenentatge que es comunica també amb els seus estudiants a través de les eines que la web 2.0 i la 3.0 ens ofereixen.

La integració d'aquestes eines en la docència necessita, però, **canvis en l'organització, formació en el professorat, plantejament d'objectius tangibles i realistes** segons les competències del docent i dels estudiants, sense oblidar com les TIC incidiran en el perfil professional de l'estudiant.

Les TIC no són imprescindibles (ho serien si es fessin servir, per exemple, com repositoris de documents), **tot i que ofereixen un plus**: l'aprenentatge que s'aconsegueix a través d'elles implica la **mobilització d'uns sabers** que abans ni tan sols ens havíem plantejat que existeixen (el **pas de les TIC a les TAC** –Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement). És a dir, **aprenem amb, de, i a través** d'elles, i, sobretot, aprenem fent, com defensen els constructivistes. L'ús de les TIC, a més, ve acompanyat d'un nou sistema de comunicació, la multimodalitat, en què la imatge i el so prenen protagonisme a la lletra. A més, una lectura digital poc s'assembla a una lectura lineal. Altres plusos poden ser la immediatesa, la motivació, la proximitat amb els alumnes, etc.

Per tal de dur activitats significatives a l'aula que incorporin l'ús de les TIC calen els següents passos:

- Realitzar una anàlisi de necessitats de formació
- Proposar objectius d'aprenentatge que tinguin en compte les TIC
- Escollir la tecnologia i els recursos electrònics més apropiats a les nostres necessitats
- Seleccionar i desenvolupar els continguts
- Dissenyar activitats formatives i d'avaluació que tinguin en compte aquest nou entorn
- Avaluar el procés

En la inclusió de les TIC, els **rols professor – estudiant** segueixen mantenint-se com en la presencialitat. Tenim d'una banda el professor-guia, facilitador de processos i continguts i l'estudiant en el centre de l'aprenentatge. La diferència rau, però, en el fet que el docent ha de disposar dels coneixements tècnics necessaris per a l'èxit de les activitats proposades en què s'utilitzin les TIC, sense oblidar que l'ús per l'ús està fora de lloc i que l'estudiant pot ser constructor de coneixement no només per a ell mateix sinó per a i amb els seus companys, fomentant també així l'esperit de treball col·laboratiu.

D'altra banda, una aula virtual implica també una nova relació entre els estudiants i els professors, que afecten tres dimensions:

- Dimensió sociopersonal: no deixem de ser persones a la xarxa i per tant, necessitem sentir que pertanyem a un grup
- Dimensió cognitiva: explotarem el coneixement de la disciplina, n'analitzarem la rellevància i contribuirem a la construcció del coneixement.
- Dimensió didàctica: determinarem els ritmes, temps i seqüències tenint en compte els subjectes individualment i com a membres d'una comunitat, amb qui pactarem les decisions que els afectin directament.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació de la docència*: la inclusió de la **competència de treballar amb les TIC implica una redefinició dels objectius, els resultats d'aprenentatge i la**

metodologia. El professor, immigrant digital, necessitarà una formació especial per tal de poder utilitzar les TIC de manera significativa.

- Tallers *Elaboració de materials docents i documents de treball*: actualment tenim al nostre abast molt més que el paper, els objectes de la realia, o les presentacions en format de PowerPoint a l'hora **d'elaborar els materials docents i els documents de treball que complementaran les nostres activitats**. Això fa que, d'alguna manera, el professor es vegi empès a innovar els seus materials i a utilitzar noves fonts, sobretot elements audiovisuals i elements interactius i, en conseqüència, fer que el seu ús no sigui merament estètic sinó que **estigui justificat**. La motivació també es veurà incrementada si els materials que utilitzem són **propers a la realitat quotidiana** de l'estudiant.
- Taller *Estratègies de treball a l'aula universitària*: no podem oblidar que la inclusió d'elements TIC a l'aula complementant una classe expositiva trencarà el ritme de la classe i contribuirà a **augmentar la motivació**, si aquesta eina ha estat triada i utilitzada encertadament.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: l'ús de materials docents que no es limitin al paper pot **afavorir aquells estudiants que es guïïn més per altres sentits o estils cognitius** en què la llengua no sigui el més important. acostant-nos als seus objectius, essent flexibles, plantejant projectes integrats, insistint en els conceptes clau, etc.
- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: haurem també de tenir en compte que les **activitats d'avaluació han d'estar en consonància amb el tipus de materials utilitzats** si aquests fan ús de les TIC.
- Taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari*: amb l'ús de la Internet, **el ciberplagi** és més fàcil que mai. En conseqüència es tendeix a no citar les fonts fent que els estudiants no siguin ni tan sols conscients que el que estan fent (agafar uns continguts directament del web) són propietat d'algú. És tasca del professor fer adonar els alumnes que no perquè l'accés als textos digitals sigui lliure vol dir que no se n'hagi de reconèixer la font. Això mateix aplica també a les imatges i als vídeos, etc. Per tant, hem de fer saber als nostres estudiants que els drets d'autor no són exclusius dels objectes materials. Una altra connexió amb aquest taller és la construcció de coneixement col·laboratiu, que trobem per exemple a la Wikipedia.
- Taller *Recursos docents accessibles a la UB*: els professors tot sovint **ens limitem a recomanar bibliografia en format llibre** i ens oblidem de materials que es poden

també trobar a la xarxa o que els propis estudiants poden crear i posar a l'abast de la comunitat científica a través dels mitjans que la UB i altres institucions ens faciliten.

3.2.3. Aplicació docent del taller *Aplicació de les TIC a la docència*

Els continguts d'aquest taller són d'aplicació directa sempre i quan es reflexioni sobre l'ús que es farà de les TIC que es decideixi introduir en les nostres assignatures. Com en tot, els extrems no són bons. No hem d'ignorar que la revolució digital ja va passar i que ara la tecnologia digital és present en les nostres vides diàriament en coses que fins i tot abans era impensable fer. Per tal de sintonitzar amb els nostres alumnes, és gairebé un deure utilitzar les TIC, sobretot en referència als nous modes de comunicació. Ara bé, el que no podem fer tampoc és abusar-ne, ja que un ús en excés pot ser que la seva operativitat i efectivitat quedi reduïda a zero.

D'altra banda, el seu ús ha de tenir també en consideració el pla docent, les activitats que es portaran a terme i l'avaluació. La tecnologia, a més, no serveix de res si la metodologia no canvia. Digitalitzar un llibre en format PowerPoint no serveix de massa, l'únic plus que té és l'estalvi de paper.

D'altra banda, avui en dia pensem que els nostres alumnes a la universitat són nadius digitals, i això no és del tot cert, tot i que sí que és veritat que aprendran molt més de pressa a utilitzar-les que no pas els adults. No cal oblidar, però, que coneixen les eines però no el seu ús acadèmic.

El campus virtual *Moodle* és una eina molt potent, dissenyada precisament per a l'ús docent que ens aporta nombroses eines que signifiquen un plus al nostre ensenyament. Ara bé, s'ha de saber triar-les i aplicar-les amb seny. Com a formadora de cursos de *Moodle*, alguns companys se sorprenen quan veuen els meus cursos virtuals i veuen que hi ha relativament "poca cosa", però el que potser no s'han parat a pensar és que aquesta "poca cosa" ha necessitat de temps per ser triada, dissenyada, pilotada i portada a l'aula. En canvi, hi ha professors que es "llancen a la piscina" sense pensar quines conseqüències poden tenir les seves accions. És a dir, comencen a introduir activitats a l'aula complementant-les amb uns materials TIC que, realment, no aconsegueixen la finalitat que ells creien. Així doncs, malgrat ser immigrant digital i haver hagut d'aprendre (i seguir aprenent) per mi mateixa les funcionalitats de les TIC, defenso l'ús d'aquestes a l'aula, i tant, però amb seny. Si us plau.

3.2.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’*Aplicació de les TIC a la docència*

Sincerament, en aquest taller no puc afirmar que hagi après massa, tot i que s’ha de dir que el meu nivell de partida era més alt que no pas el d’altres tallers, no només com a usuària de les TIC sinó també pel que fa a la reflexió sobre el seu ús a l’aula. L’experiència de tres anys ha fet adonar-me del que funciona i del que no, tot i que sovint hi ha reaccions inesperades que fan que hagi de reconduir les meves pràctiques. També ja havia pensat en els avantatges i desavantatges i en allò que l’ús de les TIC aporta a l’aula que els materials o eines més tradicionals no aporten. Malauradament, aquest curs no m’ha aportat cap altra idea que no sabés ni cap manera de gestionar els embolics que es poden crear en l’ús pràctic de les TIC a la docència quan aquestes fan que els estudiants hagin d’interaccionar.

El que sí que puc dir de positiu d’aquest taller i de l’ús de les TIC a la docència *per se* és que he estat i seguiré estant al corrent de les innovacions en aquest camp i que espero seguir-les aplicant de tal manera que realment produeixin una construcció de l’aprenentatge significativa en els meus estudiants, ja sigui individualment o en grup. D’altra banda, tampoc no he pogut fer les lectures que se suggereixen al pla docent. Així doncs, la meva formació en aquest camp continuarà per aquesta via.

3.3. Propietat intel·lectual

3.3.1. Autoavaluació inicial del taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari*

Com no existeix pla docent d'aquest taller, no en puc fer una autoavaluació diagnòstica. El que puc dir en termes generals és que de temes de propietat intel·lectual en sé bastant poc, fora de les llicències de les revistes electròniques i en paper, el Creative Commons i les polèmiques sobre la SGAE. Sí que estic, però, familiaritzada amb el plagiat i el tractament que se'n fa segons els països on es troben les universitats. En el nostre cas, si els estudiants plagien suspelen directament l'assignatura i se'ls ensenya com no plagiar explícitament i com referenciar seguint les convencions del MLA.

3.3.2. Síntesi dels continguts del taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari*

La **propietat intel·lectual està regulada** per un seguit de lleis i implica uns drets que poden ser de caràcter personal o moral (propis de l'autor) i drets patrimonials o d'exploració (propis dels editors, les empreses, etc.). Aquests drets estan normalment subjectes als drets d'autor (altrement conegut **copyright**) tot i que relativament recentment ha sorgit el que anomenem el **copyleft**, que faciliten l'accés als continguts sense tantes restriccions en la reutilització d'aquests sempre i quan se'n reconegui l'autoria i es conservi la mateixa llicència. L'avantatge del copyleft és que no s'han de pagar impostos abusius per tenir accés a la informació i se'n pot fer un bon ús de difusió entre la comunitat científica. La Universitat de Barcelona, tenint al capdavant el professor Ignasi Labastida, és una de les universitats que més ús i difusió fa d'aquest tipus de llicències.

Destaquem també altres idees centrals del taller, com són que **totes les creacions originals són objecte de la propietat intel·lectual**, és a dir, un és autor pel sol fet de crear, i que **les idees no es poden protegir, però sí la seva expressió**. Per tant, si bé hi ha drets morals i d'explotació, només són cedibles aquests últims. A més, els drets d'explotació sovint no depenen de l'autor sinó de l'empresa que s'encarrega de la difusió de la seva obra, prèvia signatura d'un contracte.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Elaboració de materials docents i documents de treball*: si bé no es va esmentar en aquest taller, reconèixer les fonts que utilitzem en els nostres propis materials docents i documents de treball i també protegir els nostres propis documents és quelcom que té a veure amb aquest taller.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: una actuació ètica tant del docent com de l'estudiant és el reconeixement de l'autoria dels materials utilitzats en la docència i en l'aprenentatge.
- Taller *Recursos docents a la UB*: les referències bibliogràfiques i de pàgines web o altres documents no només s'han de reconèixer sinó que també s'han de referenciar com cal, cosa que ens facilita el vincle que tenen les bases de dades, algunes revistes electròniques i el catàleg del CBUC.

3.3.3. Aplicació docent del taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari*

Els estudiants sovint fan servir fonts d'informació sense reconèixer-ne la font. Els docents hem d'insistir en el reconeixement perquè, si no es fa, el que estan fent els estudiants és reproduir informació sense crear-ne de nova, és a dir, sense aprendre res. A més, hem de familiaritzar els alumnes amb els símbols que fan que una obra sigui subjecte a certes restriccions i que apareixen reproduïdes **** a continuació.

Elements de les llicències:



Reconeixement



No comercial



Sense obres derivades



Compartir per igual

Les llicències estàndard

 Reconeixement	 Reconeixement – No comercial
 Reconeixement: compartir per igual	 Reconeixement – No comercial – Compartir per igual
 Reconeixement sense obra derivada	 Reconeixement – No comercial – Sense obra derivada

**** Font: *Commons Deed* <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/deed.ca>

Aquest taller també té aplicacions a la recerca que no reproduïm aquí perquè no són rellevants per a l'aplicació docent, estrictament parlant. Sí que són rellevants, però, els materials que algunes universitats posen a la disposició de la comunitat universitària per tal de reduir esforços i crear un sentit d'unitat entre la comunitat docent i científica. Es tracta de la **difusió en obert**, que inclou: L'accés obert en recerca, el MIT i l'Opencourseware, els textos educatius en copyleft i la Viquipèdia

NB: Per a l'elaboració d'aquesta aplicació i síntesi s'han utilitzat els materials elaborats per Ignasi Labastida © 2010, Ignasi Labastida i Juan

Alguns drets reservats



3.3.4. Autoavaluació final del taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari*

El marc legal de les llicències és quelcom que em queda molt allunyat de la vida quotidiana tot i que m'afecta directament i sé que hauria d'estar-ne al corrent, malgrat no sigui un tema que m'atragui massa. D'altra banda, mai abans m'havia plantejat que quan els alumnes o jo mateixa faig servir imatges de la web, aquestes estan protegides per drets d'autor, ja siguin de copyright, *copyleft* o *Creative Commons*, per tant, a partir d'ara ho tindrè en compte en tots els materials docents que elabori per als meus estudiants i els faré també fer-ho a ells en els seus.

3.4. Recursos docents accessibles a la UB

3.4.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Recursos docents accessibles a la UB*

Ja des del meu primer any de carrera com a estudiant, vaig estar molt interessada a investigar els recursos que ofereix el CRAI i vaig fer cursos de com cercar dins del catàleg de la universitat. A més, tot sovint tenim la visió de la biblioteca com un lloc en què només podem accedir a llibres, però la font de recursos accessibles és immensa i, tot sovint, desconeguda. D'altra banda, des que sóc docent, no he parat tampoc de fer cursos oferts per l'ICE, alguns d'ells precisament en aquest sentit. És per això que, per exemple, he fet un curs sobre bases de dades del catàleg i de com recollir-les en el Refworks. És per això que no parteixo de zero en aquest taller, però de ben segur que aprendré coses que es contemplen entre els resultats d'aprenentatge.

Resultat 1: *Conèixer els serveis i recursos útils per a la docència i recerca que ofereix el CRAI de la UB.*

Com he dit anteriorment, estic familiaritzada amb alguns dels serveis i recursos oferts pel CRAI (edició de materials docents, fotocòpies, suport al Campus Virtual, catàlegs, bases de dades, etc.). Malgrat ser un tema que conec, no és un tema que domini ni molt menys. Per la qual cosa, un dels objectius d'aquest taller és aprofundir en el coneixement general que tinc d'aquests recursos.

Resultat 2: *Analitzar la seva necessitat d'informació.*

Que necessitem informació és un fet, però a vegades el problema és no saber què fer per accedir-hi i/o destriar la que realment ens cal o és rellevant per als nostres objectius. Sempre es pot millorar en aquest aspecte i és per això que és aquest un dels objectius que, sens dubte, espero que es converteixi en un resultat d'aprenentatge d'aquest taller.

Resultat 3: *Reconèixer els recursos que hi donen resposta (base de dades, cercadors, portals de revistes, etc.)*

El que es desprèn del que he dit anteriorment és que estic familiaritzada amb aquests recursos però no els domino. Per tant, estrictament parlant, puc dir que aquest resultat d'aprenentatge el tinc assolit.

Resultat 4: *Interrogar correctament aquests recursos documentals, identificant els elements que tenen en comú i que faciliten la cerca (thesaurus, operadors booleans, índexs, etc.)*

Com que conec lleugerament aquests entorns però no al detall, sense les instruccions al davant segurament no seria capaç de fer una cerca acurada. D'altra banda, però, no crec que a vegades calgui saber tots els operadors o índexs de memòria, ja que són codis que no fem servir diàriament i que, per tant, són difícils d'automatitzar. Em pregunto, però, si cal memoritzar-los o si, per contra, només sabent on hi ha la informació per poder utilitzar aquesta nomenclatura n'hi ha prou.

Resultat 5: *Identificar els índexs més importants per a la valoració de les publicacions i autors i saber extreure'n la informació necessària.*

Aquests continguts els vaig tractar en un curs ofert per l'ICE el passat curs 2008-2009. Ara bé, com que el tema de les publicacions i els seus índexs d'impacte està en constant evolució, no està de més rebre'n més formació. Un dels meus objectius és, però, trobar la manera d'estar al corrent d'aquests canvis constants.

Resultat 6: *Crear una base de dades documental pròpia amb el gestor bibliogràfic Refworks i utilitzar les seves eines avançades (Write-N-Cite, RefGrabIt, RefShare, etc.)*

Quan vaig fer els cursos abans esmentats, ja hauria d'haver començat a crear la meua pròpia base de dades. No ho vaig fer perquè fins al moment feia servir l'EndNote. A més, el fet que el RefWorks s'hagi integrat al catàleg de la biblioteca diu molt a favor d'aquest programari. Aquest resultat d'aprenentatge crec que és un resultat a llarg termini ja que transvasar tota la informació que tinc a l'EndNote a aquest programa pot significar moltes hores de treball. Em sona que hi ha una manera de traspasar les entrades de l'EndNote al Refworks automàticament, però s'hauran de revisar i etiquetar de nou. Així doncs, els meus objectius referents a aquest resultat d'aprenentatge no són tan ambiciosos com voldria.

3.4.2. Síntesi dels continguts del taller *Recursos docents accessibles a la UB*

El CRAI (Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació) és el gran desconegut de la UB. Aquest organisme cada vegada té més competències (últimament s'han afegit les de suport a la recerca i la docència) i, per tant, s'adapta a les necessitats de l'EEES. El CRAI, juntament amb el Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC) promou la transmissió del coneixement oferint espais, recursos i serveis a la comunitat universitària, entre els que es troben els serveis de Wi-Fi i EduRoam, equips informàtics, revistes, servei de préstec tant individual com per al departament i per a l'aula, sales de treball, reprografia, préstec interbibliotecari, servei de proxy, etc.

El problema que tenim els usuaris en buscar informació és no saber com ni on trobar-la. Els passos bàsics són, en primer lloc, definir la **necessitat d'informació**, desenvolupar una estratègia de cerca i executar-la i un cop haguem trobat els recursos, seleccionar quins són els bons i utilitzar-los segons les seves funcions. Per a això, és necessari **definir els termes adequats per a la identificació** de les fonts d'informació, que poden incloure l'idioma del document que volem consultar, el seu abast, l'any, etc. En aquest sentit, és crucial afinar la cerca mitjançant els operadors booleans i els truncaments, que ens descartaran ja d'entrada l'accés a fonts irrellevants però que també inclouen els nostres termes de cerca.

Un bon complement al catàleg de la biblioteca és la **base de dades, els thesaurus i el recercador**, que ens dona accés a aquestes i també a portals i a altres catàlegs de biblioteques. El domini del funcionament de les bases de dades és molt important en les tasques d'investigació, ja que ens dona accés a documents i revistes d'accés semi-privat (previ pagament de llicència) als quals no hi podem accedir des de buscadors més comuns com són, per exemple, el Google o el Bing. Centrant-nos en el thesaurus, aquest funciona a mode d'arbre, ja que aglutina els termes sinònims dels quals pegen els termes més específics o termes directament relacionats.

Un cop obtinguda la cerca és extremadament útil incloure-la en la nostra pròpia base de dades o **gestor de referències bibliogràfiques**. El catàleg de la UB està connectat directament amb **Refworks**, el principal avantatge del qual és que, mitjançant l'opció "Write – N – Cite" ens ajuda a crear les bibliografies dels nostres documents automàticament si prèviament hi hem inclòs les referències bibliogràfiques. Destaquem també la importància de la correcció en les cites bibliogràfiques i l'existència dels criteris FECYT per a la correcta identificació dels autors i

centres a què pertanyen. L'homogeneïtzació de les referències és de summa importància per al posterior reconeixement de la nostra tasca com a investigadors.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació docent: del perfil professional i les competències del grau al programa docent i Elaboració de materials docents i documents de treballs*: els plans docents i programes inclouen referències bibliogràfiques bàsiques per als estudiants, però aquestes s'han de complementar sovint amb documents més específics. En aquest sentit, hem d'animar els estudiants que els busquin per ells mateixos demanant, si cal, suport al personal del CRAI.
- Taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari en l'elaboració dels materials docents i la investigació*: en les cerques a documents, no només haurem de saber distingir si aquests estan protegits per drets d'autor sinó que també haurem de citar-los seguint les convencions establertes. En aquest sentit, l'ús del RefWorks ens estalviarà molta feina i ens assegurarà que seguim les convencions de la nostra àrea de coneixement.

3.4.3. Aplicació docent del taller *Recursos docents accessibles a la UB*

Si bé la cerca d'informació és una competència transversal, els docents universitaris no tenen per què ser especialistes en aquesta matèria, a menys que siguin de l'àrea de Biblioteconomia i Documentació. No obstant això, els docents han de procurar posar a l'abast de l'estudiant les eines que els permetin fer cerques curoses i precises i que aquestes, més endavant, siguin referenciades correctament. Una manera de fer-ho pot ser posant exemples de citacions bibliogràfiques correctes i fer que aquestes no formin part de l'avaluació però que sí siguin un requisit per a l'entrega del treball.

També seria interessant que el docent posés en coneixement dels alumnes la gran varietat de recursos de què disposa el CRAI ja que sovint aquestes recursos no s'utilitzen i, en conseqüència, les inversions que es fan a la biblioteca van a parar a un fons perdut. Si bé el docent no és expert en tots aquests temes, sí que pot derivar els seus alumnes a la biblioteca, on s'ofereixen tot sovint cursos de cerca en catàlegs i bases de dades, cursos sobre gestors bibliogràfics i fins i tot cursos sobre indexació de revistes, rellevant també per als estudiants de

doctorat, sobretot, que podran també ja discernir quines revistes són de qualitat i quines no ho són tant a partir d'aquests índexs.

En conclusió, essent com és la cerca d'informació una competència transversal, està clar que s'ha de treballar. No obstant això, exigim una competència que, sembla ser, no es treballa a l'aula. Per tant, una opció molt vàlida és que el CRAI prengui un rol més important en la docència i que es creïn sessions ad hoc per a grups complets d'estudiants.

3.4.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d'aprenentatge” del pla docent de *Recursos docents accessibles a la UB*

Tant pel que fa al coneixement dels serveis del CRAI com saber els recursos que hi ha disponibles a la web de la Biblioteca els meus coneixements eren bastant avançats. No obstant això, gràcies a aquest taller vaig poder descobrir altres serveis del CRAI que no havia utilitzat fins ara perquè no en coneixia la seva existència. Es tracta de què existeix la possibilitat d'organitzar sessions per a grups específics en un tema determinat, cosa que ajudaria la tasca docent de cobrir la competència transversal de cerca d'informació.

En aquest taller també vaig poder transvasar les dades del gestor bibliogràfic EndNote al RefWorks. En aquests moments estic en el punt de classificar les cites en carpetes, tasca molt laboriosa ja que tinc més de mil referències indexades. No obstant això, haver agafat confiança amb el RefWorks em possibilitarà d'ara endavant poder citar utilitzant el Ref-Grab-It i el Write-N-Cite i oblidant-me d'escriure les referències bibliogràfiques una per una, evitant així possibles errors i inconsistències.

Un aspecte en el que encara no he aprofundit és en el tema de la indexació de revistes. Suposo que això es deu al fet que encara no he necessitat posar-m'hi de ple, però a curt termini hauré d'integrar aquest aprenentatge per a les properes acreditacions professionals.

4. Mòdul La tutoria de carrera

4.1. La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual

4.1.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *La tutoria universitària. Tutoria grupal i individual*

Després d’haver assentat les bases del que és la tutoria acadèmica de l’estudiant, el proper taller directament relacionat temàticament és el de la “Tutoria universitària grupal i individual”. Partint de la base dels aprenentatges assolits en el taller previ a aquest, em dispo a redactar la meva autoavaluació diagnòstica sobre la temàtica del taller per poder-ne fer més endavant una avaluació final de l’aprenentatge assolit sobre el mateix.

Resultat 1: *Identificar les bases fonamentals de la tutoria universitària, especialment la tutoria de la carrera (concepció i pràctica).*

Després del primer taller, vam arribar a la conclusió que la tutoria està directament relacionada amb l’avaluació dels aprenentatges. Ara bé, una tutoria de carrera potser va més enllà, ja que d’ella depèn molt més que una assignatura. De totes maneres, la concepció que se’n té al context universitari la desconec ja que, com es va demostrar en la meva avaluació diagnòstica de l’altre taller relacionat amb les tutories, no es corresponia amb el que després vam treballar a l’aula.

Resultat 2: *Elaboració del Pla d’Acció Tutorial. Dissenyar, desenvolupar i avaluar els continguts bàsics de la tutoria de la carrera i implementar accions de tutoria individual i grupal.*

En termes generals, conec que existeix el PAT, però no sé ni com funciona ni com s’organitza ni les tasques que realment fa, per tant, parteixo de zero en aquest aspecte.

Resultat 3: *Dissenyar estratègies de comunicació i col·laboració per afavorir el treball en equip.*

En la majoria d’assignatures que he fet fins ara, una part de l’avaluació es fa a partir d’un treball en grup que, com ja he dit anteriorment, no sé molt bé com desenvolupar. Per sort, els alumnes són autònoms, estan acostumats a treballar en grup i s’organitzen gairebé sense l’ajuda del professor, almenys quan ja es coneixen. Això no vol dir, però, que no hagin de

solucionar problemes, la majoria dels quals no arribo mai a conèixer. Per poder fer el seguiment del seu treball, fa dos anys que els vaig obrir un fòrum a l'aula virtual del curs, però només alguns grups en van fer ús. Així doncs, si bé aquesta podria haver estat una manera d'afavorir les condicions de desenvolupament d'aquest treball en grup, no va resultar com m'esperava en el seu conjunt. D'altra banda, considero que és tot un repte fer que els treballs en equip funcionin en assignatures del primer quadrimestre del primer curs, ja que els alumnes encara no es coneixen entre ells i, tot sovint, els fem formar grups de treball durant les primeres setmanes de curs.

Un altre aspecte que s'ha de tenir en compte per tal d'afavorir aquest tipus de treball a classe és crear una bona atmosfera a classe en què la comunicació flueixi. En aquest sentit, estic més satisfeta que no pas amb el punt anterior, però tot i així no he pogut evitar que els grups a classe quedin estancs, que als alumnes els costi canviar de persona amb qui acostumen a treballar, ja sigui en grans projectes, ja sigui en petites tasques a classe. Aquí hi entren, suposo, preferències personals, simpaties i distàncies que s'escapen del context de l'aula i que, per tant, difícilment un professor pot evitar. De totes maneres, les tècniques de treball a l'aula que vam treballar als tallers d'avaluació, creació d'activitats i tècniques metodològiques poden contribuir a millorar les dinàmiques de grup.

Resultat 4: *Desenvolupar un veritable esperit d'iniciativa a l'hora d'afrontar qualsevol activitat tutorial que es plantegi a la classe.*

L'autoregulació és, en aquest aspecte, clau a l'hora de poder detectar un problema (o un punt fort, per què no) i de poder tenir la iniciativa de plantejar-lo a classe per tal de solucionar-lo o treure'n encara més profit. En aquest sentit, no crec que a dia d'avui em falti aquest esperit, ja que tant si és per bo com si és per dolent, crec que he aconseguit un bon clima a classe que afavoreix la comunicació i resolució tant de dubtes com de problemes, tant individualment com en el grup-classe.

Resultat 5: *Assumir funcions de dinamitzador de les tasques que s'hagin de portar a terme tant individualment com en grup.*

L'ús del Campus Virtual *Moodle* facilita enormement la tasca de "control" (tot i que no m'agrada l'expressió) dels nostres alumnes per tal de fer-ne un seguiment proper i acurat. Gràcies a mantenir un històric de les tasques fetes i dels objectius assolits a través del

feedback, es poden detectar molt fàcilment les necessitats dels individus de la classe així com dels membres de qualsevol grup. En aquest sentit, per tant, crec que per mi mateixa he aconseguit aquest resultat d'aprenentatge, tot i que no descarto que en aquest taller ens presentin tècniques per fer-ho de manera molt més efectiva o, si més no, en menys temps.

Resultat 6: *Saber comunicar amb entusiasme i empatia els seus punts de vista, però sempre mantenint una postura al més objectiva possible.*

Tant del feedback del microteaching de part de les tècniques de formació com dels meus companys del Màster així com de les enquestes d'avaluació d'aquests tres anys de docència que porto a la Universitat de Barcelona es desprèn que si una cosa em caracteritza és l'entusiasme, la passió per l'assignatura i l'empatia amb els meus estudiants, tot i que també sovint em diuen que al principi els faig por, ja que al principi de curs considero que és essencial marcar unes distàncies típiques dels rols que es troben a l'aula. Procuro també tractar els alumnes per igual i si amb algú tinc la sensació que "no arribo", els ho comunico personalment per tal que s'asseguin més a la vora, assisteixin a tutories individuals, etc. De totes maneres, reconec que més que una falta d'objectivitat, el que tinc és un excés d'implicació amb alguns alumnes, tal i com es desprèn d'algun comentari a les preguntes obertes de les enquestes de l'alumnat (veure evidència a la secció 2.3.4.5). Aquest és, per tant, un dels punts febles que potser aconseguiré saber com solucionar un cop hagi acabat aquest taller.

4.1.2. Síntesi del taller *La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual*

Situant l'estudiant en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, responsable de la seva regulació en el procés, paral·lelament al professor s'ha creat la figura del **tutor**, que és un **docent que ha rebut formació** ad hoc. El tutor voluntàriament fa de **guia acadèmic**, tot i que a vegades sorgeixin temes personals que no són competència seva. La incidència del tutor no és només en l'alumnat, sinó que la seva tasca, alhora, també **contribueix a l'avaluació formadora** del pla curricular. Per tant, els tutors de la UB són **tutors de model sistèmic**, ja que aglutinen en la seva persona la figura del tutor acadèmic, el tutor d'assessorament personal i el de desenvolupament professional. Així doncs, la tutoria de carrera té **funcions** tan **diverses** com facilitar la integració **acadèmico-social** de l'estudiant, orientar-lo en la **trajectòria curricular**, ajudar-lo a crear un **projecte professional** i donar-li una empenta en temes **d'inserció laboral i formació contínua**. Per això cal conèixer a fons la carrera de què s'és tutor, la institució i tots

aquells dèficits que pot tenir l'estudiant per tal de poder elaborar un pla amb objectius per desenvolupar, que abastin dimensions d'índole molt variada.

El pla d'acció tutorial de la carrera té **tres moments clau**:

- Inici: on es coneix el perfil de l'estudiant, se l'acull i se li demana per les seves primeres experiències a la universitat en el procés d'adaptació i les experiències prèvies que ha tingut tan educatives com professionals. Es signa un compromís de treball.
- Durant: es fa un control del desenvolupament acadèmic, personal i social i es comença a determinar amb més exactitud el projecte professional i què s'està fent per aconseguir-ho.
- Final: se li informa de la formació contínua i de les possibilitats d'inserció socio-laboral així com de fonts de contacte professionals.

A més de les sessions de gran grup, de caire més administratiu, les tutories en petit grup i individuals és molt important **programar-les sense oblidar les competències** perquè tinguin sentit durant el procés acadèmic i d'adquisició d'aquestes competències.

El sistema PAT és complex (massa?) però la **gran infraestructura** possibilita la creació d'una gran i potent xarxa la tasca de la qual està reconeguda institucionalment en el PDP.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Treball en equips docents i Planificació docent*: el tutor ha de conèixer a fons les **possibilitats d'itinerari curricular** de la carrera de què és tutor i també hauria de ser capaç de poder informar la institució dels possibles encavallaments o incongruències en els dissenys curriculars. També ha d'observar si les **competències** que ha de tenir l'alumne al final de la carrera es poden desenvolupar òptimament.
- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: el tutor fa un seguiment tant del **rendiment com de l'aprenentatge** de l'alumne i li aporta consells per tal de reconduir els seus hàbits d'estudi si cal o qualsevol aspecte que estigui influenciant negativament el seu rendiment, sempre i quan no sigui competència d'un psicòleg professional. És també labor del tutor atendre l'alumne si presenta algun problema en el seu procés formatiu, no necessàriament només en referència als resultats de l'avaluació acreditativa.
- Taller *Docència, aprenentatge i comunicació, Estratègies de treball a l'aula universitària*: novament, un tutor ha d'aconseguir crear una **sintonia** amb el seu

tutoritzat per tal de crear **un clima de confiança** que ajudi l'estudiant al llarg dels seus estudis.

- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: cada estudiant tindrà una vida, personalitat i estil d'aprenentatge propis, que determinaran els seus èxits i les seves dificultats al llarg de la carrera. El tutor serà l'encarregat de guiar-lo per poder detectar quins són els **punts forts i dèbils de l'estudiant quant al seu rendiment acadèmic**. Així mateix, una valoració de les seves preferències professionals, considerades conjuntament amb el seu estil cognitiu pot ser també de gran ajuda per orientar-lo professionalment o en estudis de grau superior.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent*: el tutor és un guia model que no només aconsella sinó que pot arribar a influir significativament en els seus tutoritzats, exercint un control social sobre ells. Per tant, la seva **tasca no és pas banal**, ja que d'ell pot dependre també que els estudiants treguin la seva capacitat màxima.
- Taller *Gestió de l'estrès*: tot i no ser un psicòleg, el tutor també incideix d'alguna manera en el desenvolupament personal del tutoritzat i, per això, cal que tingui coneixements de com **gestionar les emocions** per tal que no afectin negativament el rendiment acadèmic de l'estudiant i, si ell no pot fer-hi res, poder derivar l'estudiant a un especialista.

4.1.3. Aplicació docent del taller *La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual*

Tal i com passava en el taller de Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant, no puc aportar cap aplicació docent concreta perquè existeix tota una xarxa de seguiment tutorial a la qual no pertanyo. D'altra banda, considero que seria redundant intentar-la aplicar tenint en compte tots els aspectes d'aplicació que s'han comentat en els tallers que estan directament relacionats amb aquest (veure secció 4.1.2.). A més, el 2n curs del Màster té un bloc dedicat a la tutoria que em permetrà aprofundir en aquesta matèria.

Hi ha, però, aspectes que sí que m'agradaria esmentar, com són la necessitat de formació expressa per esdevenir tutor i el conjunt de competències que es necessiten, tant acadèmiques com personals. No qualsevol docent podria ser tutor, objectivament parlant. També m'agradaria insistir en el fet que el PAT és quelcom que considero necessari però que no està suficientment difós entre els docents.

4.1.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual*

Si bé l’èmfasi d’aquest taller no ha estat tan basat en l’avaluació, al cap i a la fi els resultats d’aprenentatge que presenti l’estudiant determinaran la seva trajectòria professional, no tant l’èxit sinó la seva elecció o les competències en què destaquï. Així doncs, ara sí que entenc la tutoria de carrera universitària, entesa com un seguiment al llarg del temps, com quelcom que incideix en el desenvolupament professional, social i personal dels estudiants i que no pot ser realitzat per qualsevol.

La confiança entre el tutor i els tutoritzats és necessària, així com la gestió de la intel·ligència emocional i totes aquelles emocions que poden influir durant les tutories, que poden ser en gran grup, en petit grup o individuals. Així doncs, el tutor ha de poder crear un clima de confiança en què els seus tutoritzats se sentin còmodes, malgrat estar envoltats d’altres estudiants que potser no coneixen en profunditat.

També entenc el tercer resultat d’aprenentatge del Pla docent d’aquesta assignatura com aplicable a les relacions que s’estableixen entre els estudiants quan fan treballs en equip. Havent comprovat que el desenvolupament personal també forma part del seguiment que es fa en les tutories, entenc la seva incidència en les tutories. Al cap i a la fi, la majoria dels nostres estudiants acabaran treballant col·laborativament i és per això que els cal desenvolupar les competències que els permetin fer-ho. Sovint no les condicions contextuais no són les més afavoridores, com quan demanem que els nostres estudiants formin grups de treball la primera setmana d’estar a la facultat, quan encara no es coneixen. Això s’ajunta amb una sèrie de canvis majors en la seva vida quotidiana que pot incidir negativament en el seu rendiment acadèmic. És per això que, si bé la funció del tutor és útil durant tota la carrera universitària, és especialment important el primer any. El tutor pot aprofitar les tutories per crear dinàmiques de grup que ajudin els tutoritzats a desenvolupar-se òptimament en societat.

El quart resultat d’aprenentatge feia referència a tenir un esperit d’iniciativa en afrontar qualsevol activitat tutorial que es plantegi a classe. En aquest sentit no tinc clar si la meua idea inicial es correspon amb aquest resultat d’aprenentatge.

La comunicació i la proximitat amb l’estudiant també es consideren peces clau de la tutoria, així com la confiança. En el taller vam fer dinàmiques de grup que es basaven en la confiança

en l'altre, dinàmiques que potser no es poden portar a l'aula però que sí que poden servir de paral·lelisme a l'hora de gestionar treballs en equip.

4.2. Recursos UB

4.2.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Recursos UB*

Per a aquest taller ens haurem de desplaçar al Servei d’Atenció a l’Estudiant, que es troba al Campus de Pedralbes. Em sembla recordar que aquest servei, fa molts anys, es trobava al Pati de Ciències de l’Edifici Històric, però suposo que en algun moment el van traslladar. Com es veurà a continuació, parteixo gairebé de zero respecte dels continguts d’aquest taller, ja que l’última vegada que em vaig interessar pels serveis d’aquesta unitat va ser, m’atreviria a dir, més de deu anys enrere.

Resultat 1: *Conèixer la informació i recursos que la UB posa a disposició del professorat tutor.*

Com em va passar amb els primers tallers sobre tutoria, la meva formació en aquest aspecte és verdaderament escassa. Per tant, no em trobo en la posició de poder esmentar cap d’aquests recursos.

Resultat 2: *Conèixer el Servei d’Atenció a l’Estudiant i els serveis que ofereix: Informació i Atenció, Futurs i nous estudiants, FeinaUB, Oficina de Programes d’Integració, i Orientació.*

Quan el SAE es trobava al Pati de Ciències hi vaig anar un parell de cops per informar-me sobre les beques dels Juliol de la UB. Allà vaig poder percebre, a través dels murals penjats a les parets i dels fulletons a disposició dels estudiants, que el SAE s’ocupava de diversos temes, com, per exemple, servei d’informacions diverses (no sabia dir amb precisió quines), assessorament per a futurs estudiants (però no sé amb quin detall), etc. També sé que existeix la borsa de treball de la Universitat, a la que m’hi vaig apuntar fa molts anys una vegada. Ara bé, desconec totalment els Programes d’Integració i els d’Orientació.

Resultat 3: *Ús que pot fer el professorat tutor d’aquesta informació i recursos.*

Des que sóc professora no he fet mai de tutora, per la qual cosa, no sé quin ús en pot fer el professorat d’aquest servei. Val a dir també que cada vegada que algun estudiant m’ha consultat quelcom que no sabia, els he derivat al tutor, a Secretaria o a l’Oficina de Relacions Internacionals, sense tenir la certesa que allí els resoldrien els dubtes. Així doncs, espero que

després d'aquest taller pugui tenir les idees més clares sobre on derivar els estudiants si em pregunten quelcom que sigui competència directa del SAE.

4.2.2. Síntesi dels continguts del taller Recursos UB

El tutor, a més d'estar emparat pel Pla d'Acció Tutorial de cada centre, compta amb una sèrie de recursos anomenats "l'Espai del tutor" que, sovint a diferència del PAT específic del centre, sovint a mig-endegar, compta amb un espai d'informació i d'intercanvi dinàmic, amplia i actualitzat, que es troba en la **carpeta bàsica**. Així mateix, el professor-tutor ha d'estar també al corrent de les **normatives acadèmiques (avaluació, permanència, lliure elecció i oferta d'ensenyaments)** que poden ser cabdals en les consultes dels estudiants (de fet, el tutor té accés a l'expedient acadèmic dels seus tutoritzats). Es considera que aquests necessiten **suport tutorial** i, per tant, **faran ús dels recursos UB, tant al principi dels seus estudis com durant i al final** d'aquests.

Evidentment, les seves necessitats variaran segons l'etapa en què es trobin. A l'inici les consultes més comunes tenen a veure amb qüestions com l'allotjament, l'assegurança, l'atenció a discapacitats, les beques, les consultes d'atenció psicològica, etc. Durant els estudis, els dubtes més habituals tenen a veure amb els itineraris (havent obtingut ja resultats en les primeres convocatòries), els crèdits de lliure elecció (en extinció amb els graus), les beques però incloent també les de mobilitat, i les pràctiques en empreses. No obstant això, val a dir que el tutor no només ha d'atendre dubtes sinó també prendre un paper actiu en què, sovint convocant reunions, animi els estudiants a fer ús d'aquests recursos infrautilitzats (sovint per desconexença, com passa a gran part dels docents amb el Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI). Finalment, un cop acabats els estudis, els estudiants de la UB poden acudir al Servei d'Atenció a l'Estudiant (SAE) i fer ús de l'"Observatori del Món Laboral" i del "Club de Feina". Destaquem també el Porta22, en contacte amb la Universitat, que obre també el ventall de possibilitats un cop acabats els estudis.

Paral·lelament al SAE trobem també el Servei d'Esports UB, que ofereix a preus raonables activitats esportives en les instal·lacions de Zona Universitària i del Campus Mundet no només per a la comunitat universitària sinó també per a usuaris externs (amb canvi de tarifes).

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Recursos docents accessibles a la UB i Plataformes virtuals en l'acció tutorial*: si bé no es va esmentar que el tutor rebi informació respecte aquests recursos docents, molts d'aquests, malgrat estar dirigits als docents, poden ser també d'utilitat per als estudiants i, per tant, el tutor pot dirigir els seus tutoritzats a tot el fons de recursos i funcions del CRAI. D'altra banda, les carpetes d'informació bàsica es presenten en recurs Moodle, recurs que també serveix per a la dinamització de grups de tutoria.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge, Mètodes i tècniques d'aprenentatge dels estudiants universitaris: Hàbits i tècniques d'estudi i Resolució de conflictes personals i acadèmics*: tots aquests tallers tenen com a eix comú la diversitat dels estudiants, les diferències individuals i les necessitats específiques tenint en compte les dimensions cognitives i socials. Així doncs, gran part de les dificultats que es poden presentar degudes a aquests aspectes poden trobar una resposta i/o solució fent ús dels recursos de la UB disponibles en el SAE, a la UDAP, etc.
- Taller *Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant, La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual i Ètica i responsabilitat docent*: si bé aquest taller s'emmarca dins del mòdul *La tutoria de carrera*, no només és útil per als tutors sinó també per al professorat en general, que en ocasions es veu en la situació de respondre dubtes que li plantegen els estudiants i que, si bé els tutors són les persones oficialment responsables d'atendre els estudiants en aquest sentit, el professorat d'una assignatura en concret pot fer la funció esporàdica de tutor en situacions determinades. D'altra banda, i tal i com es contempla en les competències del mòdul, tota tasca docent implica "afrontar els drets, deures i dilemes ètics", que estan inevitablement lligats al tracte directe amb l'estudiant.

4.2.3. Aplicació docent del taller *Recursos UB*

Els continguts d'aquest taller no tenen una aplicació docent directa en una assignatura, al meu parer, a menys que sigui una assignatura de Pedagogia o d'estudis similars en què es tracti directament el tema de l'educació superior. No obstant això, la utilitat de saber de l'existència de tots els recursos presents a la institució per la qual un docent treballa és indiscutible, no només per als seus estudiants sinó també per a ell mateix. La meva postura respecte a aquest punt és que un docent pot en algun moment esdevenir tutor o ocupar un càrrec institucional en què conèixer el funcionament d'aquests recursos sigui imprescindible o, si més no, extremadament útil.

4.2.4. Autoavaluació final del taller *Recursos UB*

Quant al primer resultat d'aprenentatge, l'especificitat d'aquest limitant-lo a la figura del tutor, fa que només pugui dir que el meu coneixement de la informació i recursos que la UB posa a disposició del professorat tutor és parcial, ja que en no ésser tutora jo mateixa, no sé amb precisió quins documents i/o recursos concrets tenen a la seva disposició (malgrat se'ns va posar una duplicació de l'espai del tutor en el nostre espai Moodle del Màster). És a dir, com a docent, puc apreciar la vàlua d'aquests materials, però no puc valorar-la com a tutora. Lligat, per tant, amb el tercer resultat d'aprenentatge, l'ús d'aquesta informació puc fins a cert punt tractar-lo com a docent, però no com a tutora. Finalment, quant al coneixement dels serveis exposats, alguns, com ja vaig esmentar en la meua avaluació diagnòstica, ja els coneixia, tot i que el meu coneixement era parcial i, segurament, força caduc. És clar, però, que gràcies a aquest taller he pogut saber de l'existència de l'Oficina de Programes d'Integració i Orientació i també dels programes d'excel·lència, cosa que no hagués segurament sabut si no m'hagués trobat amb el cas d'algun estudiant amb necessitats específiques en aquest sentit.

4.3. Mètodes i tècniques d'aprenentatge dels estudiants universitaris. Hàbits i tècniques d'estudi

4.3.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d'aprenentatge” del pla docent de *Mètodes i tècniques d'aprenentatge dels estudiants universitaris. Hàbits i tècniques d'estudi*

Mentre fèiem el que abans era la *Enseñanza General Básica* hi havia una assignatura dedicada a l'aprenentatge de les tècniques d'estudi. No recordo molt bé què ens ensenyaven en aquesta assignatura, però sí recordo que aprofitàvem aquesta hora per, bàsicament, posar en ordre els nostres arxivadors. Des de llavors, tendeixo a organitzar els meus materials d'estudi d'aquesta manera, tot i que també procuro posar cert ordre als documents digitals mitjançant carpetes. Ara bé, tinc la sensació que jo mateixa vaig a pitjor, o que cada vegada el volum de notes, materials, estudis, articles i llibres és major i se'm fa més difícil de gestionar-ho.

Considero que un cert ordre és previ a qualsevol sessió d'estudi. Per estudiar, hi ha certes tècniques (memoritzar, utilitzar la mnemotècnia, recitar la lliçó en veu alta, fer-se esquemes, fer-se mapes conceptuals), i cadascú tria la que creu que li va millor. Com a estudiant, sempre he tendit a ser de les estudiants profundes que no utilitzen esquemes, sinó que tenen una visió del conjunt sense necessitar resums. Ara bé, pel que he vist en els tallers del primer curs del Màster, l'ús del mapa conceptual s'està estenent cada vegada més. No crec, però, que jo pugui fer-los servir mai ni ensenyar-ne a fer, ja que, pel que tinc entès, els hàbits i tècniques d'estudi s'han d'interioritzar i la meua manera d'estudiar, ben diferent d'aquesta, la tinc força interioritzada.

A més, avui en dia, els estudiants estan envoltats de noves fonts d'informació, moltes d'elles audiovisuals, i tenen també accés a les presentacions dels professors en PowerPoint, cosa que anys enrere no passava. Suposo, per tant, que la seva manera d'estudiar també està determinada per aquestes noves maneres de presentar la informació.

Per tant, com a docent, he d'estar al corrent d'aquestes noves maneres d'estudiar per tal de poder ser conscient de com afronten els estudiants d'avui en dia el seu aprenentatge. Dit això, procedeixo a repassar els resultats d'aprenentatge que es contemplen en el Pla Docent d'aquest taller.

Resultat 1: Diferenciar entre tècniques d'estudi i estratègies d'aprenentatge.

Experta en aquest tema, més lluny de la meua experiència com a estudiant, no sóc, però havent fet el taller sobre estratègies d'aprenentatge el curs anterior, suposo que les tècniques d'estudi són més aviat aquells hàbits, costums que els estudiants tenen per aprendre, ja sigui òptimament, ja sigui d'una manera millorable. Dins d'aquestes, hi podríem encabir crear una bona atmosfera d'estudi, ordenar els apunts, escriure amb lletra clara o utilitzar diferents tipografies per organitzar la informació, determinar un horari d'estudi, etc. Les estratègies d'aprenentatge, en canvi, estarien més lligades als estils d'aprenentatge i tenen un vessant més cognitiu.

Resultat 2: Reflexionar sobre què pot fer el professorat universitari com a docent i com a tutor per afavorir l'aprenentatge dels estudiants.

En aquest sentit, el curs anterior es va parlar de respectar la seqüència formativa, fer participar l'estudiant del seu aprenentatge, presentar la informació de diverses maneres, fer atenció als estudiants més fluixos i als més avançats proporcionant-los tasques adaptades a les seves capacitats i habilitats, fer coses als estudiants, tenir en compte les competències, ajustar les tasques i activitats al sistema d'avaluació, dur a terme un sistema d'avaluació formativa i, per tant, continuada, distribuir d'una manera coherent les tasques en el temps fent-ne saber les dates límit als estudiants, etc. Si a tot això hi afegim també els hàbits i tècniques d'estudi, el paper del docent i del tutor crec que estarà dirigit a detectar quines són les mancances dels estudiants i els seus punts forts que fan que tot el que acabo d'esmentar en la primera frase funcioni òptimament. Aquestes mancances pot ser que siguin degudes a un entorn que no és el més propici per a l'aprenentatge, a mals hàbits d'estudi, a una mala repartició de les tasques en el temps, etc.

4.3.2. Síntesi del taller Mètodes i tècniques d'aprenentatge dels estudiants universitaris. Hàbits i tècniques d'estudi

Situar l'**estudiant** en el **centre del procés d'ensenyament-aprenentatge**, responsable de la seva regulació en el procés sense oblidar les seves condicions intrapersonals des de la dimensió afectiva i cognitiva, és certament ambiciós ja que no hem d'oblidar ni el **disseny curricular** ni el suport i la **col·laboració del professor i del tutor** (o **guia acadèmic**). Cadascun d'aquests autors té unes funcions que ha de dur a terme per tal d'aconseguir l'èxit acadèmic

en la seva globalitat, cosa que inclou també **l'adquisició de les competències professionals**, l'adquisició de les quals vindrà determinada per les condicions d'ensenyament-aprenentatge. En la posada a la pràctica de l'assignatura, donem per suposat que el professor no només domina l'assignatura, sinó que també no actua isoladament, sinó que coneix el pla d'estudis en què la seva assignatura està inscrita i que, per tant, manté una **coordinació** amb el professorat de la mateixa assignatura i d'assignatures afins.

Pel que fa a l'estudiant, pot ser que ell mateix **expliciti les seves necessitats** o pot ser que hagi de ser **el professor qui les detecti** i que, després d'analitzar la situació, pugui ajudar l'estudiant ell mateix o que, per contra, l'hagi de derivar a servis com la Unitat de diagnòstic i atenció psicològica o al tutor. A vegades, però, només amb unes indicacions sobre com afrontar el procés d'aprenentatge, i.e. sobre les **estratègies d'aprenentatge** que poden adoptar els estudiants (no només fora de classe, sinó també a dins), poden ser la clau per a l'èxit de l'estudiant en una assignatura. És per tant labor del docent activar els coneixements previs de l'estudiant, regular el temps que requereixen les activitats de l'assignatura, motivar l'estudiant i ajudar en el procés de codificació i comprensió de la informació si escau, oferir feedback a l'estudiant i avaluar no només el producte final sinó també el procés que ha portat a aquest producte, independentment de la seva qualitat.

Val a dir, que de les estratègies d'aprenentatge es troben **les habilitats de cerca d'informació, les habilitats de comunicació, les socials i les metacognitives i autoreguladores, que al cap i a la fi són competències transversals**.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Treball en equips docents i Planificació docent*: el professor ha de conèixer no només la seva assignatura sinó que també ha d'arribar a consensos amb la resta de professors d'aquesta, cosa que implica el treball en equips docents i una coordinació regular amb aquests. A més ha de conèixer els diferents **itineraris curriculars** de la titulació a què pertany la seva assignatura. D'altra banda, és també important que **conegui el(s) tutor(s)** dels grups que té per tal de poder mantenir un intercanvi d'informació amb aquests si fos necessari.
- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: no només el tutor sinó també el docent al càrrec d'una assignatura en concret fan un seguiment del **rendiment com de l'aprenentatge** de l'alumne que tot sovint ve determinat pels seus hàbits i tècniques d'aprenentatge

de l'estudiant. Les característiques d'aquests hàbits repercutiran inevitablement en els resultats d'aprenentatge de l'estudiant.

- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge, Docència, aprenentatge i comunicació, Estratègies de treball a l'aula universitària*: a l'hora de planificar les sessions, el professor ha de tenir en compte els diferents **estils d'aprenentatge** per tal de poder **adaptar** les tasques, les tutories i el treball autònom de l'estudiant, així com les activitats que conformin l'eix principal de l'assignatura. En aquest punt també entren en joc les **dimensions cognitives i afectives** dels estudiants, tractades en aquests tallers.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent, Tutoria universitària. La tutoria grupal i individual i Resolució de conflictes personals i acadèmics*: tant el professor com el tutor no són només models sinó que poden ser ens en qui els estudiants arribin a confiar les seves inquietuds tant acadèmiques com professionals. És per això que tant els docents com els tutors han d'exercir una escolta activa que gestioni la informació rebuda de part dels estudiants i puguin, per tant, **orientar**-los adequadament. Així mateix, els conflictes que derivin de les necessitats dels estudiants a nivell personal i acadèmic són també susceptibles d'ésser començats a gestionar pel docent al càrrec d'una assignatura.
- Taller *Recursos UB*: precisament tant en el punt de l'orientació curricular com professional i/o personal com també en els ajuts en casos d'estudiants amb discapacitats i/o que necessitin una atenció especial en algun aspecte cal que el professor sàpiga que existeixen serveis com el **Servei d'Atenció a l'Estudiant**, o el **d'Atenció Psicològica** o els **ajuts i/o personals (mentories)** o **materials** com per exemple el software per a discapacitats visuals.

4.3.3. Aplicació docent del taller *Mètodes i tècniques d'aprenentatge dels estudiants universitaris. Hàbits i tècniques d'estudi*

Tal i com passava en el taller de Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant, no puc aportar cap aplicació docent concreta perquè existeix tota una xarxa de seguiment tutorial a la qual no pertanyo. D'altra banda, considero que seria redundant intentar-la aplicar tenint en compte tots els aspectes d'aplicació que s'han comentat en els tallers que estan directament

relacionats amb aquest (veure secció 4.1.2.). A més, el 2n curs del Màster té un bloc dedicat a la tutoria que em permetrà aprofundir en aquesta matèria.

En els continguts del taller es va destacar la figura del tutor en relació a millorar la manera de treballar les estratègies d'aprenentatge dels estudiants. Ara bé, considero que el professor ha de també tenir una part activa en aquest sentit en moments tan obvis com a l'hora d'explicar els passos necessaris per fer una tasca a classe i, si cal, preguntar els estudiants com transferir aquestes estratègies a altres activitats en què aquestes estratègies poden ser útils.

En aquest sentit, m'agradaria posar tres exemples d'aplicació docent que he dut a terme en aquest curs. El primer es tracta en explicitar la dicotomia "intensive reading" versus "extensive reading". En aquest curs vaig proposar un llibre d'històries breus que claríssimament era molt difícil per a alguns dels estudiants. Independentment però d'això, la manera d'afrontar la lectura d'aquestes lectures havia de ser llegir per entendre la idea essencial, el que passava i per què passava. En canvi, la majoria de les lectures del llibre de text preguntaven per detalls, a menys que fossin preguntes de warm-up que preguntessin de manera anticipada l'opinió o el que creien els estudiants sobre els continguts de la lectura a partir, per exemple, del títol.

Una altra aplicació pràctica la vaig dur a terme també en les habilitats receptores. En aquest cas he de confessar que no ho tenia planejat a l'avançada però que el resultat va ser molt positiu per als estudiants. Fins a aquell moment en el curs havíem fet exercicis de comprensió auditiva en què els estudiants havien primer de contestar preguntes concretes de tipus resposta múltiple o vertader/fals i després havien de completar la informació. El que solia passar normalment és que responien les preguntes correctament però no eren capaços a vegades de reproduir la raó per la qual havien escollit una opció en concret. En un altre exercici, però, les preguntes primeres ja eren de bones a primeres obertes. Mentre escoltaven, vaig veure com només quatre estudiants prenen nota mentre escoltaven per contestar les preguntes. Quan va acabar la pista d'àudio, no vaig preguntar directament la resposta, sinó que vaig preguntar qui tenia la resposta a la primera pregunta. Només van aixecar el braç les persones que havien pres notes i tres persones més. Llavors els vaig preguntar als estudiants si sabien quina era la diferència entre les persones que asseguraven poder contestar la pregunta i les que no. Com que la resposta va ser negativa, els vaig fer notar que les persones que afirmaven seguir les preguntes eren les que havien estat prenent notes. A partir de llavors, cada vegada que fèiem un exercici de comprensió auditiva, els preguntava quina estratègia havien de prendre a l'hora d'afrontar l'exercici. El més positiu és que eren capaços de fer-ho.

Finalment, i aquesta estratègia sí que va ser a l'avançada, va ser plantejar tot el calendari del curs, les vistes del portafolis, les tutories i les fases del *project work* des d'un bon principi per tal que els estudiants es poguessin gestionar el temps per a cada etapa del treball. Ara bé, que el professor plantegi el calendari no és garantia que els estudiants es gestionin el temps. Ans al contrari, aquest curs, i per primera vegada en el temps que porto de docent a la universitat, m'he trobat que hi ha hagut estudiants que no han arribat a temps a fer les tasques, malgrat tenir-les al calendari des de principi de curs i anar-ne recordant les dates d'entrega periòdicament.

4.3.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Mètodes i tècniques d’aprenentatge dels estudiants universitaris. Hàbits i tècniques d’estudi*

Un dels resultats d’aprenentatge esperables d’aquest taller és diferenciar entre tècniques d’estudi i estratègies d’aprenentatge. Malgrat aquesta diferència no hagi estat esmentada en la síntesi d’aquest taller explícitament, sí que ho està indirectament. L’estratègia d’aprenentatge va més enllà de la tècnica. És a dir, una estratègia serveix per poder escollir la tècnica adequada segons l’objectiu que es tingui. Així doncs, les tècniques depenen dels continguts, dels coneixements previs sobre els continguts, les condicions d’aprenentatge i el tipus d’avaluació d’aquest. En aquest sentit, el que està exposat en la meva autoavaluació diagnòstica s’adiu amb el resultat d’aprenentatge esperat.

L’altre resultat d’aprenentatge esperable per a aquest taller és la reflexió sobre l’acció docent vers afavorir l’aprenentatge dels estudiants tenint en compte aquestes tècniques i estratègies. En aquest sentit, no només al llarg del curs he preparat activitats d’extensió i d’anivellament per a aquells estudiants més fluixos, tal i com expressava en l’avaluació diagnòstica, sinó que també, i tal i com s’ha exposat a l’aplicació docent, he fet explícita la tria d’estratègies en les tasques dutes a terme a classe en diverses ocasions. De totes maneres, però, no he actuat activament en el descontrol temporal dels estudiants malgrat que feia constantment referència al calendari plantejat des del principi de curs així com de les competències que s’havien d’assolir.

4.4. Adquisició, seguiment i avaluació de competències transversals

4.4.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’ *Adquisició, seguiment i avaluació de competències transversals*

Aquesta no és la primera vegada que es parla de competències en el Màster. Se n’ha parlat a diversos tallers tant de la seva definició com dels tipus de competències (transversals, comunes i específiques de la titulació), de com s’escullen en les titulacions, etc. És curiós que el títol d’aquest taller contingui el concepte “avaluació de competències” quan, més d’una vegada, s’ha dit que les competències són quelcom intangible i que no es pot avaluar, almenys directament. Per això suposo que les maneres indirectes de fer-ne una avaluació inclouen el seguiment de les competències transversals per comprovar si s’han adquirit. Aquest seguiment, però, no és fàcil de gestionar, ja que es perllonga en el temps. Com fer-ho? Ai, las! Gran pregunta. El Moodle es va instaurar a la universitat com un instrument potencialment útil per a fer-ne el seguiment, ja que es tenia en ment posar a disponibilitat del tutor accés a totes les qualificacions dels estudiants de tots els cursos, tant de les qualificacions de les activitats que serveixen d’avaluació com de les qualificacions de les competències que entren en joc en aquestes avaluacions formatives i/o sumatives. No obstant això, aquest curs 2010-2011 s’ha posat en marxa de manera pilot el projecte CUBAC (la Carpeta UB d’Avaluació de Competències) que permetria fer el seguiment de les competències transversals de tots els estudiants de la Universitat de Barcelona al llarg del temps. Els responsables de pujar les evidències que certifiquin l’adquisició d’aquestes competències recauria en el propi estudiant.

En el cas de la Facultat de Formació del Professorat, navegant per l’Observatori d’Innovació Docent he pogut esbrinar que el grup CIAC (Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències) es proposa obtenir els següents resultats (extrets del mateix Observatori):

- Definició, a partir de l’anàlisi, de tipus d’activitats d’aprenentatge-avaluació que faciliten l’adquisició de competències
- Definició, a partir de l’anàlisi, de tipus d’activitats d’avaluació que faciliten l’avaluació de competències
- Millora, a partir de l’anàlisi, dels instruments d’avaluació
- Elaboració de propostes de formació del professorat a partir de la detecció de necessitats de formació del professorat
- Millora en l’organització i gestió de processos acadèmics i administratius

- Valoració i sistematització, si escau, del model didàctic proposat en el Projecte

Aquest projecte, però, ha quedat com en un impàs. També se'n va fer una presentació a les Jornades de Tecnologia Docent, però a efectes pràctics, desconec si realment s'ha dut a la pràctica a la Facultat a què pertanyo.

Resumint, comencem aquest taller ja amb una base prèvia però amb molts interrogants.

Resultat 1: *Demostrar conèixer el concepte de competència en l'educació universitària i reflexionar sobre les seves implicacions.*

El glossari de la UB defineix la competència com la “Representació dels nivells de les diferents exigències d'una determinada activitat professional, que permet observar les característiques que han de tenir les persones idònies per fer aquesta activitat. Significa un conjunt coherent d'habilitats, coneixements i capacitats necessaris per exercir una gamma més o menys àmplia de llocs de treball afins a un camp professional”. Per tant, les competències mobilitzen tots els tipus de sabers que participen en l'aprenentatge. Les implicacions per afavorir l'adquisició de les competències crec que passen per l'elecció d'aquelles activitats i del sistema d'avaluació que, de la manera més acurada possible, reproduïxen aquelles habilitats necessàries per a la bona pràctica professional.

Resultat 2: *Analitzar el concepte, el rol i les implicacions de les competències transversals en els processos d'ensenyament i aprenentatge a la Universitat i proposar alternatives pel seu aprenentatge.*

Tenint en compte el que s'ha esmentat anteriorment, a l'hora d'escollir activitats no es tracta d'escollir aquelles més pràctiques per al professor, sinó aquelles més útils per a l'estudiant. Això passa també per un sistema d'avaluació significatiu per a l'estudiant, que no serveixi només per obtenir una qualificació numèrica sinó que, si és possible, faci que l'estudiant aprengui i pugui aplicar el que aprèn més enllà del context acadèmic. Exemples de bones pràctiques d'activitats d'aprenentatge i d'avaluació en aquest sentit poden ser els projectes, les carpetes d'aprenentatge, la resolució de casos, etc.

Per a això, però, és essencial la coordinació entre professors, no només d'un mateix departament sinó de tota la titulació. Aquesta coordinació, però, no l'afavoreix la infraestructura present i, per tant, caldrien canvis de base per poder-la dur a terme.

Resultat 3: *Plantejar-se les oportunitats i les limitacions de la tutoria per ajudar al procés d'aprenentatge de competències transversals.*

La infraestructura que esmentàvem abans pot materialitzar-se amb el Pla d'Acció Tutorial (PAT). No obstant això, és un fet que malgrat el PAT fa molts anys que es va crear, només funciona de manera efectiva en algunes facultats, i en altres, o només es fa efectiu el primer any o ni tan sols existeix. Per tant, les limitacions de la tutoria en aquest sentit són moltes, no només en el seguiment i avaluació de l'adquisició de les competències sinó en el seguiment dels estudiants en general.

4.4.2. Síntesi del taller *Adquisició, seguiment i avaluació de competències transversals*

Partint de la definició de competència, ja treballada anteriorment, i dels tipus de competència (específiques, genèriques o transversals), se'ns presenta la qüestió de com fer-ne el seguiment per tal de poder determinar si s'han adquirit o no, no només en una assignatura (que temporalment ofereix poc marge d'observació) sinó al llarg dels estudis universitaris. Per poder determinar si s'han assolit les competències contemplades en els plans d'estudi, s'ha de comprovar si s'han adquirit no només **els sabers** (conceptuals, d'habilitats i actituds) sinó també **la capacitat de mobilitzar** aquests sabers segons les **situacions reals** de forma efectiva.

La principal dificultat que ens trobem a l'hora d'avaluar les competències és **focalitzar què avaluar i com**. Si el nostre sistema d'avaluació pretén abastar moltes competències alhora, correm el risc de no fer-ho adequadament per la dispersió de contextos. No obstant això, no hem mai d'oblidar que com a institució, un dels nostres pilars és la **formació integral** de la persona, tant pel que fa a la seva futura activitat professional com pel que fa a la seva identitat i actuació vers els altres, cosa que està lligada directament a les **competències transversals de la UB** (compromís ètic, capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, treball en equip, capacitat creativa i emprenedora, sostenibilitat i capacitat comunicativa).

La manca de coordinació entre equips docents pot comportar una **duplicació d'esforços innecessària o l'encavallament** en el tractament de les competències potenciant-ne unes més que no pas altres. És en aquest sentit que **la tutoria pot afavorir el seguiment de l'adquisició de les competències transversals** i, per tant, ajudar a la seva avaluació, per la visió global que se suposa que el tutor té de l'estudiant. No obstant això, cal tenir en compte les limitacions de

la tutoria. Com més variades siguin les fonts d'informació que utilitzi el tutor, més fiable i exhaustiva serà el seguiment de les competències transversals.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació, Elaboració de materials docents i documents de treball i Avaluació dels aprenentatges*: tenint en compte que els plans docents han d'especificar les competències transversals de la titulació, el professor hauria de fer el seguiment i l'avaluació de les competències contemplades en el pla docent i, per tant, dissenyar activitats que facilitin aquest procés.
- Taller *Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant*: és gràcies a un seguiment de l'avaluació continuada formativa de l'estudiant que el tutor (i també el professor), podrà fer el seguiment de l'adquisició de les competències. No obstant això, el fet que els PATs d'algunes facultats encara estan a les beceroles fa difícil la realització d'aquest seguiment. Ara bé, la **reflexió i l'anàlisi compartides amb el professor-tutor** seran de gran ajut per poder-ne fer el seguiment.
- Taller *Treball en equips docents*: com ja s'ha esmentat abans, una bona coordinació és necessària per tal de cobrir totes les competències transversals i evitar encavallaments. Això es fa evidentment més difícil sense un treball efectiu dels equips docents.
- Taller *Plataformes virtuals en l'acció tutorial*: si bé el CUBAC és independent de les plataformes creades per a l'acció tutorial, ambdós entorns propicien el seguiment i avaluació de l'adquisició de les competències transversals.

4.4.3. Aplicació docent del taller *Adquisició, seguiment i avaluació de competències transversals*

En no ser tutora, no puc aplicar directament els continguts del taller des d'aquesta posició. Ara bé, des de la posició de docent, sí que és tasca meua (i de l'equip docent a què pertanyo) de com tractar les competències a l'aula analitzant si les activitats d'ensenyament-aprenentatge proposades realment cobreixen les competències transversals contemplades. En aquest curs passat, n'he treballat dues en especial, el treball en equip i la capacitat crítica, tot i que, naturalment, la capacitat de comunicar també ha estat clarament coberta tractant-se d'una assignatura de llengua instrumental.

En el cas de la competència de treball en equip, el projecte en si sí que era quelcom d'aplicació pràctica amb possibilitats de transferència (re-lectura d'un conte i representació del mateix de forma col·laborativa), però potser la manera de treballar-ho (utilitzant GoogleDocs i fòrum i amb seguiment de tutories presencials) no és potser la manera com en un context professional es portaria a terme, ja que el dia a dia fa que les tecnologies passin a un segon pla. No obstant això, per experiència personal, el GoogleDocs està esdevenint una eina d'ús habitual en el meu context, per la qual cosa no descarto que sigui també transferible a un context en què qui treballi sigui el professorat d'educació primària d'un centre en què el professorat es veu cada dia. Ara bé, l'important d'aquest projecte no era l'eina utilitzada sinó la manera en què s'han organitzat els estudiants per treballar col·laborativament (en principi) i cooperativament (en determinades ocasions). Si bé el disseny del projecte facilitava el seguiment d'aquesta competència, el que es veu en una tutoria de 40 minuts i el treball registrat en l'històric del GoogleDocs només mostra una part de tot el procés que s'ha dut a terme en l'elaboració del treball.

Pel que fa al treball de la capacitat crítica, en aquest curs el portafolis que s'ha realitzat era considerablement diferent al que havia proposat fer en ocasions anteriors. En aquest cas, la reflexió i les activitats que ja en si mateixes eren de reflexió han tingut un pes important (només dues tasques del portafolis no mobilitzaven en la seva totalitat la capacitat crítica). Val a dir, però, que la manera com els estudiants perceben aquesta capacitat i com l'he entesa jo aquest any difereix considerablement. Per tant, el tractament d'aquesta competència per part meua requereix encara d'un procés més extens en el temps de reflexió sobre el tema. Dins del grup INNOVELLS i de l'ECAL hem estat treballant directa o indirectament sobre què entenem per reflexió, capacitat metacognitiva, metalingüística, la multimodalitat, etc. Tots aquests elements els hem tingut en compte per poder fer el seguiment d'aquesta competència. En ser, però, la primera vegada que he endegat aquesta anàlisi, insisteixo que l'aplicació que n'he fet ha de madurar. No obstant això, destaco l'experiència docent que he tingut aquest curs en aquest sentit, ja que m'ha fet analitzar les tasques addicionalment des d'un punt de vista força diferent de com ho havia fet fins ara.

4.4.4. Autoavaluació final del taller *Adquisició, seguiment i avaluació de competències transversals*

Després de les reflexions oportunes sobre els continguts del taller i de l'aplicació docent que n'he fet aquest curs, constato que part dels dubtes que plantejava en l'autoavaluació diagnòstica comencen a ser més clars per a mi, tot i que no en la seva totalitat. Considero que

fer el seguiment de les competències transversals és quelcom complex i que si bé una avaluació al llarg del temps és el més apropiat, no és sempre possible en l'àmbit universitari degut a la mobilitat del professorat. És a dir, malgrat els tutors i els professors d'una banda, i els estudiants per l'altra facin un recull d'evidències que serveixin per justificar i/o provar l'adquisició d'una competència, sense un treball exhaustiu per un sol tutor se'm fa difícil imaginar-me una anàlisi de l'evolució i potencialment adquisició d'una competència. A més, les competències transversals són diverses, per la qual cosa encara se'm fa més difícil poder imaginar-me un sistema que permeti mantenir un registre exhaustiu, variat i suficientment fiable i vàlid per tal de demostrar que aquesta competència s'ha adquirit.

El treball fet durant aquest curs desplegant un seguit d'activitats per tal de treballar aquestes competències prova que, en certa manera, he estat capaç d'analitzar el concepte, el rol i les implicacions de les competències transversals. M'atreveiria també a dir que sóc capaç de plantejar-me les limitacions de la tutoria; no tant, però, de les oportunitats d'aquesta, segurament perquè no en tinc una experiència de primera mà.

4.5. Resolució de conflictes personals i acadèmics

4.5.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Resolució de conflictes personals i acadèmics*

Abans de res, val a dir que com que el Pla Docent d’aquest taller es va penjar a posteriori, comento el meu coneixement inicial respecte dels resultats d’aprenentatge esperats igualment, però aquests es veuran contaminats pel fet que estan fets després d’haver fet la sessió presencial.

Resultat 1: Coneixement de la realitat de l’alumnat amb necessitats especials de la nostra Universitat i conèixer els recursos disponibles a la UB per a la seva integració.

No tinc cap experiència pròpia amb alumnes de necessitats especials, tot i que sí que he tingut contacte amb docents que n’han tingut. L’únic conflicte que he tingut amb un estudiant és el cas d’un alumne que clarament té problemes psicològics, del qual vaig redactar un informe de sis pàgines degut a què un dia que em va trobar al metro em va acorralar i em va amenaçar. Pel que fa als estudiants amb discapacitats físiques, vaig aprofitar una sèrie de cursos de l’ICE per posar-me al dia amb com adaptar els nostres materials per a estudiants sords o cecs, per tal de fer-los accessibles a aquests estudiants. Des de llavors, encara no he tingut cap estudiant que respongui a cap dels tipus que se’ns van presentar, però considero que malgrat haver fet aquests cursos, no estic suficientment preparada per poder-los dedicar tota l’atenció que necessiten.

Resultat 2: Coneixement dels serveis que ofereix la UB per atendre les dificultats personals i/o psicològiques dels estudiants.

Abans de realitzar el taller coneixia que hi ha un servei psicològic per als estudiants però no coneixia quin tipus de dificultats personals i/o psicològiques tracten específicament

Resultat 3: Coneixement del procés de derivació dels estudiants a aquests serveis.

Abans de fer el taller desconecia totalment si hi ha cap protocol per tal de derivar els estudiants. L’única vegada que m’he trobat en un conflicte va ser el mateix vicedegà que es va posar en contacte amb mi.

Resultat 4: *Desenvolupar un veritable esperit d'iniciativa a l'hora d'afrontar qualsevol activitat tutorial que es plantegi a la classe.*

Si entenem per activitat tutorial el seguiment dels estudiants i la resolució de conflictes que es poden donar a l'aula, crec que ja ho faig sense tenir-ne formació específica. Per tant, ho faig però no sé si ho faig correctament.

Resultat 5: *Millora de les habilitats per identificar els estudiants amb dificultats personals i/o psicològiques.*

Tornant al cas comentat anteriorment, l'únic que he tingut a classe, val a dir que jo veia coses "estranyes" en aquest estudiant però no em vaig adonar de la magnitud del seu problema fins que no vaig posar per escrit totes les accions poc habituals que havia fet durant el curs. D'altra banda, els continguts de la versió final del seu portafolis no donaven lloc a cap dubte de la seva inestabilitat emocional. Pel que fa, però, als estudiants amb deficiències físiques, aquests acostumen a dir-ho, per la qual cosa no és difícil identificar-los.

Resultat 6: *Millora de les habilitats de comunicació a l'entrevista amb estudiants amb aquest tipus de problemàtica.*

En relació amb les habilitats de comunicació, si bé hem tingut formació sobre com comunicar a l'aula, no se'ns ha format en com comunicar en casos problemàtics. A més, només he tingut un episodi d'estudiant conflictiu, que crec que vaig manejar amb suficient calma i saber fer. Ara bé, hi ha situacions conflictives no només a l'aula sinó a la vida personal en les que no sabem ben bé com reaccionar i, per tant, no crec que tingui totes les habilitats necessàries per poder comunicar d'una manera assertiva el que penso o el que s'ha de fer en situacions d'aquest tipus.

4.5.2. Síntesi del taller *Resolució de conflictes personals i acadèmics*

La Universitat de Barcelona compta amb dues unitats d'atenció a l'estudiant per a resoldre tan conflictes personals com acadèmics. Es tracta de l'**Oficina de Programes d'Integració de la UB (OPI)** i de la **Unitat d'Orientació i Diagnòstic Psicològic (UDAP)**.

L'OPI té en la seva agenda d'accions el Programa "Fem via" (per als estudiants amb necessitats especials d'alumnes amb algun tipus de discapacitat), el Programa d'Atenció Temporal (per a

alumnes que tenen problemes puntuals que afecten el seu rendiment) i el Programa d'Atenció a la Diversitat (per a estudiants nous). Compta amb la col·laboració d'altres xarxes per a l'atenció a l'estudiant i amb la col·laboració del PAS i del PDI.

Sempre des de la discreció (**protecció de dades**) i des de la coherència segons la situació (evitant la sobreprotecció o la dependència per part de l'estudiant), l'OPI s'encarrega dels alumnes amb **discapacitats físiques** (problemes d'audició i sordera, problemes visuals i ceguera), **motrius** (alumnes amb cadires de rodes o amb problemes a les mans) i **psíquiques**. En aquests casos es vetlla per fer adaptacions curriculars tan d'accés en general com curriculars individualitzades.

No tots els estudiants coneixen l'existència d'aquest servei. Per tant, és labor del professor-tutor o del professor informar-los perquè es dirigeixin als caps d'estudis si no és que abans han informat de la seva situació a l'hora de fer la preinscripció universitària. r suposat que el professor no només domina l'assignatura, sinó que també no actua isoladament, sinó que coneix el pla d'estudis en què la seva assignatura està inscrita i que, per tant, manté una **coordinació** amb el professorat de la mateixa assignatura i d'assignatures afins.

Pel que fa a l'estudiant, pot ser que ell mateix **expliciti les seves necessitats** o pot ser que hagi de ser **el professor qui les detecti** i que, després d'analitzar la situació, pugui ajudar l'estudiant ell mateix o que, per contra, l'hagi de derivar a servis com la Unitat de diagnòstic i atenció psicològica o al tutor. A vegades, però, només amb unes indicacions sobre com afrontar el procés d'aprenentatge, i.e. sobre les **estratègies d'aprenentatge** que poden adoptar els estudiants (no només fora de classe, sinó també a dins), poden ser la clau per a l'èxit de l'estudiant en una assignatura.

La UDAP s'encarrega d'orientar i diagnosticar problemes psicològics i atén tan problemes acadèmics com personals, adreçant-se a població universitària i no universitària (amb diferents tarifes segons el col·lectiu). Les seves funcions són bàsicament avaluar i diagnosticar, orientar i oferir tractaments psicològics breus, atendre consultes acadèmiques puntuals, assessorar el personal universitari en conflictes i derivar els pacients que no poden atendre perquè el seu problema va més enllà de les funcions que s'acaben d'esmentar.

Els pacients hi acudeixen o bé per demanda d'ajut explícita o emmascarada o bé perquè el personal docent o el cap d'estudis ho considera oportú, sense demanda de l'estudiant. El protocol a seguir és diferent segons l'origen de la demanda. A l'igual que l'OPI, la protecció de

dades està garantida. No obstant això, pot ser que un professor acudeixi per poder rebre consell sobre com actuar amb estudiants problemàtics. En aquest cas, per tant, la consulta no és directa.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Treball en equips docents*: S'ha vingut dient en repetides ocasions que la **coordinació entre els professors** és essencial. També ho és a l'hora de poder comentar si veiem algun problema en algun estudiant o per poder-nos **donar suport** en el cas d'elaboració de materials i adaptacions per als estudiants amb discapacitats
- Taller *Avaluació dels aprenentatges*: les adaptacions curriculars passen també per una modificació de la manera com avaluem, tant el **rendiment com l'aprenentatge** de l'alumne que tot sovint ve determinat pels seus hàbits i tècniques d'aprenentatge de l'estudiant. Les característiques d'aquests hàbits repercutiran inevitablement en els resultats d'aprenentatge de l'estudiant.
- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge, Docència, aprenentatge i comunicació, Estratègies de treball a l'aula universitària*: a l'hora de planificar les sessions, el professor ha de tenir en compte els diferents **estils d'aprenentatge** per tal de poder **adaptar** les tasques, les tutories i el treball autònom de l'estudiant. Aquest aspecte es torna encara més important quan ens trobem amb casos especials com els exposats anteriorment.
- Taller *Ètica i responsabilitat docent, Tutoria universitària. La tutoria grupal i individual*: tant el professor com el tutor, com ja s'ha dit, idealment haurien de ser models per als estudiants i poden ser també persones que els estudiants puguin arribar a tenir prou confiança com per fer-los arribar les seves inquietuds tant acadèmiques com professionals. En aquest cas, cal una escolta activa per part del tutor i/o professor per tal que pugui **orientar** els estudiants i/o derivar-los als serveis adequats que ofereix la universitat.
- Taller *Recursos UB*: precisament tant en el punt de l'orientació curricular com professional i/o personal com també en els ajuts en casos d'estudiants amb discapacitats i/o que necessitin una atenció especial en algun aspecte cal que el professor sàpiga que existeixen serveis com el **Servei d'Atenció a l'Estudiant**, o el **d'Atenció Psicològica** o els **ajuts personals** o **materials** com per exemple el software per a discapacitats visuals oferts per l'OPI.

- *Taller Estratègies de comunicació*: En aquest taller es va comentar la importància no de la informació que transmetem sinó de la manera com la comuniquem. En aquest cas, és important que el professor sàpiga comunicar-se tant a nivell verbal, com no verbal i utilitzant el paral·lenguatge però també és igualment rellevant que sàpiga llegir el llenguatge que els seus estudiants li comuniquen en el dia a dia per tal de poder detectar si tenen discapacitats o necessitat d'orientació psicològica i derivar-los als serveis corresponents.

4.5.3. Aplicació docent del taller *Resolució de conflictes personals i acadèmics*

Tal i com he ja esmentat, en tots els anys que porto de docent a la universitat, només m'he trobat amb un cas conflictiu que necessitava una atenció psicològica específica. Malgrat comunicar-me amb el Vicedegà Acadèmic sobre el cas, així com amb la meua cap d'equip docent i amb la cap de departament, que en tot moment em van donar suport, aquest estudiant no va ser mai derivat a cap dels serveis tractats en aquest taller.

Pel que fa als estudiants amb discapacitats físiques, motrius, psíquiques, etcètera, tampoc no n'he tingut cap (almenys que jo sàpiga) tot i que sí que conec professors del meu departament que n'han tingut. No sé però com s'ho van manegar per tal de poder fer que els estudiants en qüestió poguessin dur a terme el curs com la resta dels seus companys (o de la manera més similar possible). No conec, però, cap cas d'estudiants nouvinguts.

És per això que, malgrat l'existència de, comparativament, pocs estudiants amb necessitats d'atenció especial, aquest taller és molt útil perquè precisament per la poca comunalitat d'aquests casos és difícil saber com actuar. També és per això mateix que m'agradaria esmentar la rellevància dels continguts tractats per al professorat nouvingut, que pot no conèixer l'existència d'aquests serveis i que, per aquesta desconexió, ni tan sols s'arribi a plantejar que podria ser ajudat per tal d'atendre els estudiants en qüestió. Novament, la manca d'informació o més aviat la millorable difusió d'aquesta, contribueixen a aquest fenomen.

4.5.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Resolució de conflictes personals i acadèmics*

Abans de començar el taller era obvi que sabés que algun dia em podria trobar a l’aula algun estudiant que requereixi una atenció especial, ja que la comunitat universitària ve de la nostra societat, on la diversitat és un fet. Per tant, saber de l’existència d’aquests estudiants és evident. Ara bé, gràcies a aquest taller he pogut conèixer les unitats específiques que se n’encarreguen (l’OPI i l’UDAP) i els processos de derivació (ja sigui per demanda pròpia, ja sigui via el tutor o per requeriments ja anteriors a l’etapa universitària). El que no m’havia plantejat mai és la necessitat de fer una adaptació curricular per a aquests alumnes. Ara que sé que es pot fer, però, em plantejo el com fer-ho, ja que és una situació que no he viscut mai.

En acabar aquest taller no puc afirmar tampoc que he millorat en les meves habilitats per identificar els estudiants amb dificultats personals i/o psicològiques. Puc arribar a fer comentaris als meus estudiants de “fas mala cara” o “què us passa avui, que no feu cas del que estem fent”, però no puc arribar a detectar el motiu real pel qual aquests estudiants no estan al 100% o no estan com habitualment ho estarien.

Així mateix, tampoc considero que les meves habilitats de comunicació en aquests contextos hagin millorat, ja que no he tingut cap conflicte rellevant excepte el que ja he comentat. Tot s’ha de dir, però, que el que sí que he estat experimentant aquest curs ha estat la por a enfrontar-me a segons quins alumnes que sabia, del cert, que no estaven fent les tasques ells mateixos. Aquesta por és, per tant, quelcom que potser sí que fa que sigui jo, i no pas els estudiants, els que haurien de rebre alguna mena de suport per tal de poder-me desenvolupar correctament en aquestes situacions o altres situacions conflictives.

4.6. Plataformes virtuals en l'acció tutorial

4.6.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Plataformes virtuals en l'acció tutorial*

Fins ara se’ns ha insistit que el tutor ha de tenir una visió general de l’estudiant i que aquesta visió hauria de ser, idealment, al llarg de la carrera. També se’ns ha parlat de la importància de la transversalitat en els processos d’ensenyament-aprenentatge i en la coordinació dels estudis, que s’han de dissenyar no només des d’un departament sinó en conjunció amb altres departaments. Per tal que el tutor pugui tenir una visió general no només dels estudis en què ell col·labora sinó també de l’estudiant, les TICs poden, efectivament, ser una eina molt útil i agilitzadora de la tasca del tutor.

Els resultats d’aprenentatge que s’esperen d’aquest taller són:

Resultat 1: Coneixement del paper de la tutoria virtual en la relació tutor/estudiant.

La tutoria virtual, per la seva possibilitat sincrònica i asíncrona pot ser una eina molt eficaç en diversos aspectes: des de la comunicació amb l’estudiant fins a la creació d’un històric de comunicacions amb tots els estudiants i dels esdeveniments succeïts al llarg de la seva estada a la facultat, passant pel simple ús d’una plataforma virtual com a repositori de documents. Ara bé, com que desconec quina rellevància té el tutor en l’estada de l’estudiant a la facultat i en els seus processos d’aprenentatge, no sé fins a quin punt es fa ús d’aquestes plataformes en l’acció tutorial.

Resultat 2: Coneixement de diferents eines virtuals com a suport del tutor.
--

El *Moodle* és la plataforma virtual escollida per la Universitat de Barcelona i, per tant, suposo que gran part de les eines virtuals fan ús d’aquest espai. No obstant això, hi ha també eines que no estan integrades al *Moodle* que poden fer un servei similar o complementari, des del simple correu electrònic fins a la complexitat del portafolis electrònic que, en conjunció amb l’estudiant, pot esdevenir una eina que reflecteixi de manera clara l’adquisició de les competències requerides en un grau. Fora de les eines esmentades, segurament que es poden adaptar eines d’accés lliure (blogs, wikis, xarxes socials, etc.) per ser utilitzades amb fins tutorial. Ara bé, desconec si el PAT és qui les proporciona o si, per contra, el tutor és qui ha de fornir-se d’aquestes eines per tal de fer la seva tasca més efectiva i operativa.

4.6.2. Síntesi del taller *Plataformes virtuals en l'acció tutorial*

Tenint en compte la tipologia de relacions que s'estableix entre els estudiants i el tutor i els estudiants entre ells (veure quadre 1), comptar amb eines tecnològiques per a la tutoria és efectiu si el tutor en fa un ús adequat, doncs s'ha anat veient que els models de tutoria amb més èxit són aquells que són híbrids i en què les tecnologies s'utilitzen per fomentar la participació, aportar flexibilitat i fer que el tutor aparegui com un igual.

	<i>Tutor / estudiant</i>	<i>Tutor / grup</i>	<i>Grup d'estudiants</i>
Formal	seguiment individualitzat	treball en grup	treball en parelles
Informal	necessitats individuals	manteniment del clima	xarxa social

Quadre 1. Tipologia de relacions entre el tutor i els estudiants a través de plataformes virtuals

Amb la inclusió de les TIC, veiem com els **rols tutor – estudiant** són els mateixos que en la presencialitat però s'estenen més enllà de l'espai físic d'aquesta. No obstant això, la seva efectivitat dependrà del nombre i qualitat de les intervencions, que poden ser **afectives, dialògiques i focalitzades** (per resoldre qüestions concretes), **reflexives, revertibles** (quan una qüestió individual és rellevant per a la resta del grup i **generalitzables** en més d'un context.

En l'ús de les TIC tant el tutor com l'estudiant ha de saber com portar a terme una comunicació efectiva, establint punts en comú, mantenint un to cordial i sabent gestionar la informació vessada (arribant-la a resumir per tal de tancar temes). Val a dir també que les emocions juguen una part important en un context virtual, ja que els mitjans escrits poden portar a malentesos o poden portar a dir coses de què potser després ens desdiríem però és massa tard quan ja han estat escrites. Així doncs, tant els estudiants com els tutors han de ser especialment competents emocionalment en aquests entorns. Per tant, a més de complir les funcions del PAT (seguiment, detecció de necessitats, derivació a recursos, seguiment, orientació curricular i professional, avaluació de les accions tutorial, difusió d'informació, etc.), els tutors han de poder demostrar empatia, assertivitat, habilitats comunicatives i resolució de conflictes.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Aplicació de les TIC a la docència*: una aula virtual implica també una nova relació entre els estudiants i els professors, que afecten tres dimensions: a) Dimensió

sociopersonal (sentiment de pertinença a un grup); b) Dimensió cognitiva (contribuïrem a la construcció del coneixement a través de l'intercanvi d'experiències); c) dimensió didàctica: tant per a l'estudiant com per al tutor, comunicar-se virtualment implica un aprenentatge de la netiquette

- Tallers *Elaboració de materials docents i documents de treball*: en l'actualitat, l'ús de les plataformes virtuals ha de estar justificat, tal i com l'ús de les TIC en l'elaboració de materials. A més, la virtualitat és un element **proper a la realitat quotidiana** de l'estudiant.
- Taller *Estratègies de treball a l'aula universitària*: tal i com recórrer a la virtualitat pot **augmentar la motivació** a l'aula, també la pot fomentar en la relació entre estudiants fora del context acadèmic.
- Taller *Estratègies de comunicació i Resolució de conflictes personals i acadèmics*: en la comunicació virtual, tal i com ja s'ha esmentat, els tutors i els estudiants han de ser **competents emocionalment** i saber **comunicar efectivament** per tal d'evitar conflictes.
- Taller *Recursos UB*: el tutor pot posar a l'abast dels estudiants la **informació dels recursos** pertinents a través de la plataforma virtual.

4.6.3. Aplicació docent del taller *Plataformes virtuals en l'acció tutorial*

Malgrat no ésser tutora de carrera, tot professor és tutor acadèmic a més de desenvolupar les seves tasques docents. Per tant, l'espai Moodle de l'assignatura pot incloure perfectament el xat o els fòrums, a l'igual que es fa en l'acció tutorial, per tal de poder dialogar amb els estudiants i fomentar la relació estudiant – professor o dels estudiants entre ells. Així mateix, les mateixes competències emocionals que apliquen a l'acció tutorial, apliquen també a la comunicació diària entre el professor i l'estudiant. És més, m'atreviria a dir que si bé les consultes al professor d'una assignatura en concret haurien de ser, per definició, sobre el desenvolupament de l'assignatura, tot sovint els professors també fem de tutors i, per tant, tot el que s'ha dit fins ara és extensiu a la comunicació entre el docent i l'estudiant sense estar necessàriament emmarcat en el context de l'acció tutorial reconeguda oficialment.

4.6.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Plataformes virtuals en l’acció tutorial*

Sento dir que després d’haver assistit al taller i haver-ne fet la síntesi i l’aplicació docent, segueixo desconeixent el paper real de la tutoria virtual en la relació tutor/estudiant. Si no coneixem el nostre propi PAT (i alguns d’ells estan encara a dia d’avui a les beceroles), és gairebé impossible poder afirmar amb rotunditat que hem adquirit aquest resultat d’aprenentatge. A més, no essent tutors nosaltres mateixos, tampoc no en tenim l’experiència de primera mà. El que sí sé és quin paper té la comunicació virtual en el meu cas particular. Acostumo a contestar tots els mails al moment de rebre’ls si estic connectada per tal que l’estudiant no es trobi sol o com a molt tard, passades unes hores. D’altra banda, acostumo també a enviar missatges de fòrum aclaridors abans del cap de setmana acompanyats d’una (o més cançons) i recollint moments que han ocorregut a classe per tal que els estudiants puguin tenir un bon record de les sessions presencials. D’aquesta manera, crec, que potencio l’esperit de grup i contribueixo a crear un ambient que afavoreix la comunicació entre el professor i l’estudiant i entre els estudiants. Així mateix, en els fòrums creats per al treball en equip i en els comentaris del GoogleDocs sóc igualment de respectuosa i segueixo posant-hi notes d’humor per tal de fer sentir els estudiants còmodes en aquests entorns. Aquest aspecte no es va comentar en el taller i considero que, tanmateix, és igual de rellevant.

Pel que fa al “coneixement de diferents eines virtuals com a suport del tutor” , aquestes coincideixen exactament amb les que ja utilitzem els docents en la nostra tasca, per la qual cosa no entenc molt bé perquè se’ls ha donat una atenció especial en un taller dedicat exclusivament a això. D’altra banda, la competència digital i la comunicativa són transversals i, per tant, no exclusives de la tutoria.

4.7. Intercanvi d'experiències en tutoria

4.7.1. Aplicació⁺⁺⁺ i reflexions del taller *Intercanvi d'experiències en tutoria*

La sessió dedicada a les experiències en tutoria va posar sobre la taula qüestions com l'estructuració i aplicació de plans, que no és igual a totes les facultats i que, fins i tot, és encara absent en algunes facultats. Així doncs, en aquesta sessió es van comentar els PATs de les facultats de Dret, Química, Pedagogia i Treball Social, i es va poder veure que, malgrat tinguin el mateix objectiu, funcionen de formes ben diferents. D'altra banda, també van sorgir qüestions com la seva durada (només el primer any o al llarg de tots els estudis universitaris), la seva obligatorietat per als estudiants, la seva influència en les decisions dels estudiants, etc. A més, la figura del tutor, suposem que perquè és relativament recent, no té un reconeixement clarament establert a nivell administratiu i/o de remuneració.

La Facultat de Formació del Professorat té un PAT la finalitat del qual, tal i com s'indica a [la seva web](#), informar i orientar els estudiants en la seva autonomia. Així doncs, les accions tutorialistes se centren en:

- facilitar l'adaptació a la vida universitària
- ajudar els estudiants a configurar-se l'itinerari curricular
- optimitzar el rendiment acadèmic
- col·laborar en els inicis del seu desenvolupament professional⁺⁺⁺
- orientar vers l'accés al món laboral
- estimular la formació continuada

En inicial el curs, s'estableix un programa amb els continguts de les reunions tutorialistes amb els estudiants i dels tutors amb els dos coordinadors del programa, que no exclou altres reunions amb els estudiants prèvia sol·licitud.

⁺⁺⁺ Com que no vaig poder assistir el dia que es va fer aquest taller, la síntesi del mateix és un breu resum del que em van explicar alguns dels companys que sí que hi van assistir i, per tant, no és producció pròpia meua. D'aquí que no hi hagi dedicat un apartat específic sinó que ho inclogui com a introducció de l'aplicació del taller. La relació amb els altres tallers apareix insertada en l'aplicació docent, que he fet conjuntament amb la Begoña Montmany, professora de la mateixa Facultat que jo. Ella va anar a parlar amb el Joan Manuel Homar, del Dpt. de Filologia Catalana, coordinador del PAT de la Facultat de Formació del Professorat, mentre que jo vaig fer el mateix amb la Immaculada Dorio, tutora i cap d'estudis del grau d'Educació Primària.

^{****} Val a dir que si el PAT de Formació del Professorat es porta a terme en el primer any de carrera, no veig clara aquesta funció.

Actualment, els tutors són voluntaris que realment tenen un interès especial vers el món de la tutoria. Si bé fins fa relativament poc temps s'optava per professors titulars o contractats permanents per assegurar la continuïtat en el projecte i pels seus coneixements més amplis i profunds sobre el funcionament de la UB i de les alternatives que poden oferir als estudiants, actualment s'opta per obrir les portes a la tutoria a professors realment implicats i amb l'empatia suficient per connectar amb els estudiants, tal i com s'ha defensat en els tallers de *Resolució de conflictes personals i acadèmics*, *Plataformes virtuals en l'acció tutorial* i *Estratègies de comunicació*.

Respecte del tema de l'assistència obligatòria, esmentat més amunt, a la Facultat de Formació del Professorat l'assistència no és obligatòria. En conseqüència, són molts els estudiants que no assisteixen a les tutories, segons la relació establerta entre l'estudiant i el tutor.

A final de curs es distribueixen uns qüestionaris tant als tutors com als estudiants per tal d'avaluar el programa. D'aquestes avaluacions es poden extreure també temes molt interessants, com la conveniència o no que el tutor sigui alhora professor del mateix grup o l'extensió de la tutoria, vista com insuficient per la majoria de tutors (88%). Tal i com l'assistència a les tutories no és massiva, tampoc ho són les respostes als qüestionaris per part de l'estudiantat.

Quant a les millores per proposar per al present PAT a la meva facultat, proposem incorporar-hi un parell de reunions dels tutors amb els professors del grup (tot i que els grups no es mantenen sempre en totes les assignatures). Això permetria al professorat, d'una banda, conèixer els tutors, el PAT i la resta de professors del mateix grup. D'altra banda, també facilitaria la coordinació i la col·laboració dels equips docents, cosa que seria clarament favorable per als estudiants (i tema que embranca també, clarament, amb el taller de *Treball en equips docents*).

Finalment, voldríem apuntar que a vegades les tutories es converteixen en consultes que són més típiques de la UDAP, cosa que no aplica i que el fet d'establir el PAT durant només el primer any és degut a què es considera que les consultes que es puguin presentar a partir del segon any poden ser derivades al Servei d'Atenció dels Estudiants, amb què s'organitzen les Jornades d'Orientació Professional per als estudiants.

5. Mòdul Desenvolupament professional

5.1. Tècnica vocal i oratòria per a professorat

5.1.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Tècnica vocal i oratòria*

El taller de Tècnica vocal i oratòria és un d’aquells tallers que nombroses vegades he vist anunciat dins de l’oferta de formació permanent de l’ICE però que mai no m’ha acabat de cridar l’atenció perquè suposava que era per a gent que tenia problemes específics. Sorprenentment per a mi, està dins del programa del Màster, per la qual cosa no deu ser pas una formació només dedicada a gent amb problemes específics.

El pla docent d’aquest taller només contempla un resultat d’aprenentatge, el següent:

Resultat 1: *Entrenament en tècnica vocal i oratòria per fer front als requeriments vocals de la parla en públic.*

Com a ex-estudiant de solfeig, cant coral i flauta travessera, d’adolescent estava força entrenada tant en tècnica vocal com en tècnica respiratòria. No sé si aquestes tècniques són, com es diu popularment, com l’anar en bici, que no s’oblida mai. La veritat és que tot i que sé que els nòduls a la veu són típics en docents i fins i tot cantants, no he patit mai de problemes en l’aparell fonador, excepte quan fa uns mesos en què no tinc docència i, tot d’una he de parlar durant unes hores, no gaire, en veu alta davant de la classe.

El taller, però, no es limita a la tècnica vocal sinó també a l’oratòria. En aquest sentit sí que ja abans de començar-lo sé que tinc un problema: parlo molt de pressa. A classe, sóc molt activa i això va acompanyat d’una velocitat potser massa elevada en la parla. Els alumnes sempre em diuen que al principi els costa seguir-me, però que un cop s’han acostumat a com parlo, ja no els costa. De totes maneres, no és res positiu fer que siguin els alumnes els que s’hagin d’acostumar a mi a causa de la meva excessiva velocitat en parlar, tant en L1 com en llengua estrangera.

Si bé no descarto aprendre alguna cosa de tècnica vocal o de fonètica i fonologia (malgrat sigui aquest tema també un en què estic força formada), el meu principal objectiu en aquest taller, davant del resultat d’aprenentatge exposat al pla docent, és aprendre alguna tècnica per tal de

moderar la velocitat en la parla. De totes maneres, crec que aquest objectiu o bé no l'assoliré o, si més no, em costarà molt, ja que en els anys que porto de docent aquest problema el tinc tan ancorat que no l'he pogut mai polir.

5.1.2. Síntesi dels continguts del taller *Tècnica vocal i oratòria*

Els professors, a menys que siguin a distància, depenen de la veu per exercir la seva professió. La veu, com qualsevol altra part del cos, s'ha de saber fer servir perquè estigui sempre a ple rendiment i s'ha de cuidar perquè duri, evitant fumar o forçar-la. D'altra banda, dotar la veu de la màxima expressivitat ens ajudarà a fer que les nostres classes siguin amenes, fent que la motivació dels nostres estudiants no davalli i, en conseqüència, la seva actitud vers l'aprenentatge sigui positiva.

La **posició corporal** és bàsica per al bon ús. Problemes comuns són una mala posició del cap, els desequilibris a l'esquena, i el descontrol de la faixa abdominal. Per evitar-los, l'auto-observació és primordial. Un altre aspecte a tenir en compte és la **respiració**. En aquest sentit, hem d'aprendre a oxigenar-nos, a tenir el cos relaxat sense perdre l'equilibri i a variar la nostra respiració segons les necessitats. Els problemes més habituals referents a la respiració poden ser, per exemple, la incapacitat d'emetre la veu, quedar-se sense aire, , etc. Per evitar-los, recomanem mantenir un ritme en la respiració, no estar contraguts, i observar el nostre cos per tal de detectar el que ens impedeix respirar normalment.

La **fonació** és l'aire que utilitza la glotis per produir l'**altura** i la **intensitat** de veu. El **timbre** ve determinat per l'acció de les cordes vocals quan hi passa aire, tot i que no tots els sons es produeixen per l'acció de les cordes vocals. També hem de procurar que la nostra veu tingui **ressonància** per tal que la nostra veu arribi a tota l'audiència i superar els impediments que les condicions de l'espai ens posin. En aquest sentit, hem de saber **projectar la nostra veu**, evitant cridar o els atacs de glotis massa bruscos i no parlar de nas.

Un altre aspecte a tenir en compte és l'**articulació** de les unitats bàsiques del so perquè l'audiència les percebi clarament. En aquest sentit, la **pronunciació** és vital, com ho és també l'**energia** que posem a les síl·labes i l'**entonació** que posem en el nostre discurs.

A més dels exercicis periòdics que podem fer per conservar la veu, és molt recomanable anar a l'especialista davant de la detecció de qualsevol problema en la nostra parla.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Docència, Aprenentatge i Comunicació i Estratègies de treball a l'aula universitària*: Perquè el discurs dels professors arribi de forma òptima, el tractament de la veu en la classe expositiva s'ha de tenir en compte. Així doncs, un discurs sense inflexions de veu, sense variacions en la entonació i monòton farà que els estudiants no suportin la corba de l'atenció i desconnectin.

5.1.3. Aplicació del taller *Tècnica vocal i oratòria*

Els estudiants de la Facultat de Formació del Professorat seran, en un futur no llunyà, professors. La seva professió implica, com la dels docents universitaris, fer un ús constant de la veu. No són pocs els professors que, al poc de començar a treballar, han de demanar la baixa per haver-se quedat afònics. És per això que la **cura de la seva veu** és molt important i que ha de formar part dels nostres hàbits d'higiene quotidians. Així doncs, els continguts d'aquest taller són molt rellevants en el context d'aplicació d'aquesta carpeta.

Un bon ús de la veu també s'ha de reflectir en les **presentacions orals** que els estudiants facin a la universitat. De fet, un dels ítems que tenim en compte en les presentacions orals és l'entonació i la projecció de la veu. Si detectem algun problema en els nostres estudiants, els ho haurem de fer saber. No obstant això, en no ser foniatres, no crec que sigui la nostra tasca suggerir-los exercicis per a millorar els seus problemes. Per tant, els hauríem de **derivar als especialistes**.

Una altra aplicació directa d'aquest taller, i específicament en l'aula de llengües estrangeres, és la insistència en la correcta **pronunciació i entonació**, aspectes que tot sovint es veuen afectats per la interferència lingüística.

5.1.4. Autoavaluació final a partir dels "Resultats d'aprenentatge" del pla docent de *Tècnica vocal i oratòria*

Fa molt de temps que no m'entreno la veu i sóc conscient que cada vegada que començo el curs acadèmic, durant els primers quinze dies tinc problemes al coll, amb picors constants i un cansament de la veu al final de cada classe. De totes maneres, com que passats aquests quinze dies els problemes em desapareixen, suposo que la falta de costum de parlar en veu alta és el

que causa aquestes molèsties. Evidentment, aquesta no és l'única causa, sinó que també ho és un mal ús que faig de la veu. Si bé la tallerista no em va detectar cap problema en la veu, excepte alguna mala articulació puntual, he de procurar que aquestes lleugeres afonies i cansament de veu temporals no vagin a més a mesura que passi el temps. Si això passés, no em veig capaç de curar-me jo sola, sinó que segurament hauria d'anar a l'especialista perquè m'ho mirés i que fos ell el que em proposés un programa específic.

El meu principal objectiu en fer aquest taller era aprendre a regular la velocitat en la parla. No vam fer cap exercici específic al respecte. Si bé a les últimes enquestes no ha estat un aspecte que hagi sortit reiteradament, sí que era així en enquestes anteriors. Per tant, el problema no ha remès i és quelcom en el que hauré de seguir treballant per tal que els estudiants dels meus grups no acabin estressats en finalitzar la classe per culpa de la meua velocitat alta en parlar.

5.2. Gestió de l'estrès

5.2.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Gestió de l'estrès*

Tant la intel·ligència emocional com la gestió de l'estrès són, d'alguna manera, els temes “de moda”. La societat en què vivim, fa que molts de nosaltres (mal)visquem per culpa de l'estrès de la vida quotidiana, creat tot sovint per no saber gestionar les nostres emocions o el temps. A part de la situació personal particular, puc afirmar que sóc una persona estressada i amb certs problemes personals i emocionals. Un bon principi és reconèixer-ho, però el que és més important és poder-hi trobar una solució, solució que fa anys que cerco i no trobo.

Tot sovint penso que un cop hagi finalitzat la tesi, la vida serà diferent, que em sentiré alliberada. La tesi ha representat durant ja uns anys quelcom lligat a connotacions negatives (una experiència a l'estranger que va acabar malament i que va modificar irremediablement la relació amb la meva tutora). Amb la tesi he passat moments d'eufòria seguits de moments de gran depressió, que han fet que hagi passat hores i hores davant de l'ordinador sense fer res. És per això que crec que em sentiré lliure el dia que la llegeixi. Aquesta esperança hauria de ser prou motivació com per dedicar-hi hores i hores al dia, però no és suficient, cosa que és preocupant. A més, les altres moltes tasques que sorgeixen al dia a dia passen a un primer pla, tot i que no hauria de ser així.

El volum de feina que els docents universitaris tenim és molt superior al que podem abordar, com a mínim durant els primers anys de carrera. Si penso en quin va ser l'últim cap de setmana sense haver de fer res de feina, no en recordo cap. Aquest tema actualment no em preocupa, cosa que no és gens positiva, perquè això vol dir que tinc la feina tan integrada a la meva vida diària que gran part de la meva vida personal també va lligada a la feina. A més, la meva feina m'agrada tant que no em molesta passar-m'hi hores per crear classes creatives i que fomentin l'aprenentatge dels estudiants, o per muntar plataformes virtuals, o buscar materials, etc.

La dedicació exagerada a la feina provoca també certes modificacions en les xarxes socials a les que pertanyo que fan que a la meva edat, no sigui una persona “normal”, que té més amics fora de l'entorn universitari que a dins, que realitza activitats diverses en entorns diferents als actuals i que veu la seva família amb assiduitat. Aquesta anormalitat també provoca certs comportaments que sovint no són els més desitjables i que repercuteixen en el tracte personal

del dia a dia. Això també contribueix, efectivament, a un augment en l'estrès que experimento dia rere dia, el que es diu, popularment, un peix que es menja la cua.

Aquesta llarga introducció és senyal que el meu punt de partida respecte de la matèria d'aquest taller és molt lluny del mínim desitjable. Així doncs, procedeixo a revisar els resultats d'aprenentatge proposats al pla docent proposat per la professora Meritxell Obiols.

<i>Resultat 1: L'automotivació per treballar i aconseguir objectius, incrementant la iniciativa i satisfacció personal.</i>
--

En les meves tasques diàries com a docent, l'automotivació la tinc molt elevada. Ara bé, en les meves tasques com a investigadora, la situació canvia, ja que la tesi, sobretot, sempre queda relegada a un segon per no dir tercer o quart pla. El cert és que tampoc no he estat mai satisfeta del treball que faig. Sempre he estat molt autoexigent, però amb la tesi no només ho sóc, sinó que no puc tenir el control de què faig bé i de què no, ja que no sóc experta en estadística ni en fer tesis, evidentment. Potser el secret està en marcar-se objectius realistes, cosa que és molt fàcil de dir (les revistes i llibres d'autoajuda estan plens de frases com aquesta) però no és gens fàcil de fer.

<i>Resultat 2: L'empatia, l'habilitat d'entendre els altres, fins i tot quan no s'hi està d'acord.</i>

He de confessar que fins fa poc desconeixia el significat de la paraula "empatia". Això ja és mostra del fet que a nivell laboral, aquest concepte fins fa relativament poc, no el tenia assimilat. Ara puc dir que l'entenc però que a vegades em costa ser empàtica. Això em passa, sobretot, en situacions en què crec que la persona amb qui estic tractant no és del tot competent en coses senzilles. És a dir, mai no qüestionaré les capacitats i saviesa de les persones pel que fa a la seva temàtica d'especialització, però sí que hi ha coses més relacionades amb la gestió que, d'alguna manera, em desesperen quan la persona amb qui estic tractant no sap com funcionen. Quan entrem a la facultat, ningú no ens explica el seu funcionament, per la qual cosa jo sola vaig haver d'espavilar-me a solucionar certs problemes. Evidentment, ho hagués pogut fer amb l'ajut d'algú, però com que prefereixo no atabalar la gent del meu voltant, vaig intentar trobar la solució jo mateixa. Però no tothom és així, i molts opten per la via ràpida: preguntar al del costat. És per això que he d'admetre que el fet d'anar

solucionant els problemes dels companys o haver d'anar-los indicant on hi ha la informació que busquen a vegades em fa perdre la paciència.

Un altre aspecte que és motiu perquè jo perdi la paciència és la ineficàcia en l'ús de les noves tecnologies. Novament, quan vaig entrar a treballar de docent a la facultat, ningú no em va explicar com funcionava ni el web, ni el correu electrònic, ni el Campus Virtual i ho vaig aprendre per mi mateixa, fins al punt d'esdevenir formadora en noves tecnologies i en *Moodle*, malgrat no ser la meva formació inicial. Per això a vegades em sorprèn ingratement l'ús o mal ús que se'n fa perquè penso que la gent que no ho fa com teòricament s'hauria de fer no s'ha molestat en aprendre o ni tan sols s'ha qüestionat si ho fa bé o no i també em molesta que a la mínima em vinguin a demanar ajuda, sense haver-se llegit les instruccions. Així doncs, reconec també que en aquests casos també perdo la paciència.

Resultat 3: <i>L'adaptabilitat i capacitat de donar una resposta creativa davant els imprevistos i els obstacles.</i>
--

Per fi un dels resultats d'aprenentatge que crec que ja tinc assolits. Si alguna cosa he après en èpoques amb grans pics de feina acompanyats de contratemps és en el fet de simplificar les coses i mirar de no trobar problemes on potser hi són. El que em sorprèn, però, és com alguns companys fan un gra massa de coses a les que jo no els dono pas tanta importància. Si alguna cosa desitjo és tenir una vida simple, sense problemes, i per això no només intento donar una resposta creativa o, fins i tot treure-li ferro als problemes, sinó que a vegades intento que aquests problemes no ho semblin tant. La cosa canvia, però, en coses de caràcter intel·lectual, on per mi una dificultat tot sovint es torna un obstacle insuperable.

Resultat 4: <i>L'habilitat d'escoltar i comunicar-se de forma eficaç.</i>
--

Si alguna cosa positiva crec que tinc és precisament aquesta habilitat. No sóc de parlar pas massa i els amics i companys sempre m'han reconegut que tinc aquesta habilitat i que el poc que dic és precís i en el moment just. De totes maneres, he d'admetre que no sempre expresso el que sento i que això pot comportar certs conflictes.

Resultat 5: *La capacitat per reconèixer les emocions i els seus efectes.*

Aquesta capacitat també crec que la tinc, però el que crec que s'hauria d'expressar aquí com a resultat d'aprenentatge seria com gestionar els seus efectes. M'és molt fàcil detectar el que fa que em posi contenta, el que fa que m'exalti, el que em posa trista, etc. Però una altra cosa molt diferent és saber com fer que aquestes emocions no facin que l'estat d'ànim d'algu es desequilibri sobtadament per culpa d'aquestes.

Resultat 6: *La regulació emocional com a capacitat per prevenir l'estrès.*

Com es dedueix del punt anterior, estic molt lluny d'aconseguir aquest resultat d'aprenentatge. Hi ha emocions que estan directament relacionades amb la feina, però n'hi ha d'altres que no i que, irremeiablement, també influeixen negativament sobre el nivell estrès de la persona. Així doncs, a més de poder gestionar-se el temps d'acord amb el volum de feina, la persona ha d'estar bé amb si mateixa per tal que els aspectes laborals rutllin millor. Com moltes de les coses que tenen a veure amb la personalitat, és molt fàcil de dir però molt difícil d'aconseguir. Així doncs, en aquest aspecte crec que al final d'aquest taller no podré dir que hauré millorat molt fins que no solucioni tant les meves angoixes laborals i acadèmiques (sobretot la tesi), com altres qüestions de caire personal que, cada cop més, crec que són degudes a la meva situació laboral i acadèmica actual, entre altres qüestions.

5.2.2. Síntesi del taller *Gestió de l'estrès*

Un docent està en contacte amb els alumnes, amb qui estableix relacions interpersonals. Per tal que aquestes siguin positives, hem de **potenciar la nostra intel·ligència emocional i saber gestionar les nostres emocions**. Així, podrem adaptar-nos millor al context, tindrem millor capacitat d'afrontar situacions amb més probabilitats d'èxit i, evidentment, afavorirem els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals, etc.

Davant de **qualsevol esdeveniment**, hi presentem una **reacció** neurofisiològica, comportamental i cognitiva que ens predisposa a l'acció. A base de l'experiència aprendrem a ser **inconscientment competents** en la gestió d'aquestes emocions perquè no ens afectin en la nostra tasca laboral. Per contrarestar-ho, ens centrarem en les emocions agradables que ens ajudaran a desenvolupar la nostra intel·ligència emocional alhora que podrem prevenir o gestionar millor les nostres emocions desagradables. No obstant això, potser haurem de

passar per altres fases (**inconscientment incompetent, conscientment incompetent, conscientment competent**) de les quals també en podrem aprendre. El que sí que està clar és que hem de saber en què invertim els nostres esforços en aprendre emocionalment, per tal de no desbaratar la nostra energia. Al mateix temps, també hem de ser conscients d'en quins moments i amb qui hem de verbalitzar o compartir les nostres emocions per tal de no ferir l'altre i no ferir-nos a nosaltres mateixos.

En resum, la intel·ligència emocional consisteix en conèixer les pròpies emocions per poder-les regular i motivar-se un mateix. A la vegada, també hem de **reconèixer les emocions dels altres** per poder establir relacions entre aquestes i un mateix per tal de gestionar situacions de conflicte (i també positives). Només així podrem interactuar satisfactòriament amb l'altre, des de l'empatia i les habilitats socials. Això també s'aconsegueix sabent escoltar l'altre.

Un altre aspecte que ens afecta diàriament és l'estrès, que també ens causa esgotament físic. Per **recuperar l'energia**, haurem de prendre mesures com són la relaxació i l'activació del nostre sistema i també aprendre a **distingir quins esdeveniments són rellevants** i quins no mereixen els nostres esforços i/o energia.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Docència, Aprenentatge i Comunicació i Estratègies de treball a l'aula*: en ambdós tallers es va parlar de la necessitat d'establir **sintonia** amb l'alumne. Un professor que domina les seves emocions, el seu llenguatge verbal i corporal, i crea un bon clima de classe podrà generar més aprenentatge en els seus alumnes, que se sentiran còmodes, amb confiança per poder-se desenvolupar i expressar a classe. També establiran una millor relació amb el docent, amb qui podran establir confiança. A més, si el professor no és al centre de l'aprenentatge, sí que serà el centre d'escolta, preferentment **d'escolta empàtica**.
- Taller *Tutoria universitària. Tutoria grupal i individual*: Un tutor és també un guia-conseller en algunes de les decisions de l'estudiant pel que fa a la seva gestió del temps, els seus hàbits d'estudi, la gestió de les seves emocions, la motivació, l'actitud davant un problema, etc. És per això que un tutor, a l'igual que un docent, ha de tenir també una bona **sintonia** amb els seus tutoritzats per tal de poder crear una relació de **confiança** que doni fruits, sobretot en l'aprenentatge de l'estudiant i amb el seu estat emocional i el seu **compromís** respecte dels estudis. En aquest sentit, **saber escoltar** és bàsic.

- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: **Aprendre a conèixer l'altre** (els nostres estudiants) també ens ajudarà en la manera com ens hi dirigim i en les activitats que els proposem.
- Taller *Treball en equips docents*: treballar amb companys de diverses categories i establir **un bon clima de treball en l'equip** docent passa per una bona gestió de les emocions i de les reaccions en contacte amb els altres.

5.2.3. Aplicació docent del taller *Gestió de l'estrès*

Els **docents som models** per als nostres estudiants i, com a tals, hem de saber gestionar les nostres emocions i reaccions per tal que els nostres estudiants tinguin bons models. Això passa sobretot a la facultat de Formació del Professorat, en què els estudiants són futurs mestres. A més, el docent universitari haurà de ser competent (responsable, complidor, eficaç, exhaustiu en les correccions, constant) no només en el sentit emocional per poder esdevenir un bon model en tots els sentits.

Això també és aplicable en les **gestions del treball en equip**, en què els estudiants interactuen, prenen decisions, han de negociar, han de cedir, etc. Davant d'un conflicte en aquests treballs, idealment haurien de ser els mateixos estudiants els qui ho fessin. Malauradament, ben poca gent ha rebut formació en la gestió de les emocions i, per tant, és molt probable que hagi de ser el mateix professor el que intervingui, ni que sigui de mediador per animar els estudiants a què resolguin el conflicte per ells mateixos.

Una altra aplicació clara del taller és en el servei de **tutories**. El tutor haurà també de saber gestionar no només les seves pròpies emocions sinó tenir un do especial per poder conduir, aconsellar aquells estudiants que presentin conflictes en la seva carrera acadèmica, sigui pel motiu que sigui.

D'altra banda, un professor sempre haurà d'**actuar des de l'objectivitat**, filtrant les seves emocions vers els seus estudiants, i no fer que aquestes afectin les valoracions sobre el treball dels estudiants, ni afavorint-los ni desfavorint-los. Una altra aplicació és la de **comunicar-se amb l'estudiant de manera assertiva** i, davant d'un **conflicte a l'aula o amb algun alumne**, aprendre a gestionar-lo.

5.2.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent de *Gestió de l’estrès*

A l’inici d’aquest taller, la meva autoavaluació diagnòstica va donar uns resultats molt lluny de l’aprobat. Gestionar les meves emocions és una tasca que dubto que pugui mai arribar a dominar. Per sort, intento només exterioritzar les bones: la passió per la matèria (tal i com diuen alguns estudiants en les enquestes d’avaluació), reconèixer la bona feina, etc. Sorprenentment, però, aquest any passat hi va haver una estudiant que em va dir que li havia molestat un comentari meu. I és que la passió pot ser interpretada de moltes altres maneres. El que sí asseguro és que en cap moment li vaig fer cap comentari per ferir-la sinó per fer-la reaccionar i adonar-se que, amb una mica de la seva part, podia superar l’assignatura, però que ho havia de fer ella, i que jo estaria al seu costat sempre que em necessités.

En el sentit de ser bons models de professors, crec que no sóc mal model (novament basant-me en les enquestes d’avaluació de l’alumnat, en què han arribat a dir que els agrada la meva personalitat), crec bon ambient a classe (la famosa sintonia), confiança en els alumnes (massa? degut a la meva edat?), però el que em preocupa és que crear només motivació extrínseca en els estudiants, i que la meva passió pel que ensenyo i els estudiants aprenen no traspassi a la seva manera. De fet, m’han arribat a dir que s’impliquen a la matèria per no decebre’m a mi, per correspondre a la meva implicació amb ells, no perquè els agradi la matèria necessàriament. Així doncs, aquest és un nou objectiu que em plantejo aquest curs vinent: crear motivació intrínseca per la matèria als estudiants, tot i que serà difícil d’esbrinar. D’altra banda, els estudiants tampoc no coneixen la meva vida personal ni com realment sóc fora de l’aula. De sempre he dit que sóc actriu, que la Maria del Mar que entra a classe no és la Maria del Mar que entra a casa cada dia al vespre i en surt d’hora al matí. La Maria del Mar de fora de l’aula té tantes assignatures pendents amb la gestió de les emocions que no cal ni que les presenti com a objectius d’aprenentatge aquí perquè és més que probable que suspengui.

El que sí puc afirmar és que crec que he après a treballar en equip, cosa que mai abans havia fet. Treballar en un departament amb tanta gent com el meu, tots diferents i amb les seves emocions i personalitats, no és fàcil, però ara per ara els conflictes que he tingut són esporàdics, i espero que així segueixi.

Un error en la meva gestió de la feina i del temps és pensar que “el futur serà millor” i així vaig aplaçant la felicitat. Aquest és un objectiu que sí que de mica en mica estic superant. Pot ser perfectament degut al fet que ja he acabat la tesi (tot i que encara no l’he llegida) i que ara les

feines que faig, si bé em comporten una gran inversió de temps, en veig el resultat final a curt termini, cosa que em motiva cada dia a treballar més i més de gust, sense oblidar que hi ha un món allà fora que m'espera i que la gent de fora també em necessita i jo a ells. Això crec que també farà que aquest proper curs reguli més les meves emocions a classe i que, d'alguna manera, pugui deixar de ferir sensibilitats amb algun dels meus comentaris.

Repassant els objectius d'aprenentatge que tenia pendants, respecte de l'empatia, considero que he de seguir treballant amb la meua paciència amb els altres i, sobretot, aprendre a dir que no quan em demanen ajuda, en lloc d'ajudar i després castigar-me a mi mateixa per no haver pogut fer la meua feina i sí haver fet la dels altres.

També vaig afirmar que sé reconèixer quines són les meves emocions, i que el que he d'aprendre és a no fer que els altres es vegin afectats per elles. Crec que en aquest sentit vaig pel bon camí ja que, si bé encara certes persones surten perjudicats pel meu estrès, ara detecto molt més aviat quan sóc jo la que està actuant malament amb els que estan al meu voltant.

5.3. Estratègies de comunicació

5.3.1. Autoavaluació inicial a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’ *Estratègies de comunicació*

El títol d’aquest taller suggereix que és molt proper al taller Docència, aprenentatge i comunicació. De totes maneres, però, la focalització en les estratègies fa que pugui tenir un interès i que pugui considerar-se una entitat *per se*. Així doncs, i tenint en compte la relació amb el taller ja esmentat, el meu punt de partida segons els resultats d’aprenentatge esperats és el següent:

Resultat 1: *Prendre consciència de la seva forma de comunicar en els contextos docents.*

Si d’alguna cosa sóc conscient en la meua actuació a les classes és de la meua energia, rapidesa, empena, alegria i, algunes vegades, la mostra d’una “persona” bastant oberta i receptiva. Una preocupació meua és el fet d’atabalar. Si bé a les enquestes els estudiants diuen sovint que parlo molt de pressa, en cap moment els estudiants han apuntat que atabali. No obstant això, espero que l’omissió d’aquest aspecte no sigui per descuit. D’altra banda, també em diuen que sóc força expressiva amb la cara i sóc força estructurada, tant en la preparació de les classes com a l’hora de dur-les a terme. Tinc també en compte la distància física i el contacte visual (em preocupa molt no arribar a tothom) i procuro col·locar també les cadires de tal manera que siguin el més funcionals possibles segons el tipus d’activitat, per tal també d’escurçar les distàncies amb els estudiants, tot i que això no és sempre possible per les circumstàncies (aula, diferents activitats amb diferents disposicions en l’espai, etc.). Malgrat aquestes reflexions, segurament hi ha molts aspectes no esmentats que també hauria de tenir en compte a l’hora d’autoavaluar-me en la meua forma de comunicar.

Resultat 2: *Obtenció de recursos i estratègies per tal de millorar les seves habilitats comunicatives (tant verbals com no verbals).*

Com que en les assignatures que faig els estudiants han de fer una exposició oral, se’ls dona indicacions sobre com fer-ho. Aquestes indicacions, és clar, les tinc també en compte com a mestra. No obstant això, el llenguatge no verbal i el corporal és un tema que no domino pas massa. Evidentment, tinc en compte que fer classe no és estar en un ambient informal on

tenen cabudes moltes coses, tot i que no deixo de banda l'espontaneïtat i les "sortides de to" per dir-ho d'alguna manera, per tornar, tot seguit, a l'ambient de serietat i feina seriosa i rigorosa. Tinc també en compte aspectes com el volum de veu, la claredat i ordre en el discurs i la utilització de recursos de suport i/o complement a les explicacions però, com he dit abans, no sóc pas experta en la matèria. Així doncs, ampliar els recursos i estratègies em serà d'utilitat no només per a mi sinó també per a poder transmetre'ls als meus estudiants quan els formi en l'elaboració de presentacions orals a classe.

5.3.2. Síntesi del taller *Estratègies de comunicació*

En aquest taller es va reflexionar principalment sobre què és la comunicació, tenint en compte que quan comuniquem compartim els nostres sentiments, emocions, idees, en definitiva, tot tipus d'informació, a través de tres tipus d'estratègies: **el llenguatge verbal, el paral·lenguatge i el llenguatge no verbal**. El focus de la primera sessió va ser la recreació de *L'illa dels cinc fars* de Ferran Ramon-Cortés, en què cada far ens dona una clau per a una comunicació efectiva, persuasiva, eficaç i convincent. Així doncs, procedeix a enumerar els fars i les claus que amaguen. Val a dir que els tres primers fars es corresponen al llenguatge eminentment verbal, mentre que el quart fa referència al paral·lenguatge, fins i tot més important que no pas els altres dos, i el cinquè al llenguatge no verbal:

1. Transmissió **d'un únic missatge**, en forma de relat, mitjançant un llenguatge efectiu.
2. **Forma d'explicar**: el missatge no serà efectiu si no reflexionem abans sobre com comunicar-lo, per tal que impacti i quedi registrat. Una possible estratègia és utilitzar, com ja s'ha dit, el relat com a fil conductor.
3. Utilitzar un llenguatge que **connecti** a través de l'adequació a la situació explicada mitjançant un vocabulari i exemples que s'hi adequin, fent sentir l'interlocutor proper al que se li està explicant.
4. El més important és **saber què capten el que ens escolta** i no tant el que diem. Per això és igual d'important mantenir el contacte amb la persona a qui comuniquem la informació, fent atenció a les seves mirades, gestos, veu, posició corporal, etc.
5. **Persuadir** amb el nostre missatge creient-nos nosaltres mateixos el que expliquem i com ho expliquem.

Per tant, per a una comunicació efectiva, no només cal una selecció de les paraules que es diran, sinó que cal també una posada en escena que es du a terme principalment amb el paral·lenguatge, que fa que els nostres interlocutors s'emocionin i s'impliquin en el nostre discurs essent per a ells una experiència vital a la que poden recórrer més endavant.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge*: la necessitat del professor de tenir **coneixement pedagògic** per poder detectar les necessitats dels seus estudiants basant-se en les seves diferències en els **estils d'aprenentatge** i també en els diferents estils de codificar la informació, determinats tot sovint per les **les diferents intel·ligències**. El coneixement no només es transmet mitjançant la paraula sinó que hi ha altres mitjans igual d'efectius o fins i tot més efectius depenent del tipus d'intel·ligència dominant en l'individu. Aquest mitjà, per tant, pot expressar-se també mitjançant el paral·lenguatge o el llenguatge no verbal, que ajudarà a la codificació del que s'explica.
- Taller *Estratègies de treball a l'aula universitària*: el **treball en parelles o en grup** afavorirà també la recepció del missatge des de diferents fonts, cosa que propicia la diversitat de mitjans des dels quals es rep el coneixement.
- Taller *DAC*: la **seqüència formativa** proposada per al desenvolupament de les nostres classes respon també a la seqüència dels relats que tant s'han recomanat en aquest taller: **introducció, nus i conclusió**, on es reprenen els objectius de la sessió.

5.3.3. Aplicació docent del taller *Estratègies de comunicació*

L'aplicació docent dels continguts d'aquest taller, tal i com passava en el de *Docència, aprenentatge i comunicació*, és ben clara, directa i evident. De totes maneres, però, em costa d'imaginar com es pot aplicar la tècnica del relat en, per exemple, una classe on l'essència sigui, per exemple, la correcció d'exercicis, per posar un exemple. No obstant això, la resta d'elements comentats durant les sessions són molt aplicables en qualsevol situació. No obstant això, no sempre és possible ser un bon comunicador (l'efectivitat de la nostra comunicació pot dependre, per exemple, del nostre estat d'ànim, del coneixement profund de

la matèria, etc.) i sempre ens pot fallar algun aspecte de les tres dimensions esmentades en aquest taller.

La inseguretat és també un element a tenir en compte. Cada vegada que portem a l'aula quelcom nou podem estar més pendents dels continguts (el què) que no pas del com, de la manera que els volem fer arribar. Irremeiablement la comunicació es veurà afectada per aquesta novetat en els continguts que fa que siguem no tan capaços de poder portar a l'aula la història darrera dels nostres continguts, allò que fa que quedin gravats en els nostres estudiants. No obstant això, hem d'apostar per la naturalitat, l'autenticitat, sentir-nos còmodes amb el que estem fent, creure'ns-ho. Si no és així, no podem comunicar eficaçment i no només el nostre llenguatge verbal, sinó el paraverbal i el no verbal també es veuran afectats. D'altra banda, l'aparença física, el sentir-nos segurs amb nosaltres mateixos i amb la nostra imatge també és important, ja que també comuniquem amb la nostra simple presència i amb les gesticulacions i moviments corporals.

5.3.4. Autoavaluació final a partir dels “Resultats d’aprenentatge” del pla docent d’*Estratègies de comunicació*

Tornant als resultats d’aprenentatge esperats en aquest taller, el primer feia referència a prendre consciència de la manera de comunicar. Si bé aquest resultat no l’he aconseguit tant pels continguts de la reflexió o de la síntesi del taller, sí que la vaig aconseguir més clarament durant les sessions presencials, en què les activitats proposades anaven dirigides precisament a això, a adonar-nos-en de què funciona i què no.

En referència a l’obtenció de recursos i estratègies per tal de millorar les habilitats comunicatives, he pogut adonar-me a través de les observacions, que a vegades puc ser poc coherent amb el que dic i el que després es fa a l’aula i que la postura i el llenguatge no verbal són també uns grans actors en la comunicació. Així doncs, llegir sobre el tema pot ser un començament, però és amb l’auto i l’hetero-observació que un pot prendre més consciència del que fa bé i del que no fa tan bé a l’hora de comunicar.

5.4. Disseny de projectes per a la millora i la innovació docent

5.4.1^{§§§§}. Síntesi dels continguts del taller *Disseny de projectes per a la millora i la innovació docent*

La raó de ser de la innovació docent rau en els constants canvis en les característiques dels estudiants i de les necessitats de la societat i, per tant, de l'educació que s'ha de proporcionar als estudiants. No es tracta d'innovar per innovar sinó **estudiar les necessitats dels estudiants per tal que puguin arribar a ser competents** en acabar els estudis. Per tant, hem de distingir entre “**millora docent**”, que **no implica canvis en la metodologia**, de la innovació, que necessàriament implica **un canvi en aquesta tenint en compte el tipus d'alumnat, el nombre d'estudiants, els recursos disponibles i, evidentment, la normativa**.

Com en molts casos a la universitat, emplenar formularis és quelcom que caracteritza les peticions de projectes. No obstant això, destaquem el canvi de poder primer fer una declaració d'intencions que, si passa el primer filtre, sí que s'hagi de concretar més extensament. Val a dir també que la concessió d'un projecte no implica necessàriament el finançament d'aquest. És per això que els PID es presenten a partir d'aquest any en modalitat C (l'A és per projectes nous i la B per renovació dels A) i que fins i tot poden ser projecte que ja s'han dut a terme amb èxit. Així doncs aquesta és la part que té a veure amb el resultat d'aprenentatge esperat.

Un cop s'ha concedit un projecte, se n'ha de rendir comptes mitjançant un **informe**, el format del qual pot variar depenent del tipus de projecte: article, memòria, difusió. Destaquem també la creació de l'**Observatori d'Innovació Docent** en què tots aquells docents a qui se'ls ha concedit un projecte han de penjar-ne les evidències i, per tant, aquestes queden a l'abast de tota la comunitat universitària sota llicència Creative Commons. No hem d'oblidar tampoc els repositoris OMADO, els Materials Docents en Xarxa (MDX) ni el Dipòsit Digital de la UB.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació docent: del perfil professional i les competències del grau al programa docent i Elaboració de materials docents i documents de treballs*: els plans docents i els programes han de renovar-se constantment i han de deixar lloc a la

^{§§§§} No faig autoavaluació diagnòstica d'aquest taller perquè el resultat d'aprenentatge esperat, “aprendre a presentar un projecte d'innovació” és prou explícit. D'altra banda, amb alguns companys del Màster vam presentar un PID el curs anterior seguint les indicacions del formulari. Considero que més que aprendre a presentar un projecte d'innovació (que en qualsevol moment es pot demanar ajut per resoldre dubtes), el que és realment important aprendre és distingir què és la innovació i quan cal aplicar-la.

innovació. Aquesta s'ha d'adir amb els punts contemplats en el Pla d'estudis i en el Pla Docent de l'assignatura tenint sempre en compte les necessitats dels estudiants.

- Taller *Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari en l'elaboració dels materials docents i la investigació i Recursos docents accessibles a la UB*: la inclusió de les evidències en els repositoris proporcionats a la UB són quelcom gens menyspreable per tal que tota la comunitat universitària pugui beure de tothom amb el degut reconeixement. De totes maneres, a dia d'avui l'Observatori d'Innovació Docent no és suficientment amigable en el seu ús.
- Taller *Aplicació de les TIC a la docència*: malgrat la innovació vagi sovint lligada a la introducció de les TIC, innovació no significa necessàriament l'ús d'aquestes, sinó que implica també l'adaptació a l'EEES, les actuacions transversals, el treball basat en competències, l'avaluació formativa, etc.

5.4.2^{*****}. Aplicació docent i reflexió del taller *Disseny de projectes per a la millora i la innovació docent*

Les possibilitats de presentar projectes d'innovació són múltiples, i tot sovint, desconegudes pels professors, principalment els associats. Molts de nosaltres estàvem “innovant” sense saber-ho. És per això que la creació de la Modalitat C dels PID és una decisió, en la meua opinió, prou encertada. I és que la innovació no té per què anar lligada a tecnologia ni tampoc ha d'anar lligada a un projecte presentat formalment. De fet, considero que si no innovem en les nostres classes dia rere dia, any rere any, no som professionals com cal. No podem mantenir un curs exactament igual independentment del públic (els estudiants) que tinguem al davant simplement per estalviar-nos feina extra de preparació i d'ideació. No obstant això, les condicions laborals no són sempre les més favorables per fer-ho, ja que, malauradament, la innovació en la docència és només un ítem més (i de menor pes) que la recerca.

Així doncs, és un fet que la innovació necessita de l'esforç del professorat d'una banda, i recolzament i reconeixement institucional de l'altra. Puc dir per experiència pròpia que aquest any he innovat en dos aspectes força remarcables en una assignatura que, si bé havia fet d'una manera semblant, era la primera vegada que la feia en 4 anys i aquesta innovació ha comportat una quantitat extra de temps remarcable. Aquest temps l'he invertit tant en la meua comprensió del que volia fer, l'elaboració del calendari, l'elaboració de materials,

***** Com no he elaborat una autoavaluació diagnòstica del taller, aprofito l'avinantesa per aportar reflexions en la secció sobre l'aplicació docent d'aquest taller.

l'elaboració de qüestionaris i rúbriques i la seva aplicació, les tutories realitzades, l'ús d'un instrument nou (el Mahara), el suport vers els estudiants, que també experimentaven tot això per primera vegada. En definitiva, un esforç els resultats dels quals me'n sento molt satisfeta (tot i que sempre hi ha espai per a millorar), però que ha suposat una gran inversió d'energia i de temps. Per tant, la innovació crec que també va lligada a un aspecte que no es va esmentar en el taller: la voluntat i motivació del professorat. A més, tal i com s'havia esmentat en el taller de *Política de qualitat a la UB*, els mèrits de docència són relativament "fàcils" d'aconseguir, cosa que implica una desvalorització del temps i energia dedicats a la docència i prestigi, encara més, la recerca.

5.5. Política de qualitat a la UB⁺⁺⁺⁺

5.5.1. Síntesi i aplicació/reflexió docent del taller *Política de qualitat a la UB*⁺⁺⁺⁺

La garantia de qualitat a les institucions universitàries és un procés relativament recent i certament complex, ja que passa per un procés de **disseny, desenvolupament i avaluació interns i un procés de verificació, seguiment i acreditació externs** que pot arribar a durar sis anys en el cas dels graus i quatre en el cas dels Màsters. L'objectiu no és només aprovar un programa sinó fer-ne el seguiment per tal de garantir que s'està duent a terme com cal i que no es produeixen encavallaments contraproductius econòmicament en les institucions.

Per a aquests processos existeixen organismes com l'ANECA i l'AQU que, sovint, segueixen diferents criteris. Per tant, cal també una certa coordinació entre ambdós. Aquests organismes realitzen informes amb indicadors que informen les institucions sobre què cal millorar i què està funcionant com cal i són també els encarregats d'atorgar els doctorats d'excel·lència i les mencions de qualitat així com d'acreditar els professors per tal que es puguin presentar a les places convocades dins del seu departament per tal de poder millorar la seva categoria professional. En aquesta última situació, cada universitat té els seus propis barems i cada departament estableix quins criteris han de tenir els possibles candidats per tal d'obtenir la plaça a la que aspiren.

Mentre que la qualitat en recerca és relativament fàcil de mesurar, perquè els criteris estan clarament establerts i puntuats, és més difícil avaluar la qualitat docent, ja que és el propi docent el que emet un auto-informe, que es complementa amb un autoinforme del degà i del cap de departament. Hi entren també en joc els mèrits d'innovació docent, els cursos de l'ICE, i els resultats obtinguts a les enquestes dels estudiants.

Com a reflexió, val a dir que els sistemes d'avaluació poden arribar a ser molt complexos i carregosos per als docents malgrat cada vegada més s'estigui intentant de simplificar-los. D'altra banda, que un sistema d'avaluació sigui tan llarg en el temps és, en si mateix, una amenaça per al sistema de garantia de qualitat, ja que fins que no s'emet l'informe negatiu ja

⁺⁺⁺⁺ En no haver-hi hagut disponible el pla docent en tot el curs, no he pogut fer l'autoavaluació inicial ni la final del taller. Així doncs, procedeix directament a fer-ne la síntesi i reflexió/aplicació docent.

⁺⁺⁺⁺ En no haver-hi hagut disponible el pla docent en tot el curs, no he pogut fer l'autoavaluació inicial ni la final del taller. Així doncs, procedeix directament a fer-ne la síntesi i reflexió/aplicació docent.

ha passat una quantitat considerable de temps en què el programa en qüestió s'ha estat portant a terme de manera deficient.

Com a professora novell i en procés d'acreditació, a dia d'avui puc dir que la complexitat del sistema de qualitat tan docent com de recerca fa que dia rere dia em qüestionï el perquè de tanta burocràcia.

Relació dels continguts d'aquest taller amb els dels altres tallers:

- Taller *Planificació docent: del perfil professional i les competències del grau al programa docent*: en l'elaboració dels plans d'estudis i docents s'han de tenir múltiples factors en compte, factors que passaran pel filtre de l'avaluació externa del govern o de l'organisme encarregat de fer-ho. Per tant, l'elaboració dels plans d'estudis no pot ser de cap manera quelcom improvisat o fet a mida de, sinó que cadascun dels elements que s'hi incloguin han de ser-hi amb una raó prou justificable per tal que pugui passar satisfactòriament les avaluacions pertinents.

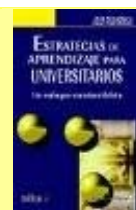
6. Fitxes de lectura de la bibliografia recomanada als plans docents

Goñi, J. M., & Universitat de Barcelona. (2005). <i>El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario</i>. Barcelona: Octaedro. 	
ID Refworks	1289
ID Biblioteca	p2 E/8 GOÑ
Resum	Contextualitzat en la nova situació de l'EEES, aquest llibre té com a tema central el currículum universitari. El primer capítol està centrat en el nou context (europeu, espanyol, autonòmic, universitari, facultatiu i departamental), i es donen definicions bàsiques com el concepte de crèdit ECTS, learning outcomes, competences, assessment i els termes equivalents en castellà, tot i que no són 100% iguals en alguns casos. El segon capítol situa l'estudiant en el centre del procés d'ensenyament/aprenentatge i la necessitat d'articular el currículum en tres eixos principals: les competències, les tasques i l'avaluació. El professor només està encarregat de seleccionar les tasques més apropiades que faran que l'estudiant desenvolupi totes les competències que necessita, i la tasca de transmetre informació passa a un segon terme. El tercer capítol se centra en les competències. Se'n proporciona una definició i es repassen les diferents nomenclatures que s'han proposat a l'hora de classificar-les. Es destaca, principalment, que l'alumne competent ha de ser capaç d'aplicar els seus coneixements a contextos diferents als de l'aula. Per tant, coneixements i competències no estan deslligats. També es parla dels diferents tipus d'operacions i objectes que tenen lloc en el procés d'ensenyament/aprenentatge des de la perspectiva competencial. En el quart capítol es parla de les tasques i de les activitats. El professor és qui proposa una tasca que, en ser executada per l'estudiant, es torna en activitat. Els dos principis fonamentals són: a) existència d'una relació explícita i intencionada entre les tasques proposades i les competències a assolir; b) el conjunt de les tasques proposades han de cobrir el conjunt de les competències a assolir. Finalment, es parla de l'avaluació a través de les tasques, no necessàriament a través d'un examen, i de com aquesta ha de ser coherent amb el sistema de competències i amb les tasques proposades.
Aplicació docent	- Explicació de com s'ha de dissenyar una guia d'una titulació: descripció del perfil professional, seqüenciació de les competències, matèries i guia docent incloent totes les assignatures i les normes mínimes que conformen el contracte didàctic. - Selecció i organització de les tasques tenint en compte el nivell de partida de l'estudiant, que no siguin ni massa fàcils ni massa difícils, respectant la

§§§§§ Els colors de les fitxes es corresponen als colors de les seccions de la versió en paper d'aquesta carpeta.

	ZDP de Vygotsky i l'atenció a la diversitat. - En l'avaluació, tenir en compte no només el resultat final, sinó també el nivell de compromís d'un estudiant, el tipus de relació establerta amb el professor, els coneixements previs, etc. - Tenint en compte que l'erudició no és el fi últim de l'aprenentatge, a més dels conceptes també tindrem en compte els procediments i les actituds. Dins d'aquestes últimes, destaquem l'actitud reflexiva, crítica, racional, respectuosa, la constància, la col·laboració i la solidaritat, però no com un objecte d'aprenentatge més. - Les tasques s'han de proposar segons la seva potencialitat per desenvolupar les competències. Aquesta es podrà desenvolupar de diverses maneres segons el tipus d'estudiants i la competència-objectiu; d'aquí la importància de proposar diversitat de tasques (competències interpersonals: tasques en equip; competències epistèmiques: tasques en què s'interpreti, memoritzi, comenti i valori informació; competències organitzatives: tasques que obliguin a ordenar, planificar, proposar i dirigir processos).
Comentaris	- El llibre no consta en la bibliografia del taller <i>Planificació de la docència</i> però és el que més s'ajusta a la seva temàtica. - Atenció a la p. 44 l'explicació del sistema de notes A-E. - Trobo la definició d'actitud molt encertada: "Los conceptos y procedimientos son objetos sobre los que se ejecutan operaciones; las actitudes, en cambio, son elementos moduladores de la propia acción operativa. En este sentido toda acción lleva implícita una actitud porque no es posible actuar de manera no actitudinal. No se puede leer, se lee de manera atenta o de manera no atenta, (...), no se puede interpretar la información, se interpreta la información de manera crítica o de manera acrítica, no se puede comunicarse con otras personas oralmente, se comunica con actitud empática o sin ella" (p. 116).
Paraules clau	EEES, competències, objectius, currículum, avaluació, tasca vs activitat
Taller	3.1. Planificació de la docència universitària
Relació amb altres tallers	3.5. Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació 3.6. Elaboració de materials docents i documents de treball

Amaya Guerra, J., & Prado de Amaya, E. (2007). *Estrategias de aprendizaje para universitarios: Un enfoque constructivista*. Alcalá de Guadaira: Mad.



ID Refworks	1246
ID Biblioteca	p2 E/07.3 AMA
Resum	Conjunt de tècniques i qüestionaris dirigit als estudiants universitaris per tal que treguin el màxim profit de les seves activitats d'estudi per tal que l'aprenentatge que facin sigui significatiu i de llarga durada. S'inclouen definicions de termes del camp de la metacognició (atenció, intel·ligència/es, estratègies, estils d'aprenentatge, etc.) acompanyades de preguntes d'autoreflexió per ser contestades individualment i després posades en comú amb un grup per tal d'extreure'n conclusions. El primer bloc, a nivell molt planer, justifica el perquè de l'ús de les estratègies d'aprenentatge i les diferents eines d'estudi (esquemes, resums, etc.) que seran útils no només per a l'estudi universitari sinó també en el context laboral (2n bloc). El tercer bloc tracta sobre els components socials, psicològics i socials que contribueixen a l'èxit com a estudiant. És per això que un ha de prendre consciència de la seva pròpia vida i actitud davant de situacions noves, ja sigui en el context universitari, ja sigui en el dia a dia (4t i 5è blocs). Finalment s'exposen diferents tipus d'estratègies cognitives, d'aprenentatge i d'estudi que facilitaran l'elaboració d'un propi model d'aprenentatge (6è i 7è blocs). Aquest es recomana que es tingui sempre accessible, que contingui objectius a curt, mitjà i llarg termini i que sigui realista.
Aplicació docent	- Relació clara entre la metacognició i la competència d'aprendre a aprendre: saber trobar la informació adequada, aprendre regles generals amb aplicabilitat àmplia, aprendre a aprendre autònomament, i mostrar una disposició positiva vers l'aprenentatge. - Les fitxes, preguntes i estratègies / consells recomanats per a millorar l'estudi personal poden ser d'ajuda si es donés el cas que detectés algun alumne amb certes dificultats, per exemple, de concentració o de gestió del temps. - Destaco especialment el capítol 11, titulat "Integración conceptual icónica" on s'explica pas a pas com elaborar mapes conceptuals i quan té sentit elaborar-los. En altres capítols també s'expliquen altres tècniques per alumnes amb altres estils d'aprenentatge, com per exemple, tècniques mnemotècniques o de subratllat.
Comentaris	Si bé es podria tractar d'un manual de text per a un curs sobre estratègies d'aprenentatge, també es pot utilitzar per a un mateix. Llavors, però, es perd tota la part de reflexió grupal que, en aquest cas, ajudaria molt a interioritzar les tècniques proposades.

	Sovint sembla un llibre d'autoajuda deguts a certs comentaris sobre el benestar personal per tal que l'estudi sigui efectiu.
Paraules clau	estratègies d'aprenentatge, metacognició, intel·ligències, mapes conceptuals, tècniques d'estudi, gestió del temps, intel·ligència emocional
Taller	3.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge
Relació altres tallers	5.1. La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual 6.2. Gestió de l'estrès

Castillo Arredondo, S., & Polanco González, L. (2005). *Enseña a estudiar ... aprende a aprender: Didáctica del estudio*. Madrid etc.: Pearson.



ID Refworks	1248
ID Biblioteca	p2 E/07.2 CAS
Resum	Conjunt d'unitats didàctiques dirigides al professor de tècniques d'estudi, però que també l'alumne pot aprofitar autònomament, ja que en cada unitat didàctica hi ha un apartat dedicat a l'estudiant. Les unitats didàctiques van des de temes teòrics sobre l'aprenentatge (U 1. "Bases psicopedagógicas del aprendizaje del alumno-estudiante", U2. "La didáctica del estudio, garantía del aprendizaje del alumno-estudiante" fins a temes molt més pragmàtics tals com les unitats dedicades a la comprensió lectora, la pràctica de l'estudi, com prendre apunts, tècniques d'anàlisi i de resum, com elaborar treballs amb tots els passos detallats, etc. Dels continguts teòrics d'aquesta obra, destaco el tractament que es fa dels continguts procedimentals, i.e. les estratègies d'estudi, que el professor ha d'ajudar a l'estudiant a aplicar per tal que pugui analitzar el seu progrés i detectar els seus punts febles. Per a això es recomana la realització repetida dels procediments de manera periòdica, una auto-revisió constant i l'aplicació d'aquests procediments en diferents contextos per tal que es verifiqui que el que se sap és la tècnica i no pas la tècnica només en un context determinat. Una altra unitat també de caire teòric però amb molta aplicabilitat és la de la comprensió lectora, sobretot quan s'expliquen les diferents aptituds que estan actives durant el procés de lectura perquè la comprensió del text sigui completa. El capítol 7 és fonamental per a la pràctica docent. En parlo al següent apartat. També es donen una sèrie de consells bàsics com per exemple elaborar-se un horari, estudiar sempre a la mateixa hora, fer descansos, etc. que tot sovint els professors donem per suposat que els nostres estudiants fan però potser no és així.
Aplicació docent	Tant la unitat didàctica 6 com la 7 ofereixen exercicis pràctics, explicats molt planerament i il·lustrats per tal de millorar l'eficàcia de les hores d'estudi. A vegades no som conscients dels errors que fem a l'hora d'estudiar (ni tan sols de què fem perquè aquestes hores siguin efectives). Aquestes vénen explicades en dues unitats didàctiques excel·lents. -U6. La pràctica de l'estudi: Es parla tant del clima que envolta l'estudi, de la corba de fatiga i rendiment, dels tipus de memòria i de les tècniques que hi ha per millorar-ne el seu funcionament, de què fer abans, durant i després de la sessió d'estudi, de

	com prendre apunts - U7. Procediments per a l'estudi actiu i eficaç. Tècniques d'anàlisi i síntesi: En el meu cas, no tant per a l'estudi, sinó també per al tractament de textos de classe, aquesta unitat ofereix un seguit de tècniques que em poden facilitar la inclusió d'exercicis alternatius als proposats al llibre de text. Les tècniques explicades són: com fer un esquema, mapes conceptuais, quadres sinòptics, fitxes de contingut, recensions, vocabularis propis i comentaris de text. - U8. Elaboració i presentació de treballs. La biblioteca. Conjunt de rúbriques amb moltíssims ítems per considerar com es puntua un treball. A més d'una rúbrica per a l'autoavaluació del control personal de qualitat de l'alumne, hi ha rúbriques per als mestres, dividides segons: presentació, redacció, contingut, procés individual, procés grupal.
Comentaris	A vegades sembla com si el llibre oferís consells un pèl massa bàsics, com per exemple "prendre apunts amb abreviatures" o "com fer un examen" o el "decàleg del bon estudiant", coses que potser són massa òbvies. En aquest sentit, el llibre potser va més dirigit a estudiants i professors de secundària i no tant per a universitaris. Majoritàriament, però, el llibre té consells i pràctiques sistemàtiques molt valuoses.
Paraules clau	estratègies d'aprenentatge, metacognició, procediments, mapes conceptuais, tècniques d'estudi, gestió del temps, comprensió lectora
Taller	3.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge
Relació amb altres tallers	5.1. La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual

González Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., & Soler Vázquez, R. (2002). *Estrategias de aprendizaje : Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.



ID Refworks	1249
ID Biblioteca	p2 E/07.3 EST
Resum	Miscel·lània d'articles sobre com ensenyar no només estratègies d'aprenentatge sinó també a com autorregular l'estudi . El llibre no té una línia temàtica contínua. En destaco, especialment, els articles titulat "Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora" i "Estrategias cognitivas en la composición escrita: ilustración de un programa de intervención". En el primer, s'expliquen els processos de lectura, que van des del reconeixement de la paraula i la construcció i integració de proposicions fins a la construcció d'idees globals, i la integració d'aquestes en un esquema per tal que el lector pugui construir l'aprenentatge a partir del que ha llegit i dels seus coneixements previs En el segon capítol s'expliquen els processos cognitius d'alt i baix nivell que tenen lloc durant l'activitat lectora i es proposen un seguit de tècniques mnemotècniques per a millorar la producció de textos.
Aplicació docent	De l'article "Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora" en podria perfectament aprofitar les estratègies que es proposen per a solucionar problemes en el procés de comprensió lectora. Primer de tot, hem de tenir en compte la raó per la qual l'estudiant no comprèn el text (no coneix una paraula i/o no en sap deduir el significat, comprendre les paraules però no comprendre el text globalment o el que pretén, no en sap reconèixer la micro i la macroestructura, o que simplement el propi estudiant no sàpiga concretar què ha entès i què no. Per a això es proposen estratègies per dur a terme abans, durant i després de la lectura. Per a ensenyar-les, se'n descriuen els passos necessaris per tal d'aconseguir, finalment, que l'estudiant interioritzi la tècnica i no necessiti ni del professor ni dels seus companys per autorregular-se. En l'article "Estrategias cognitivas en la composición escrita: ilustración de un programa de intervención", trobem estratègies mnemotècniques per al procés d'escriptura que tenen a veure amb la producció i comprensió del vocabulari, l'estructura del text, les estratègies de revisió, com escriure textos coherents i cohesionats, etc.
Comentaris	En certs punts es donen consells de l'àrea afectivo-motivacional, comportament i context que són propis de llibre d'autoajuda. En alguns articles, els autors es dirigeixen al lector tot sovint amb imperatius, com si tinguessin la veritat absoluta de tot el que en ell es diu. A més, es proposen estratègies d'aprenentatge sovint massa complexes.
Paraules clau	estratègies d'aprenentatge, tècniques d'estudi, comprensió lectora, producció de textos
Taller	3.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge

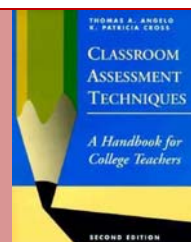
Relació amb altres tallers	-
---------------------------------------	---

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

ID Refworks	1253
ID Biblioteca	p2 E/07.3 AMA
Resum	Aquesta publicació té com a objectiu principal convèncer de la necessitat d'inculcar les estratègies d'aprenentatge en els nostres alumnes des de ben petits, és a dir, des de l'escola primària, ja que la clau de l'aprenentatge, diuen és la capacitat de captar les exigències de la tasca a què ens enfrontem i poder-la controlar aplicant les estratègies adequades a cada moment. D'aquesta manera, l'aprenentatge es sistematitzarà i l'alumne podrà aplicar totes les estratègies apreses al llarg de tota la seva vida. A més, ser eficaç en l'aprenentatge afavoreix la motivació i una actitud positiva davant de l'aprenentatge. Dintre de la metacognició també es contempla el fet de ser conscient de què se sap i de què no. Centrant-nos en la cognició dels nens, que ha de passar per processos evolutius fins a la seva adolescència, aquesta autoavaluació inicial/diagnòstica pot no ser gens fàcil a segons quines edats. Es destaca la importància d'aprendre des de l'educació primària a llegir i escriure de manera estratègica i efectiva. Fent esment a la classificació de Scardamalia (1981), aquest aprenentatge se sistematitzaria amb els següents passos: domini dels gèneres, planificació, desenvolupament del tema, llenguatge, estil, coherència, avaluació i revisió. A més, una manera de potenciar encara més aquest aprenentatge és l'avaluació entre iguals dels textos redactats. Ara bé, no tota la responsabilitat recau en l'alumnat, sinó que el professorat també ha d'establir uns objectius clars en proposar qualsevol tasca de lectura o escriptura per tal que els estudiants puguin escollir des d'un bon principi l'estratègia adequada per a cada situació diferent proposada. L'establiment d'aquests objectius des de bon principi afavoriran l'ensenyament del control i de la regulació de l'aprenentatge, establint-ne tres fases principals: 1. La preparació de la tasca determinant-ne els objectius de l'exercici i la relació amb altres experiències d'aprenentatge prèvies. 2. La planificació dels mitjans, habilitats i informació necessàries per tal de fer la tasca. 3. La reflexió de la qualitat del producte final per tal de poder determinar no només si l'aprenentatge ha estat efectiu sinó també si les estratègies adoptades han estat les més adequades.
Aplicació docent	- Relació clara entre la metacognició i la competència d'aprendre a aprendre: saber trobar la informació adequada, aprendre regles generals amb aplicabilitat àmplia, aprendre a investigar autònomament, i mostrar una disposició positiva vers l'aprenentatge. - Es diu que rara vegada s'ensenya a examinar les situacions d'aprenentatge

	i a respondre davant d'aquestes adequadament. En el cas de les assignatures de mestre de primària, aprendre a respondre favorablement davant una situació d'aprenentatge es pot dur a terme mitjançant el treball per projectes, que presenta diverses situacions que requereixen respostes de caire molt divers per part de l'alumnat. - Importància de l'avaluació diagnòstica per saber quines eines li manquen a l'alumne per tal d'afrontar la situació d'aprenentatge. - Quant a les estratègies de saber escriure i llegir correctament, en el cas de les assignatures de llengua instrumental és bàsic ensenyar-les per tal d'aconseguir uns resultats positius en l'elaboració de textos. Ara bé, sovint aquestes estratègies no es transfereixen a altres textos per a altres assignatures. Potser, doncs, seria aconsellable una col·laboració transversal amb altres assignatures per tal que l'elaboració de textos i la comprensió dels mateixos de manera òptima no es limités a l'aula de llengua instrumental. - Tot i que no s'esmenta al llibre, la carpeta d'aprenentatge pot ser un instrument molt útil a l'hora d'autoavaluar els processos d'aprenentatge.
Comentaris	Es qüestiona si és favorable ensenyar les estratègies d'aprenentatge en context o no, per la qüestió de la seva transferibilitat a altres àrees. En aquest cas la meua opinió és que precisament la seva transferibilitat demostra l'adquisició plena de les estratègies d'aprenentatge i que, almenys en l'ensenyament superior, l'aprenentatge de les estratègies de l'aprenentatge i l'atenció a la metacognició haurien d'aparèixer contextualitzats. El llibre està molt centrat en l'aprenentatge a l'educació primària i en els processos evolutius que els nens experimenten en aquestes edats. La transferibilitat dels continguts a l'ensenyament superior és, per tant, limitada. De totes maneres, hi ha punts interessants per a l'ensenyament superior, com l'apunt sobre la importància de saber llegir i escriure correctament per tal d'agilitzar la tasca d'aprenentatge. D'altra banda, es parla de "niños" però tot sovint no es determina explícitament l'edat fins al capítol 7 del llibre, per la qual cosa l'aplicabilitat de certes estratègies per part del professorat pot no ser efectiva precisament per l'estat d'evolució cognitiva dels nens i nenes.
Paraules clau	estratègies d'aprenentatge, metacognició, motivació, lectura i escriptura, avaluació del aprenentatges
Taller	3.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge
Relació altres tallers	3.7. Avaluació dels aprenentatges 3.8. Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant 4.1. Carpeta d'aprenentatge/Carpeta docent

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



ID Refworks	1273
ID Biblioteca	Préstec interbibliotecari
Resum	Partint de la base que assistir a classe no implica necessàriament els continguts del que allà es parla, es planteja la necessitat d'avaluar si s'està produint aprenentatge durant l'activitat a l'aula i no limitar-se al test de final de curs. Aquest enfocament es defineix com centrat en l'estudiant, dirigit pel professor, beneficiós per a l'estudiant i per al professor, formatiu, continu i basat en l'experiència de bones pràctiques. Partint del fet que la qualitat de l'ensenyament incideix directament en la qualitat de l'aprenentatge, es recomana fer explícits els objectius des d'un principi, que s'avaluaran a través de la retroacció contínua. Però el professor també és un element actiu que ha d'estar motivat per poder millorar cada dia, dedicant-se, en col·laboració amb altres col·legues de professió, a aconseguir un sistema educatiu millor que millorarà no només l'aprenentatge dels estudiants sinó que també augmentarà la satisfacció personal. El professor ha de saber, des d'un bon principi, quins són els seus objectius formatius, que pot esbrinar si respon el qüestionari d'estratègies i objectius del capítol 2. A continuació, depenent dels objectius formatius que tingui el professor, s'expliquen un seguit de tècniques, cadascuna amb una breu descripció, els objectius principals i secundaris, suggeriments d'aplicació, exemples, explicació pas a pas, procediment per poder recollir dades per a l'anàlisi posterior, idees per adaptar i ampliar la tècnica a altres àrees o situacions d'aprenentatge, els pros i contres i advertències d'un mal ús de la tècnica per abús o malentès.
Aplicació docent	- S'exposen els passos a seguir per poder dur a terme un projecte d'avaluació a l'aula totalment integrat dins del curs (contingut, tècniques, dinàmica, avaluació) per tal que el curs no es vegi afectat per la implementació d'aquest projecte. Destaco, per als meus interessos, els projectes exposats sobre avaluació de: coneixements previs i comprensió; anàlisi i pensament crític; síntesi i pensament creatiu; consciència d'aprenentatge (aplicat a la comunicació oral entre iguals); metacognició i estratègies d'aprenentatge. - Tot i que es recomana plantejar la tècnica amb antelació per tal que no suposi un contratemps en el decurs de l'assignatura, hi ha tècniques que s'exposen que són realment curtes i, pel que sembla, eficients, tals com, per exemple, el <i>minute-paper</i>, el <i>muddiest point</i> o el <i>one-sentence summary</i>. dels mateixos de manera òptima no es limités a l'aula de llengua instrumental.

Comentaris	Llibre de fàcil lectura malgrat les seves dimensions (més de 400 pàgs.) amb consells de lectura per a fer-la més efectiva per aquells que tenen pressa o busquen explicacions concretes. La dualitat estudiant / professor es conserva al llarg de tota l'obra, cosa que ajuda a comprendre millor el paper de cadascun en el procés d'ensenyament/aprenentatge. l'aprenentatge i l'atenció a la metacognició haurien d'aparèixer contextualitzats. Destaco la gran quantitat d'exemples i de qüestionaris que faciliten l'autoavaluació de les tasques avaluatives que s'estan aplicant. Malgrat els exemples siguin concrets (aplicats a una assignatura) estan explicats de tal manera que són extrapolables a altres assignatures, ja que apareixen sota títols genèrics. Destaco també el fet que el llibre està dividit en seccions de forma sistemàtica amb contínues taules i classificacions que fan que la lectura no sigui lineal sinó que es pugui anar directament al punt en què un està interessat.
Paraules clau	avaluació del aprenentatges, retroacció, avaluació formativa, estratègies de treball a l'aula, metacognició
Taller	3.3. Docència, aprenentatge i comunicació
Relació altres tallers	3.7. Avaluació dels aprenentatges 3.4. Estratègies de treball a l'aula universitària

[Cros, A. \(2003\). *Convencer en classe: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.](#)



ID Refworks	1275
ID Biblioteca	p2 82.085 CRO
Resum	Utilitzant termes de retòrica i metalingüístics, l'autora analitza les estratègies argumentatives que solen aparèixer sovint en el discurs docent i que fan que, a través d'aquestes, el docent pugui apropar-se o distanciar-se dels estudiants. És, per tant, una combinació equilibrada en el seu ús el que proporciona una relació d'asimetria saludable entre el professor i l'estudiant. El primer capítol tracta de retòrica en general. El segon, comença fent la distinció entre conferència i classe per endinsar-se en el gènere discursiu que caracteritza aquesta última, en què el professor ha de mostrar una autoritat però alhora ha de ser assequible/ proper als estudiants. S'explica també l'estructura del gènere discursiu a l'aula i dels recursos que s'empren.
Aplicació docent	Ja que el llibre està escrit des d'un punt de vista lingüístic, el resum és molt breu, en canvi, sí que poso aquí les impressions que poden ser de certa aplicació en el meu cas particular. - El discurs docent ha de ser rigorós acadèmicament parlant però alhora ha de tenir en compte el destinatari. En aquest cas, s'ha d'adaptar a l'edat, el seu nivell de coneixements, els seus interessos i exigències. En aquest sentit, no he tingut pas massa experiència amb diferents públics ja que només he tingut docència a grau. Ara bé, si fes classe a tercer cicle, la complexitat dels termes usats en les explicacions serien necessàriament més complexos i, per tant, d'acord (en principi) amb els coneixements de l'estudiantat. De totes maneres, sempre és recomanable fer una avaluació inicial per saber si tots partim del mateix punt. De moment, el que sí que he de fer en classes de llengua instrumental és regular la velocitat i el tipus de vocabulari per tal de no interferir en la comprensió. - S'esmenta que els professors han de combinar la distància amb la proximitat, que inspirei suficient però no excessiva confiança. En aquest sentit, sí que he tingut casos en què se m'han comentat casos de conflictes personals. Per tant, potser la meua manera de comunicar, sovint massa expressiva, pot afavorir que la distància entre jo i els alumnes sigui més curta del que seria desitjable. - Un dels objectius que m'hauria de marcar a mig termini és el de la capacitat d'improvisació que, segons Cros, és el que distingeix un professor novell d'un d'expert. - Dins de les estratègies de distanciament, s'esmenta l'"argument d'autoritat", per tal de mostrar rigor científic. En aquest cas, la bibliografia que es proporioni als alumnes sempre s'ha d'ajustar als continguts que es

	fan a classe. Malauradament, tot i que no és el meu cas, aquest no és sempre el cas. Dins d'aquest rigor científic, es considera positiu referenciar-se a un mateix. És aquest, però, un aspecte que, malgrat no es digui al llibre, tot sovint és criticat per els estudiants si l'autoreferència és excessiva. - Quant a la referència al "benefici", aquesta tècnica està molt lligada a l'establiment d'uns objectius clars per a cada tasca o activitat que es faci a classe i que, per tant, justifica la seva presència en el curs i fa que la motivació estigui dirigida a l'obtenció d'un resultat clar i precís des d'un bon principi. - Quant a l'ús de la primera i la segona persona del plural, la trobo essencial, ja que a Filologia, en els professors que ja porten molts anys a la casa, no se sol donar i fa que la relació d'asimetria sigui tanta que els estudiants rara vegada es dirigeixen al professor durant la classe. - Pel que fa a la ironia, si bé es considera una tècnica d'apropament a l'estudiant, s'ha d'anar en compte per no crear confusió. És a dir, ha de quedar ben clar que s'està optant per aquesta estratègia per tal de no fer que els continguts es vegin afectats i, per tant, el missatge que arribi als estudiants sigui erroni. - Es considera positiu l'ús de la <i>captatio benevolentiae</i>, que ve a ser l'atenuació de l'autoelogi i de mostrar les pròpies limitacions per tal d'apropar-se a l'estudiant i fer que el professor sigui més humà. Ara bé, considero que, sobretot en el professorat jove, mostrar massa les pròpies limitacions té el perill de fer que l'autoritat es perdi. Aquest aspecte no s'esmenta al llibre.
Comentaris	El llibre està escrit des del punt de vista d'un lingüista i no tant des del punt de vista de com/quan/per què s'han d'utilitzar les tècniques oratòries esmentades per tal d'afavorir la bona comunicació a classe i que el discurs resulti coherent, científic, però alhora proper i entenedor. No es tracta, per tant, d'un llibre de receptes.
Paraules clau	retòrica, relacions d'asimetria, argumentació, seqüència formativa, rigor científic
Taller	3.3. Docència, aprenentatge i comunicació
Relació amb altres tallers	5.1. La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual

McKeachie, W. J., & Hofer, B. (2002). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (11th ed.). Boston Mass.: Houghton Mifflin Company.



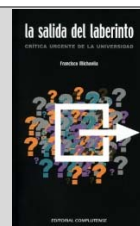
ID Refworks	1265
ID Biblioteca	p2 E/8.6(73) MCK
Resum	Llibre de consells i “receptes” per a diverses situacions de la docència universitària, començant pels preparatius del curs i com afrontar el primer dia (part 1), passant per fer que els nostres estudiants aprenguin més fàcilment (part 2), intentant entendre els nostres alumnes, és a dir, les seves motivacions, i les seves diferències individuals (part 3), fent que les nostres estratègies docents s’adaptin a aquestes diferències (part 4) i a altres situacions d’ensenyament/aprenentatge (part 5) o a altres aspectes més allunyats del que són estrictament continguts (part 6) o el primer període universitari (part 7).
Aplicació docent	A continuació exposo els consells que he trobat més útils o que, per la seva novetat, m’han cridat l’atenció i que crec que puc posar en pràctica en la meva pràctica docent. - Justificació per la utilització, o no, d’un llibre de text. Es recomana, tot i que no té per què ser el mateix per a tothom. - A l’hora de dissenyar el syllabus, <i>tenir en compte</i> no només els continguts sinó també la quantitat de feina i el temps de què es disposa, tant a dins com a fora de classe. - Capítol 3: molt bones idees per al primer dia de classe. - Per fer participar els estudiants a classe, es recomana la utilització, abans de res, d’algun document experiencial breu per tal de compartir el punt de partida de la discussió. És a dir, si comencem una discussió simplement amb una pregunta hi ha moltes possibilitats que aquesta discussió no tingui fruit, almenys no extens. Una altra tècnica seria començar un debat amb un enunciat controvertit. Si es proposen preguntes, hem de deixar temps suficient per elaborar les respostes i no elevar-les, almenys al principi a un nivell d’abstracció inabastable. Si el tema es pot partir per parts, millor fer-ho i així indicar-ho als estudiants per tal de poder fer el <i>wrap-up</i> més efectiu. Com a raons de l’absència de participació, s’apunten fets com no veure quin és l’objectiu de la discussió, por de sentir-se estúpid o criticat, i no tenir suficient llibertat per expressar-se o per expressar el que un opina, no el que el professor opina. Una opció és proposar temes en què no només hi ha una solució. És recomanable acabar els debats amb un resum, ja sigui oral, ja sigui escrit, i aconseguir feedback dels estudiants sobre l’activitat en si. - Les classes expositives es recomanen per presentar informació actualitzada, resumir informació de diferents fonts, adaptar el material al nivell i interessos dels estudiants, proporcionar un marc conceptual i destacar els conceptes, principis i idees clau de la matèria. Han d’estar ben

	organitzades i no haurien de donar resposta a tot, sinó que haurien de fer pensar els estudiants. La introducció hauria de fer notar als estudiants el que no saben i que, per tant, serà l'objectiu principal de l'exposició. En el cos de l'exposició, es recomana l'ús de l'audiovisual, a més de donar exemples; explicar el què, el com i el per què; fer resums constants durant l'explicació; comprovar que s'està entenent l'exposició. A la conclusió, s'ha de recapitular, formular preguntes per comprovar que s'ha entès el missatge i, per què no, fer que els estudiants escriguin un resum de la classe en tres minuts. S'alena també l'ensenyament de tècniques metacognitives preguntant, per exemple, "quin ha estat el punt més important exposat avui?", no prendre notes durant uns minuts i després escriure el que s'ha entès, etc. - Per augmentar la motivació dels nostres estudiants, es recomana, entre altres coses, fer que els alumnes escullin quines tasques volen fer, revisar el propi treball amb recompensa a la nota final, avaluar objectivament sense tenir en compte el grup-classe, proporcionar retroaccions aviat i que siguin constructives i informatives i mostrar la pròpia motivació com a docent. - D'estudiants problemàtics n'hi ha de diversos tipus: Els que es mostren agressius amb les seves opinions poden enterbolir l'ambient a classe; el que hem de fer és que tothom participi en la situació en conflicte i admetre que potser, com a mestres, no tenim la raó universal. Uns altres són els que reclamen atenció constant i no deixen participar els altres. Aquests són "útils" en situacions en què ningú més participa, però s'ha d'afavorir la participació de tothom adreçant-se, si cal, a estudiants que no participen gairebé mai directament. Per als que no fan atenció, primer ens hem de replantejar la matèria (potser és massa fàcil o massa difícil). Si aquest no és el cas, hem de trencar la dinàmica de classe i proposar el treball en petits grups adreçant-se, si cal, a l'estudiant que no sol estar atent per tal que vegi que nosaltres sí que el tenim en consideració. Per als que no vénen amb les lectures fetes, els hem de plantejar objectius clars i concrets. - Hem d'evitar l'anonimat entre els nostres estudiants i mostrar-nos, dintre de la relació d'asimetria, propers a ells.
Comentaris	Aquest sí que és un llibre de "receptes". Les temàtiques tractades són, però, tantes i tan diverses, que és gairebé impossible destacar-ne una sense destacar-ne d'altres. El tercer capítol és, sense aparèixer amb temporització ni amb format estàndard, una molt bona i original planificació de primer dia de classe que he escanejat per utilitzar-la jo mateixa en el primer dia de curs d'aquest proper any. Extremadament útil per a professors novells.
Paraules clau	objectius, debats a classe, classe expositiva, diferències individuals, motivació, estudiants problemàtics, professorat novell
Taller	3.3. Docència, aprenentatge i comunicació
Relació amb altres tallers	3.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge 3.4. Estratègies de treball a l'aula universitària 6.2. La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual

Lucarelli, E., & Nepomneschi, M. (2000). El asesor pedagógico en la universidad : De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.

ID Refworks	1271
ID Biblioteca	Préstec interbibliotecari
Resum	Llibre dirigit a formadors de formadors universitaris en la seva majoria excepte en el capítol 4, de María E. Donato, "Las estructuras del aula universitaria: Algunas modalidades de intervención del asesor pedagógico en la universidad" en què es fa referència a la recerca-acció i a l'estructura universitària. Se'ns diu que la universitat és un "sistema complex" en què hi tenen lloc no només la disciplina que es tracti sinó també altres enfocaments (pedagògics, psicològics, ètics, etc.). En aquest sistema complex s'hi distingeix una estructura en què hi ha uns elements (el docent, els ajudants i els estudiants), uns processos que relacionen aquests elements de manera jeràrquica segons l'eix determinat per la institució. S'esmenta també el grau de professionalització de les assignatures, que afavoreix la motivació intrínseca per les mateixes i com el docent ha d'adaptar els continguts curriculars tenint en compte el vessant professionalitzador i l'avaluació, modificant les seves accions (metodologia, tècniques i formes d'avaluació) a través del procés recerca-acció. S'insisteix en el model constructivista d'ensenyament/aprenentatge significatiu i elaboració sobre els coneixements mitjançant la reflexió sobre la pràctica professional supervisada.
Aplicació docent	Explicació clara i concisa dels passos de la recerca-acció a les pàgines 114-115
Comentaris	La resta del llibre no té relació amb els continguts del taller en què surt recomanat. D'altra banda, malgrat haver-se publicat l'any 2000, els exemples pràctics proposats són força més anteriors en el temps i, per tant, poden no ser gaire representatius en l'actualitat.
Paraules clau	recerca-acció, relacions de jerarquia, reflexió docent
Taller	3.4. Estratègies de treball a l'aula universitària
Relació altres tallers	3.8. Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant, 3.10. Ètica i responsabilitat docent, 4.1. Carpeta d'aprenentatge/Carpeta docent

Michavila i Pitarch, F. (2001). *La salida del laberinto :Crítica urgente de la universidad*. Madrid: Complutense.



ID Refworks	1269
ID Biblioteca	p2 E/8(460) MIC
Resum	Recull d'articles en què l'ex-rector Francisco Michavila fa una crítica de l'estat econòmic, la mobilitat i els plans d'estudis (entre altres aspectes) en què es troba(va) la universitat a finals dels 90. Malgrat que ja han passat 10 anys des de la publicació d'aquest recull d'articles, els temes són encara vigents, cosa que malauradament demostra que els avenços en la gestió de la universitat són extremadament lents. En el primer bloc d'articles, s'insisteix en les mancances i les innovacions que les universitats espanyoles viuen, mentre que el segon bloc tracta temes més concrets com la selectivitat, la selecció de personal a la universitat, la lectura, etc.
Aplicació docent	-
Comentaris	Constantment es parla no només d'una necessitat de reforma, de si és o no positiu tenir tantes universitats, i de quin és el paper de la universitat privada sinó també de les actituds dels professors i estudiants, sobretot dels seus valors i del paper de les competències versus "quantitat de coneixements". Per a això cal el suport del govern central, que tot sovint no destina pressupost suficient per dur a terme aquestes reformes i, com que estan aprovades, es porten a terme malament. Un altre aspecte important és la comparació amb universitats americanes i d'Europa, on no existeix l'endogàmia i on la càrrega lectiva no és tanta com a Espanya. També es comenta que els plans d'estudis s'haurien de revisar cada deu anys. El fet és que ja es fa, però que es faci no vol dir pas que es faci bé. Es comenta també la necessitat de formació del professorat universitari, que hauria d'accedir a les seves places per concurs públic obert amb tribunals, però això significaria molta despesa. Un bon exemple actual d'això és el Màster d'Iniciació a la Docència Universitària, i les tasques de l'ICE, però no tot el professorat universitari està interessat en la formació docent. Es comenta també que molts programes de 3r cicle no són de qualitat, malgrat costar molts diners a la societat. Es critica que el professorat sigui expert en una àrea i que no s'aposti per la multidisciplinarietat. En això hi estic d'acord a mitges, ja que si bé la multidisciplinarietat és molt enriquidora, massa pot causar massa dispersió i el no assoliment de cap objectiu concret de qualitat.

	S'aposta pel sistema d'avaluació continuada i l'abolició dels exàmens. Val a dir, però, que en algunes assignatures, per exemple les de llengua instrumental, calen exàmens. Pel que fa a les assignatures optatives, es critica que són poques les que s'oferten, però també val a dir que una excessiva oferta comporta també una despesa molt alta. S'aposta perquè el professorat sigui proper a l'alumnat mitjançant les tutories, que faran que els estudiants aprofitin molt millor els seus estudis. Finalment, Michavila valora la figura del delegat. He tingut la sort de conèixer-ne un personalment i estic totalment d'acord amb el que diu Michavila sobre el seu esperit de lluita per uns ideals, la seva generositat, i la necessitat de la seva existència per poder accedir al punt de vista dels estudiants.
Paraules clau	política universitària, selectivitat, concursos i selecció de professorat universitari, competències, comprensió lectora, mobilitat, representants d'estudiants, avaluació continuada
Taller	3.4. Estratègies de treball a l'aula universitària 2. Política universitària
Relació amb altres tallers	3.1. Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències del grau al programa docent 5.1. La tutoria de carrera

[Novak, J. D., & Gowin, D. B. \(1988\). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.](#)



ID Refworks	1274
ID Biblioteca	p2 E/07 NOV
Resum	Partint de la base que el professor i els estudiants no són els únics agents a l'aula perquè es produeixi un aprenentatge significatiu, sinó que també hi contribueixen d'una banda, l'estructura dels coneixements i la seva distribució en el currículum i, d'altra banda, el context social on es produeix l'ensenyament. Es proposen dues estratègies relativament senzilles (el mapa conceptual i el diagrama UVE) per tal de poder ajudar l'alumne a fer que la seva experiència educativa es torni significativa, i pugui aprofundir en l'estructura i significat del coneixement que ha d'adquirir. Centrant-nos en el mapa conceptual, es defensa la idea que l'exposició ordenada de conceptes ajuda el posterior procés de raonament, mentre que els diagrames UVE ajuden, en principi, a captar l'estructura del coneixement. Es defensa la idea que l'estructura jeràrquica que imposa el mapa conceptual ajuda a construir relacions entre conceptes que possiblement abans no consideràvem connectats. Així doncs, per corregir un mapa, el que segurament estarà malament serà la relació de dos conceptes dispars. Ara bé, el resultat final de cada mapa dependrà de la visió que un tingui dels conceptes que s'hi exposin i això fa que sigui gairebé imprescindible l'entrevista amb l'estudiant per tal de poder aclarir els dubtes, tant de l'estudiant mateix com del professor. El que sí que hi ha d'haver en un mapa, clarament, a més de l'estructura jeràrquica, és que les relacions s'han d'assenyalar amb les paraules d'enllaç apropiades i totes les relacions creuades han d'estar assenyalades. Les últimes part del llibre proposen la utilització del mapa conceptual i del diagrama UVE per a les entrevistes com a instrument d'avaluació ja que, a l'igual que els mapes, una entrevista també ha de tenir una estructura jeràrquica, començant pel més general i acabant en els conceptes més específics.
Aplicació docent	Ús de mapes conceptuais i diagrames d'UVE no només com a eina d'aprenentatge sinó també com a eina d'avaluació.
Comentaris	- Tot i que aquest llibre consta com a lectura recomanada del taller Estratègies de treball a l'aula universitària, els seus continguts són més propis del taller 3.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge. - Es dona per suposat que tant els mapes conceptuais com els diagrames en UVE funcionen per a tots els tipus d'estudiants, però no es tenen en compte els estils d'aprenentatge individuals. - Es proposen criteris per "corregir" tant els mapes com els diagrames UVE, els dos passen per l'entrevista oral.
Paraules clau	seqüència formativa, processos ensenyament/aprenentatge, aprenentatge significatiu, estratègies d'aprenentatge, mapes conceptuais, diagrames d'UVE, entrevistes
Taller	3.4. Estratègies de treball a l'aula universitària

Relació amb altres tallers	3.2. Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge
-----------------------------------	---

Antibi, A., Alsina, C., & Díaz Regueiro, M. (2005). *La constante macabra: O cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El Rompecabezas.



ID Refworks	1290
ID Biblioteca	Préstec interbibliotecari
Resum	Es defineix la constant macabra com la “proporció constant de alumnes que suspenden, hagin lo que hagin”. Aquesta constant es demostra a través de la distribució de les notes d’un grup en forma de campana de Gauss i la causen, principalment, els criteris que s’adopten a l’hora de dissenyar exàmens (temes massa difícils, massa llargs, puntuació redistribuïda per penalitzar, etc.). Es comenten també les reaccions tant dels alumnes com dels diferents estaments universitaris davant de les notes finals dels estudiants, siguin excessivament bones, siguin excessivament dolentes.
Aplicació docent	- Llibre de reflexió per al docent davant dels resultats finals dels seus estudiants així com del disseny d’activitats d’avaluació acreditativa, ja siguin activitats d’avaluació continuada com exàmens. - Destaca també el fet que el que pot semblar interessant i motivador per al professor pot no ser-ho per a l’estudiant. Seria interessant fer una detecció de necessitats a principi de curs per poder satisfer els interessos dels estudiants en aquest sentit.
Comentaris	- El “problema” actual amb els excessius suspesos i/o aprovats ve donat pels caps d’estudis, i pel disseny dels nous graus, que no permeten que un alumne suspengui més d’un cop una assignatura. - Es considera que la “selecció” a través d’exàmens no és justa, però en el cas de les antigues especialitats, el fet de no tenir prova de nivell abans de començar-la feia que molts alumnes esdevinguessin “històrics”, és a dir, que haguessin de recórrer a les convocatòries extraordinàries per no haver pogut superar les assignatures de l’especialitat degut al seu nivell d’anglès excessivament inferior al requerit. - El llibre es basa potser massa en els extrems, no parla de cap situació en què no hi hagi estudiants que destaquin ni per baix ni per sobre de la mitjana. - L’expressió “el nivel baja” és comuna a la secció d’anglès del DLL. Aquesta expressió segurament no desapareixerà amb els nous graus, on els alumnes que fan les assignatures troncales en anglès provenen de contextos molt diferents. Al llibre es diu que més que un fet, és una impressió del professor, que amb l’experiència relativitza el nivell de dificultat de la seva matèria, s’oblida de les dificultats que va tenir a l’hora d’aprendre el que ara està ensenyant. El que sí que és un fet és que Espanya està a la cua en molts centres pel que fa a l’ensenyament de l’anglès com a llengua estrangera, i que això no és degut només al sistema escolar sinó també a la poca presència de la llengua estrangera en la vida quotidiana i en els mitjans de comunicació. Per tant, més que no pas als cursos successius, aquesta

	expressió ens toca en comparació amb altres països europeus. - La majoria dels exemples són de matemàtiques.
Paraules clau	avaluació, excessius suspesos, elaboració d'exàmens
Taller	3.5. Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació
Relació amb altres tallers	3.7. Avaluació dels aprenentatges

Diaris reflexius

La versió online i impresa d'aquesta carpeta conté dos diaris. El primer es tracta d'un diari reflexiu de les sessions presencials del primer i segon curs d'aquest Màster. El segon és un diari reflexiu de les sessions dutes a terme per l'autora d'aquesta carpeta en l'assignatura Llengua Anglesa per a l'Ensenyament durant el curs 2010-2011. Degut al caire personal d'aquests diaris i per tal de preservar la confidencialitat i privacitat dels protagonistes que hi apareixen, s'ha optat per prescindir-ne en aquesta versió.

Pla docent i planificació d'una assignatura

7. Pla docent i planificació de l'assignatura Llengua Anglesa per a l'Ensenyament

7.1. Plans docents curs 2009-2010 i 2010-2011: canvis

El pla docent del curs 2009-2010 de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'ensenyament* es va fer basant-se en el de l'assignatura *Llengua estrangera I: Anglès*. Aquesta assignatura era de l'especialitat de Mestre Llengua Estrangera i, com a tal, partia de la base que els alumnes que optaven per a l'especialitat tenien en general, com a mínim, un nivell B2.1 del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües i no s'hi feia cap esment a la didàctica de les llengües. Els temes eren de caire general, ja que la didàctica en general i l'ensenyament de llengües en particular mitjançant la llengua anglesa es feia en les assignatures pròpies de l'especialitat. En fer-se el pas de Diplomatura a Grau, les especialitats van desaparèixer i es va passar a tenir dues línies generalistes, el grau d'Educació Primària i el grau d'Educació Infantil. En aquestes assignatures, tant l'alumnat com l'enfocament han canviat. L'alumnat és de caire més divers en molts aspectes i els temes tractats a l'aula i en les activitats haurien d'estar, en principi, relacionats amb l'educació i/o l'ensenyament.

El curs 2009-2010 va ser, doncs, un curs pilot en què es va posar a la pràctica una adaptació de la *Llengua estrangera I: Anglès* que no va ser del tot efectiva. Si bé es va fer un intent d'aproximació a la temàtica de l'ensenyament, aquest va ser massa superficial i els objectius inicials van ser massa ambiciosos degut al nivell inicial dels estudiants. Si bé en cursos anteriors gran part dels estudiants entraven amb un nivell B2.1, aquests dos darrers cursos hi ha hagut un augment d'alumnes provinents de cicles formatius i per accés a la universitat per majors de 25 anys. En aquestes vies el nivell adquirit al final del cicle és inferior al de Batxillerat. Durant el curs es va veure que hi hauria suspens massiu que reproduiria el fenomen "constant macabra" (Antibi, 2005). En conseqüència, es van baixar els estàndards per aprovar, cosa que va produir l'efecte contrari, però en excés: d'un total d'uns 500 alumnes només en van suspendre 6, tot i que el seu nivell en acabar el curs no era, en general, el B2.1 de cap manera. En conseqüència, els membres de la secció d'anglès, i la mentora i l'autora d'aquesta carpeta en

particular, van proposar diversos canvis que afectaven directament el pla docent. Aquests es materialitzen de la següent manera en el pla docent del curs 2010-2011:

- En la secció *Objectius d'aprenentatge de l'assignatura > Referits a coneixements*, s'ha suprimit el paràgraf que deia "Adquirir els coneixements corresponents al nivell B2 en les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques. Això fa que els objectius finals puguin ser aconseguits si l'alumne acaba el curs amb un nivell B2.1 i no necessàriament el B2 complet, que inclou el B2.2. Per tant, els estàndards s'han baixat lleugerament.
- En la secció *Blocs temàtics de l'assignatura > 1. Interacció i expressió oral*, s'ha afegit el punt 1.6 "La lectura en veu alta en contextos educatius". Amb la inclusió d'aquest objectiu, s'haurà d'emfasitzar el treball oral, ja sigui mitjançant exposicions orals (en què s'hauran de treballar aspectes com la dicció, l'entonació i la pronunciació), ja sigui a través de dramatitzacions o lectures de contes infantils. Aquest punt es trobava abans en la secció de "comprensió escrita" i, per tant, es podia interpretar que el treball amb els textos escrits es limitaria a la lectura silenciosa.
- En la secció *Blocs temàtics de l'assignatura > 3. Expressió escrita*, hi ha hagut dos canvis. D'una banda, i a petició de l'autora d'aquesta carpeta, s'han afegit dues especificacions en l'apartat de comunicació electrònica: els wikis i l'escriptura col·laborativa. Això és així per l'interès en poder fer un seguiment exhaustiu de l'elaboració del projecte en grups. L'altre canvi es troba en la nomenclatura utilitzada per referir-se al *portfolio*. En el pla docent del 2009-2010 s'anomenava "dossier d'aprenentatge" seguit d'una breu explicació ("com una activitat del procés d'aprenentatge") mentre que en el del curs actual s'anomena "carpeta d'aprenentatge", terme que ja pressuposa la descripció esmentada anteriorment. No obstant això, en la secció de l'avaluació aquest terme roman per error com en la versió anterior.
- A l'apartat referent a la metodologia es va optar per ometre la ubicació on té lloc part del procés d'aprenentatge per superar l'assignatura, ja que la manera com estava redactat aquest apartat donava a entendre que els estudiants es limitaven a aprendre la llengua només en el context universitari. Això pot no ser del tot cert, ja que hi ha estudiants que emprenen accions voluntàriament per aprendre la llengua de maneres diverses, i no estrictament en el context universitari.
- Diverses raons expliquen el canvi en la distribució dels percentatges de les tasques obligatòries per aprovar l'assignatura. Davant de la resposta positiva dels alumnes vers el projecte en grups i la quantitat de treball que comporta, es va optar per augmentar el

percentatge d'aquesta tasca per als alumnes d'avaluació continuada, passant d'un 20 a un 30%. Això implica rebaixar també el percentatge de la carpeta d'aprenentatge i/o de l'examen. Es va optar per canviar el percentatge del *portfolio* perquè en ser una tasca que conté tasques fetes a classe però també tasques fetes a casa, i degut al fet que els alumnes poden rebre ajuda externa (en principi no autoritzada) per fer certes tasques, pot no reflectir el treball de l'estudiant sinó el treball de l'estudiant amb ajuda externa****. L'examen segueix valent el 40% de l'assignatura, tot i que aquest curs 2010-2011 tindrà modificacions respecte del de l'any anterior.

- Respecte de l'avaluació, un altre canvi important ha estat el fet que el pla docent 2009-2010 deia que era necessari treure un 6 en cada una de les parts per aprovar l'assignatura. Després de consultar-ho amb la normativa de la UB, es va veure que l'aprobat a la UB es situa en un 5, no en un 6 i que, per tant, el que es demanava en el curs 2009-2010 no era regular. Per tant, en la versió del 2010-2011 només es diu que és necessari aprovar cada una de les parts, se sobreentén que amb un 5.
- La suma de la gran càrrega lectiva i la gran quantitat de treball autònom i de treball dirigit que implica l'assignatura era superior al que, en principi, són els sis crèdits de l'assignatura. En conseqüència, el curs anterior no hi va haver temps material per cobrir tots els continguts del llibre de text, que conté set unitats. És per això que, en lloc d'eliminar qualsevol dels elements que conformen els requisits de l'avaluació acreditativa, aquest curs 2010-2011 s'ha optat per utilitzar una versió reduïda del mateix llibre de text amb només tres unitats, però amb la possibilitat de completar els continguts mitjançant fotocòpies de les unitats posteriors si escau. La resta de la bibliografia s'ha mantingut com estava.

**** El lector pot trobar més detalls sobre el sistema d'avaluació adoptat en la secció corresponent al taller d'avaluació aplicat al programa de l'assignatura.

7.2. Condicions materials en què es desenvolupa l'assignatura

Cal conèixer les condicions materials en què es desenvolupa l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* per poder valorar l'adequació del programa que presentarem més endavant. L'assignatura que ens ocupa té de codi GRAD 361094 i és de **6 crèdits**, que es distribueixen de la següent manera.

- **Activitats presencials:** 54 hores distribuïdes en 45 + 9. Hi ha un total de 45 hores de **pràctiques orals comunicatives** que es porten a terme durant dos dies a la setmana (dilluns i dimecres o dimarts i dijous) en sessions d'1h30'. Les 9 hores restants es fan en **tutoritzacions** per grups. La distribució d'aquestes nou hores les decideix cada professor i és ell mateix qui ha de reservar aula i horari a Cap d'Estudis, tot i que se solen reservar per als divendres. S'aprofiten aquestes sessions per fer treball en petits grups o sortides a espectacles o esdeveniments en llengua anglesa.
- **Treball tutelat / dirigit:** 6 hores que se solen dedicar al treball per projectes.
- **Aprenentatge autònom:** 90 hores.

Aquesta és una assignatura que té **15 grups** en horaris que van des de les 8h30 del matí fins a les 20h del vespre. A cada grup hi ha uns **40 alumnes** que es desdoblen, si es vol, en les sessions de les tutoritzacions. Idealment, una classe d'idiomes, com que és una classe pràctica que requereix de la retroalimentació constant professor-alumne, hauria de tenir un nombre reduït d'estudiants. Per tant, **40 alumnes és relativament excessiu** tractant-se d'una assignatura de llengua instrumental, i més encara si tenim en compte l'**heterogeneïtat del nivell de coneixements previs** dels alumnes, tot i que al pla docent s'explicita el següent:

Es considera que el nivell requerit per cursar amb normalitat aquesta assignatura és equivalent a un nivell B2.1 del Marc Europeu, un 4t de l'Escola Oficial d'Idiomes o de l'Escola d'Idiomes Moderns o un Cambridge First Certificate.

D'altra banda, l'amplada de les aules a vegades no és la més òptima tampoc, ja que en algunes aules especialment estretes (les del vagó 1 de l'edifici Migdia principalment), es fa gairebé impossible disposar les cadires de tal manera que els alumnes puguin treballar en petits grups o poder fer una rotllana gran amb tot el grup. Si es fa, el professor té serioses dificultats per poder moure's entre els grups.

Les classes de dilluns i dimecres o dimarts i dijous tenen lloc a les **aules de l'edifici Migdia**, que disposen d'un nombre suficient de cadires de braç, pissarra blanca (però no retoladors per a les

mateixes), ordinador amb accés a Internet, projector (a demanda) i equip sonor, tot i que aquest no sempre funciona. Algunes aules disposen també de televisor, tot i que cada vegada més s'utilitza l'ordinador i el projector en lloc d'aquest. El **material de què es disposa i les condicions en què es desenvolupa aquesta assignatura**, si bé no és dolent, és **millorable**. De fet, quan es van elaborar els plans docents i horaris dels nous graus, es va comentar la possibilitat d'habilitar unes aules especials només per a les llengües (català, castellà i anglès), però finalment aquest projecte no ha vist la llum. Per tant, les aules regulars no disposen del que, idealment, aquestes aules especials haguessin tingut: materials de suport per al docent (Teacher's books), còpies de llibres de text, còpies de material docent (DVDs, CDs, CD-ROMs, etc.), diccionaris, gramàtiques, materials per a jocs diversos, materials d'oficina d'escriptura, equips sonors en bones condicions, etc. D'aquesta manera, el professor no ha de carregar des dels despatxos de l'edifici de Llevant tot el material, especialment el més pesat, i sempre està a l'abast tant del professor com de l'alumne. Les classes dels divendres (o del dia escollit per fer les pràctiques orals comunicatives), tant poden tenir lloc a l'aulari de l'Edifici Migdia com a alguna de les tutories del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, que es troba al primer pis de l'Edifici Llevant, sempre i quan s'hagin reservat amb antel·lació.

Fora de l'aula regular, si es volen organitzar conferències, la facultat disposa de la Sala de Graus, on gràcies a les seves dimensions, es poden ajuntar els grups de la mateixa assignatura i, per tant, no cal repetir la conferència. Pel que fa a la resta d'instal·lacions, el Campus Mundet gaudeix d'esplanades de gespa que a vegades poden servir per fer classe en un ambient més informal, tot i que s'ha de fer en estones de poc sol, ja que no hi ha arbrada. Al campus també hi ha **altres espais** com per exemple aules de música, d'expressió corporal, de matemàtiques, laboratoris, un teatre i un gimnàs que, si estan lliures, també es poden utilitzar per a activitats puntualment, amb prèvia reserva dels mateixos. Puntualment, també es poden organitzar sortides al cinema que, en aquest cas, es duen a terme fora del Campus Mundet.

Si bé els alumnes de Diplomatura feien les assignatures d'especialitat de llengua estrangera suposadament amb una motivació especial, amb la desaparició de les especialitats ens trobem amb un alumnat d'interessos variats, de procedències també diverses i amb uns coneixements previs més heterogenis que no pas els que ens havíem trobat fins ara a les assignatures de llengua instrumental. Aquest nou tipus d'alumnat fa que l'assignatura també s'hagi d'adaptar a les seves necessitats i interessos, que seran d'una índole diferent a la dels estudiants d'especialitat de Llengua Estrangera.

7.3. Adaptació del programa de l'assignatura al pla docent

A continuació presentem la comparació dels programes que els diferents professors al càrrec de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* i/o *Llengua Estrangera per a l'Ensenyament* van preparar per al curs 2009-2010 destacant-ne aquells elements que no van funcionar com s'esperava i que, per tant, necessiten algun canvi per al curs 2010-2011.

Aquests canvis s'expliquen en el punt 8.1.2. Tot seguit es fa una relació dels canvis efectuats en relació amb els continguts treballats als tallers del primer curs del Màster, tot fent referència també a aquells canvis que no s'han dut a terme, justificant-ne la seva omisió. Finalment, la secció 8.1.4. està dedicada a les principals innovacions docents que es pretenen dur a terme en l'assignatura i que formen part de diversos projectes d'innovació docent.

7.3.1. Els programes del curs 2009-2010: detecció de necessitat de canvis

El curs 2009-2010 es van preparar per primera vegada els programes de les assignatures *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* i *Llengua Estrangera per a l'Ensenyament* ja que era la primera vegada que es feien aquestes assignatures a grau. Aquestes, tot i adaptar-se lleugerament a les noves necessitats de l'alumnat que s'esperava tenir als graus d'Educació Primària i Infantil, mantenia una semblança molt forta amb els programes que es van crear per a l'assignatura *Llengua Estrangera I: Anglès*.

En les reunions de la secció d'anglès efectuades durant el curs 2009-2010 i a principis del 2010-2011 es van anar destacant aquells aspectes que funcionaven com s'esperava i aquells que no funcionaven del tot per les raons ja esmentades anteriorment. A continuació procedim a presentar aquells aspectes positius i negatius de tres programes de tres professors diferents de la secció d'anglès i d'algunes de les activitats que també van dur a terme aquests professors.

En primer lloc tenim **el programa proposat per la professora B. Papaseit**. Destaquem el fet que, a diferència d'altres professors, considera que les *written compositions* tenen un valor superior al de les redaccions fetes a classe. A més, els altres programes no inclouen els percentatges de les tasques que ha d'incloure el portafolis en el programa. També inclou les instruccions de com es portaran a terme les redaccions a classe (ús de diccionari, dates, etc.). En el programa d'aquesta professora es distingeix clarament quines tasques són obligatòries i quines són opcionals en el portafolis. A més de les redaccions fetes a classe, es considera que el portafolis ha de tenir obligatòriament una introducció, la reflexió i correcció de les

redaccions fetes a classe, una crítica d'un llibre i d'una pel·lícula, una entrevista amb un parlant nadiu, una crítica de la pròpia presentació a classe i una conclusió en què es presentaran propostes de millora. Pel que fa al treball opcional, s'inclou la co-avaluació de les presentacions de *project work*, el treball fet en el bloc del curs, les intervencions en el fòrum, els articles web treballats a casa, un glossari i qualsevol altre document, exceptuant els exercicis del *workbook*, que reflecteixi la feina feta durant el curs. A més, els criteris d'avaluació també estan especificats segons els aspectes que es valoraran de totes les evidències incloses (adequació lingüística, continguts i treball opcional), fent esment inclús de la penalització per omissió de tasques. El que no està gaire clar en la distribució d'aquest programa és el fet que les composicions fetes a classe apareixen en un epígraf diferent al del portafolis tot i que finalment formen part d'aquest.

El punt tres d'aquest programa fa referència a les lectures obligatòries, a escollir entre les set obres llistades. Apreciem que no totes estan relacionades amb l'educació, és a dir, s'allunyen del principal eix temàtic de l'assignatura.

El punt 4 està dedicat al *project work*, que consistia en la presentació oral el tema de la qual es pot escollir entre una recreació o adaptació d'una de les històries o part de la mateixa dels llibres de lectura, una entrevista a un dels personatges, un projecte audiovisual basat també en les lectures o altres possibilitats previ acord amb la mestra. S'esmenta també el que ha de durar la presentació i la distribució del temps entre els membres a més de l'autoavaluació de la presentació oral.

Finalment, cal fer esment que en el programa no es fa referència al llibre de text, tot i que forma part dels continguts del programa. Notem també en aquest curs la presència destacable de les TIC (bloc, pàgines web, fòrums), tal i com es reflecteix també en la pàgina principal del *Moodle* del curs⁺⁺⁺⁺⁺.

D'altra banda, tal i com s'observa en la impressió de pantalla del *Moodle* del grup d'aquesta professora i com aspectes positius, es procura introduir l'anglès per a l'ensenyament a través de les *nursery rhymes* i de textos en línia relacionats amb el món de l'educació, ja sigui oferint pàgines de manualitats o de textos i notícies actuals. Destaquem, però, com a debilitats del programa, que en cap moment es fa referència al llibre de text en l'espai virtual de l'assignatura ni s'aporten materials complementaris per fer les tasques del portafolis però que,

⁺⁺⁺⁺⁺ Les evidències referents a les seccions del pla docent es mostren en format imatge a la versió electrònica d'aquesta carpeta.

per contra, s'ofereixen nombrosos hipervincles i materials en format pdf complementaris als continguts treballats a classe. És possible que els materials que en un principi es podrien haver posat disponibles al *Moodle* es distribuïssin a classe en format paper.

Una prova clara que un pla docent es pot interpretar de diverses maneres i adaptar-se segons els criteris de cada professor és el contrast que trobem entre el **programa** descrit anteriorment i el següent, **dissenyat per T. Zanatta i C. Palomeque**. Aquestes companyes van incloure al *Moodle* del curs el pla docent en format pdf i, per tant, els percentatges de les macro-tasques es troben en aquest document. Els percentatges de les tasques específiques, en canvi, no estan explicitades enlloc, tot i que sí que s'esmenten els aspectes que es tindran en compte en l'avaluació.

Pel que fa al portafolis, les redaccions fetes a classe s'esmenten directament com a component del mateix, juntament amb dues altres tasques d'escriptura a escollir entre quatre i l'entrevista a un nadiu de parla anglesa. També inclouen una tasca sobre una de les històries del llibre obligatori. Al contrari que el grup de B. Papaseit i del que comentarem a continuació, en els grups d'aquestes professores es va optar per un sol llibre, que es treballava a classe. De totes maneres, aquestes professores també van incloure una llista d'altres lectures per fer-les servir com a material del *project work*^{*}, així com un llistat d'altres recursos i de cinemes a Barcelona on poder anar a veure pel·lícules en versió original. Com en el cas del grup de B. Papaseit, no se'ls va recomanar cap pel·lícula en particular sinó que s'obligava els alumnes a anar a veure una pel·lícula en versió original per fer-ne la crítica. Sorprenen també el fet que no donen l'opció d'incloure treball addicional en el portafolis. Per tant, l'opcionalitat i creativitat en aquesta part de l'assignatura és més aviat reduïda. Sí que fan, però, esment a un dels fenòmens que sovint es donen en les feines fetes a casa: el plagi.

Pel que fa al projecte, aquestes professores van oferir dues opcions. La primera és una guia turística per a visitants estrangers i la segona, una representació dramàtica d'una escena d'un llibre o pel·lícula que s'haguessin treballat per a aquesta assignatura. Ambdós projectes s'havien de presentar tant en format electrònic (CD o DVD) com a base d'evidències físiques o presentacions de PowerPoint. A més, els estudiants havien de fer una presentació a classe sobre el producte final. No s'esmenta, però, la durada de la presentació ni els percentatges dels aspectes que es van tenir en compte per a l'avaluació acreditativa. En el cas dels estudiants d'avaluació única, aquest treball s'ha de fer de manera individual.

Si bé aquestes dues professores aparentment no van incloure elements relacionats amb l'educació ni en el portafolis ni en el *project work*, aquests elements sí que apareixen en el *Moodle* de l'assignatura*, on el primer bloc està dedicat al que anomenem *classroom language*. En aquest espai també s'hi inclouen materials complementaris per a l'elaboració del *project work* i materials directament relacionats amb el llibre de text així com de les altres tasques que s'havien d'incloure en el portafolis (crítica de llibre i de pel·lícula, redaccions fetes a classe i a casa, les lectures, etc.).

L'últim programa* dissenyat l'any passat per a aquesta assignatura fou el que seguien professors com el S. Murphy, la P. Vidal-Quadras, l'A. Feder i la N. Giralt, entre altres. A l'igual que la C. Palomeque i la T. Zanatta, van incloure el pla docent al *Moodle* del curs, cosa que els servia de guia principal per al programa. Altra documentació directament relacionada amb el pla docent és l'especificació dels continguts del portafolis i les instruccions per al *project work*, que consistia en l'elaboració d'una guia turística o d'una representació dramàtica que s'havia d'entregar després de les vacances de Nadal.

Pel que fa al portafolis proposat per aquests professors, demanen que tingui l'estructura d'un treball acadèmic (amb introducció, conclusió i referències bibliogràfiques). De les quatre redaccions obligatòries, volen que els estudiants n'inclouguin dues amb les versions corregides, una crítica d'un llibre i d'una pel·lícula i una entrevista a un nadiu de parla anglesa, a més dels apèndixs, que no s'especifiquen. Novament trobem una nota d'advertència sobre el plagiat i que el portafolis es tracta d'un treball individual. La data d'entrega del portafolis era abans de les vacances de Nadal, però no s'especifica d'un bon principi quin serà el calendari per a la resta d'activitats.

Són diversos els llibres i pel·lícules que es suggereixen per a la crítica que s'ha d'incloure al portafolis, però no tots ells estan relacionats amb el món de l'educació. El llibre de text del curs també està esmentat en la documentació distribuïda a l'inici de curs. Aquest és el que serveix d'eix vertebrador del curs *Moodle* de l'assignatura. Com es pot apreciar en la reproducció de la pàgina principal de l'aula virtual, Només van poder arribar a cobrir les tres primeres unitats i part de la cinquena, que és la rellevant per a l'elaboració de l'entrevista. Aquest espai inclou, a més, vincles a pàgines especialitzades en pronunciació, que també és matèria del curs.

En cap dels programes es fa referència a l'examen, basat sobretot, en els continguts del llibre de text, ja que és el material comú a tots els grups i que, per tant, permet que tots els grups

s'avaluïn amb el mateix instrument. El format de l'examen no estava decidit abans de començar el curs i, per tant, no es va poder incloure cap indicació al respecte en el programa. En futurs programes, alguna breu anotació sobre aquest hi hauria de constar.

7.3.2. Modificacions del programa anterior per al curs 2010-2011 (grup 7C)

Davant dels aspectes positius i negatius esmentats en el punt anterior, a continuació presento la meua proposta de programa, fent que s'adapti al pla docent, conservant amb lleugeres modificacions allò que va funcionar i que era rellevant el curs anterior i intentant que l'assignatura prengui un aire més proper al tema educatiu en general.

En primer lloc, considero que el programa ha de fer referència a les competències, objectius i blocs temàtics de l'assignatura. Copiar-los del Pla docent seria redundant, però sí que s'ha de fer esment d'aquest i conduir els alumnes al document perquè el llegeixin i el tinguin present al llarg de l'assignatura. A més, considero rellevant establir des d'un bon principi que la llengua de comunicació entre els estudiants i els estudiants i el professor serà la llengua anglesa, per tal que en tot moment els estudiants puguin practicar la llengua en contextos comunicatius reals.

Els percentatges de l'avaluació s'expliciten des del primer dia de classe, inclosos els percentatges parcials, tant de les tasques que s'han d'incloure al portafolis, com de l'examen i del *project work*. A dia d'avui només podem deixar constància dels percentatges exactes de les tasques del portafolis, ja que l'examen s'ha de consensuar amb la resta de professors (la reunió tindrà lloc a mitjans d'aquest quadrimestre primer del curs 2010-2011) i el *project work***** no està definit del tot. Així doncs, aquests últims percentatges són orientatius.

A diferència de l'any passat, introduïm a la carpeta d'aprenentatge el *linguistic snapshot* (fotografia lingüística), per tal de ser coherent amb els programes de Llengua catalana i Llengua espanyola del grau i així treballar la llengua de manera coordinada amb els departaments al càrrec d'aquestes assignatures. Aquesta transversalitat està suportada pel Projecte d'Innovació Docent ECAL, que es troba en la seva cinquena edició. Des de l'any passat

**** El disseny del *Project work* serà objecte de treball del Projecte d'Innovació Docent INNOVELLS (Propostes d'Innovació Docent Col·laborativa en la Docència del Professorat Novell (2010PID-UB/36) i que es tractarà en el punt 7.4.4.

es mira de treballar les llengües i la reflexió sobre l'aprenentatge del mateix utilitzant el portafolis electrònic *Mahara*^{§§§§§§}.

En el curs anterior, el nombre de redaccions a incloure dins de la carpeta d'aprenentatge dels alumnes era de dos, i no es potenciava la reflexió metalingüística sobre aquestes. Aquest curs hem optat per a la inclusió de tres de les redaccions fetes a classe, que s'hauran d'incloure juntament amb les versions corregides i amb les correccions explicades. Un cop el professor/-a hagi corregit la segona versió, es demanarà que l'estudiant les inclogui en el portafolis electrònic juntament amb una reflexió sobre el que hagi après de cada una d'elles. Aquest procediment s'aplicarà també per a la crítica del llibre i de la pel·lícula escollits. A més, i aquest és un altre canvi, es demanarà que un cop s'hagi entregat la correcció de la segona versió, s'inclogui una reflexió sobre la feina feta en el portafolis electrònic *Mahara*. Aquesta reflexió, que vindrà acompanyada també d' no caldrà que s'inclogui en la versió en paper.

En una reunió de secció també es va establir un criteri comú per a les redaccions fetes a classe. Aquestes hauran de tenir un mínim de 200 paraules i els estudiants tindran només una hora per fer-la.

Per a la crítica del llibre del portafolis, depenent dels professors dels grups anteriors, es feia una sola lectura, que es treballava a classe, o es deixava a l'alumne escollir la lectura. Per tal d'afavorir l'autonomia de l'alumne i no fer que la carpeta d'aprenentatge sigui massa tancada, optem per proposar diversos llibres, tots ells relacionats directament o indirecta amb el món de l'educació. Els estudiants poden també optar per algun altre llibre de la seva elecció, sempre i quan estigui relacionat amb el món de l'educació i l'estudiant n'informi oportunament al seu professor/-a. D'altra banda, si bé es fomentarà que es llegeixin versions originals, si els estudiants no consideren que poden fer-ho s'admetrà la lectura de versions adaptades per a aprenents de llengua anglesa. Del que es tracta és que l'estudiant es trobi còmode amb els materials de treball i que aquests s'adaptin a les seves necessitats d'aprenentatge.

El curs anterior, per tal de fer la crítica de la pel·lícula, o bé s'anava al cinema a veure-la o bé en una de les classes especials contemplades en les nou hores de tutoria es veia una pel·lícula sencera a classe. Aquest curs, optem per fer que l'estudiant vegi la pel·lícula que ell vulgui, sempre i quan estigui relacionada amb educació, però a casa, preferiblement amb format DVD

^{§§§§§§} Es pot trobar més informació sobre el portafolis Mahara i la seva aplicació a les assignatures de Llengua Espanyola, Catalana i Anglesa en el punt 7.4.4. La seva aplicació es troba dins del marc del Projecte d'Innovació Docent ECAL5 (2010PID-UB/35).

i, si vol, subtitulada. Això és així perquè es valorarà també el treball lingüístic sobre la mateixa i, per poder fer això, és necessari veure la pel·lícula o parts d'aquesta més d'un cop. A l'igual que amb el llibre, l'estudiant pot triar-ne un altre que no estigui a la llista sempre i quan estigui relacionada amb el món de l'educació i n'informi oportunament al seu professor/-a.

Com que es proposa una carpeta d'aprenentatge semiestructurada, es deixa també a elecció de l'estudiant la inclusió de dues evidències de treball que hagin fet paral·lelament al treball proposat a classe. En cursos anteriors, aquesta part era opcional i només servia per pujar nota, però no penalitzava. Aquest curs, en canvi, hem optat per assignar-li d'entrada un petit percentatge per tal que els estudiants no considerin que la seva inclusió és banal. Per a aquesta part, se suggeriran a classe periòdicament petites activitats extra i es posarà una sindicació RSS a Moodle vinculada amb les seccions d'educació de mitjans de comunicació online com per exemple el diari *The Guardian* o la *BBC* i també s'esmentaran els weblinks que els mateixos creadors del llibre de text que es fa servir durant el curs han posat a l'abast dels usuaris del llibre a la pàgina web oficial d'aquest.

L'entrevista a un nadiu de parla anglesa va ser un element polèmic en les reunions del grup docent, ja que alguns professors no estaven d'acord en la inclusió d'aquesta en el portafolis pel volum de feina que aquest inclou i pel fet que alguns estudiants no feien l'entrevista a un nadiu sinó a un amic o amiga que parla anglès. Malgrat les dificultats, aquesta és una de les tasques més valorades pels estudiants en les conclusions del portafolis. És per això que optem per mantenir-la però amb un lleuger canvi: la transcripció no cal que sigui fil per randa i es pot fer una sola entrevista en parelles (explicitant-ho), però la transcripció i el resum en forma de discurs reportat haurà de ser individual.

A diferència de programes anteriors, en aquest esmentem el llibre de text i les unitats que es treballaran per tal que els alumnes puguin consultar a la taula de continguts dels llibres quins seran els temes tractats i puguin fer-ne el paral·lelisme amb les tasques que s'han d'incloure en el portafolis. L'entrevista comença a la Unitat 1 del llibre, però el *reported speech*, necessari per fer l'última part d'aquesta activitat, es troba a la unitat 5 del llibre. Aquests materials els proporcionarà el professor/-a del curs.

En l'avaluació del projecte també tindrem en compte qüestions com el format i les convencions a l'hora de citar. Els estudiants tindran instruccions per fer-ho que també es mostraran a classe per tal que puguin fer-ho correctament.

Pel que fa a l'examen, tot i que no està encara definit del tot, sí que se'n té una previsió del disseny. El problema que hi va haver majoritàriament el curs anterior va ser que com que les preguntes eren majoritàriament de resposta múltiple o del tipus true/false i no penalitzaven si s'escollia l'opció incorrecta, va resultar un examen extremadament fàcil. Aquest curs, en canvi, si bé algunes de les preguntes de la secció de *language in use* potser seran de caire tancat, es dissenyarà un examen en què algunes de les preguntes de comprensió lectora i audiovisual siguin obertes per tal que els estudiants puguin mostrar el seu coneixement actiu de la llengua, i no només el passiu.

Per fer el *project work* del curs anterior, es podia escollir entre dues opcions: elaborar una guia turística o fer una petita representació d'una història per a nens, podent-ne editar el contingut, canviar el rol dels personatges, etc. La segona proposta estava relacionada amb el món de l'educació, però no de la primera, a menys que es fessin rutes temàtiques aplicables a l'escola, tals com "guia de museus per a escoles", "guia de parcs", etc. És per això que per a aquest any proposem quelcom relacionat més estretament amb el món de l'escola. Així doncs, l'oferta de possibilitats per a aquest curs contempla l'opció de la representació dramàtica però també inclou altres opcions com elaborar un programa d'activitats extraescolars, programar quines excursions faran els alumnes d'un curs en concret, o dissenyar l'escola ideal tant pel que fa a l'edifici com al pla curricular de centre.

El *project work* de l'any anterior es presentava en format de CD o DVD i es feia una breu presentació a classe. Aquest curs fem que l'èmfasi estigui en la competència del treball en equip, que també s'acabarà de definir en el projecte 2010PID-UB/36, i en la presentació oral a classe. No es demanarà un producte final en format electrònic principalment per dues raons. La primera és que si bé l'ús de les TIC està contemplat en les competències que els estudiants del grau de Primària han de desenvolupar, aquestes ja estan incloses en l'ús del Mahara, en el que s'inclouran elements audiovisuals. D'altra banda, la qualitat dels CDs i DVDs lliurats el curs anterior era bastant dolenta i feia que l'avaluació del producte final no pogués ser fiable.

El calendari que s'ha posat en aquest programa és orientatiu, ja que encara falta per confirmar quan es faran les 9h de tutorització per grups (o bé divendres o bé en algun moment entre classes que els alumnes tinguin lliure) A més, s'ha de negociar amb la resta de professors que faran docència en el segon quadrimestre les dates d'entrega del portafolis i la data de l'examen.

Llengua Anglesa per a l'ensenyament (2010-2011)

This course will give students the linguistic tools to use English with confidence in an educational context^{*****}. Students will develop their listening, speaking, reading and writing skills⁺⁺⁺⁺⁺ through a variety of tasks. English will be the medium of communication at all times throughout the course, both between the lecturer⁺⁺⁺⁺⁺ and students and among students themselves.

Assessment

Students will be assessed in three ways:

- An individually-prepared portfolio of work during the term, to be presented in the final week of classes in June 2011.
- A final examination to be done the last day of the course (June 21).
- A group-prepared project (4 people/group), to be presented at the beginning of June 2011.

A pass mark of 50% is required **in each case**. Further details are given below.

	<i>Avaluació continuada</i> 80% attendance <u>required</u>	<i>Avaluació única</i> ^{\$\$\$\$\$}
Portfolio	30%	35%
Exam	40%	50%
Project work	30%	15%

1. Portfolio

The **individually**-prepared portfolio is a collection of pieces of work done by each student over the course of the term. It will consist of the following sections:

- Cover page with the name of the subject, the group, the students' name, the teacher's name, the year and the faculty.
- Contents page: each section should be numbered and pages numbers given.
- Introduction: describe the purpose and contents of the portfolio. Maximum length: 1 page.
- Linguistic snapshot: description of your proficiency level of English (both written and recorded) and of your objectives and expectations about this course.
- 3 coursework compositions (formal e-mail, narrative/descriptive, discursive): include the original version (in-class essay), and corrections explained and metalinguistic reflection on them (done at home). Maximum length: 2 pages.

***** The level required for this subject is B2.1 of the Common European Framework of Reference for Languages. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp (equivalent to 4th course EOI/EIM)

+++++ Check Pla Docent for further information and amount of work hours in our Moodle or at

<http://www.ub.edu/grad/plae/AccessInformePD?curs=2010&codiGiga=361094&idioma=CAT&recurs=publicacio>

+++++ **Lecturer:** (M^a del) Mar Suárez; **e-mail:** mmsuarez@ub.edu / mmarsuarez@gmail.com; **Phone no.:** 93 4035076; **Office** 144 Edifici Llevant 1st floor; Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura; **Visiting times:** either Tuesday or Thursday after class, previously arranged.

\$\$\$\$\$ Deadline to apply for the "Avaluació única": March 25, 2011

http://www.ub.edu/fprofessorat/guia_grau_primaria/sol_aval_unicaMestres.pdf

- vi. Book review: a review of an original version book related in some way to the field of education (see bibliography for suggestions). Following the review, include as a separate section the reasons for your choice and a linguistic appreciation. Maximum length: 2 pages.
- vii. Film review: a review of an original version film related in some way to the field of education (see bibliography for suggestions). Following the review, include as a separate section the reasons for your choice and a linguistic appreciation.
- viii. Interview with a native speaker of English:
 - a. original recording (can be done in pairs or in groups of 3 people)
 - b. transcription (individually)
 - c. summarised reported-speech version (individually)
- ix. Two **original** pieces of work (compositions, commentaries, reviews, etc.). Justify their inclusion in an introduction. Some of them will be suggested along the course. Some possibilities are writing your opinion on newspaper articles, expanding on a reading or listening exercise done in class, a personal learning diary, etc. Do **not** include grammar exercises, vocabulary lists, song lyrics, etc. as these cannot be considered original pieces of work.
- x. Reflections on the work done (after each final version of all products, only on *Mahara*).
- xi. Conclusion: a personal reflection on how your English has developed over the semester, including comments on difficulties you have encountered and how you have tried to overcome them. You should also comment on specific actions you intend to take in order to make further progress in English in future. See further instructions on *Moodle*. Maximum length: 2 pages.
- xii. References: mention all books, dictionaries and web pages you have used in the preparation of your portfolio. Separate the types of sources. You should write your bibliography in alphabetical order. Follow the conventions posted on *Moodle*.
- xiii. Appendices (if any).

The portfolio will be handed in printed on due date, but the reflections and some other parts will be written on and/or uploaded to the electronic portfolio *Mahara*. Further instructions for all parts will be posted in *Moodle* on due time.

A word of caution

To plagiarize: to take words, ideas, etc. from someone else's work and use them in your work as if they were your own ideas.

(Taken from the 3rd edition of the *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman.)

Source: Jordan, R. R. (1999). *Academic writing course. Study skills in English*. London: Longman, p. 101.

For further reference, see also www.uottawa.ca/plagiarism.pdf

Note that PLAGIARISM of any of the contents included in the Portfolio will be penalized with its failing.

2. Exam (tentative)

- i. Language in use exercises based on material studied in the course book.
- ii. Audiovisual comprehension text.
- iii. Reading comprehension text.

3. Project work

- i. Dramatic performance of a tale for children.
- ii. Proposal for an extracurricular activity programme for a school.
- iii. Proposal for a social/excursion programme for a school.
- iv. Devising the ideal school (both premises and curricular design).

End product: materials / texts and oral presentation. The project work will be assessed both individually and as a group. It will be elaborated mainly during out-of-class hours although it will be tutorised by the teacher (calendar to be arranged).

	Parts	Percentages
Portfolio	Cover page, page numbers, contents page, references	2
	Introduction	2
	Linguistic snapshot	5
	3 essays	15 each
	Book review + linguistic appreciation	7 + 3
	Film review + linguistic appreciation	7 + 3
	Interview (questions + transcription + reported summary)	1 + 3 + 6
	Two original pieces of work	3 + 3
	Reflections on <i>Mahara</i>	6
	Conclusion	4
Exam	Language in use	30
	Reading	35
	Listening	35
Project work	Team work (participation, reflection on classmates' work)	25
	Final product (materials and written production)	25
	Oral presentation	40
	Reflection on oral presentation	10

Calendar (tentative)

FEBRUARY			MARCH			APRIL			MAY			JUNE		
			1	3	4			1	3	5	6		2	3
			8	10	11	5	7	8	10	12	13	7	9	10
15	17	18	15	17	18	12	14	15	17	19	20	14	16	17
22	24	25	22	24	25	EASTER			24	26	27	21		
			29	31	1	26	28	29	31					

Holiday

In-class essays: *avaluació única students* are expected to come to class on those dates.

Project-work presentation

Portfolio submission (both in paper and virtually)

Exam

See other deadlines in *Moodle*: deadlines are the same for *avaluació continuada* and for *avaluació única students*

Bibliography and Portfolio sources for Book and Film Review & Bibliography

Here you will find a list of suggested readings and films to help with your Book and Film Review as well as your Project Work. You will also find a short general bibliography for the course. This bibliography can also be a reference for your future bibliographies. We also provide you with some useful addresses for bookshops and cinemas in Barcelona.

BIBLIOGRAPHY

1. Compulsory course book:

- Oxeden, C. & Latham-Koenig, C. *New English File Upper-Intermediate Student's Book & Workbook (Split edition Units 1-3)*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

You should always bring the book to class unless you are told not to.

2. Grammar and Vocabulary references:

- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2001). *English Vocabulary in Use: Upper-intermediate – second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, R. (2004). *English Grammar in Use. Upper-Intermediate (with answers)*. Cambridge: CUP.
- Nettle, M. & Hopkins, D. (2003). *Developing Grammar in Context Intermediate with Answers: Grammar Reference and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (1995). *Practical English Usage-Second Edition*. Oxford: OUP.
- Vince, M. (1994). *Advanced Language Practice (with Key)*. Oxford: Macmillan Heinemann.

3. Dictionaries:

We strongly recommend that you get used to a monolingual dictionary but you may also use bilingual dictionaries.

- Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English, OUP, 1994.
- Longman Dictionary of Contemporary English, 5th Edition, Longman, 2009.
- Collins COBUILD English Language Dictionary, Collins, 1987.
- Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, 2002.

Note: Most of these dictionaries can be checked online.

SUGGESTED TITLES (Book review)

- Albom, M. (1997). *Tuesdays with Morrie*. London: Hachette.
- Boyne, J. (2006). *The Boy in the Striped Pyjamas*. London: Random House.
- Dahl, R. (1988). *Matilda*. London: Penguin.
- Golding, W. (1954). *Lord of the Flies*. Kent: Faber and Faber Limited.
- Haddon, M. (2003). *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. London: Red Fox Books.
- Hornby, N. (1998). *About a boy*. London: Penguin.
- Kincaid, J. (1983). *Annie John*. London: Random House.
- McCourt, F. (2005). *Teacher Man*. London: Harper Collins.
- Rhue, M. (1981). *The Wave*. London: Penguin.
- Salinger, J. D. (1945). *The Catcher in the Rye*. London: Penguin.
- Schlink, B. (1997). *The Reader*. London: Random House.

These titles may be purchased over the Internet or in some specialist bookshops. Here you are a list of sites and bookshops:

- www.amazon.com for both new and used books. You can also check the plots on this site.

Bookshops in Barcelona:

- BARCELONA BOOKS, for their 3 stores go to <http://www.bcnbooks.com/>
- COME IN, Llibreria anglesa, C/ Balmes, 129 bis <http://www.libreriainglesa.com/cat/index.php>
- La Casa del Llibre, Passeig Gràcia 62 <http://www.casadellibro.com>
- Llibreria Laie, C/ Pau Claris 85 <http://www.laie.es/html2006/entrada.php>
- FNAC (Triangle, Diagonal, Diagonal Mar. <http://www.fnac.es>

Note: Most of the suggested reading titles have also been turned into film; you may also want to watch them and write a film review on them.

SUGGESTED FILMS

- *An Education*, by Lone Scherfig, UK, 2009, <http://www.imdb.com/title/tt1174732/>
- *Billy Elliot*, by Stephen Daldry, UK & France, 2010, <http://www.imdb.com/title/tt0249462/>
- *Dangerous Minds*, by John N. Smith, USA, 1995, <http://www.imdb.com/title/tt0112792/>
- *Dead Poets' Society*, by Peter Weir, USA, 1989, <http://www.imdb.com/title/tt0097165/>
- *Freedom Writers*, by Richard LaGravenese, USA, 2007, <http://www.imdb.com/title/tt0463998/>
- *Good Will Hunting*, by Gus Van Sant, USA, 1997, <http://www.imdb.com/title/tt0119217/>
- *Kindergarten Cop*, by Ivan Reitman, USA, 1990, <http://www.imdb.com/title/tt0099938/>
- *Notes on a Scandal*, by Richard Eyre, UK, 2006, <http://www.imdb.com/title/tt0465551/>
- *Little Miss Sunshine*, by Jonathan Dayton & Valerie Faris, USA, 2006, <http://www.imdb.com/title/tt0449059/>
- *Mary Poppins*, by Robert Stevenson, USA, 1964, <http://www.imdb.com/title/tt0058331/>
- *My Fair Lady*, by George Cukor, USA, 1964, <http://www.imdb.com/title/tt0058385/>
- *The History Boys*, by Nicholas Hytner, UK, 2006, <http://www.imdb.com/title/tt0464049/>
- *To Sir, With Love*, by James Clavell, UK, 1967, <http://www.imdb.com/title/tt0062376/>

7.3.3. Incorporació i/o ommissió justificada d'elements treballats als diferents tallers

Els continguts treballats als diferents tallers i les activitats proposades durant aquests han estat majoritàriament de molta ajuda per reflexionar sobre la tasca docent i sobre tot allò que envolta una assignatura. Una assignatura no és només uns continguts que el professor ha de transmetre, sinó que a més del professor actor, en el disseny d'un programa docent hem de tenir en compte els estudiants i tot allò que necessitaran en un futur per ser professionals competents.

El Màster per a Professors Novells s'ha dissenyat, suposem, amb la intenció d'aportar als seus alumnes les eines que, aplicades adequadament, faran que el procés d'ensenyament/aprenentatge sigui el més efectiu possible. De totes maneres, però, no totes aquestes eines es poden aplicar de la mateixa manera, ja que dependran del context i de les condicions en què es desenvolupi la matèria, de les necessitats dels estudiants i també, del professor, que al cap i a la fi és el que decideix quines activitats es duran finalment a terme a l'aula, tenint en compte les condicions anteriorment esmentades.

Referent a la **planificació docent**, hem procedit a **comparar els programes del curs anterior amb el pla docent** de l'assignatura per detectar-ne els punts febles i les incoherències. A més, a partir de l'experiència dels professors que van fer l'assignatura el curs anterior, hem pogut també detectar les activitats que van funcionar i que, per tant, no calia ometre (potser sí ajustar-les, afinar-les, fer-les més coherents a les necessitats competencials i professionals dels estudiants) i aquelles activitats o plantejaments que necessitaven ser revisats. Així doncs, s'ha passat de fer un curs de temàtica de caire més aviat general a intentar que la temàtica del curs estigui majoritàriament dirigit cap al món educatiu en totes les seves dimensions. És a dir, no ens limitem a proposar activitats relacionades estrictament amb l'escola, sinó que l'educació es pot tractar des de diversos angles, ja sigui l'educació a la família, a la societat; i no només en nens, sinó també en adults.

L'estructura del programa docent correspon a les parts bàsiques de tot pla o programa docent: **títol, objectius, continguts, activitats, recursos i dedicació aproximada en hores**. La informació del programa que presentem es complementa amb el pla docent, que no reproduïm en el programa docent en la seva totalitat. El que sí fem és remetre el lector a la pàgina web on es troba el pla docent per tal que pugui complementar la informació disposada en el programa.

Seguint també les directrius esmentades en aquest taller, optem per **explicitar des d'un bon principi els criteris d'avaluació**. Val a dir que aquests s'afinaran durant el curs i que els alumnes es familiaritzaran amb el *Common European Framework of Reference for Languages* a través de graelles simplifiades^{*****} que es posaran a l'abast dels estudiants perquè ells mateixos també es puguin autoavaluar i coavaluar. Així mateix, els qüestionaris que serviran de punt de partida per al *linguistic snapshot* del *portfolio*, del qual en parlarem a la secció 8.4.4 també estan basats en aquest marc de referència. Val a dir que aquest *linguistic snapshot* està treballat de forma transversal amb les assignatures de *Llengua Catalana* i *Llengua Espanyola*, tenint en compte la competència de la capacitat comunicativa, de tal manera que, un cop els estudiants hagin fet les tres assignatures, tindran una visió global d'aquesta competència en les tres llengües. Això també afavoreix la **coordinació** no només **dins del si del departament** sinó **també interdepartamental**.

Finalment, i pel que fa al taller de **Planificació docent** també optem per una proposta de calendari inicial que afavoreix no només l'**autoregulació**, sinó també l'avaluació continuada, formativa i formadora. Fins i tot els estudiants d'avaluació única estan subjectes a aquest calendari, ja que en el pla docent s'explicita que els estudiants d'avaluació única hauran d'assistir a algunes sessions obligatòriament, que són les tutories i les sessions destinades als *in-class essays*. Per tant, amb aquest disseny, es constata que si bé és l'estudiant el que s'ha d'implicar i esforçar en el seu procés d'autoregulació, avaluant-se de manera formadora, és un fet que el professor, amb el **seguiment continuat** que farà dels seus estudiants posa tots els recursos possibles a l'abast de l'estudiant perquè aprengui, facilitant-los a classe, al *Moodle* i amb **tutories** establertes.

Quant a les **competències**, aquestes es tenen en compte de diverses maneres en l'avaluació, d'una manera integrada. Els fets o **coneixements** seran objecte d'avaluació principalment en l'examen final, però també en alguns dels descriptors d'avaluació del treball escrit i oral de l'estudiant al llarg del curs. Els **procediments o habilitats** es tenen en compte tant en la carpeta d'aprenentatge com en l'elaboració del treball en equip (*project work*). Finalment, les **actituds i valors**, es valoren acreditativament en el *project work*, però també seran objecte d'atenció en el decurs de les classes (aplicació del taller **Ètica i responsabilitat docent**). Això serà possible, però, només parcialment, degut a l'elevat nombre d'estudiants que s'espera. Val a dir, a més, que el Pla Docent no inclou explícitament quins són els objectius referits a l'aprenentatge **d'actituds, valors i normes de comportament**. L'ètica i la responsabilitat

***** Veure graelles originals, sense simplificar, en els sub-epígrafs d'aquesta secció.

docent, però, sí que les podré treballar explícitament amb la tria de textos rellevants sobre casos docents reals que puguin ser d'interès per als estudiants. També el canvi en la temàtica del *project work* intenta acostar-se a això.

De totes maneres, com que es proposa una varietat de situacions (o **família de situacions**) d'aprenentatge, serà possible copsar en certa manera les competències que es demanen per a aquesta assignatura, sobretot pel que fa al seguiment continuat tant presencial com virtual i, sobretot, en el projecte i en la carpeta d'aprenentatge, que representen **situacions típicament integradores**.

Els enfocaments del coneixement i de l'aprenentatge així com els estils aplicats durant el procés varien d'estudiant a estudiant i de professor a professor. Aquesta és la idea central del taller **Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge**. La **varietat d'activitats** en les activitats principals com també en la planificació de les classes fa que s'intentin cobrir amb més o menys incidència els **estils d'aprenentatge** que els estudiants poden presentar. Des de la varietat multimodal en el portafolis fins al projecte en grup (cadascun contribuint en el rol que se senti més còmode) passant per l'ús de diverses fonts que no siguin estrictament el llibre de text i deixant oberta l'elecció de llibre i de pel·lícula per al portafolis, l'estudiant té una gran varietat d'on escollir. A més, l'opcionalitat d'incloure dues tasques qualssevol però representatives de l'aprenentatge són també en certa manera mostra de l'atenció a la diversitat a l'aula. No obstant això, s'ha d'establir certa sistematicitat en la programació, tals com les dates o la seqüència formativa a l'hora de presentar les tasques per tal de no atabalar els estudiants. Tot i amb això, és més que probable que no es puguin cobrir totes les necessitats que l'atenció a la diversitat suposa.

La **reflexió pautada dels portafolis** poden ser la clau per determinar si els estudiants presenten un enfocament superficial, profund o estratègic del seu procés d'aprenentatge. Serà l'**aplicació de l'avaluació continuada** i els constants retorns els que poden fer que el professor pugui reconduir la seva tasca per tal d'animar els estudiants a obtenir un coneixement profund de la matèria efectuant petits canvis en el seu enfocament de l'aprenentatge. No obstant això, hem de tenir en compte que els estudiants de grau no són estudiants de doctorat i és per això que tampoc no podem exigir de tots els estudiants un coneixement profund de la matèria. A més, el seu procés d'autoregulació pot ser molt variable depenent de l'interès inicial que tinguin per la matèria com de les seves circumstàncies personals. A més, el coneixement profund no té per què ser el més efectiu, ja que hi ha estudiants estratègics que obtenen els mateixos resultats que els profunds.

L'atenció als estils cognitius dels estudiants no s'hauria de limitar només en una àmplia i variada oferta d'activitats, que afavoriria en principi els estils d'aprenentatge actius, pragmàtics, reflexius i teòrics d'una manera més o menys equilibrada. És per això que aquest curs 2010-2011 em proposo fer quelcom que fins ara no he fet i és **oferir també activitats de reforç i d'ampliació** per als estudiants i animar-los individualment en la mesura del possible que les facin. En certa manera les d'ampliació són "fàcils" de suggerir, com per exemple amb lectures o activitats audiovisuals extra. El que hauré de procurar és, si escau, fer atenció també a aquells que necessitin reforç de base. Un possible control de les activitats del *Workbook* així com la provisió d'enllaços de *further practice* en el *Moodle* poden ser una bona opció. **Possibles dificultats** són, per exemple, el fet que **la zona de desenvolupament pròxim** d'algun estudiant sigui **excessivament inferior o superior** a la mitjana i que, per tant, les seves necessitats específiques no puguin ser ateses, sobretot en el cas dels de baixa ZDP, ja que l'aprenentatge de llengües segueix unes seqüències universals per als quals es necessita haver assolit certs aspectes lingüístics per poder-ne integrar de nous. D'altra banda, existeix també el fenomen de **la fossilització en l'aprenentatge** de llengües, que implica que per molt que s'intenti aprendre una llengua, això sigui pràcticament impossible, sobretot en aspectes gramaticals i de pronunciació.

Els **materials** escollits poden també influir en l'adaptació de la matèria i del seu enfocament als estils d'aprenentatge dels estudiants. En el nostre cas, optem per un **llibre de text comú** i activitats més obertes, com el portafolis i el projecte. El llibre de text és necessari, malgrat sigui un element obligatori que pot no satisfer tothom, incloent els professors, per tal d'unificar els criteris d'avaluació dels grups, seguint fidels a la coordinació entre professors. Per tant, la varietat de materials es veu d'alguna manera afectada en aquest cas per les circumstàncies en què es desenvolupa l'assignatura.

Els continguts del taller **Docència, aprenentatge i comunicació** són tots **aplicables a qualsevol actuació docent**. Alguns d'ells ja els havia incorporat a la meva actuació docent, com és **l'establiment dels coneixements previs** dels estudiants: només el primer dia de classe ja passem un qüestionari informatiu sobre el nivell dels nostres alumnes i **la primera tasca del portafolis és una autoavaluació i reflexió de la seva relació amb la llengua**. També havia incorporat a les classes presencials **l'explicitació dels objectius** de les sessions. A aquest efecte, els estudiants tenen **en el Moodle del curs una base de dades** on el dia abans de la sessió presencial hi troben l'estructura de la classe: revisió del dia anterior, el que es farà i el

que hi haurà de deures. Com a innovació aquest any podria també explicitar quins són els objectius d'aprenentatge a més de les activitats a través de les quals podem arribar-hi.

També en les sessions presencials és important introduir **canvis de ritme** a la classe expositiva i **proposar activitats** en què els estudiants siguin els que facin coses, els que estiguin actius. Una classe de llengua instrumental rarament és expositiva, i si ho és, no es considera una bona classe de llengua instrumental. Així doncs, ben poques són les vegades que el professor exposa en una classe de llengua instrumental, a menys que expliqui estratègies d'aprenentatge, un punt gramatical o una nou tipus de redacció. És en aquests moments en què es produeix interacció professor-estudiant, i no només entre els estudiants. En aquestes petites estones expositives hi ha punts que podria incorporar com **és incorporar preguntes als estudiants en el decurs de l'exposició**, ja que sovint tinc la sensació que en els moments que explico no els animo a què siguin ells els que expliquin. El que sí faig, però, és preguntar si hi ha dubtes d'una manera directa.

En les classes expositives ja incloc **elements multimèdia** i a vegades fins i tot he portat objectes de casa. A diferència d'anys anteriors, però, aquest curs procuraré també buscar **exercicis de qualitat d'autoaprenentatge de la xarxa**, per tal que els estudiants amb més dificultats puguin reforçar els seus coneixements i els més avançats puguin enfrontar-se a nous reptes.

Si bé al principi de la classe exposo el que farem, sempre hi ha activitats que plantejo com "si hi ha temps" o "depenent de com vagi la seqüència didàctica". Per tant, **la reestructuració de la seqüència de les activitats presencials** depenent de com detecto que estan els estudiants està present en les meves classes, és a dir, crec que s'estableix la "sintonia" tan esmentada en el taller em servia per triar una actuació o una altra depenent del dia.

En l'avaluació continuada, l'assistència a classe és obligatòria en un 80%, per tant, tots aquells que opten per aquest tipus d'avaluació estan obligats a assistir, vulguin o no vulguin a les classes presencials. La motivació alta en aquests alumnes és essencial, però també és important, almenys per a mi, tenir pocs alumnes d'avaluació única, ja que és més difícil "sintonitzar" amb aquests. Per tant, el repte està en fer que la sintonia sigui possible també en aquests alumnes. Aquesta és un dels aspectes difícils d'aplicar d'aquest taller, ja que el que **no podem** fer és **reproduir les classes presencials en les tutories amb els estudiants d'avaluació única**.

D'altra banda, personalment, després de classe reflexionava sobre el que havia funcionat i el que no. La **reflexió sobre la pròpia actuació** és també un dels pilars. Fins ara no ho feia de manera estructurada, sinó que just després de classe pensava en dues coses principalment: què ha sortit malament i què no has tingut temps de fer. **Preguntar-se pel que ha sortit malament és important, però també és important preguntar-se què ha sortit bé.** Així doncs, en la reflexió sobre la meua actuació hauré d'incorporar també la crítica positiva i tenir en compte també les reaccions positives dels estudiants en les enquestes, quan diuen que em preocupo perquè aprenguin i que en faig un seguiment exhaustiu i personalitzat. Un altre aspecte que he de millorar és la **gestió del temps** i la **quantitat d'informació per sessió**. Aquest és un aspecte que sempre em surt a les enquestes d'avaluació de l'alumnat, juntament amb el fet de parlar massa de pressa, tot i que aquest últim aspecte ha desaparegut en les últimes enquestes (veure enquestes a la secció 3.3.4.5.). Fer que un concepte quedi assolit perfectament requereix el seu temps, i hem també de confiar en l'efectivitat del treball autònom dels nostres estudiants perquè puguin consolidar els coneixements presentats a classe. Crec que l'acceleració que introdueixo a classe pot ser deguda al meu estrès (taller **Gestió de l'estrès**), i per tant, la gestió de les meves emocions i de l'estrès poden contribuir positivament a aquest bon funcionament de classe.

Procuraré també incloure més **activitats de co-avaluació a classe**, ja que els estudiants dels graus d'Educació Primària i Infantil seran mestres i en la seva professió també hauran d'avaluar. Si bé fins ara els resums de co-avaluacions de les presentacions les feia jo mateixa a través del fòrum privat per als grups, una de les incorporacions que puc fer aquest curs és que les co-avaluacions també es facin a classe. Una manera que trobo molt elegant de fer és dir primer els aspectes positius i després els negatius, però limitar ambdós a només tres. D'aquesta manera, tot el grup es pot beneficiar de l'actuació dels companys i aplicar les seves fortaleces i evitar les seves debilitats.

El taller d'**Estratègies de treball a l'aula universitària** va proporcionar un seguit de **petits trucs** que si bé alguns no estan relacionats estrictament amb la planificació del programa docent, sí **que faciliten la gestió de l'aula**, com l'ús de les tecles B/N o W i el punt en el PowerPoint o la distribució dels continguts en les diapositives, el contacte visual amb els estudiants, limitar-se a l'horari establert, cridar l'atenció dels alumnes de manera efectiva, fer ús de la comunicació no verbal, etc. Si bé aquests trucs són anecdòtics, poden ser pràctics en un moment donat. D'altra banda, també es va posar especial èmfasi en la postura del professor. En aquest sentit,

mai no he reflexionat sobre la meua postura a l'aula i, per tant, és un dels aspectes que hauré de tenir en compte.

En relació amb la seqüència formativa, es va esmentar la **necessitat d'organitzar la classe en blocs de 15 minuts** respectant així la corba de fatiga. A l'hora de planificar les sessions no he tingut mai en compte la temporització de les activitats perquè és un aspecte que, crec, és molt difícil de controlar. El que sí que em proposo d'ara endavant és, però, com a mínim controlar quant de temps es triga en fer una activitat, tenint en compte també que el temps invertit en una activitat pot variar de grup a grup.

En aquest taller sobre estratègies de treball es van llistar un seguit d'activitats per fer que els estudiants participin activament durant la classe. **En el cas de la llengua instrumental moltes de les activitats ja impliquen algunes de les tècniques presentades**, en què els estudiants treballen en parelles, en grups que es separen i després es tornen a ajuntar, etc. Per tant, en el cas de l'assignatura Llengua Anglesa per a l'Ensenyament segurament no serà necessari innovar en aquest sentit, tot i que no descarto la introducció d'alguna d'aquestes estratègies de treball en assignatures de caire més teòric.

Finalment, també vam practicar l'observació de breus seqüències d'aula amb unes graelles proporcionades amb els materials del curs. Aquestes graelles poden servir també per a la meua **autoavaluació de la meua pròpia activitat docent** seguint una estructura semirígida.

Les **activitats principals** són **coherents amb l'avaluació dels aprenentatges** i amb les competències contemplades al Pla Docent, tal i com es va ensenyar al taller **Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació**. Així doncs, el portafolis és probablement l'element que més informació ens proporcionarà (aplicació del taller **Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent**), per la seva elaboració al llarg del temps, que ens permetrà veure l'evolució de l'estudiant des del principi de curs i, a més, ens proporcionarà informació que una prova objectiva no ens aportaria, com és la reflexió sobre el propi aprenentatge i l'acompliment de la **seqüència formativa**. Així doncs, l'aplicació més directa dels continguts del taller és **l'execució del procés avaluador** seguint-ne tots els passos. Establim de bon principi els objectius o resultats d'aprenentatge en el pla i en el programa docent, assignem les activitats principals rellevants per a l'avaluació formadora, formativa i acreditativa i hem previst també la fixació dels criteris de realització de l'activitat, que s'aniran proporcionant al llarg del curs, per tal de no causar confusió en els estudiants de bon principi, explicitant-ne també els nivells d'assoliment (l'objectiu final del curs és un nivell B2.2 o superior, a poder ser). Hem previst

també un recull successiu de mostres de les execucions dels estudiants, no només en les tasques del portafolis, sinó també en l'elaboració del projecte, que estarà pautat. Aquestes execucions rebran una retroacció que servirà a l'alumne per poder arreglar la tasca i reflexionar sobre ella.

El que **no tenim definit del tot** encara, i és per tant un punt dèbil d'aquest programa, és com serà l'**examen final**. En tenim una idea general que ens pot orientar a l'hora d'escollir les activitats que portarem a l'aula per a l'avaluació formativa i formadora, però **no està prevista la col·lecció de mostres objectives** que es corresponguin amb el tipus de tasca que s'inclourà en l'examen final. Aquest és, per tant, un punt que hauria de negociar amb els meus companys d'assignatura o, si més no, idear alguna manera de recollir evidències d'aquestes tasques. Una possible manera de fer-ho per no augmentar la càrrega de correcció i tampoc no invertir massa temps a classe seria crear un qüestionari a *Moodle* on els mateixos alumnes apuntin quins han estat els seus resultats en les proves objectives que fem d'activitat a classe. El **perill** de fer això és, però, que els **estudiants se sentin constantment avaluats** i augmenti la seva ansietat, cosa que seria contraindicada per al seu procés d'aprenentatge.

La graella que hem presentat en la pràctica del taller ***Elaboració d'activitats de treball i d'avaluació*** podria perfectament ser la de l'antiga assignatura *Llengua Estrangera I: Anglès*, assignatura de què deriva *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*. És per això que una altra incorporació justificada pel treball a través d'aquesta graella, és la de la **pràctica explícita de la pronunciació**. En aquest sentit, es posaran a l'abast dels alumnes hipervincles d'ajuda extra per al treball autònom d'aquesta destresa. A més, el llibre de text també inclou exercicis de pronunciació. El problema és que els estudiants només treballaran les tres primeres unitats del llibre i, per tant, serà el professor/-a el que hagi de proveir els estudiants amb els exercicis que falten del llibre o amb altres de similars. D'aquesta manera, aquest aspecte podrà ser avaluat justament, ja que s'haurà treballat a classe. Un altre aspecte que, segons la graella, necessita ser tractat amb més atenció és la **sociopragmàtica i la llengua en ús en un context real de comunicació**. La manca d'activitats sobre aquesta destresa no és ni tan sols percebuda pels estudiants. Això és segurament degut al fet que tradicionalment la llengua estrangera a Espanya no s'ensenyava comunicativament, malgrat es digui el contrari. En aquest sentit, s'insistirà, com es diu en el programa, que la comunicació entre estudiants i entre l'estudiant i el professor sigui en anglès únicament i exclusiva. La temàtica de les redaccions també es procurarà que sigui aplicable a la realitat de l'estudiant, així com el treball al voltant del *project work*.

Sovint es diu que la pronunciació i la fluïdesa oral a través d'activitats orals a classe no es treballen per manca de temps (a banda de les limitacions per l'excessiu nombre d'estudiants a classe). Si bé el nombre d'estudiants només es pot reduir si es desdoblen els grups, i això no és sempre possible, compensar la manca de temps sí que està a les mans del professor. Gràcies a la graella també es va poder observar un enfocament excessiu en les destreses generals que, en el nostre context, s'entenen pel treball escrit i, sobretot, la correcció lingüística, especialment l'escrita. Potser la clau per poder treballar amb més profunditat la pronunciació i la fluïdesa oral estan precisament en **una reducció de les activitats de caire més teòric i tall més tradicional**.

Per segons quines activitats és necessari proporcionar-li a l'estudiant el material docent necessari per dur-la a terme. Aquest, tal i com es va treballar al taller **Elaboració de materials docents i documents de treball**, ha de complir uns requisits mínims. Dubto que aquest any pugui preveure, a diferència de l'any anterior, exactament quins materials necessitem per a l'aula, ja que aquest curs serà la primera vegada que faci l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament*. Sé que això provocarà dos inconvenients importants: la **inversió de temps per a l'elaboració d'aquest material docent per complementar les classes** i la pèrdua de temps en fer fotocòpies a mesura que les vagi necessitant. A més, per als alumnes, a menys que siguin ordenats i sistemàtics, no els serà gaire còmode anar acumulant fotocòpies complementàries. El que no acostumava a fer sempre és **incloure la referència bibliogràfica** completa en el material cada vegada que distribuïa una fotocòpia. Així doncs, aquesta és una aplicació que puc fàcilment dur a terme aquest curs així com al tema al que es refereix, no podent preparar un dossier amb taula de continguts a priori per la raó exposada més amunt. Una altra aplicació fàcil per al professor i útil per als estudiants és **especificar** quina és **la intenció** que es té en posar a l'abast dels estudiants aquest material. De fet, la intenció del material coincidirà sovint amb la de l'activitat en si, que també s'ha d'especificar. Per tant, encara que sigui verbalment, els estudiants han de saber per què se'ls dona accés al material.

Val a dir que per a l'elaboració dels materials docents i els documents de treball tindrè en compte la documentació que la Dra. Elena Cano ens va posar a l'abast en el *Moodle* del curs (les pautes per a l'elaboració dels materials provinents de la *Guía para el aprendizaje de competencias de comunicación* d'Escalona i Loscertales i el pdf extret del quadern *Materiales para la docencia universitaria* d'A. Parcerisa), ja que les *checklists* que inclouen són d'allò més pràctic.

D'altra banda, en l'activitat feta a classe en què llistàvem tots els materials que fèiem servir per a l'assignatura, vaig poder notar la manca de material per al *project work* i material per a l'avaluació. Si bé ja estic treballant en l'actualitat per **poder cobrir la mancança del material referit a l'avaluació amb l'elaboració de graelles de co-avaluació i d'insistir en la reflexió com a autoavaluació**, una altra aplicació necessària que noto és **l'elaboració de material per al Project Work**, que podria ser, per exemple, fitxes de control de l'elaboració del treball, o petits exercicis creats ad hoc per als grups que elaborin un projecte semblant, cosa que també servirà d'aplicació del taller **Avaluació dels aprenentatges**^{*}. A més, ja he esmentat que més que crear més material per a tothom, he pogut detectar la necessitat de crear material extra però per a alumnes en concret, és a dir, **material de reforç per als alumnes que el necessitin i material d'ampliació per a aquells que tinguin uns coneixements més elevats que la resta del grup**. Ara bé, per no ofendre sensibilitats, el que podria fer és posar-lo a disposició dels estudiants en el campus virtual com a material opcional indicant quins són els objectius de cada un d'ells. D'aquesta manera, els estudiants podran escollir què fer segons les seves necessitats. Amb aquesta finalitat, podem fer servir el nou pack del llibre de text que s'utilitzarà ja que s'ofereix juntament amb un CD-ROM i enllaços al web de l'editorial amb nombroses **activitats i jocs en línia**. Aquests es poden **enllaçar directament** al *Moodle* del curs per tal que els estudiants puguin accedir-hi fàcilment.

Com que es tracta d'una assignatura de llengua instrumental, no aportarem cap lectura especialitzada, però sí que també puc **informar els estudiants de les últimes novetats** pel que fa a materials d'autoaprenentatge o recomanar-los pel·lícules recents que puguin ser del seu interès, així com documentals o xerrades que estiguin disponibles a la xarxa.

En l'elaboració del portafolis electrònic com també en el projecte insistirem perquè tot el **material** que es faci servir estigui **correctament referenciat**, seguint la normativa MLA (posant instruccions al *Moodle* sobre com fer-ho⁺⁺⁺⁺⁺) i no tingui drets d'autor privat, sinó que s'agafi de llocs autoritzats, reconeixent-ne la font i el tipus de drets a què està sotmès (aplicació del taller **Propietat intel·lectual**). Es procurarà aplicar això mateix en el material distribuït pel professor, en la mesura del possible. D'altra banda, i en referència al taller de **Recursos docents accessibles a la UB**, tant la Begoña Montmany com jo ens hem posat en contacte amb el vicedegà acadèmic per estudiar la possibilitat de fer que tots els alumnes de Grau d'Infantil i de Primària puguin assistir a les sessions que ofereix la biblioteca per explicar tots els recursos de què disposa l'alumne, inclòs el gestor bibliogràfic Refworks.

⁺⁺⁺⁺⁺ Veure model d'instruccions al 7.4.3.6

Del taller **Treball en equips docents** podem esmentar dues aplicacions. La primera, no és nova, però sí que prendrà forma definitiva aquest curs, és l'ús del **portafolis electrònic Mahara**⁺⁺⁺⁺⁺ que farà que per fi, els estudiants dels graus de d'Educació Primària i Infantil puguin trobar certa coherència en les assignatures de *Llengua Catalana*, *Llengua Espanyola* i *Llengua Anglesa*, pertanyents a tres departaments diferents. Tots els membres d'aquests departaments que també pertanyen al grup ECAL opten per l'ús de la **carpeta d'aprenentatge** per a la **consolidació de la competència comunicativa i lingüística dels estudiants**, fent especial èmfasi en la **reflexió sobre el propi aprenentatge i sobre la relació que l'individu té amb la llengua** en referència a totes les habilitats lingüístiques.

Una altra aplicació del taller de **Treball en equips docents** comporta no un treball directament interdepartamental, tot i que també, sinó que posa especial èmfasi en la competència de treball en equip. Dins del projecte d'Innovació Docent **Propostes d'Innovació Col·laborativa en la Docència del Professorat Novell** (INNOVELLS)^{§§§§§§§§}, l'Anna Ramon, estudiant també d'aquesta edició del Màster de Professorat Novell i docent al departament de Sociologia de la Facultat d'Econòmiques, i jo mateixa ens disposem a introduir l'ús de la **wiki** per al treball en equip (en el cas de *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* per a l'elaboració de part del *project work*) com a eina d'escriptura col·laborativa i a fer un seguiment complet dels grups per tal de poder valorar el seu funcionament com a equip. La competència transversal de treball en equip no consta com a competència transversal que s'hagi de tenir en compte a l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* però sí que, incongruentment, es té en compte en l'avaluació d'una part del *project work*.

L'aplicació del taller **Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant** no apareix com a tal en el programa de *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* tot i que es pot considerar que s'aplica en el sentit del seguiment de l'estudiant en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge al llarg del temps. Aquest també es porta a terme amb els estudiants d'avaluació única que, malgrat que no assisteixin a classe, se'ls fa un **seguiment exhaustiu** de les tasques obligatòries, comunes als estudiants d'avaluació continuada. Algunes de les tècniques de treball en equip tractades indirectament en aquest taller i en de la tutoria acadèmica, sobretot pel que fa a la gestió de les emocions, són també aplicables a la **gestió del treball en equip**.

Aquest taller, a l'igual que el de **La tutoria universitària. La tutoria grupal i individual** poden aplicar-se en el sentit d'aconsellar estudiants perquè optin per la menció de llengua anglesa.

⁺⁺⁺⁺⁺ Veure més informació sobre el projecte en el punt 7.4.4.

^{§§§§§§§§} Trobareu més informació sobre el projecte a la secció 7.4.4.

Amb la desaparició de les especialitats, els estudiants del que era abans Magisteri ara esdevenen mestres generalistes, però existeix la **possibilitat de fer uns crèdits d'especialització** en una matèria. En aquest sentit, malgrat no ser tutors, sí que es pot animar els estudiants que realment mostrin un interès o un talent destacable per a les llengües estrangeres a què agafin assignatures de la menció.

Del mòdul de ***Aplicació de les TIC a la docència***, la Begoña Montmany i jo tenim aplicacions molt similars de les TIC, tot i que jo, comparat amb ella, tendixo a utilitzar-les menys perquè els estudiants hi escriguin i més per facilitar l'accés a fonts d'informació o materials complementaris o a resoldre qüestions que surten a classe espontàniament, mentre que ella fa ús bastant sovint del fòrum. En les ocasions en què he utilitzat els fòrums, tant per a la gestió de treballs en grup com per a activitats que involucren tota la classe, els resultats han estat dispars: o una participació massiva o un rebuig gairebé total. Així doncs, crec que un fòrum, a part de la preparació que necessita el seu disseny, és una eina els resultats de la qual són imprevisibles. Tanmateix, també faig servir el campus virtual *Moodle* amb finalitats de treball col·laboratiu, tot i que no sempre han estat efectives o han resultat com m'esperava. El que sí que ha funcionat amb molt d'èxit és l'experiència CAC Project (Cooperative Audiovisual Comprehension Project^{*****}), que aquest any no duré a terme perquè no s'ajusta al programa docent. Així doncs, les plataformes que faré servir aquest any són les següents:

- **Moodle:** aquesta plataforma és, per a mi, una eina imprescindible. Malgrat no la fes servir com a eina docent, la utilitzaria (i l'utilitzo) per a la **gestió administrativa** i organitzativa del estudiants (qualificacions, missatgeria, anuncis al fòrum, aclariments puntuals, seguiment de l'avaluació continuada, calendari, planificació de les classes). També l'utilitzo perquè els alumnes hi penguin les seves tasques malgrat me les entreguin en paper. Així també puc mantenir un **històric de les correccions** i consultar-les allà on vagi. També l'utilitzo per **posar-hi enllaços externs**, per estalviar paper en fotocòpies que potser no són imprescindibles i intento aprofitar-ne la seva potencialitat multimodal, posant-hi també vídeos incrustats. El que no pretenc és atabalar els estudiants, i per això també procuro que l'accessibilitat dels recursos sigui òptima. Val a dir que sóc formadora del Campus Virtual i que, abans de posar una eina, n'estudio tots els pros i els contres per decidir també tots els paràmetres i el que

***** Suárez, M.M. (2010). Enhancing listening skills through co-operative audiovisual comprehension tasks using Moodle. A B. Beaven (ed.), *IATEFL 2009. Cardiff Conference Selections* (pp.192-193). Canterbury: IATEFL.

destaco del *Moodle* i que fa que per mi sigui imprescindible és que en una sola eina tinc tot el que necessito tenir dels estudiants.

- **Mahara:** aquest curs m'estreno en l'ús d'aquesta eina, en el marc del grup d'innovació ECAL. L'ús del portafolis electrònic aporta molts avantatges respecte del portafolis en paper, tot i que per a mi la correcció en paper és molt important. Per això només l'aplicaré perquè els estudiants hi posin els productes finals i les reflexions sobre aquests, a més de donar-los la possibilitat de posar-hi imatges i gravacions d'ells mateixos, cosa que en un portafolis en versió paper necessita d'apèndixs⁺⁺⁺⁺⁺. Això necessitarà d'una formació extra sobre la multimodalitat en espais virtuals.
- **Wiki:** Dins del grup d'innovació docent INNOVELLS⁺⁺⁺⁺⁺, en el subgrup que treballa la competència "treball en equip", ens proposem la utilització de la wiki, probablement externa a Moodle, per tal de poder veure com els estudiants arriben al producte final del *project work*.

El taller de **Tècnica vocal i oratòria** té aplicació tan personal com per als alumnes. A nivell personal, sóc conscient que he de treballar principalment, la velocitat en la parla. Pel que fa als meus estudiants, sobretot en les presentacions orals, els hauria d'insistir en coses bàsiques com són la projecció de la veu, la ressonància i el volum. I en el cas concret de llengües, com ja he dit abans, insistirem també en qüestions fonètiques i fonològiques que tenen a veure, sobretot, amb la **pronunciació** i l'**entonació**. Ara bé, si detecto que algun estudiant té problemes en la veu, crec que no és tasca meva treballar en això, sinó recomanar-li que visiti un especialista.

Val a dir que el disseny de cap a peus d'un programa involucra la **responsabilitat i ètica** del docent, tant en la inclusió de continguts com en la seva actuació docent dins i fora de l'aula, incloent les tasques institucionals, de recerca i dins del departament en convivència amb els companys. Per tant, els continguts del taller *Ètica i responsabilitat docent* són transversals a tot el que s'ha exposat anteriorment.

Per acabar, en aquest apartat, hem pogut veure com la majoria dels tallers són altament aplicables, tot i que algunes de les aplicacions que se'n desprenien no les he pogudes afegir com a innovació perquè ja eren pràctica docent en l'assignatura programada.

+++++ En trobareu més informació a la secció 7.4.4.

+++++ En trobareu més informació a la secció 7.4.4.

7.3.4. Principals innovacions docents: necessitat, descripció i justificació

Durant el curs 2010-2011 l'assignatura de Llengua Anglesa per a l'Ensenyament serà objecte de quatre iniciatives d'innovació docent. Aquestes són:

- estudi de la competència transversal "treball en equip"
- estudi de la competència transversal "capacitat crítica"
- estudi de l'aprenentatge comú de llengües mitjançant el portafolis Mahara
- estudi de l'avaluació formativa

7.3.4.1. La competència "treball en equip" (INNOVELLS)

Dins del grup d'Innovació Docent format per estudiants del Màster de Professorat Novell (bienni 2009-2011) ens hem agrupat en subgrups tractant diverses competències transversals de manera interdisciplinària. Una d'elles és la competència de treball en equip. A l'assignatura de Llengua Anglesa per a l'Ensenyament es fa un *project work* en equip. Davant d'aquest projecte, em trobava que mai no sabia com avaluar-lo justament, ja que en principi tothom rebia la mateixa nota excepte en l'exposició oral, però el producte final tenia la mateixa nota per a tothom. Malgrat els estudiants no es "queixaven" jo, com a docent, no em trobava còmode amb aquesta nota. Malgrat aquesta competència no és objecte central en aquesta assignatura, sí que es té en compte mínimament en aquest projecte. Amb l'objectiu de trobar un sistema d'avaluació just per a aquesta part, juntament amb l'Anna Ramon intentarem establir un sistema d'avaluació que avaluï com cal aquesta competència. Encara no hem començat a treballar-hi, però la idea inicial és fer que els estudiants treballin en un document comú, probablement una wiki i després també farem sessions presencials de treball en equip en què les professores hi serem presents. També utilitzarem instruments de co-avaluació que tinguin com objecte l'avaluació d'aquesta competència.

7.3.4.2. La competència "capacitat crítica" (INNOVELLS)

Al portafolis que han de fer els estudiants tant de Llengua Anglesa com de Llengua Espanyola i Catalana fem que l'estudiant reflexioni sobre el seu procés d'aprenentatge i, a partir de les evidències que els estudiants decideixen incloure en el seu portafolis (a més dels obligatoris),

fem que escriguin una reflexió sobre l'aprenentatge que n'han extret. Aquesta reflexió en principi forma part de l'avaluació del portafolis. Ara bé: què es pot considerar una bona reflexió? Com es pot ensenyar? Què ha d'incloure? Hi ha bones i males reflexions? Aquestes i altres preguntes són les que necessiten resposta tant per a mi com per a la Begoña Montmany. Les dues, també dins del grup INNOVELLS ens disposem a centrar-nos en aquesta competència i farem que els estudiants treballin molt similarment en ambdues assignatures per tal de poder aconseguir els objectius que té el grup ECAL, que explicarem a la propera secció.

A més de les reflexions, en les tres assignatures els estudiants comencen el curs reflexionant sobre l'aprenentatge de la llengua en qüestió, contestant uns qüestionaris i fent una prova de diagnòstic i a partir d'aquí escriuen la seva "fotografia lingüística". En ella, de manera similar a com es proposa en el portafolis lingüístic europeu, els estudiants s'autoavaluen (avaluació diagnòstica), expliquen quina és la seva relació amb la llengua (en format àudio), expliquen quines són les seves expectatives en el curs, estableixen uns objectius d'aprenentatge i parlen sobre els recursos que tenen per aconseguir els seus objectius. Gràcies a les reflexions que faran al llarg del curs, al final del curs seran capaços d'escriure una conclusió al portafolis fent balanç del seu aprenentatge.

7.3.4.3. Estudi de l'aprenentatge comú de llengües mitjançant el portafolis electrònic Mahara (ECAL)

Dins del projecte ECAL, en què es pretén que l'estudiant reflexioni sobre el seu aprenentatge de la llengua catalana, espanyola i anglesa, ens disposem a seguir un patró comú de portafolis. Aquest es farà utilitzant el portafolis electrònic Mahara, que aporta la multimodalitat com a innovació en contrast amb el portafolis en format paper. És a dir, es tracta d'un instrument multimodal que implica una competència digital de l'alumne, competència que és de gran importància en l'actualitat. Així doncs, ja no parlarem de només text escrit, sinó que farem especial atenció al text audio, al text visual i al text audiovisual. Els alumnes hauran d'afegir gravacions i fotografies a les seves evidències i podran escriure seguint les convencions de la multimodalitat (seguint les bones pràctiques).

Tenim pensat fer el seguiment d'aquest aprenentatge en tres punts al llarg del temps (al principi, a la meitat i al final del curs), que es reflectiran en el que a Mahara s'anomenen vistes (pàgines electròniques que l'alumne crea). Les vistes inclouran les següents evidències:

- Vista 1 - Fotografia lingüística: Reflexió sobre els qüestionaris distribuïts a principi de curs respecte de les habilitats en parla anglesa més la prova de diagnosi. Els qüestionaris s'adjuntaran a la reflexió. També hi hauran d'incloure un arxiu àudio explicant la seva relació amb la llengua anglesa juntament amb una petita presentació escrita. També hauran d'incloure una fotografia (lliure de drets d'autor – **Taller propietat intel·lectual**) que relacionin amb la llengua anglesa i una breu explicació sobre la mateixa. Finalment hauran d'exposar les seves expectatives, objectius i recursos que tenen per aconseguir els seus objectius d'aprenentatge.

- Vista 2: primera evidència opcional que vulguin afegir durant el curs i que evidencii que estan actuant per complir amb els seus objectius d'aprenentatge, reflexió sobre les activitats que hagin fet fins a aquell moment i una entrada sobre el seu aprenentatge informal de la llengua.

- Vista 3: L'última mostra opcional més la respectiva reflexió on justifiquin la seva selecció. Reflexió final del procés d'aprenentatge que han realitzat al llarg del curs.

Els estudiants rebran instruccions sobre com utilitzar el Mahara i tindran el suport de la professora en cas de problemes tècnics. De fet, jo mateixa he fet aquesta carpeta en format electrònic Mahara per poder testar-lo i poder reportar als treballadors de l'Àrea de Tecnologies quines coses no funcionen i quines són millorables.

7.3.4.4. Sistemes d'avaluació formativa i participativa en el marc de l'EEES: anàlisi de la seva implantació i impacte en la formació del professorat (MQD 2010)

Treballant juntament amb altres professors de la Facultat de Formació del Professorat de diversos departaments, l'assignatura de *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* serà objecte d'estudi del sistema d'avaluació formativa i participativa. Amb aquest objectiu s'ha sol·licitat un projecte de Millora de la Qualitat Docent (MQD), l'investigador principal del qual serà el Doctor Francesc Buscà i Donet. A continuació procedeix a reproduir el text que es va enviar per a la petició del projecte.

El procés de Convergència Europea suposa un canvi en la manera de pensar i concebre la docència universitària. Pel que fa a l'avaluació dels aprenentatges, l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) implica tot un seguit de canvis epistemològics i metodològics. En concret, suposa: a) passar d'un paradigma centrat en la figura del docent i del processos d'ensenyament a un altre centrat en l'alumnat i en els seus processos d'aprenentatge, b) desenvolupar tècniques i instruments d'avaluació que vagin més enllà de la qualificació dels continguts i que, per tant, tinguin en compte els processos d'adquisició d'aprenentatges i de competències, c) desenvolupar sistemes d'avaluació continuada, formativa i autèntica adreçats a la millora de la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

Els sistemes d'avaluació cada vegada estan adquirint major transcendència en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Així mateix, també constaten que, en el marc de la docència universitària i, en concret, l'àmbit de la formació del professorat s' erigeix l'avaluació més enllà de la qualificació dels aprenentatges. L'avaluació orientada a l'aprenentatge té com a finalitat proporcionar aprenentatges a llarg termini, complexos i profunds. Per aquest motiu és fonamental desenvolupar sistemes d'avaluació més formatius i participatius, basats en l'assoliment de competències bàsiques de caire cognitiu, metacognitiu i social.

Paral·lelament a aquesta experiència en projectes d'innovació, el professorat participant en aquest projecte ja gaudeix d'una experiència prèvia en els processos d'avaluació formativa i participativa, atès que en les assignatures que imparteix ja esta integrant, de manera experimental o normalitzada, diversos sistemes d'aquesta modalitat alternativa d'avaluació.

Tanmateix, els sistemes tradicionals d'avaluació encara predominen en el si de la cultura universitària. Aquest fet, és un factor que limita concebre els sistemes d'avaluació alternatius com a pertinents dins del marc de l'EEES i la formació de competències. Per aquest motiu els resultats de qualsevol projecte d'innovació vinculat als processos d'avaluació formativa i compartida persegueixen un objectiu doble: per una banda, permetre la metaavaluació dels processos duts a la pràctica i la seva conseqüent millora; i per altra, aportar evidències empíriques i rigoroses que advoquin per la seva validesa i credibilitat. Davant del risc evident que aquests sistemes d'avaluació esdevinguin tan sols una experiència puntual, és necessari exposar els resultats obtinguts amb la finalitat de generar un debat productiu sobre la seva aplicabilitat

Aquesta finalitat es concreta en aquestes dues línies estratègiques d'actuació:

a) Anàlisi dels sistemes d'avaluació formativa i participativa en didàctiques específiques

La primera d'aquestes línies es durà a terme en l'àmbit de la formació inicial i continuada del professorat i en el marc de les següents àrees de coneixement: didàctica de l'expressió musical i corporal, didàctica de l'expressió visual i plàstica, didàctica de la llengua i la literatura, educació física i esportiva, traducció i interpretació. Les accions que es desplegaran se centraran en analitzar els sistemes d'avaluació formativa i participativa que s'estan aplicant en les assignatures -tant de grau com de màster oficial- seleccionades per a aquest projecte. El propòsit principal és cercar els components a tenir en compte per dissenyar i implementar un sistema d'avaluació formativa i participativa en docència universitària.

b) Valoració dels seus efectes en el procés d'ensenyament i aprenentatge

Aquesta línia de treball consistirà en copsar dades i indicadors rellevants sobre la pertinença dels sistemes d'avaluació implantats. A banda d'identificar quins són els seus principals avantatges i inconvenients, en aquest projecte també es pretén constatar tant la profunditat dels aprenentatges assolits com la credibilitat dels resultats obtinguts i la qualitat dels sistemes d'avaluació formativa i participativa aplicats.

D'acord amb la seva finalitat, els objectius d'aquest projecte són els següents:

1.- Caracteritzar els sistemes d'avaluació formativa i participativa implantats en les assignatures de grau i/o màster oficial seleccionades per a l'estudi. Per aconseguir aquesta caracterització es pretén:

1. Descriure els processos d'avaluació formativa i participativa, així com els seus requisits i les condicions que regulen la participació de l'alumnat.
2. Determinar les modalitats i els tipus d'activitats i d'instruments d'avaluació proposats.
3. Identificar i descriure la naturalesa dels criteris d'avaluació i qualificació.

2.- Avaluar l'impacte dels sistemes d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per avaluar aquest impacte es pretén:

1. Valorar el grau de pertinença i adequació dels sistemes d'avaluació implantats amb l'enfocament epistemològic de les assignatures estudiades.
2. Descriure les estratègies d'aprenentatge emprades per l'alumnat en funció de les particularitats del sistema d'avaluació de l'assignatura.

3. Descriure els procediments i les estratègies emprades pel professorat durant el seguiment, l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges.
4. Constatar els resultats acadèmics obtinguts mitjançant els sistemes d'avaluació formativa i participativa

3.- Reconèixer els indicadors de qualitat dels sistemes d'avaluació formativa i participativa.

Per aconseguir-ho es pretén:

1. Determinar la profunditat dels aprenentatges i la credibilitat dels resultats acadèmics obtinguts per l'alumnat
2. Determinar el grau de significativitat i transferència dels sistemes d'avaluació analitzats.
3. Definir els principis pedagògics i didàctics que permetin el disseny i l'aplicació de sistemes d'avaluació formativa i participativa en docència universitària.

El primer objectiu està estretament relacionat amb la primera de les dues línies estratègies d'actuació que s'han esmentat en l'anterior apartat. L'assoliment d'aquest objectiu és fonamental per conèixer les particularitats dels sistemes d'avaluació formativa que es pretenen aplicar durant el desplegament de les assignatures triades per al projecte. El segon i tercer objectius es corresponen amb la segona línia estratègica d'actuació. L'assoliment d'ambdós objectius ha de permetre valorar la pertinència dels sistemes d'avaluació aplicats i, per extensió, identificar els elements clau per esdevenir pràctiques d'èxit.

En relació a l'objectiu 1 d'aquesta proposta, **caracteritzar els sistemes d'avaluació formativa i participativa**, es preveuen les següents accions:

- a) Anàlisi dels sistemes d'avaluació reflectits en el pla docent i/o programes de les assignatures escollides per a la realització del projecte.
- b) Adequació i disseny dels sistemes d'avaluació de les assignatures analitzades als principis pedagògics i didàctics de l'avaluació formativa i participativa.
- c) Elaboració d'un primer informe en el que es detallin per a cada cas analitzat quins seran els requisits, les activitats i els instruments d'avaluació proposats, així com els criteris d'avaluació i qualificació que es pretenen aplicar durant el curs, i les modalitats de participació de l'alumnat.

Pel que fa a l'objectiu 2, **avaluar l'impacte dels sistemes d'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge**, es preveu realitzar aquestes accions:

- a) Implantació dels sistemes d'avaluació formativa i participativa en les assignatures escollides per la realització del projecte.
- b) Disseny, validació i aplicació d'estratègies adreçades a valorar els sistemes d'avaluació formativa implantats per part de l'alumnat i del professorat participant en el projecte..
- c) Anàlisi i tractament quantitatiu o qualitatiu de les dades copsades mitjançant els diferents instruments aplicats.
- d) Elaboració d'un segon informe en el que es faci una anàlisi valorativa de l'impacte dels sistemes d'avaluació tot considerant: els procediments d'ensenyament i aprenentatge que fomenta, els resultats acadèmics obtinguts i els aspectes susceptibles de millora.

Finalment, quant a l'objectiu 3, **reconèixer els indicadors de qualitat dels sistemes d'avaluació formativa**, és previst de realitzar les següent accions:

- a) Disseny, validació i aplicació d'estratègies amb la intenció de valorar el grau d'adequació dels sistemes d'avaluació implantats a les característiques de l'assignatura, la profunditat dels aprenentatges, la seva significativitat i la seva transferència.
- b) Anàlisi qualitativa i tractament de les dades obtingudes mitjançant els instruments aplicats.
- c) Elaboració d'un tercer informe que contingui els elements a tenir en compte en: el disseny i l'aplicació de sistemes d'avaluació formativa i participativa a la universitat; l'aprofitament dels seus punts forts i el control tant dels seus punt febles com de la credibilitat de les avaluacions i qualificacions obtingudes.

Quant als recursos necessaris per l'assoliment d'aquests objectius, fonamentalment es necessita disposar de recursos humans i tècnics. Pel que fa als recursos humans, al marge de la participació dels membres participants en el projecte, es requereix la col·laboració de personal especialitzat en tasques de disseny, recollida, tractament i anàlisi de dades qualitatives i quantitatives. En l'apartat de recursos tècnics es destaca la necessitat de disposar de software específic que ajudi a realitzar les tasques vinculades a l'obtenció i l'anàlisi de les dades obtingudes abans, durant i després de la implantació dels sistemes d'avaluació formativa i participativa

8. Pràctica docent de l'assignatura durant el curs 2010-2011: reflexions i propostes de millora

Després d'haver planificat l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* en el primer any de Màster, s'han confirmat totes les condicions materials exposades anteriorment, però això no ha evitat que el programa hagi hagut de patir [canvis](#) a mesura que avançava el curs respecte de la versió final del [programa](#) que vaig presentar en la carpeta del 1r any de Màster.

Després de fer la prova de nivell del primer dia de curs, avaluació diagnòstica tant per al professor com per a l'alumnat, consistent en un test de resposta múltiple de gramàtica i vocabulari, i fer escriure als estudiants quatre línies sobre les seves expectatives del curs, vaig poder veure que hi havia força estudiants que eren incapaços de construir una frase. Per tant, és obvi que aquests estudiants, per molt que s'esforcessin per aprovar, no podrien, per la simple raó que passar d'un nivell A1 o *false beginner* a un B2.1, requisit de l'assignatura i nivell dels materials de l'assignatura, és pràcticament impossible amb 54 hores d'exposició a la llengua més les 90 de treball autònom que contempla el Pla Docent. En conseqüència, vaig haver de parlar amb aquests estudiants per dir-los que estaven convidats a venir a classe i a fer totes les tasques, que jo els ajudaria amb tot el que pogués, però que veia que els seria molt difícil, per no dir pràcticament impossible, aprovar.

El panorama de la resta dels estudiants tampoc no era gaire millor. Hi havia estudiants que potser partien d'un nivell A2 i que, gràcies al treball de l'avaluació continuada, amb el portafolis, i molt d'esforç, podria ser que aprovessin, ja que al cap i a la fi, aprovar una assignatura és molt més que no pas aprovar un examen, sinó que l'avaluació continuada (i crec que aquesta està contemplada en el programa de l'assignatura i que la porto a terme adequadament), podia fer que al final de curs aprovessin. De fet, aquest ha estat el cas de tres de les estudiants. A aquestes estudiants els vaig encoratjar també a seguir l'assignatura i em vaig comprometre a què, si veien que no aprovaven, per tal de no posar en perill la seva permanència, podríem pactar posar-los un "No presentat" en lloc d'un "Suspès", que afectaria també la ponderació del seu expedient. No obstant les meves promeses, hi va haver estudiants que al principi de curs van fer tots els possibles per aprovar gràcies a l'ajuda de persones externes, que els corregien les tasques. Havent escanejat les seves primeres línies escrites el primer dia de curs, els vaig poder demostrar que no estaven fent les tasques ells mateixos i els

vaig haver de dir que si seguien utilitzant mètodes poc ètics, evidentment, el “No presentat” es convertiria en un “Suspès”.

D'altra banda, al llarg del curs, els estudiants van buscar múltiples estratègies per fer veure que les tasques s'ajustaven als criteris establerts, tot i que realment no era així. Això es va mostrar, per exemple, en una tasca en què s'havien de gravar parlant davant de la càmera i, per gran sorpresa meva, no sortien parlant, sinó que ho feien llegint. Això va provocar que hagués d'anar amb molta cura a l'hora de redactar les instruccions perquè no portessin a dobles lectures i a, fins i tot, canviar enfocaments de tasques per tal que les fessin com es demanava (una entrevista oral que també havien de fer espontàniament i que, malgrat haver-ho explicitat, van assajar, es va convertir en una metanàlisi de la producció oral en què havien de buscar – si és que hi eren – les característiques pròpies de la parla oral espontània, que no tenen res a veure amb les de la llengua no espontània. A més, els vaig haver de fer adonar que el 40% del portafolis l'obtenien a classe, amb el que anomenem *in-class essays* (redaccions fetes a classe) i que l'examen també tenia un pes considerable, per la qual cosa, buscar mitjans alternatius per aprovar era, pràcticament, una pèrdua de temps. D'altra banda, el pla docent contempla que s'han d'aprovar les tres parts per separat, per la qual cosa, també era en va intentar aprovar per mitjans externs les tasques que es feien fora de l'aula perquè el major pes se l'emportava les tasques presencials (l'examen i aquests *in-class essays*).

Tot i la meva bona disposició, si bé vaig començar el curs amb vint-i-nou estudiants, he acabat el curs amb vint estudiants, només catorze dels quals rebran una nota diferent del “Suspès” o del “No presentat”. Cap d'ells ha optat per l'avaluació única tot i que dos d'ells haurien de, en principi, suspendre per no haver arribat al 80% d'assistència obligatòria establert en el Pla Docent. Dels vint que es van presentar a l'examen el balanç de final de curs és de tres suspesos (encara he de realitzar l'avaluació final), un dels quals per plagi, també penalitzat amb el suspès en el programa docent i tres no presentats (no aconseguien el 50/100 malgrat presentar-se a la segona part de l'examen). La resta seran aproximadament uns sis notables i, la resta d'estudiants, tindran un aprovat. Aquest aprovat no representa necessàriament que hagin adquirit un nivell B2.1., sinó que en alguns casos és degut a la seva feina constant i a la seva evolució al llarg del curs, que ha fet possible que aprovessin.

Davant d'aquest context, si bé el programa era “salvable”, els materials proposats no eren els més adequats. Així doncs, el llibre de text utilitzat era en ocasions massa difícil per als estudiants i no s'ajustava als continguts que, en un principi, hauria hagut de tenir l'assignatura. Tot i haver ja optat per un llibre d'històries breus per no veure'ls capaços de llegir un llibre

amb anglès real, vaig escollir un llibre d'històries breus, del qual en vam llegir sis. D'aquestes històries, realment només tres eren d'un nivell assequible per a ells. No obstant això, la discussió oral que en fèiem a classe sempre va ser productiva. Per tant, malgrat l'elevat nivell dels materials, la majoria dels estudiants s'esforçaven per llegir-los i entendre'ls i, sobretot, per participar en les activitats orals de classe sobre les històries. Així mateix, algunes (poques) tasques, com per exemple la crítica de pel·lícula, també els van resultar difícils. Malgrat preveure-ho en alguns casos, no ho vaig poder modificar perquè tots els professors d'aquesta assignatura havíem d'utilitzar materials equiparables. Cal puntualitzar que es parla de modificar totalment aquesta assignatura des del primer any que es va dur a terme. Aquestes modificacions, s'ha comentat repetidament a les reunions d'equip docent i com explicaré més endavant, comportarien un canvi o una eliminació del llibre de text, ja que aquest llibre contribueix a què temàticament els continguts de les classes no s'adeqüin al títol de l'assignatura.

Coordinar-me amb els companys que fan la mateixa assignatura no ha estat sempre fàcil, ja que ells no són partidaris de fer saber a l'estudiant d'una forma transparent el sistema d'avaluació i la ponderació des del començament. [Com vaig apuntar](#), una de les principals mancances de la meua proposta era que havent començat el curs encara no estava definit com seria l'examen. En conseqüència, en la meua proposta de programa vaig posar una possible proposta que al final va canviar, tot i que ajustant-se al que s'havia fet durant el curs (incloent-hi *writing* però amb una ponderació en consonància amb la quantitat de *writing* que havien fet els estudiants). Per tant, si comparem les ponderacions de la primera proposta de programa amb les de la versió final, veiem que les ponderacions de les parts canvia en molts punts. A més, en haver acordat presentar el *project work* després de l'examen, vaig haver de canviar-ne les parts, eliminant-ne la reflexió sobre la presentació a classe, que es va fer el dijous 16 de juny i, per tant, no hi havia temps material per fer-la. A més, en haver filat més prim pel que fa als continguts del portafolis, en la versió última veiem que hi apareixen més tasques, les quals anaven principalment dirigides al treball de la competència comunicativa digital i als drets d'autor. Malgrat els lleugers canvis, els percentatges generals de l'assignatura (examen, project work i portafolis^{§§§§§§§§§§}) no han canviat i s'ha mantingut que s'hagin d'aprovar les tres proves per separat per poder aprovar l'assignatura.

§§§§§§§§§§ El lector ha de recordar que l'examen es basa en el llibre de text treballat a l'aula, que el *project work* consisteix en la reescriptura o reinterpretació d'un conte tradicional escrit de manera col·laborativa utilitzant GoogleDocs i els forums més la representació a classe, que compta com a nota d'oral i que el portafolis és l'element

L'examen, malgrat ser de tall tradicional i ràpid de corregir en el sentit que les preguntes eren de tipus resposta múltiple, vertader o fals, o de contestar amb una sola paraula, ha estat discriminatori en la majoria dels casos. A més, com ja he comentat, el fet de fer-ho en dos dies, el primer del qual significava el 70% de la nota, ha fet possible que els estudiants poguessin escollir presentar-se o no el segon dia de l'examen.

El treball amb portafolis ha estat molt satisfactori. Els estudiants es mostraven, davant de l'"originalitat" d'algunes tasques (expressar-se a través de fotografies, fer gravacions orals o en vídeo, auto-avaluar-se, etc.) ben sorpresos. Els estudiants estaven també realment sorpresos de rebre les correccions l'endemà de lliurar les activitats i del tipus de feedback personalitzat que en rebien i de poder millorar nota, com es percep en les enquestes que els he passat per al projecte d'innovació docent GIDAF, que utilitza els qüestionaris de la Red de Evaluación Formativa. També en destaquen la seva utilitat i que realment es tractava d'una avaluació continuada. Així doncs, trobem respostes com "el fet de realitzar les activitats i obtenir les correccions per part de la professora a (sic) estat el motiu que m'ha fet millorar i aprendre millor els continguts".

En canvi, el que no els va agradar gaire del portafolis era reflexionar explícitament sobre les activitats. Després d'haver rebut el feedback d'algunes activitats, els feia contestar o bé oralment, o bé per escrit i en la llengua que volguessin a les següents preguntes:

1. What have I learned when doing this activity in relation to...?

- English language
- English language use
- Sources of information used
- Task - work procedures

2. Will this task be useful for me in the future?

3. Was the difficulty level adequate?

4. If I had to do this task again, would I do it in a different way? If so, how?

5. Has this activity been useful to meet any of my objectives for this subject?

6. Am I pleased with the results?

més representatiu de l'avaluació continuada i que es feia utilitzant el portafolis electrònic Mahara, que permet el tractament de la multimodalitat i de la competència comunicativa digital.

Aquestes preguntes em servien també per poder valorar la seva capacitat crítica i autocrítica, treball d'innovació que forma part del PID INNOVELLS. En aquest sentit, també els vaig explicitar que per valorar la reflexió, utilitzaria la rúbrica elaborada pel grup de capacitat crítica d'INNOVELLS, rúbrica que vaig presentar a classe i que tenien disponible durant tot el curs al Moodle. No obstant això, en l'enquesta sobre la capacitat crítica que els vaig passar a final de curs, molts dels estudiants afirmen que no les van utilitzar, que sabien que estaven disponibles però que no queien en el fet que podien utilitzar-les per dirigir la seva reflexió i ajustar-la a la seva avaluació posterior.

De fet, hi ha dos aspectes respecte de les rúbriques que és necessari esmentar. Primer, els estudiants només semblen reconèixer com a activitats de reflexió aquelles que són explícites "reflexiona sobre la teva tasca i contesta les següents preguntes" a l'estil de les preguntes de més amunt. En canvi, no reconeixen com a activitats reflexives activitats que en essència, ho són, com per exemple el fet de triar una fotografia que representi la seva relació amb l'anglès tant a principi de curs com al final o analitzar la seva pròpia producció per veure'n els punts positius i els negatius. Segon, el fet de no utilitzar les rúbriques, malgrat haver-les presentat a classe, és extensiu a també totes les graelles explicant el sistema d'avaluació, inclòs la graella amb les ponderacions del programa. A les enquestes els estudiants agraeixen tenir-les a la seva disponibilitat, per la transparència que proporcionen, però incomprensiblement no en fan ús. En aquest sentit, una possible millora de cara a posteriors cursos seria fer un treball més profund amb les rúbriques.

Els estudiants també es mostraven sorpresos amb algunes de les activitats fetes a l'aula. Tal i com expressa una estudiant en una de les enquestes de satisfacció: "els exercicis (sic) que es realitzen a l'aula són bastant curiosos i la metodologia de treballar-los a classe acostumava a ser d'una manera bastant divertida". Motiu també de, al principi, desconcert i després de motivació per ser creatius ha estat l'ús del portafolis Mahara, de tenir en compte aspectes com les llicències Creative Commons i de com realitzar un hipervincle. A més, a finals de curs, a l'igual que la Begoña Montmany a la seva assignatura, vam fer que els estudiants avaluessin els portafolis d'altres companys i decidissin aplicar o no els suggeriments fets, cosa que també feia que treballassin la seva capacitat crítica i d'acceptació de crítica de part dels altres. D'altra banda, si bé els estudiants al principi van mostrar cert rebuig vers el portafolis malgrat tenir un tutorial en català amb impressions de pantalla fet per mi mateixa, després es van mostrar entusiasmats i fins i tot van tenir la inquietud de preguntar si era possible fer hipervincles interns. Jo no els ho havia explicat per no fer les coses més complicades del que calia, però en

rebre la seva consulta, els ho vaig mostrar. De fet, a la gravació del dia 31, les dues estudiants que surten a explicar-ho a classe són les que m'ho van demanar. A més, a l'hora de convidar-me a veure les seves vistes, em posaven comentaris com "a veure si t'agrada", de la qual cosa es desprèn que tenien un sentit per l'estètica i per la disposició adequada de les evidències. No obstant això, els vaig haver de repetir diverses vegades que a qui li havia d'agradar no era a mi, sinó a ells, ja que el portafolis era seu i només seu, i que jo només faria suggeriments, però no crítiques destructives. Els resultats finals són realment sorprenents i positius si comparem les primeres vistes amb la tercera, que tancava el cercle de l'evolució durant el curs.

La realització i seguiment del *project work*, realitzat en grups, ha estat difícil per diversos motius. Per començar, el fet que hi hagués estudiants que deixaven el curs a mitges, feia que els estudiants haguessin de reubicar-se en diferents grups, cosa que va dificultar la coordinació dels grups en un principi. D'onze grups que hi havia al principi, van acabar essent-ne sis. L'eina utilitzada per al *project work* va ser el GoogleDocs per a la reescriptura del conte i els fòrums per a la discussió. L'ús d'aquestes eines, però, [no va ser sempre tan efectiu](#) com s'esperava. El que sí que van ser molt profitoses van ser les reunions amb els membres dels grups en la majoria dels casos, tot i que la primera tutoria no va ser gaire informativa ja que alguns estudiants no duïen la feina preparada i, en ser feta en anglès, no tots participaven. No obstant això, les [fitxes elaborades](#) per al seguiment de l'equip han estat molt útils.

Una part de l'avaluació del *project work* consisteix en autoavaluar-se i avaluar els companys respecte de la competència transversal de treball en equip, per a la qual es va fer una sessió especial en el curs (la que havia d'haver estat la primera sessió per a l'observació) i es van passar uns qüestionaris. El que sobta dels resultats de les co-avaluacions és que els estudiants es posen notes molt semblants entre ells, i si valoren un aspecte negativament, ho fan en tots els membres de l'equip, inclosos ells mateixos.

La representació final no ha estat tan satisfactòria com m'esperava, ja que molts d'ells han optat per llegir directament del paper o per gravar trossos, cosa que feia la representació a classe força artificial. A més, per avaluar-los oralment, necessitava fer-los preguntes després de la representació. En aquestes preguntes la majoria d'ells no es mostraven gens fluïts. A més, en fer-se a final de curs i, per tant, tenir limitacions de temps, no van rebre feedback directament dels companys, sinó que també els vaig haver de passar una graella perquè els coavaluessin. En conseqüència, rebran el feedback anònimament i a posteriori de la representació a classe.

A més de les propostes de millora ja esmentades, el proper dimarts 14 de juny els professors de la secció d'anglès vam tenir una reunió per tal de millorar no només l'assignatura sinó també reduir-ne les quantitats de correcció que implica. A risc de disminuir la qualitat docent que estem oferint en aquests moments, la situació dels professors associats, majoritaris en aquesta secció, fa que s'estigui considerant buscar la "practicitat" en el sistema d'avaluació a l'hora que es mira d'adaptar l'assignatura més d'acord amb el seu nom. El que es presenta a continuació és l'acta de la reunió en què hi vaig participar, amb els acords a què es van arribar de cara a modificar aquesta assignatura en els propers cursos.

Dimarts, 14 de juny, de 17.00 a 18.30 h. Proposta: Llengua anglesa per a l'ensenyament

Present: Michael de Grande, Paz Vidal-Quadras, Vanesa Toquero, Cristina Palomeque, Mar Suárez, Natalia Fullana, Joan-Tomàs Pujolà, Núria Giral, Sean Murphy

Excused: Aaron Feder, Theresa Zanatta, Carolina Forn, Neus Figueras, Cristina Montero, Ariadna Folch, Isabel Civera, Miquel Llobera, Julià Font

Minutes taken and prepared by Núria Giral and Sean Murphy

Ordre del dia

1. Context de la situació (dins i fora del departament).
 - a) Attempts have been made to change course content for the last two years, but not to great effect.
 - b) It is generally agreed that course content should more closely reflect the course name and needs of the students.
 - c) Part-time lecturers feel vulnerable and uncertain about their future given the potentially substantial worsening of their work conditions.
 - d) We are aware that changes in course content will have implications for teaching style, workload and assessment.
 - e) While there has been general expression of support for part-time teachers' situation, no clear information as regards contracts, salaries, groups sizes, etc. has been given.
 - f) We feel that it is essential to differentiate course content and assessment for *Infantil* and *Primària*.
2. Presentació i discussió de possible modificacions al programa de l'assignatura.
 - a) Given the uncertainty reflected above, we feel it necessary to consider two models of course content.
 - b) Whichever model is chosen, we agreed that the overall structure should be:
 - i) theme-based (whole course divided into 3 or 4 blocks)
 - ii) each block will be followed by student-led seminars relating to the previous block, in which students are assessed by the teacher and their peers.
 - c) in view of possible contractual changes, a portfolio would not be a desirable evaluation tool.

3. Acords sobre els dos models de programa.

- a) Plan A: innovative, closely related to subject title students' needs and differentiates between primary and early years. It also conforms more closely to the aims and philosophy of the EHEA (European Higher Education Area). See table below for a sample of ideas under discussion:

Plan A:

	Blocks (examples)	Specific contents (examples)	Language contents (examples)	Assessment
Block 1 weeks 1-3	Language of the educational community: e.g. teaching degrees, ministry of education, learner autonomy	e.g. educational system, administration, syllabus, etc	e.g. present tenses vocabulary related to specific contents	
week 4	Tutorial task	Groups of 6-8 students each have 30' to present/discuss a task related to the block theme e.g. compare a teacher training degree at a university in another country with the degree at the UB		20
Block 2 weeks 5-7	Language for school management: e.g. discipline, bullying			
week 8	Tutorial task	Groups of 6-8 students each have 30' to present/discuss a task related to the block theme		20
Block 3 weeks 9-11	Language for listening and speaking activities: e.g., maths, art, P.E., social and natural sciences, music			
week 12	Tutorial task	Groups of 6-8 students each have 30' to present/discuss a task related to the block theme		20
Block 4 weeks 13-15	Language for storytelling			
	Exam	Language in use (5) Listening (5) Reading (5) Writing (5)		20
	Project work task	Groups of 6-8 students each have 30' to present/discuss a task related to the block theme		20

- b) Plan B: a revised version of the current course content. See table below for ideas under discussion:

Plan B

	Blocks	Specific contents	Language contents	Assessment
Block 1 weeks 1-4	New English File Upper-Intermediate File 1	See book	See book	
week 5	Progress test File 1			20
Block 2 weeks 6-8	New English File Upper-Intermediate File 2	See book	See book	
week 9	Progress test File 2			20
Block 3 weeks 10-12	New English File Upper-Intermediate File 3	See book	See book	
week 13	Progress test File 3			20
week 14	Exam	Language in use (5) Listening (5) Reading (5) Writing (5)		20
week 15	Project work task	Groups of 6-8 students each have 30' to present a story or similar task with related activities for early years/primary		20

4. Posicionament i suport del departament sobre la situació dels associats.

- a) It was agreed that given the current uncertainty, it is essential that we have a meeting before the end of June with the Head of Department and other key staff to discuss the ideas raised at the meeting.

The meeting concluded at 18.30.

Les dues propostes són molt diferents. La primera, més “progressista” (com li diem) implicaria una major inversió per part dels professors per preparar els materials. Amb aquesta proposta, al meu parer, obtindríem una assignatura que s’acostaria als objectius inicials d’aquesta assignatura i esdevindria una assignatura útil. Ara bé, com es pot veure, exclou el portafolis com a sistema d’avaluació i inclou un examen que, a dia d’avui, no veig clar. La segona proposta segueix la línia del programa actual eliminant-ne també el portafolis i fent que la major part de l’avaluació de l’assignatura es faci també in situ.

El fet de sacrificar el portafolis em fa la sensació que en lloc de dirigir-nos cap a una avaluació continuada, el que farem serà una avaluació sumativa, però és clar que formo part d’un equip docent i que els acords que prenguin la majoria seran els que es portaran a terme.

Malauradament, la situació actual a la universitat fa que, com en molts altres casos, sacrifiquem la qualitat i la quantitat docent i que això afecti, inevitablement, la formació dels estudiants, que són els que menys culpa tenen de l'estat actual del sistema. Sigui quina sigui la decisió, serà tasca meua aplicar tot el que aquest Màster m'ha aportat de positiu per fer que, dins de les modificacions fetes, tingui marge per poder realment dur a terme un sistema d'avaluació continuada que garanteixi la qualitat de la meua tasca docent i que em doni marge també per a seguir en el camí de la innovació docent.

Llengua Anglesa per a l'ensenyament (2010-2011) – versió d'abril 2011

This course will give students the linguistic tools to use English with confidence in an educational context^{*****}. Students will develop their listening, speaking, reading and writing skills⁺⁺⁺⁺⁺ through a variety of tasks. English will be the medium of communication at all times throughout the course, both between the lecturer⁺⁺⁺⁺⁺ and students and among students themselves.

Assessment

Students will be assessed in three ways:

- d. An **individually**-prepared portfolio of work during the term, to be presented on May 26.
- e. A final examination (June 7 and 9).
- f. A group-prepared project (4 people/group), to be presented at the end of June (14, 16, 21). Written work from 31/5 to 2/6. *Avaluació única* students may do it in groups.

A pass mark of 50% is required **in each case**. Further details are given below.

	<i>Avaluació continuada</i> 80% attendance <u>required</u>	<i>Avaluació única</i> ^{\$\$\$\$\$\$\$\$}
Portfolio	30%	35%
Exam	40%	50%
Project work	30%	15%

1. Portfolio

***** The level required for this subject is B2.1 of the Common European Framework of Reference for Languages. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp (equivalent to 4th course EOI/EIM)

+++++ Check Pla Docent for further information and amount of work hours in our Moodle or at

<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2010&codiGiga=361094&idioma=CAT&recurs=publicacio>

+++++ **Lecturer:** (M^a del) Mar Suárez; **e-mail:** mmsuarez@ub.edu / mmarsuarez@gmail.com; **Phone no.:** 93 4035076; **Office** 144 Edifici Llevant 1st floor; Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura; **Visiting times:** Tuesday from 17 to 18 class, previously arranged.

\$\$\$\$\$\$\$ Deadline to apply for the "Avaluació única": March 25, 2011

http://www.ub.edu/fprofessorat/guia_grau_primaria/sol_aval_unicaMestres.pdf.

The **individually**-prepared portfolio is a collection of pieces of work done by each student over the course of the term. It will consist of two in-class essays plus three views in Mahara:

First view:

- Linguistic snapshot plus listener, speaker, writer and reader checklists (written)
- Picture / Cartoon representing your feelings towards English
- My room, my world (audio or video)

Second view:

- Film review + linguistic reflection (written)
- Interview – in pairs (audio or video)
- Informal learning tasks (any format)
- Some other evidence you may want to add justifying its inclusion (optional)

Third view:

- Short-story review (powerpoint video/movie) + two activities from the reader
- Picture / Cartoon representing your feelings towards English
- Some other evidence you may want to add justifying its inclusion (optional)
- Conclusion: how have you improved?

Most tasks will be marked by your teacher, corrected/re-written and revised again by your teacher. The second (or third) version will be the one uploaded to Mahara **along with** a reflection on the task. Further instructions for each task will be given.

In addition, all students (**including *avaluació única* ones**) are to come to class to write **2 formal essays** (you are allowed to bring a monolingual dictionary to class). These will be marked by your teacher, corrected/re-written by you and revised again by your teacher. The second (or rather the third) version will be the one uploaded to Moodle along with a reflection on the task. You will **both upload and hand in** a printed version of all your written work. Use Times New Roman fontsize 11 or Arial fontsize 10, **leaving 1.5 space** between lines and **print it double-sided**. Let's be ecological. ;-)

References: mention all books, dictionaries and web pages you have used in the preparation of your portfolio. Separate the types of sources. You should write your bibliography in alphabetical order. Follow the American Psychology Association conventions posted on *Moodle*.

2. Exam (tentative)

- iv. Language in use exercises based on material studied in the course book.
- v. Audio(visual) comprehension text.
- vi. Reading comprehension text.
- vii. Written composition.

3. Project work

(Re)Writing and telling a tale – both written and oral performance (team work).

End product: materials / texts + oral presentation consisting of an introduction with some vocabulary teaching, a live performance and conclusions on the process of doing the project. The project work will be assessed both individually and as a group. It will be elaborated mainly during out-of-class hours although it will be tutorised by the teacher (calendar to be arranged).

A word of caution

To plagiarize: to take words, ideas, etc. from someone else's work and use them in your work as if they were your own ideas.

(Taken from the 3rd edition of the *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman.)

Source: Jordan, R. R. (1999). *Academic writing course. Study skills in English*. London: Longman, p. 101.

For further reference, see also www.uottawa.ca/plagiarism.pdf

All the work that students present must be **original**. Students must not copy or translate sentences or paragraphs from books or web pages and present them as their own words. If a student wishes to copy a particularly interesting phrase, then the source must be recognized.

Note that PLAGIARISM of any of the contents included in the Portfolio or the Project Work will be penalized with failing the subject. This also includes using materials with copyright without acknowledging the source.

Original source	"It's a touching tale of an odd friendship between two boys in horrendous circumstances and a reminder of man's capacity for inhumanity." http://www.theage.com.au/news/book-reviews/the-boy-in-the-striped-pyjamas/2006/01/03/1136050420787.html Accessed 13 February, 2011.
Unacceptable (Fail)	It's an emotional story of a strange friendship between two boys in horrible circumstances and it reminds us of man's capacity for inhumanity.
Acceptable	This story of an unusual friendship between a Jewish and a German boy at the Auschwitz concentration camp reminds us of the cruelty of war.
Acceptable (see footnote)	This story of an unusual friendship between a Jewish and a German boy at the Auschwitz concentration camp is what Ed Wright calls "a reminder of man's capacity for inhumanity"*****.

	Parts	Percentages	Competence n. 12 and...
Portfolio	2 essays + corrected versions + reflection	20 + 20	3, 4
	1 st view* on Mahara		
	Linguistic snapshot: me and my English	7	1, 3, 4
	Picture	1	1, 3
	My room, my world	7	1, 3, 4
	2 nd view on Mahara		
	Film review + linguistic reflection	9	1, 3, 4
	Interview	9	1, 3, 4
	Informal learning tasks	6	1, 3, 4
	3 rd view on Mahara		
	Short-story review + 2 activities on the	7 + 2 + 2	1, 3, 4

***** Wright, E. (2006). The Boy in the Striped Pyjamas. Book review. <http://www.theage.com.au/news/book-reviews/the-boy-in-the-striped-pyjamas/2006/01/03/1136050420787.html> Retrieved from the web February 10, 2011.

	book (free choice)		
	Picture	1	1, 3, 4
	Conclusion	9	3, 4
Exam	Language in use	50	3
	Reading	20	3
	Writing	10	3
	Listening	20	3
Project work	Team work (participation, tutorship, reflection on classmates' work)	20	5
	Final product (materials and written production)	40	1, 3, 4
	Oral presentation (speaking exam)	40	3

***You may add anything you want to your views and organize them as you wish.**

Calendar (tentative)

FEBRUARY			MARCH			APRIL			MAY			JUNE		
			1	3	4			1	3	5	6		2	3
			8	10	11	5	7	8	10	12	13	7	9	10
15	17	18	15	17	18	12	14	15	17	19	20	14	16	17
22	24	25	22	24	25	EASTER			24	26	27	21		
			29	31		26	28	29	31					

Holiday or no class	
In-class essays: <i>avaluació única</i> students are expected to come to class on those dates (dates to be confirmed)	
Project-work hand-in written work on 2/6 maximum + oral presentations	Project work: tutorials
Portfolio submission	
Exam	
Read a short story from <i>The Eye of Childhood</i> (hand in the activity the following week).	
See other deadlines in Moodle: deadlines are the same for <i>avaluació continuada</i> as for <i>avaluació única</i> students	

Bibliography and Portfolio sources for Film Review

Here you will find a list of suggested films to help with your film review as well as your Project Work. You will also find a short general bibliography for the course. This bibliography can also be a reference for your future bibliographies.

BIBLIOGRAPHY

4. Compulsory course book:

- Oxeden, C. & Latham-Koenig, C. *New English File Upper-Intermediate Student's Book & Workbook (Split edition Units 1-3)*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
You should always bring the book to class unless you are told not to. We will not work with the workbook in class.

5. Compulsory reading book: Escott, J. & Bassett, J. (Eds.) (2000). *The Eye of Childhood*. Oxford: Oxford University Press. For discussion in class and other deadlines, check Moodle.

6. Grammar and Vocabulary references:

- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2001). *English Vocabulary in Use: Upper-intermediate – second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, R. (2004). *English Grammar in Use. Upper-Intermediate (with answers)*. Cambridge: CUP.
- Nettle, M. & Hopkins, D. (2003). *Developing Grammar in Context Intermediate with Answers: Grammar Reference and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (1995). *Practical English Usage-Second Edition*. Oxford: OUP.
- Vince, M. (1994). *Advanced Language Practice (with Key)*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Check suggested dictionaries and movies in the electronic version of this file!!!

7. Dictionaries:

We strongly recommend that you get used to a monolingual dictionary but you may also use bilingual dictionaries.

- Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English, OUP, 1994.
- Longman Dictionary of Contemporary English, 5th Edition, Longman, 2009.
- Collins COBUILD English Language Dictionary, Collins, 1987.
- Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, 2002.

Note: Most of these dictionaries can be checked online.

SUGGESTED FILMS RELATED TO EDUCATION. You may choose any other film as long as it is related to education in some way.

- *An Education*, by Lone Scherfig, UK, 2009, <http://www.imdb.com/title/tt1174732/>
- *Billy Elliot*, by Stephen Daldry, UK & France, 2010, <http://www.imdb.com/title/tt0249462/>
- *Dangerous Minds*, by John N. Smith, USA, 1995, <http://www.imdb.com/title/tt0112792/>
- *Dead Poets' Society*, by Peter Weir, USA, 1989, <http://www.imdb.com/title/tt0097165/>
- *Freedom Writers*, by Richard LaGravenese, USA, 2007, <http://www.imdb.com/title/tt0463998/>
- *Good Will Hunting*, by Gus Van Sant, USA, 1997, <http://www.imdb.com/title/tt0119217/>
- *Kindergarten Cop*, by Ivan Reitman, USA, 1990, <http://www.imdb.com/title/tt0099938/>
- *Notes on a Scandal*, by Richard Eyre, UK, 2006, <http://www.imdb.com/title/tt0465551/>
- *Little Miss Sunshine*, by Jonathan Dayton & Valerie Faris, USA, 2006, <http://www.imdb.com/title/tt0449059/>
- *Mary Poppins*, by Robert Stevenson, USA, 1964, <http://www.imdb.com/title/tt0058331/>
- *My Fair Lady*, by George Cukor, USA, 1964, <http://www.imdb.com/title/tt0058385/>
- *The History Boys*, by Nicholas Hytner, UK, 2006, <http://www.imdb.com/title/tt0464049/>
- *To Sir, With Love*, by James Clavell, UK, 1967, <http://www.imdb.com/title/tt0062376/>

9. Observació de la pràctica docent

9.1. Síntesi i aplicació docent del taller L'observació de la Pràctica Docent⁺⁺⁺⁺⁺

En aquest taller se'ns van presentar diferents instruments per tal de poder realitzar observacions de classe. Amb una prèvia planificació, si observem la nostra acció docent podem analitzar-la per tal de poder-ne avaluar tant els punts forts com els febles i poder prendre consciència per tal de potenciar els forts i poder posar solució als febles. L'anàlisi pot ser tan individual com col·laborativa, amb una heteroobservació que farà possible veure coses que un mateix pot no percebre.

Durant el Màster ja vam tenir l'oportunitat d'observar-nos en el microteaching del taller DAC i ara ho hem pogut tornar a fer, d'una manera més pautada, en el segon any d'aquest Màster. Tant l'autoobservació com l'heteroobservació, com es comentarà més endavant, han estat de gran utilitat per poder modificar la meua acció docent i posar sobre la taula aspectes que encara necessiten millora.

En el cas de l'heteroobservació, he tingut la sort de comptar amb la meua mentora i amb les tècniques de l'ICE que, mentre gravaven la sessió, també podien observar com la feia i comentar-me a posteriori aspectes a millorar. Des de la crítica constructiva, és d'agrair poder comptar amb aquests punts de vista i, de fet, considero que hauria de ser quelcom a què tot docent hauria de poder tenir accés, per la valuosa informació que proporciona. Podria simplement crear-se un sistema econòmic, establert pel propi departament, que fomentés l'observació entre iguals, pautada. S'ha parlat dels equips docents i de la coordinació, també s'ha parlat de les estratègies de comunicació, de la planificació docent, etcètera, però en cap moment s'ha esmentat aquest aspecte que considero igual de rellevant.

⁺⁺⁺⁺⁺ En no haver-hi pla docent d'aquest taller, no he pogut realitzar-ne l'autoavaluació inicial ni la final. Així doncs, incloc en una sola secció la síntesi i l'aplicació de la sessió teòrica que vam rebre.

9.2. Resum dels registres de la primera observació

La sessió va tenir lloc el 3 de març de 2011. Com que les graelles d'observació proposades estaven dirigides a l'observació de les classes eminentment expositives, vaig preparar una sessió especialment per a l'ocasió. Com que encara no havia explicat en què consistiria exactament el *Project Work*, ni com ens organitzaríem, ni quina competència es pretenia principalment treballar, vaig preparar una presentació de PowerPoint acompanyada d'una worksheet basada, principalment, en el treball de vocabulari, per tal d'adaptar la sessió a la graella i que, en certa manera, no desentonés de la resta de sessions (veure annexos al final d'aquesta secció).

El *Project Work* consisteix en escriure col·laborativament un conte (adaptat, modificat) mitjançant GoogleDocs i utilitzant, com a eina de discussió un fòrum al *Moodle*. En ser un treball en què hi participen de 3 a 4 estudiants, es presta al treball de la competència transversal del treball en equip, que apareix com un dels objectius del Projecte d'Innovació Docent Innovells.

Així doncs, després d'haver fet un qüestionari sobre la competència esmentada (elaborat també col·laborativament pels companys del subgrup al càrrec d'aquesta competència dins d'Innovells) i que volia ser una avaluació diagnòstica del concepte de treball en equip, l'objectiu d'aquella sessió era triple: conceptualment, explicar aquesta competència; lingüísticament, proporcionar el vocabulari necessari per tal de parlar sobre aquesta competència; instrumentalment, aclarir com s'han d'utilitzar les eines proposades (el GoogleDocs per a l'escriptura col·laborativa, i el fòrum per a la discussió i presa de decisions).

Com explico en l'entrada de bloc titulada *De cuando la tecnología te deja tirada...*, tot el *lesson plan* que havia preparat per a l'ocasió va haver-se de cancel·lar perquè l'ordinador justament aquell dia no va funcionar i, és clar, la *worksheet* que volia distribuir anava condicionada per la presentació en PowerPoint. En conseqüència, vaig haver d'improvisar la sessió que apareix el DVD, fent ús dels materials extra que sempre porto per si alguna cosa no funciona com havia previst o per poder modificar els continguts de la sessió segons vegi els ànims o com reaccionen els estudiants.

A continuació apareixen els registres de la primera observació:

La primera sessió es pot dividir en tres parts principals. A la primera part reprenc el tema de les correccions de les tasques entregades i reviso amb els estudiants els codis de correcció utilitzats en primer lloc, i n'afegeixo un parell més (anàfora i puntuació) que no van ser explicats en detall a la sessió dedicada a aquest tema. Després procedeixo també a comentar l'activitat de les fotografies, que molts dels estudiants van posar sense seguir les instruccions (fotografies que poden ser utilitzades perquè tenen una llicència *Creative Commons*).

9.2.1. Registre de conductes durant el desenvolupament de la primera classe

REGISTRE 1^{#####}:

1. **Què feu amb les mans?** Feu algun tipus de gestos? Les moveu? Les poseu a les butxaques? Subjecteu apunts, retoladors, guixos o comandament a distància? Jagueu amb el que teniu a les mans? Ho amagueu?

El moviment de les mans és constant, tant per enumerar com per afegir significat a les explicacions, com per assenyalar. També les utilitzo per subjectar al principi les redaccions de les persones que no havien assistit a classe. En aquest cas potser hagués estat bé deixar-les sobre la taula, però a la primera part em serveixen per exemplificar a quin treball em refereixo. Ara bé, me n'adono que acabava de repartir dos tipus de tasques diferents i que en lloc de mostrar cada vegada el tipus de tasca a què em refereixo, mantinc el feix de papers sempre de la mateixa manera. Pel que fa al retolador i a l'esborrador, tinc la tendència a deixar-los sobre la taula, en lloc d'al "seu" lloc (i.e. a la mateixa pissarra). Això pot provocar que en el moment en què els vull tornar a agafar, no sàpiga on són, perquè no tenen un lloc fix.

Me n'he adonat també que jugo amb els papers que estic aguantant mentre espero que els estudiants contestin les preguntes llançades a l'aire. Potser en aquest cas caldria afegir que perdo una mica massa de temps. Hauria, per tant, de buscar algun sistema que no faci perdre el temps. Val a dir, però, que no tothom havia portat els deures fets de les correccions i que, per això, esperava que contestessin perquè hi havia estudiants que encara apuntaven coses.

2. **Esteu drets o asseguts?** Davant de la taula? Darrera? Us asseieu a la tarima o a la taula?

Durant la sessió tinc la tendència a bellugar-me pel front de la classe i a acostar-me als estudiants quan els pregunto directament. Quan estic explicant alguna cosa bastant llarga, tinc tendència a arrambar-me a la taula. No m'assec mai.

Modificat de Weimer, Parret, J. L., y Kerns, M.M. (1988). *How Am I Teaching? Forms and Activities for Acquiring Instructional Input*. Madison. W.: Magna Publications

3. **Quan us moveu per l'aula?** Mai? Amb intervals regulars? Quan canvieu d'idea o de concepte? Quan necessiteu escriure alguna cosa a la pissarra o assenyalar alguna cosa sobre la presentació? Quan responeu a preguntes dels estudiants? Amb quina velocitat us moveu? Parleu i us moveu al mateix temps?

Em bellugo per l'aula en el moment en què el tipus d'explicació canvia o quan he d'acostar-me a escriure a la pissarra, cosa que no passa gaire sovint. Durant la presentació, escric a la pissarra per presentar nous conceptes només. La velocitat meua és ràpida en les mans i quan he d'anar a tancar la porta (això resta temps de la classe), però no considero que em bellugui amb excessiva rapidesa). No acostumo a parlar i moure'm al mateix temps excepte quan estic escrivint a la pissarra. Per exemple, a 07:22 em balancejo esperant una resposta, però no pronuncio res.

4. **Cap a on us moveu?** Cap a la tarima? Cap a la taula? Cap a la pissarra? Cap al projector? Cap als estudiants? Tot el llarg de l'aula?

Com ja he dit abans, la direcció depèn de la funció. Em bellugo cap als estudiants quan els he d'ajudar a respondre o quan em dirigeixo a ells directament mitjançant preguntes. De totes maneres, noto que la disposició de cadires en files fa que no arribi a tots els estudiants de la mateixa manera i que, per tant, malgrat les activitats estiguessin pensades per ser fetes en parelles, potser una disposició en rotllana hagués estat més funcional. Tot s'ha de dir, però, que quan m'acosto a les parelles mentre fan l'activitat, moltes d'elles paren de parlar perquè se senten cohibides per la meua presència (19:00).

La resta de la sessió em bellugo cap a on és necessari segons la funció que he de dur a terme (escriure a la pissarra, tancar la porta, etc.).

5. **Cap a on es dirigeixen els vostres ulls amb més freqüència?** A les vostres anotacions o apunts? A la presentació? A la finestra? A la paret del final de l'aula? A l'alumnat en general? A les seves cares?

Els ulls es dirigeixen a les cares de l'alumnat, però potser tinc tendència a mirar al mig de la classe, oblidant-me dels estudiants de la primera fila. Quan estic corregint d'un full, primer miro el full i després, quan repeteixo la versió correcta de la resposta, comprovo que la majoria de la classe estigui seguint el ritme; novament, però, perdo de vista la primera fila.

6. **Què feu quan acabeu una part del tema o de la classe i passeu al següent?** Ho anuncieu? Dieu *“Hi ha alguna pregunta?”*? Esborreu la pissarra? Canvieu la presentació? Us moveu cap a un altre lloc de la classe? Feu algun tipus de transició?

A l'hora de canviar de tema o de subtema, torno a la posició inicial i tinc la tendència a introduir-lo amb un *“now”* i amb una entonació ascendent. D'altra banda, hi ha un clar canvi en l'entonació. Quan explico tinc la tendència a utilitzar un to de veu força agut, mentre que quan introdueixo un tema, l'entonació baixa. També ho marco esborrant la pissarra, com passa, per exemple, al 53' i tornant a organitzar la informació que escric de nou en aquesta.

7. **Quan parleu en veu alta o baixa?** Quan el tema és molt important? Quan us sembla que el que dieu no s'entén? Quan sembla que ningú escolta?

Només acostumo a parlar en veu baixa quan em dirigeixo als estudiants personalment. El que sí que faig al llarg de tot el vídeo són constants canvis en l'entonació.

8. **Quan parleu més ràpidament o lentament?** Quan una idea és important i voleu recalcar-la? Quan us heu quedat endarrerits en el contingut de la classe i voleu avançar? Quan l'alumnat fa preguntes a les que us costa contestar?

Aquesta és una de les meves principals obsessions. Vaig estar molt sorpresa quan a les primeres i segones enquestes d'avaluació de l'alumnat em destacaven que parlo molt de pressa. Jo n'era conscient parcialment, ja que vaig pensar que potser era per problema de codi lingüístic i que els estudiants consideraven la meua velocitat excessiva però el problema era la manca de proficiència. No obstant això, després també vaig reflexionar que en la meua llengua materna també acostumo a parlar amb una velocitat prou alta. Així doncs, en la carpeta del primer any d'aquest Màster em vaig proposar que el meu objectiu seria no parlar gaire de pressa, i sembla que ja en la primera observació puc afirmar que la meua velocitat de parla és acceptable. A més, quan faig bromes (veure, p.ex. minut 9), els estudiants no les agafen, no crec que per la velocitat, sinó que pel contingut.

9. **Rieu o somrieu a classe?** Quan? Com? Amb quina freqüència?

La veritat és que la majoria de l'estona somric, però és quelcom que és natural en mi, per la qual cosa no puc relacionar aquest fet amb cap ocasió especial en el transcurs d'una classe. També acostumo a introduir la ironia o l'exageració, com en l'exemple de *“being sent to*

prison for infringing the copyright” o en esmentar la quantitat de suor a l’hora de fer un dels exercicis (26:54). Destaco també la meua constant gesticulació amb els ulls, sobretot, però també amb la resta de la cara.

10. Poseu exemples? Amb quina freqüència? Quan els poseu?

En explicar com s’han de desenvolupar les tasques o en conceptes concrets de llengua. Com es pot veure en el vídeo, fins i tot els anticipo.

En el cas de l’explicació de les preguntes i respostes orals, ho faig esmentant els títols de les seccions de la fotocòpia i introduint-ho utilitzant el “say” i assenyalant-ho amb la mà. Aquest fenomen passa dues vegades en la mateixa explicació.

A l’hora d’explicar la diferència entre yes/no questions i wh-questions, a partir dels exemples de la worksheet, n’invento d’altres. El punt feble, potser, és que llenço els exemples a l’aula i no tothom estava seguint (degut al desnivell de proficiència) i per tant, no sé si realment comprenien el que estàvem fent.

També els utilitzo per expandir les respostes, com és el cas del minut 38, per aclarir el significat de “what for?” o per fer analogies, com és el cas de 01:15:30.

11. Com ressalteu o crideu l’atenció sobre els punts més importants del tema? Els escriviu a la pissarra o a les transparències? Els repetiu? Pregunteu als estudiants si els han entès? Feu suggeriments sobre com poder recordar-ho o integrar-ho amb altres aspectes anteriors o posteriors?

Més que repetir, tendixo a parafrasejar els conceptes. També es pot veure que els apunto a la pissarra. En el cas de l’explicació de l’anàfora, faig l’analogia amb un fenomen relacionat: agreement. També intento crear curiositat i expectació, com quan apareix per primera vegada un exemple de subject question (39:55). D’altra banda, quan explico les preguntes indirectes, es veu com torno al tema explicat anteriorment (yes/no questions i wh-questions) per tal d’explicar per què les indirectes s’introdueixen amb ‘if’ o amb una wh-word. Així doncs, en aquesta sessió hi ha un constant reciclatge del que s’està explicant.

12. Què feu amb els estudiants que no atenen? Els ignoreu? Us deteniu i els hi pregunteu? Intercaleu alguna anècdota? Recalqueu les conseqüències de no estar atent? Us adreceu als que no atenen?

Si bé en aquesta sessió no es dóna el cas, els crido l'atenció personalment, utilitzant el seu nom a vegades. També ho faig verbalment en general o clicant els dits. Aquí no és per no atendre, però si per la manca de material, que crido la Karen en el minut 13:08 dient-li que hauria de tenir el material perquè havia vingut el dia anterior i vaig dir que s'havia de portar a la classe següent. El mateix passa amb una altra estudiant al minut 36:20.

13. Fomenteu la participació de l'alumnat? Com? Crideu a l'alumnat pel seu nom? Els puntueu o poseu nota? Espereu i doneu temps a que responguin? Reconeixeu i elogieu la qualitat de les seves aportacions? Corregiu les respostes de l'alumnat? En una de les classes habituals, quant de temps dediqueu a les preguntes i respostes dels estudiants?

En aquesta sessió encara no conec tots els noms, tot i que esmento el de la Lídia en el moment de dirigir-se a mi (02:53). És un fet, però, que abans de començar qualsevol curs m'aprenc literalment els noms de memòria de la llista de participants del Moodle. D'aquesta manera, des del primer dia ja conec el nom de la majoria d'estudiants, cosa que els sorprèn molt. En el minut 05:06, hi ha algú que contesta i com que no he vist qui era, pregunto "Who said so?" perquè acostumo a felicitar la persona explícitament a classe amb el seu nom. En aquest cas, però, no obtinc resposta, i per això no ho puc fer. Val a dir que en aquesta seqüència ho hagués pogut fer més sovint, com per exemple a 07:31.

En la primera part, però, les preguntes són marcadament obertes i no van dirigides a ningú en concret, ja que es tracta d'una activitat que afecta tota la classe. El que sí faig és fer bromes generals que van dirigides al grup-classe.

No acostumo a corregir directament sinó parafrasejant amb paraules correctes el que diuen els estudiants. D'altra banda, si algú fa una pregunta sobre alguna cosa que ja s'ha corregit, faig que algú de la classe ho contesti en lloc de fer-ho jo mateixa. Això passa a 33:50.

14. Com comenceu la classe? Amb un resum i conclusió? Amb una introducció i una revisió? Amb un sospir?

Aquesta classe, tot i que no es veu en el vídeo, l'he començada, primer de tot, repartint els treballs corregits, per fer temps perquè vinguin els estudiants (la classe és de 15.30 a 17 i no tots els estudiants poden ser puntuals). Un cop tinc quòrum, explico els objectius de la sessió i com ho farem. En aquesta gravació, després de repartir les tasques, segueixo

explicant què farem i per què està la Mònica, tècnica de l'ICE, gravant. No obstant això, el que vaig explicar que faríem no es va poder correspondre amb el que finalment vam fer, per la qual cosa vaig haver de tornar a explicar a la meitat de la classe què faríem (11:05).

Val a dir que en introduir les activitats explico els objectius, com per exemple en l'explicació de l'activitat de parla. Primer de tot, reciclo el que es va fer el dia anterior preguntant si recorden què van fer i quin era l'objectiu principal (no només parlar, sinó practicar les preguntes i les respostes, que ja havíem explicat). Seguidament, passo a agafar la fotocòpia amb l'activitat que va quedar a mitges i explico que l'objectiu d'avui, tot i que estiguem utilitzant el mateix material que el dia anterior, no és gramatical, sinó practicar les preguntes i les respostes per tal de fomentar la fluïdesa oral.

El resum el fem tant els estudiants com jo al final de la classe, quan també s'anuncien els deures per a la següent sessió.

9.2.2. Observació de la pràctica docent durant la classe filmada o in situ

Professor/a: Maria del Mar Suárez

Data: 3/3/2011

Assignatura: Llengua Anglesa per a l'Ensenyament

Grau: Educació Primària

Observació núm.: 1 2

Horari: 15.30 - 17

Instruccions

Els següents ítems recullen conductes i pràctiques relacionades amb la docència. Valoreu l'actuació docent durant la classe en cadascun dels ítems utilitzant la següent escala de valoració:

1 = Millorable

2 = Adequat

3 = Molt bé

0 = No observat

A. Claredat de la presentació				
La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
1. Proporciona un resum escrit dels aspectes més importants de la classe (a la pissarra, ppt, documents, etc.)	1	2	3	0
2. Defineix els nous termes i conceptes quan els introdueix	1	2	3	0
3. Explica les raons per les que s'utilitzin determinats processos, tècniques o fórmules	1	2	3	0
4. Posa exemples per explicar els conceptes i idees que introdueix.	1	2	3	0
5. Relaciona els nous conceptes i idees que introdueix amb l'experiència de l'alumnat	1	2	3	0
6. Fa resums de les idees i conceptes importants	1	2	3	0
7. Adapta el ritme de la classe al contingut (per exemple el ritme és més lent quan el material és més complex).	1	2	3	0
8. Fa, o permet fer, poques digressions i segueix el tema principal de la classe.	1	2	3	0
9. Utilitza material de suport (dibuixos, diagrames, etc.) per reforçar els punts importants.	1	2	3	0
10. Les notes que escriu a la pissarra estan organitzades, la lletra és llegible i resumeixen aspectes importants.	1	2	3	0
B. Estructura de la classe				
L'estructura i organització de la classe és clara i evident.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
11. Enuncia els objectius de la classe (el que l'alumnat aprendrà en aquesta sessió).	1	2	3	0
12. Relaciona el material i els continguts de la classe actual amb els de les classes anteriors, posteriors i amb els continguts del curs.	1	2	3	0
13. Pregunta, s'assegura que l'alumnat està seguint i comprenent l'exposició o les activitats de la classe.	1	2	3	0
14. Resumeix els punts més importants a l'acabar la sessió.	1	2	3	0
C. Desperta l'interès de l'alumnat				
L'alumnat està alerta i atent durant la classe. La professora o el professor s'esforça perquè s'impliquin.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
15. Fa canvis cada 15 o 20 min. per augmentar l'interès de l'alumnat (per ex. canvia de l'explicació a discussió o a realitzar alguna activitat).	1	2	3	0
16. Utilitza estratègies docents que requereixen que l'alumnat faci alguna cosa a classe.	1	2	3	0
17. S'adreça a l'alumnat pel seu nom (si el nombre de persones ho permet).	1	2	3	0
18. Les activitats de classe se centren en aspectes	1	2	3	0

fonamentals del tema tractat.				
19. Les activitats de classe aprofiten circumstàncies que permeten relacionar-les amb experiències de l'alumnat.	1	2	3	0
20. Les activitats de classe són estimulants i exigeixen a l'alumnat esforços per avançar des del seu nivell de coneixements previs.	1	2	3	0
D. Les preguntes ajuden a augmentar l'aprenentatge de l'alumnat Les preguntes desperten l'interès de l'alumnat, els obliga a analitzar i sintetitzar la informació, a emetre opinions i realitzar judicis informats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
21. Fa preguntes retòriques que desperten l'interès de l'alumnat.	1	2	3	0
22. Pregunta sobre els continguts del tema (per determinar el nivell de preparació de la classe).	1	2	3	0
23. Fa preguntes que requereixen l'aplicació d'informació o principis estudiats o explicats.	1	2	3	0
24. Fa preguntes que requereixen que l'alumnat analitzi i emeti judicis.	1	2	3	0
25. Fa preguntes que ajudin a clarificar i interpretar els conceptes que s'estan estudiant.	1	2	3	0
26. Adreça les preguntes a diferents alumnes de la classe.	1	2	3	0
27. Espera el temps suficient perquè l'estudiant formuli una resposta.	1	2	3	0
28. Parafraseja i repeteix les preguntes difícils.	1	2	3	0
29. Agraeix i valora les respostes dels estudiants, sempre que és possible.	1	2	3	0
30. Respon a les respostes equivocades o confuses sincerament, sense burlar-se'n o ofendre a l'alumnat.	1	2	3	0
31. Repeteix les preguntes i respostes de l'alumnat perquè pugui sentir-ho tot el grup.	1	2	3	0
32. Anima a l'alumnat a fer preguntes.	1	2	3	0
33. Redirigeix algunes preguntes de l'alumnat cap a altres companys de la classe.	1	2	3	0
34. Posposa les preguntes irrelevantes o que requereixen molt de temps per discutir-les després de la classe.	1	2	3	0
E. Comunicació verbal i no verbal La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
35. El to de veu és audible.	1	2	3	0
36. El to de veu es modula, és variat i accentua aspectes importants.	1	2	3	0
37. No utilitza falques excessivament.	1	2	3	0
38. El ritme de la parla no és massa ràpid ni massa lent.	1	2	3	0
39. La veu projecta entusiasme.	1	2	3	0
40. Estableix contacte ocular amb l'alumnat a l'inici de la classe.	1	2	3	0
41. Manté el contacte ocular durant el transcurs de la classe.	1	2	3	0
42. Es mou per la classe d'una manera que no provoca distracció.	1	2	3	0
43. L'expressió facial i els gestos de les mans acompanyen l'èmfasi de l'expressió verbal.	1	2	3	0
44. Escolta atentament els comentaris i preguntes de l'alumnat.	1	2	3	0

9.2.3. Aspectes per analitzar en profunditat de l'enregistrament en vídeo (complementari) – 1a sessió

Minut	Aspecte que ha cridat l'atenció (tant positiu com negatiu)
constantment	Ús de paraules com “ok?” and “yeah?” per preguntar si s'entén. Podria variar i utilitzar “d'ya see what I mean?” or “Are you with me?”, “Is that right?”
Al principi de la sessió	Ús de la pissarra: tot i que la meva mentora va apuntar que utilitzo massa la pissarra, crec que pel que es pot veure que en aquest vídeo, el seu ús no és excessiu. D'altra banda, un cop he explicat un tema, esborro el que hi ha escrit per tal que es vegi que aquella seqüència està tancada. En el moment d'explicar les wh-questions (25:40) me n'adono que hagués hagut de posar cometes a sota del primer model en un primer moment, abans de posar els exemples concrets seguint el patró, perquè quedés clar que l'única diferència entre un tipus de preguntes i l'altre és el pronom del davant.
Tota la sessió	Velocitat en la parla: si bé aquest era un aspecte que a les conclusions de la primera part de la carpeta assenyalo com un aspecte a millorar, no considero que la velocitat en la parla que es veu en aquest vídeo sigui excessiva. De fet, considero que si no rebo respostes a algunes de les preguntes proposades no és perquè els estudiants no m'entenen per l'excessiva velocitat sinó perquè en ésser al principi de curs, els estudiants no tenien encara interioritzats els conceptes metalingüístics que apareixen a la sessió.
12:08 – 14:46	Explicació de l'activitat: potser hauria hagut de fragmentar més l'explicació. És a dir, si primer havien de memoritzar les preguntes i després fer una conversa, primer explicar-ho tot de nou, no ho trobo malament, però en el moment de començar l'activitat de facto i temporitzar-la, hauria d'haver explicat “teniu tres minuts per fer el primer pas, que consistia en ...”. En lloc d'això dic “you have three minutes and a half to do that” però el “that” no està clar a què es refereix. Llavors a 14:55 ho explico, però si han d'estar memoritzant, les meves paraules en veu alta clarament els destorben.
16:40	Encoratjar els estudiants a parlar en anglès: els dic “I don't understand Spanish” i llavors es veuen forçats a parlar en anglès. Considero que és molt important introduir l'anglès com a instrument de comunicació real a l'aula, i per això ho faig.
23:00	Fi de l'activitat: no reciclo el que han estat fent, possiblement perquè en aquell moment vaig pensar que o bé no hi havia temps suficient o que hi havia massa gent a l'aula com per fer participar tothom. En aquest cas, considero que és una errada, perquè reciclar el que s'ha estat fent és important per fer veure l'estudiant que el que ha estat fent té un sentit.
26:44	Anticipació dels continguts de les properes sessions. En presentar els tipus de preguntes, presento que n'hi ha de dos tipus, que ja havien aparegut en un exercici de deures, però que l'important en aquella sessió no és entendre els dos tipus en profunditat sinó només un d'ells, i que només si tenim temps ens dedicarem als altres. De totes maneres, un exemple del tipus que no volia tractar aquell dia apareix durant la correcció de l'exercici (28:45) i, perquè l'estudiant no es quedi amb el dubte, accedeixo a la correcció i aclariment del dubte / error. D'aquesta manera, intento descarregar l'estudiant de matèria per a aquella sessió i focalitzar la seva atenció.

	Això també es manifesta en la manera de corregir l'exercici, centrant-nos en aquest tipus concret de preguntes i, per tant, saltant els exemples no seguint-ne l'ordre d'aparició. Això crec que també fomenta estar atent a la correcció per tal de no perdre el fil.
28:19	Hagués pogut fer participar més l'estudiant que diu la pregunta que respon al patró yes/no question fent-li contestar la pregunta que ha proposat. Aquest fenomen passa diverses vegades durant la correcció de l'exercici. Aquesta teacher-centeredness també ocorre a l'hora de corregir, en què a vegades acabo les frases dels estudiants.
diverses ocasions	Traslladar una pregunta individual al grup: repeteixo les preguntes que se m'han fet a títol individual quan considero que són d'interès general.

9.2.4. Impressions de la primera sessió

És important que al finalitzar la sessió d'observació la persona observada (amb gravació o sense) reculli les impressions que ha tingut a la classe: si ha estat un classe habitual, si l'observació ha afectat el desenvolupament de la sessió d'alguna manera, quin ha estat el grau de satisfacció amb respecte la classe, sensacions...

Aquests, com ja s'ha esmentat anteriorment, es troben a l'entrada del bloc del dia 3 de març de 2011.

9.2.5. Resum i evidències de l'observació de la pràctica docent (1a sessió)

Un cop omplert el registre d'observació de la pràctica docent escollit, caldrà seleccionar una sèrie de punts forts i febles en els que es vulgui treballar.

Seleccioneu tres punts forts i tres febles, expliqueu els motius d'aquesta qualificació i elaboreu un pla per potenciar-ne els forts i millorar els febles.

Punts FORTS de l'actuació docent: (assenyalar-ne 3)

1. Encoratjar els estudiants a parlar en anglès quan es dirigeixen a mi o entre ells

Motiu: l'aprenentatge d'una llengua ha de ser significatiu, en un context no transferible a la vida real, no té sentit.

2. Canvis d'entonació constants

Motiu: Considero que si utilitzés tota l'estona el mateix to la classe es podria fer molt monòtona i avorrida. D'altra banda, l'entonació també és important a l'hora d'interpretar el significat d'alguns grups de paraules, tal i com passa en l'exemple del *chunk* "over there" que explico a la Carolina cap al final de la sessió.

3. L'ús de la pissarra

Motiu: en una llengua estrangera com l'anglès en què l'escriptura no es correspon a la pronunciació considero que és important apuntar diverses coses, com per exemple les paraules noves. D'altra banda, fer petits esquemes (tot i que no els he fet del tot complets en aquesta primera sessió) pot ser també d'utilitat en classes improvisades com la que s'ha gravat.

Punts FEBLES de l'actuació docent: (assenyalar-ne 3)

1. El focus en el professor

Motiu: tot sovint, suposo que per por que no s'hagi sentit o no s'entengui, intervenc a la meitat de les intervencions dels estudiants, cosa que fa que el seu temps en la sessió disminueixi.

2. Contacte visual

Motiu: Acostumo a no mirar les persones de la primera fila, cosa que fa que malgrat la proximitat física, en realitat siguin molt lluny del meu camp visual.

3. Ordre en les explicacions

Motiu: em fa la sensació que a vegades sóc una mica caòtica en aquest vídeo amb les explicacions. Per exemple, en l'exercici segon, no recordava que apareixien preguntes indirectes. Val a dir, però, que aquell no era el meu pla de classe i que, d'haver-ho mirat abans com hagués fet normalment, ho hagués recordat i, per tant, hagués pogut ja introduir-ho d'un bon principi.

PLA D'ACTUACIÓ

Algunes estratègies per potenciar els punts forts

Habilitat a potenciar:

1. La gestualitat

Estratègies: Crec que m'ajuda a transmetre el significat del contingut, però en excés pot perdre el sentit.

Habilitat a potenciar:

2. Els exemples

Estratègies: acostumo a posar força exemples i analogies força variades, així com exemples que poden relacionar-se amb la vida quotidiana dels estudiants o amb exemples reals.

Habilitat a potenciar:

3. L'humor i la ironia acompanyades del somriure

Estratègies: considero que això fa que els estudiants se sentin còmodes i que faci que la seva interacció sigui sota cap constricció i còmode.

Algunes estratègies per millorar els punts febles

Aspecte a millorar:

1. El moviment de les mans: considero després de l'observació feta que a vegades les bellugo massa quan no és rellevant. Ara bé, quan és rellevant sí que considero que les bellugo amb precisió.

Estratègies: procurar evitar la sobrecàrrega de moviment en aquest sentit.

Aspecte a millorar:

2. Alineació dels estudiants: evita que hi pugui accedir amb facilitat.

Estratègies: canviar la distribució de la classe segons l'activitat per tal de poder arribar a tothom.

Aspecte a millorar:

3. El paper protagonista del professor

Estratègies: Intentar no tallar les frases dels estudiants i fer que els estudiants participin més activament en les tasques i en la correcció de les mateixes. Així mateix, a vegades pot semblar que explico per a mi mateixa, no per als estudiants, si em dono la resposta jo mateixa a les meves preguntes. D'altra banda, també destaco el respecte de l'ordre tant en les explicacions com en les instruccions, que fan que a vegades pensi en com ho faria jo, però no en com ho farien els estudiants.

9.3. Resum dels registres de la segona observació

Aquesta segona sessió s'ha dut a terme el 31 de maig, dues setmanes abans dels exàmens de l'assignatura. En contrast amb la primera sessió, el nombre d'estudiants és molt menor (hi ha hagut molts canvis de grup i baixes), però també es pot veure que el reduït nombre d'estudiants contribueix a fer que l'ambient sigui més proper i familiar. Es tracta d'una classe sense cap incidència però especial en la seva part, en el fet que no dediquem tota la sessió a classe de llengua instrumental sinó que la primera part d'aquesta parlem de l'eina Mahara per a realitzar la tercera vista i de com co-avaluar-la.

9.3.1. Registre de conductes durant el desenvolupament de la segona classe

REGISTRE 1:

1. **Què feu amb les mans?** Feu algun tipus de gestos? Les moveu? Les poseu a les butxaques? Subjecteu apunts, retoladors, guixos o comandament a distància? Jugueu amb el que teniu a les mans? Ho amagueu?

En aquest cas, no jugo amb els papers però sí que m'amago, sense voler, la cara amb el llibre de text, cosa que no havia vist mai fins ara i que, per tant, hauria d'evitar.

2. **Esteu drets o asseguts?** Davant de la taula? Darrera? Us asseieu a la tarima o a la taula?

Durant la primera part de la sessió estic al davant i m'enretiro quan dues estudiants prenen les regnes de la sessió. En fer les activitats orals, em barrejo amb els estudiants, passejo i a l'hora de la posada en comú, m'aturo en un punt en què veig a tothom (i tothom em veu a mi), però mai m'assec, sempre estic dreta.

3. **Quan us moveu per l'aula?** Mai? Amb intervals regulars? Quan canvieu d'idea o de concepte? Quan necessiteu escriure alguna cosa a la pissarra o assenyalar alguna cosa sobre la presentació? Quan responeu a preguntes dels estudiants? Amb quina velocitat us moveu? Parleu i us moveu al mateix temps?

Els meus moviments apareixen en la resposta a la pregunta 2. Pel que fa a simultaniejar moviment i explicació, si ho faig, és en ben comptades ocasions i els meus moviments no són bruscos excepte quan tanco la porta, per no perdre temps.

4. **Cap a on us moveu?** Cap a la tarima? Cap a la taula? Cap a la pissarra? Cap el projector? Cap els estudiants? Tot el llarg de l'aula?

En aquesta ocasió, em mantinc a la part del davant de l'aula excepte quan estic repartint les redaccions i també m'aparto a un cantó quan les dues estudiants surten a explicar el truc del portafolis. Em barrejo amb els estudiants al final de la sessió, com assenyalo més amunt.

5. **Cap a on es dirigeixen els vostres ulls amb més freqüència?** A les vostres anotacions o apunts? A la presentació? A la finestra? A la paret del final de l'aula? A l'alumnat en general? A les seves cares?

Novament, em dirigeixo especialment als alumnes que es troben en el centre de la classe, oblidant-me dels estudiants a la primera fila. D'altra banda, la Lourdes em va comentar que havia vist que quan corregeixo algú, tot seguit aparto la mirada d'aquesta persona i que, per tant, no m'asseguro que hagi entès que la correcció anava dirigida a aquesta persona.

6. **Que feu quan acabeu una part del tema o de la classe i passeu al següent?** Ho anuncieu? Dieu *"Hi ha alguna pregunta?"*? Esborreu la pissarra? Canvieu la presentació? Us moveu cap a un altre lloc de la classe? Feu algun tipus de transició?

Sí, ho anuncio. En aquest cas, la classe estava dividida en dues parts i la meva intenció era també tornar a la base de dades on estava escrit el planning, però la tecnologia em va fallar. D'altra banda, també faig un petit resum en començar la segona part de la sessió.

7. **Quan parleu en veu alta o baixa?** Quan el tema és molt important? Quan us sembla que el que dieu no s'entén? Quan sembla que ningú escolta?

Parlo en veu baixa en repartir els treballs corregits i en dirigir-me a l'alumnat individualment.

8. **Quan parreu més ràpidament o lentament?** Quan una idea és important i voleu recalcar-la? Quan us heu quedat endarrerits en el contingut de la classe i voleu avançar? Quan l'alumnat fa preguntes a les que us costa contestar?

Efectivament, en aquest cas parlo més lentament quan explico les correccions, com en el segon vídeo, quan em dirigeixo a una estudiant que no entén una de les meves correccions.

9. **Rieu o somrieu a classe?** Quan? Com? Amb quina freqüència?

Novament, somric constantment, i faig bromes, com en el segon arxiu, al minut 01:04 o en el segon arxiu en el minut (03:38), i en moltes altres ocasions.

10. **Poseu exemples?** Amb quina freqüència? Quan els poseu?

Els exemples els poso per completar les informacions o per parafrasejar, com en el vídeo anterior. També els faig posar als estudiants, com al 40:40 del segon arxiu.

11. **Com ressaltau o crideu l'atenció sobre els punts més importants del tema?** Els escriviu a la pissarra o a les transparències? Els repetiu? Pregunteu als estudiants si els han entès? Feu suggeriments sobre com poder recordar-ho o integrar-ho amb altres aspectes anteriors o posteriors?

La meva tendència és repetir i parafrasejar.

12. **Què feu amb els estudiants que no atenen?** Els ignoreu? Us deteniu i els hi pregunteu? Intercaleu alguna anècdota? Recalqueu les conseqüències de no estar atent? Us adreceu als que no atenen?

O bé faig un toc d'atenció generalitzat, com esmento més endavant, o bé els crido pel nom, com passa al 08:22 o al 11:00 del segon arxiu quan dic "Jennifeeeeer" or "Marleeeeeeen, the whiteboard is here, not there" o en 41:48 (segon arxiu) en dir "Carolinaaaaaa, Albaaaaaaa" o repeteixo el nom de la persona com en el tercer arxiu: "Irene, Irene, Ireneeeeeee, Maria is talking". En aquest cas sí que faig veure a l'estudiant que li estan faltant el respecte a una estudiant. En aquesta sessió hi ha un gran error per part meva, perquè no me n'havia adonat fins passada una bona estona que un dels estudiants no havia fet els deures (42:30, segon arxiu).

13. Fomenteu la participació de l'alumnat? Com? Crideu a l'alumnat pel seu nom? Els puntueu o poseu nota? Espereu i doneu temps a que responguin? Reconeixeu i elogieu la qualitat de les seves aportacions? Corregiu les respostes de l'alumnat? En una de les classes habituals, quant de temps dediqueu a les preguntes i respostes dels estudiants?

Les accions que faig són similars, amb la diferència que en aquest cas fan que surtin dues estudiants a explicar quelcom als seus companys. D'altra banda, també els introdueixo en els exemples i els crido a tots pel seu nom, a diferència d'al principi de curs, quan encara no els dominava tots. També deixo frases inacabades perquè les acabin els estudiants, com a 29:35 del segon arxiu.

14. Com comenceu la classe? Amb un resum i conclusió? Amb una introducció i una revisió? Amb un sospir?

En aquesta sessió es pot veure que començo repartint els treballs perquè, tal i com dic en el vídeo, no són mai puntuals, i també recollint altres tasques, que els alumnes mateixos acostumen a recollir entre ells i em donen en tres o màxim quatre grups. Dono la classe per començada quan tanco la porta (segon arxiu 02:28), quan dic "okey, we start, and we start by closing the door". Seguidament explico en què consistirà la classe.

9.3.2. Observació de la pràctica docent durant la segona classe filmada o in situ

Professor/a: Maria del Mar Suárez

Data: 31/5/2011

Assignatura: Llengua Anglesa per a l'Ensenyament

Grau: Educació Primària

Observació núm.: 1 **2**

Horari: 15.30 - 17

Instruccions

Els següents ítems recullen conductes i pràctiques relacionades amb la docència. Valoreu l'actuació docent durant la classe en cadascun dels ítems utilitzant la següent escala de valoració:

1 = Millorable

2 = Adequat

3 = Molt bé

0 = No observat

A. Claredat de la presentació

La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
1. Proporciona un resum escrit dels aspectes més importants de la classe (a la pissarra, ppt, documents, etc.)	1	2	3	0
2. Defineix els nous termes i conceptes quan els introdueix	1	2	3	0
3. Explica les raons per les que s'utilitzin determinats processos, tècniques o fórmules	1	2	3	0
4. Posa exemples per explicar els conceptes i idees que introdueix.	1	2	3	0
5. Relaciona els nous conceptes i idees que introdueix amb l'experiència de l'alumnat	1	2	3	0
6. Fa resums de les idees i conceptes importants	1	2	3	0
7. Adapta el ritme de la classe al contingut (per exemple el ritme és més lent quan el material és més complex).	1	2	3	0
8. Fa, o permet fer, poques digressions i segueix el tema principal de la classe.	1	2	3	0
9. Utilitza material de suport (dibuixos, diagrames, etc.) per reforçar els punts importants.	1	2	3	0
10. Les notes que escriu a la pissarra estan organitzades, la lletra és llegible i resumeixen aspectes importants.	1	2	3	0

B. Estructura de la classe

L'estructura i organització de la classe és clara i evident.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
11. Enuncia els objectius de la classe (el que l'alumnat aprendrà en aquesta sessió).	1	2	3	0
12. Relaciona el material i els continguts de la classe actual amb els de les classes anteriors, posteriors i amb els continguts del curs.	1	2	3	0
13. Pregunta, s'assegura que l'alumnat està seguint i comprenent l'exposició o les activitats de la classe.	1	2	3	0
14. Resumeix els punts més importants a l'acabar la sessió.	1	2	3	0

C. Desperta l'interès de l'alumnat

L'alumnat està alerta i atent durant la classe. La professora o el professor s'esforça perquè s'impliquin.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
15. Fa canvis cada 15 o 20 min. per augmentar l'interès de l'alumnat (per ex. canvia de l'explicació a discussió o a realitzar alguna activitat).	1	2	3	0
16. Utilitza estratègies docents que requereixen que l'alumnat faci alguna cosa a classe.	1	2	3	0
17. S'adreça a l'alumnat pel seu nom (si el nombre de	1	2	3	0

persones ho permet).				
18. Les activitats de classe se centren en aspectes fonamentals del tema tractat.	1	2	3	0
19. Les activitats de classe aprofiten circumstàncies que permeten relacionar-les amb experiències de l'alumnat.	1	2	3	0
20. Les activitats de classe són estimulants i exigeixen a l'alumnat esforços per avançar des del seu nivell de coneixements previs.	1	2	3	0
D. Les preguntes ajuden a augmentar l'aprenentatge de l'alumnat Les preguntes desperten l'interès de l'alumnat, els obliga a analitzar i sintetitzar la informació, a emetre opinions i realitzar judicis informats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
21. Fa preguntes retòriques que desperten l'interès de l'alumnat.	1	2	3	0
22. Pregunta sobre els continguts del tema (per determinar el nivell de preparació de la classe).	1	2	3	0
23. Fa preguntes que requereixen l'aplicació d'informació o principis estudiats o explicats.	1	2	3	0
24. Fa preguntes que requereixen que l'alumnat analitzi i emeti judicis.	1	2	3	0
25. Fa preguntes que ajudin a clarificar i interpretar els conceptes que s'estan estudiant.	1	2	3	0
26. Adreça les preguntes a diferents alumnes de la classe.	1	2	3	0
27. Espera el temps suficient perquè l'estudiant formuli una resposta.	1	2	3	0
28. Parafraseja i repeteix les preguntes difícils.	1	2	3	0
29. Agraïx i valora les respostes dels estudiants, sempre que és possible.	1	2	3	0
30. Respon a les respostes equivocades o confuses sincerament, sense burlar-se'n o ofendre a l'alumnat.	1	2	3	0
31. Repeteix les preguntes i respostes de l'alumnat perquè pugui sentir-ho tot el grup.	1	2	3	0
32. Anima a l'alumnat a fer preguntes.	1	2	3	0
33. Redirigeix algunes preguntes de l'alumnat cap a altres companys de la classe.	1	2	3	0
34. Posposa les preguntes irrelevantes o que requereixen molt de temps per discutir-les després de la classe.	1	2	3	0
E. Comunicació verbal i no verbal La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
35. El to de veu és audible.	1	2	3	0
36. El to de veu es modula, és variat i accentua aspectes importants.	1	2	3	0
37. No utilitza falques excessivament.	1	2	3	0
38. El ritme de la parla no és massa ràpid ni massa lent.	1	2	3	0
39. La veu projecta entusiasme.	1	2	3	0
40. Estableix contacte ocular amb l'alumnat a l'inici de la classe.	1	2	3	0
41. Manté el contacte ocular durant el transcurs de la classe.	1	2	3	0
42. Es mou per la classe d'una manera que no provoca distracció.	1	2	3	0
43. L'expressió facial i els gestos de les mans acompanyen l'èmfasi de l'expressió verbal.	1	2	3	0
44. Escolta atentament els comentaris i preguntes de l'alumnat.	1	2	3	0

9.3.3. Aspectes per analitzar en profunditat de l'enregistrament en vídeo (complementari) – 2a sessió

Minut	Aspecte que ha cridat l'atenció (tant positiu com negatiu)
06:20 (primer arxiu)	El paral·lelisme que faig entre la classe i el teatre “since you are the main characters in this play, that’s why I want them to show you”, quan em refereixo que vull que unes estudiants expliquin una cosa en lloc de fer-ho jo mateixa. Al 35:37 del segon arxiu també faig una broma literària en dir “that’s the morale behind the story”.
04:22 (segon arxiu)	Cridar l'atenció i demanar silenci dient “hello” amb entonació especial. He trobat que és una manera “simpàtica” de fer-ho.
12:03 (segon arxiu)	En enumerar els ítems de la graella, hagués pogut demanar algú que els llegís. D'altra banda, no els parafrasejo tots. Potser hagués pogut llegir-los i demanar els estudiants que expliquessin ells què entenien amb aquells ítems. Només ho faig en un ítem (12:40). No obstant això, sí que dono exemples personalitzats (12:30).
18:20 (segon arxiu)	Aprofito un moment en què unes estudiants estan preparant una cosa per repartir les tasques. En aquest sentit, sí que val a dir que procuro perdre el menor temps possible. Això també es veu al minut 18 del tercer arxiu, en què aprofito un moment en què els estudiants estan fent un exercici per arreglar una informació del Moodle.
19:49 (segon arxiu) i altres	Traduir al castellà quan són termes específics que em portarien molt de temps de parafrasejar. No considero que utilitzar el català o el castellà sigui negatiu sempre i quan tingui l'objectiu de no perdre temps.
25:27 (segon arxiu)	Destacar els aspectes positius dels estudiants en públic, en aquest cas sobre la consciència i l'esperit “investigador” de dues estudiants en el seu portafolis.
35:00 (segon arxiu)	Hagués pogut aprofitar aquesta ocasió per dividir la classe en dos grups i que es corregissin entre ells, o que comprovessin en parelles que ho tenien igual i només preguntessin els dubtes. Això últim, però, no és sempre possible perquè no tots els estudiants porten els deures fets, tot i que, evidentment, és la seva responsabilitat.
durant la correcció dels exercicis	Em poso el llibre al costat de la cara; per tant, els estudiants que estan a la meva esquerra no em veuen.
cada vegada que algú contesta correctament	Tinc la mania de dir “yesssss”, i potser hauria de variar l'expressió. Val a dir, però, que aquest aspecte no el vaig percebre en la gravació anterior i que, per tant, pot ser que sigui quelcom fortuït.
25:58 (tercer arxiu)	A l'hora d'anunciar els deures, ho faig també en broma perquè els alumnes no protestin. A més, acostumo a enunciar-ne més del compte perquè així els en rebaixo (quedant la rebaixa en el que tenia pensat en un primer moment) i així sembla com si la negociació fos real.
26:50 (tercer arxiu)	No tanco reciclant els continguts que hem fet en aquesta sessió, cosa que no trobo encertada. No obstant això, el següent dia començo amb el resum del que s'ha fet el dia anterior.

9.3.4. Impressions de la segona sessió

És important que al finalitzar la sessió d'observació la persona observada (amb gravació o sense) reculli les impressions que ha tingut a la classe: si ha estat un classe habitual, si

l'observació ha afectat el desenvolupament de la sessió d'alguna manera, quin ha estat el grau de satisfacció amb respecte la classe, sensacions...

Durant aquesta sessió he sentit que invertia massa temps en la primera part de les qüestions tècniques perquè, en estar a finals de curs i no haver cobert tot el programa, els estudiants haurien, idealment, d'acabar les unitats assignades del llibre de text abans de l'examen. D'altra banda, no m'he sentit tampoc còmode a l'hora de presentar la rúbrica d'avaluació per parells pensant que potser és massa complexa per als estudiants, com tampoc no m'he sentit còmode quan un estudiant, després d'explicar els aspectes tècnics diu que no ha entès el que s'ha de fer. Val a dir, però, que aquest estudiant ha tingut força sovint problemes amb tots els aspectes tecnològics de l'assignatura. Pel que fa a la segona part de la sessió, sí que m'he sentit còmode i es nota, fins i tot, quan parlo a la càmera. Vull fer constar que el fet que m'estiguin gravant no ho trobo gens invasiu (i més tenint en compte que conec personalment les tècniques que em vénen a gravar), com tampoc no em sembla malament que em vinguin a observar. Ans al contrari, veure'm gravada posteriorment o rebre la retroacció dels companys és quelcom extremadament valuós per poder seguir millorant dia a dia.

9.3.5. Canvis de la primera a la segona sessió

(2a observació)

Reflexionar sobre els canvis en els punts forts i febles entre la 1a i la 2a observació. Quines estratègies han estat més útils? Quines han estat menys adequades?

Punts FORTS de l'actuació docent: (assenyalar-ne 3)

1. Encoratjar els estudiants a parlar en anglès quan es dirigeixen a mi o entre ells

Segueixo fent-ho i faig la broma, quan els sento parlar en castellà o català de dir-los que parlen un anglès molt especial, com al principi del tercer arxiu.

2. Canvis d'entonació constants

Segueixo amb els canvis d'entonació, acompanyats fins i tot de moviments que s'hi adiuuen, mai (crec) extremadament bruscos.

3. L'ús de la pissarra

En aquesta ocasió, l'ús de la pissarra és molt més reduït, tot i que sí que utilitzo el projector per mostrar on es troben els documents que necessitaran els estudiants o per mostrar-los com fer la vista als estudiants.

Punts FEBLES de l'actuació docent: (assenyalar-ne 3)

1. El focus en el professor

Cedeixo la paraula a les estudiants a l'hora d'explicar una qüestió tècnica del portafolis tot i que si l'hagués explicada jo, potser hagués guanyat temps.

2. Contacte visual

En aquest sentit, encara em queda força per millorar, ja que m'oblido de les primeres files.

3. Ordre en les explicacions

En aquesta gravació sembla que sóc més coherent en aquest sentit, tot i que no esmento exactament quant de temps tenen per realitzar una activitat i no ho faig al principi d'aquesta, sinó entremig. Val a dir, també, que la primera gravació va ser d'una classe improvisada, mentre que aquesta classe vaig poder-la preparar a l'avançada.

Algunes estratègies per potenciar els punts forts

Habilitat a potenciar:

1. La gestualitat

Estratègies: Crec que m'ajuda a transmetre el significat del contingut, però en excés pot perdre el sentit. De totes maneres, com que no em veig ni puc parar atenció tota l'estona als meus moviments facials i, sobretot, amb els ulls, si em segueixen gravant o observant, és quelcom a què puc fer atenció per saber realment si és només impressió meua o és un fet.

Habilitat a potenciar:

2. Els exemples

Estratègies: A les enquestes de satisfacció de l'alumnat tot sovint destaquen que puc explicar una mateixa cosa de maneres diferents o posar exemples i analogies força variats, així com exemples que poden relacionar-se amb la vida quotidiana dels estudiants o amb exemples reals. Així doncs, aquest és un aspecte que no hauria de perdre.

Habilitat a potenciar:

3. L'humor i la ironia acompanyades del somriure

Estratègies: considero que això fa que els estudiants se sentin còmodes i que faci que la seva interacció sigui sota cap constricció i còmode. Si bé no és quelcom massa "acadèmic", sí que afavoreix a un bon clima a l'aula i, per tant, pot afavorir la motivació vers l'assignatura i, per tant, el seu aprenentatge.

Algunes estratègies per millorar els punts febles

Aspecte a millorar:

1. El moviment de les mans: el moviment de les mans segueix apareixent, però acostuma a aparèixer en situacions significatives, com per exemple, en enumerar (04:00). Aquest punt es presenta en complementarietat amb el primer punt fort. Suposo que tot depèn de la quantitat.

Aspecte a millorar:

2. Alineació dels estudiants: a la segona classe la posició dels estudiants seguia igual, per tant, no he millorat en aquest sentit. La distribució dels estudiants a l'aula de llengües és molt favorable si és en semicercle, i més quan el nombre d'estudiants, com és el cas, ho permet. De totes maneres, les aules de la nostra Facultat són tot sovint massa estretes com per permetre aquest tipus de distribució. No obstant això, sí que potser cal introduir una rutina per tal d'adaptar la distribució dels seients segons les activitats.

Aspecte a millorar:

3. El paper protagonista del professor

Estratègies: Segueixo tallant frases als estudiants, però també procuro o fomento la interacció entre ells, com en el cas d'esmentar la Maria com a exemple, o quan les estudiants expliquen quelcom i em miren a mi en lloc de mirar els seus companys, malgrat jo haver passat a un segon pla.

9.4. Pla de futur

A partir d'aquesta experiència, quins punts es podrien seguir treballant en el futur? Quines estratègies estan resultant profitoses?

Si bé, com he repetit en nombroses ocasions en aquesta carpeta, una de les meves principals preocupacions era la meua velocitat en la parla, pel que veig no sembla pas ser un problema que persisteixi en el temps. No obstant això, observar-me i ser observada m'ha fet adonar de diversos punts que he de necessàriament seguir treballant en el futur.

En primer lloc, destaco la meua preocupació (o sensació interna que no manifesto obertament) de perdre massa temps en coses relativament senzilles. Tot sovint tinc la sensació que corro massa en les explicacions (en el sentit de no donar prou detalls o no pautar les explicacions suficientment) per tal de no perdre temps. Això pot ser evidentment contraproductiu, ja que si una explicació no queda prou clara té moltes possibilitats de ser seguida per una pregunta per part dels estudiants i, per tant, el temps que no volia invertir en l'explicació l'he d'acabar invertint per respondre la pregunta. Per tant, aquesta inquietud és quelcom que he de seguir tenint en ment.

En relació amb aquest punt anterior, sobretot en la primera sessió, vaig tenir la sensació de ser, en comptades ocasions, una mica caòtica. Potser si no em preocupés tant pel temps podria ordenar més les explicacions i, en conseqüència, no haver de tornar enrere per haver-me oblidat de dir quelcom.

També en relació amb aquests dos punts, la meua mentora, la Isabel Civera López, em va fer notar quan em va venir a observar que, en el moment de fer continguts, a vegades em desviava i feia apunts metalingüístics, trencant així la dinàmica de l'activitat i desviant-me de l'objectiu que tenia amb l'activitat que estava fent amb els estudiants. Aquest anar i tornar pot també contribuir a aquesta sensació que he tingut a vegades de cert desordre malgrat haver planificat la classe.

Veure'm en DVD m'ha fet notar també l'aspecte del moviment de les mans i la gestualitat. El moviment de les mans em va sobtar més en la primera observació que no pas en la segona. Em caldria, per tant, una tercera gravació per comprovar si és exagerat o no.

Tant la Isabel Civera com la Lourdes Marzo, tècnica de l'ICE em van felicitar pel bon ambient que es respirava a classe al final de curs, cosa que no era així en la primera gravació ni en la

primera observació. Aquest és, per tant, un aspecte que crec que he de seguir mantenint per tal que els estudiants tinguin ganes de venir a classe per fer coses i passar-s'ho bé fent-les i, sobretot, aprendre fent-les.

Finalment, i el més important de tot, el tema que he de seguir treballant amb constància és el del paper protagonista del professor, procurant sempre que els estudiants siguin els que prenguin les regnes de la classe la major part del temps. Això només és possible si reinvento les activitats o les reinterpreto. També podria crear grups de treball en què cada dia hi hagués un representant diferent que recollís el treball dels grups.

Vull fer constar que a part d'aquestes observacions amb DVD, la meva mentora, la Isabel Civera López, va venir dos dies a observar-me a classe. Les reflexions d'aquestes observacions es troben recollides a les entrades del bloc sobre les sessions a classe^{§§§§§§§§§§}. Tant l'observació de la meva mentora com la visualització dels DVDs han estat extremadament profitoses. Per tant, l'estratègia que trobo més profitosa és, si és possible, seguir-me gravant o convidant els meus companys a què em vinguin a observar i rebre'n després els seus comentaris per tal de poder-me adonar d'aspectes que, si no fos per l'heteroobservació, seria molt difícil que captés per mi mateixa.

§§§§§§§§§§ Les entrades es titulen [*In & out de camí més cap al 'in'*](#) i [*Temps de canvis... i de plagis*](#)

Conclusions i avaluació final de la carpeta d'aprenentatge / carpeta docent

10. Conclusions i autoavaluació final del procés d'aprenentatge a través de la carpeta

A continuació presento el procés d'avaluació i autoavaluació que ha experimentat aquesta carpeta al llarg del bienni del Màster. Així doncs, en primer lloc, apareixen les conclusions de la carpeta del primer any, que abasta la majoria dels tallers i la proposta d'aplicació dels continguts apresos. En segon lloc, s'explica el procés de presentació dels continguts de la carpeta corresponents al primer curs i les conclusions que se n'extreuen d'aquesta i que serveixen de punt de partida per a les conclusions corresponents al segon any del bienni.

10.1. Conclusions de la carpeta del primer any

Si bé ja fa anys que faig que els meus alumnes facin una carpeta d'aprenentatge, aquesta és la primera vegada que faig la meua pròpia carpeta. He de confessar, ara que ja està acabada, que la seva elaboració és un procés dur, de reflexió constant i que requereix molt d'esforç. Com amb tota cosa nova, **al principi vaig mostrar força neguit**, sobretot perquè no sabia com organitzar-la, conflicte inicial que m'ha durat fins als últims dies, en què encara he canviat l'organització de les fitxes de lectura. A més, no tenia clara la distinció entre carpeta d'aprenentatge i carpeta docent i, malgrat la Núria Giné la professora del taller sobre carpeta, insistia que aquesta carpeta nostra havia de ser una carpeta docent, jo la veia com una carpeta d'aprenentatge. Ara sí que veig que **es tracta d'una carpeta docent** perquè, amb cada taller, faig una reflexió que no només reflecteix el meu aprenentatge, sinó que em presenta nous dubtes i que, per tant, compleix l'estructura de la **recerca-acció**. Així doncs, aquesta carpeta no està acabada, sinó que és només el principi d'una carpeta que, com es diu popularment, si déu vol, continuaré la resta de la meua vida de docent.

Les síntesis dels primers tallers em van resultar molt més feixucs de fer perquè, com que se'ns demanava que els relacionéssim amb altres tallers, al principi no veia relacions sinó repeticions. No ha estat fins que ja tenia fets alguns tallers que he pogut veure aquelles idees que no només es repetien sinó que s'enfocaven de manera diferent segons la temàtica de què s'estigués tractant.

En el meu punt de partida deia que mai no havia rebut formació pedagògica tot i que, com a professora d'anglès, havia après per la intuïció, l'experiència i gràcies als llibres de didàctica de llengües. D'aprenentatge universitari, ben poca idea en tenia (ara tampoc no és que domini el tema), però sí que després d'haver estat gairebé quatre anys a la casa (més els anys de becària FI), havia començat a entendre certes maneres de fer que, sorprenentment, no es feien quan jo era estudiant. Benvinguda a l'EEES, Maria del Mar. Així doncs, tenia certs coneixements sobre l'EEES però em faltava molta nomenclatura, molta profunditat i, sobretot, molta reflexió. He intentat que aquesta aparegui tant a l'autoavaluació diagnòstica com a l'autoavaluació final de cada taller.

A continuació em proposo contestar les preguntes que Zubizarreta (2004)^{*****} proposa per a les conclusions de la carpeta d'aprenentatge. Primerament, sobre el que he après, com, quan i per què he après, puc dir que he integrat força aprenentatge tan teòric com pràctic sobre el sentit d'un Pla Docent i l'entramat que comporta, així com sobre la innovació docent, sobre les estratègies en una classe expositiva, sobre la seqüència formativa i els tipus d'avaluació, sobre la responsabilitat docent, però que em falta aprofundir molt sobre les tutories i sobre tot allò que fa referència a les emocions i la gestió de l'estrès i del temps.

L'aprenentatge l'he fet tant en les sessions presencials del curs com, sobretot, escoltant els meus companys i reflexionant sobre les seves pròpies reaccions i reflexions i després aplicant aquestes al meu propi context. També m'ha ajudat molt fer una petita seqüència formativa per a cada taller, reflexionant sobre el punt de partida, els continguts apresos i el que encara em falta per aprendre. Només cal rellegir-se les avaluacions finals de cada taller per extreure que tinc encara molts dubtes i molts nous objectius d'aprenentatge, entre els quals es troben els següents:

- aprofundir sobre les competències: són més intangibles que no pas em pensava
- fer que les fases de tancament siguin realment fases de tancament i no pas resumir de pressa i corrents (si és que hi ha temps), el que s'ha fet durant la sessió
- gestionar el temps a classe
- proveir els estudiants amb activitats que cobreixin les seves necessitats individuals, tant per als més endarrerits com per a aquells que tenen necessitat d'ampliar els seus coneixements

***** Zubizarreta, J. 2004. *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Bolton, Massachussetts: Anker.

- motivar els alumnes intrínsecament
- reduir la meua velocitat i acceleració general en la meua pràctica docent
- aplicar alguna tècnica de treball en grup dins de la classe expositiva que no hagi aplicat mai abans, com per exemple el Phillips 6/6
- reflexionar d'una manera sistemàtica després de cada classe (no com feia fins ara, simplement pensant-ho, però no deixant-ne constància)
- posar totes les referències bibliogràfiques als materials docents que elabori
- crear materials per complementar el treball del *project work*
- introduir activitats explícites sobre pronunciació a classe
- deixar ben clars els objectius de cada activitat i cada sessió, especificant-los en la planificació que inclogui a la base de dades de *Moodle* que es troba a l'abast dels estudiants
- aprofundir en els sistemes d'avaluació, sobretot sobre la reflexió dels meus estudiants sobre el seu aprenentatge
- enviar els meus estudiants al tutor quan em presentin algun problema que no sigui part de la meua tasca (fins ara creia que era jo qui havia de gestionar certes qüestions personals sobre la seva carrera acadèmica).
- aprofundir en la gestió de les emocions i en comprendre com funciona un grup en interacció
- incloure temes ètics a les classes per tal de fomentar també la capacitat crítica i de responsabilitat dels meus estudiants, futurs professors de primària
- seguir al corrent de les innovacions tecnològiques a la docència, com he fet fins ara
- familiaritzar els meus alumnes amb els recursos de la biblioteca

Amb el meu aprenentatge he aconseguit plantejar-me qüestions que mai abans m'havia plantejat abans, la majoria de les quals es recullen en el llistat d'objectius anterior. El producte que crec que demostra que he après és el disseny del programa de l'assignatura *Llengua Anglesa per a l'Ensenyament* i, sobretot, la justificació d'inclusió dels elements presentats als tallers i l'omissió d'altres, cosa que reflecteix un procés crític de decisió sobre el que he considerat rellevant i aplicable i el que no ho era tant.

Les mesures que he pres per adonar-me del meu aprenentatge ha estat contrastar les meves reflexions amb les dels meus companys, sobretot la Begoña Montmany i l'Anna Ramon, i veure

que, de mica en mica, les lectures addicionals que he fet em resultaven molt més fàcils perquè estava ja familiaritzada amb els termes teòrics que s'utilitzen.

La meua vida ha canviat en molts aspectes a partir del que he après: si ja era reflexiva en la meua tasca docent, ara crec que encara ho seré més, però també ho seré en la meua responsabilitat vers la resta de companys i vers la institució. També gràcies al Màster he pogut establir nous contactes i noves amistats (el millor de tot), i he pogut veure que les cultures d'universitat a vegades poden entrar en conflicte, cosa que m'ha sorprès de manera no grata, precisament. També m'he plantejat el paper que té la feina en la meua vida personal i la implicació excessiva que tinc amb els estudiants. La qüestió és que una part de mi diu que me n'he de distanciar una mica, però l'altra part em diu que mai no podré aconseguir l'equilibri. Això m'ho va demostrar el sentiment de pèrdua que vaig tenir quan els estudiants de la promoció 2007-2010 es van graduar i van deixar la universitat. Abans, però, em van fer padrina de la seva promoció i em van demostrar un afecte que, sincerament, em va arribar al cor i que va fer que sentís la seva pèrdua molt dins meu. Aquesta és una reacció que no pot tornar a passar de cap manera, així que a més de l'aprenentatge teòric sobre l'ensenyament i l'aprenentatge universitari, els recursos docents, la política universitària i les tutories, també necessito aprofundir en tot allò que fa referència al desenvolupament professional.

Els meus plans de futur per continuar aprenent estan reflectits, com he dit, en el llistat anterior, però també hi voldria afegir, a més de seguir llegint la bibliografia que no he pogut finalitzar, intentar treballar-me a mi mateixa com a docent reflexiva i com a professional que sóc, intentant aconseguir que les classes siguin un èxit no només gràcies a mi com a persona propera als seus alumnes sinó gràcies a les meves qualitats docents i que a final de curs els estudiants puguin dir "he après gràcies a què has fet que m'apassioni per la matèria".

Les meves expectatives a curt termini són poder completar la carpeta d'aprenentatge del primer i segon curs com a estudiant profunda que he estat tota la vida menys aquest últim curs. I és que si bé jo sempre he estat constant, perfeccionista, lectora àvida de tota la bibliografia, ordenada, etc., aquest curs no ho he pogut ser perquè tenia una prioritat: la tesi. Feia ja cinc anys que l'arrossegava i que, per culpa d'això, no tenia vacances i tan personalment com professionalment necessitava acabar-la abans que acabés l'any. Això ha fet que l'elaboració d'aquesta carpeta es completés en les últimes tres setmanes abans de la data d'entrega, cosa que mai a la vida (i ho puc jurar), mai m'havia passat. És una experiència que no li desitjo a ningú, ja que suposa una tensió, un estrès i un nerviosisme (a més d'una

contractura a l'esquena molt molesta) que no haguessin passat si hagués tingut el temps per poder ser contant amb l'elaboració de la carpeta.

Havent copsat la filosofia de la carpeta i havent acabat tesi, espero poder ser l'estudiant (i ara també docent) que vaig ser en l'època en què la meua professió era només estudiar per poder ser l'estudiant amb resultats excel·lents i de matrícula (tot i que també d'algun notable) que vaig ser quan era adolescent i universitària.

10.2. Presentació de la carpeta docent (1r any)

Hem encetat el curs analitzant les nostres carpetes bàsicament per veure'n les debilitats, amenaces, fortaleeses i oportunitats i per poder intercanviar les experiències que hem tingut durant el procés d'elaboració de les mateixes.

L'elaboració de la carpeta va tenir, certament, certes **debilitats**, com la impossibilitat d'aplicar certs continguts treballats al Màster en el nostre context, ja sigui per les nostres assignatures, ja sigui per la incertesa en el nostre lloc de treball, ja sigui per desacords amb el departament, ja sigui per no tenir-ne simplement els mitjans o per encara no tenir-ne la formació suficient. D'altra banda, també hem trobat que fer la síntesi dels tallers és quelcom repetitiu i al que no li trobem massa sentit. En lloc d'això, les reflexions sobre el taller sí que són oportunitats per a l'aprenentatge.

Les **amenaces** que hem pogut veure respecte del primer any es resumeixen en el risc d'aplicar les innovacions en excés i, per tant, perdre'n el control. A més, una innovació ha de ser llarga en el temps i, segons el nostre context, això no serà pas possible, per no dir que hi ha qui s'ha trobat que ha estat focalitzant-se en una assignatura que, finalment, no ha pogut fer en aquest segon any. A més, necessitem suport extern per dur a terme les nostres innovacions, cosa que no està sempre al nostre abast.

Moltes són les **fortaleeses** de les nostres carpetes, començant pel fet que ens ha brindat l'oportunitat de reflexionar sobre la nostra acció docent, tant per escrit com en acció. Això també es trasllada en els resultats esperem que satisfactoris vers l'alumnat en l'aplicació del que hem après.

Les **oportunitats** que hem tingut, tenint en compte que els estudiants d'aquest Màster provenim de diferents disciplines, són bàsicament poder compartir les nostres experiències i poder adaptar les innovacions a cada àrea de coneixement, veient com els resultats poden ser substancialment diferents degut al context d'aplicació.

En la segona sessió del taller, vam posar en comú els resultats dels petits grups de treball que havíem creat en la primera sessió en relació amb els diferents tallers:

- Carpeta d'aprenentatge / carpeta docent

Si bé molts dels companys no coneixien aquesta manera de treballar, no era el meu cas, ja que jo sí que l'aplicava en la meva docència. No obstant això, haver-ne de fer una jo mateixa em va suposar un gran esforç (i desconcert al principi). De totes maneres, la satisfacció és general ja que un cop semi-acabada, el resultat final compensa l'esforç i es veu com l'aprenentatge d'una àrea o un aspecte en concret és traslladable a altres aspectes.

- Docència, aprenentatge i comunicació

Sens dubte, un dels tallers amb més èxit per la seva aplicació directa a la nostra docència. A més, poder-nos analitzar a nosaltres mateixos és quelcom que no té preu, com també és un tresor poder rebre feedback d'observadors externs.

- Com aprenen els estudiants?

La diversitat en els estudiants és un fet, i això és el que es va intentar transmetre en aquest taller. El meu grau de satisfacció d'aquest taller va ser bastant inferior en comparació amb els altres per diversos motius, però la temàtica vam trobar que era molt encertada. D'altra banda, ens va fer veure que preparar una classe no és preparar el contingut, sinó el "com" que, si és possible, ha de ser ben variat per atendre la diversitat.

- Tutoria de carrera

Com que els PATs són els grans desconeguts, l'aplicació directa d'aquest taller no la tenim gaire clara encara, tot i que l'objectiu al darrera de tot plegat és molt interessant.

- Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant

Tots nosaltres fem de tutors en algun moment dels nostres estudiants, però no n'hem rebut la formació adequada com a docents. És per això que les nocions al respecte en aquest taller són molt valuoses.

- L'avaluació dels aprenentatges

Sens dubte, un dels millors tallers quant als continguts, per la seva globalitat, aplicabilitat i transferibilitat. A més, no sempre tenim clar què implica l'avaluació continuada (que no sumativa) i, per tant, és un taller que és cabdal en el programa de formació del Màster.

- L'aplicació de les TIC a la docència

En el seu moment la meva opinió respecte d'aquest taller va ser força negativa, potser també perquè les meves expectatives eren força altes. És un fet, però, que no tots els docents saben no només com, sinó amb quina finalitat formativa i formadora utilitzar les TIC. Per això, considero que aquest taller hauria de tenir un pes específic i, sobretot, ser eminentment pràctic.

Finalment, voldria afegir que tots aquests aspectes juntament amb la presentació virtual de la meva carpeta i de la d'altres companys van motivar una sessió per als estudiants d'aquest mateix Màster del bienni 2010-2012.

10.3 Conclusions de la carpeta del segon any

Arribats a la fi del bienni d'aquest Màster, puc dir que, com els dic als estudiants, aquest treball és "jo". La present carpeta és el conjunt de reflexions i accions que he dut a terme durant aquest segon curs. **L'experiència d'aquest any** amb la carpeta ha estat molt més relaxada, ja que havent-la realitzada l'any passat, i tenir una idea força clara de la direcció que estava prenent, ha fet que no hagués de reestructurar-la pas massa, excepte la secció 7, dedicada a l'assignatura. Per a aquest any, tot i que un dels acords amb la meva mentora va ser de relacionar els tallers d'un mateix mòdul entre ells, al final no ho he fet així perquè ja tenia el costum de fer-ho per separat i l'esquema mental era molt més clar que no pas si ho hagués fet tot conjunt. També he mantingut l'estructura de síntesi dels tallers com el primer any excepte en el cas en què no ha estat possible per raons externes, com no haver assistit a algun taller o l'absència de pla docent en què basar els meus resultats d'aprenentatge.

El meu **punt de partida** d'aquest segon any era, per tant, ben diferent del primer any; crec que això també es manifesta en la relativa rapidesa en què podia establir relacions entre els tallers i veure'n més clarament les possibilitats d'aplicació. El que no ha estat gens fàcil, en contrast, ha estat la pràctica docent. Aquest curs ha estat el meu debut al grau d'Educació Primària i, efectivament, s'han confirmat les advertències dels meus companys respecte al canvi del perfil dels estudiants respecte dels d'especialitat de Diplomatura. El meu temor era no saber-me adaptar a ells. Crec que em trobo en la posició d'afirmar que això no ha estat així, per sort, però ha significat un esforç extra en molts aspectes. Recordo començar el primer dia presentant el programa tal i com apareix en la secció 7.2. i 7.3. d'aquesta carpeta i retractant-me de gran part del diguem, ambiciós projecte el segon dia.

L'essència de l'assignatura s'ha mantingut i totes les **innovacions docents proposades** s'han dut a terme, dit sigui de pas, amb força èxit. No obstant això, els estàndards de llengua mínims per aprovar l'assignatura, si bé no han baixat, sí que els he hagut de fer evidents als estudiants que, al principi, intentaven fer-me creure que havien fet ells tasques que, evidentment, no havien fet ells o parcialment o totalment. Un cop els estudiants van acceptar el seu nivell, val a dir, amb els meu suport i ànims i fent-los veure que és culpa del Pla d'Estudis i del tractament de la llengua anglesa en els estudis secundaris i no pas d'ells en la majoria dels casos. El preu d'això ha estat unes 14 baixes al curs i negociacions diverses amb els estudiants, garantint-los un no presentat en lloc d'un suspès si seguien venint a classe i treien el profit que poguessin tant de les sessions presencials com de la realització de les activitats programades. Considero que el preu que he hagut de pagar tant per l'esforç i temps invertit i el preu que han pagat els

estudiants, havent-se de donar de baixa o intentant per tots els mitjans, lícits o no, aprovar, ha estat molt car, i més tenint en compte que és una assignatura que l'any que ve es reformarà substancialment perquè, després de dos anys, s'ha corroborat que no funciona òptimament.

A continuació, i com ja vaig fer a la primera versió d'aquesta carpeta, em proposo contestar les preguntes que Zubizarreta (2004)⁺⁺⁺⁺⁺ proposa per a les conclusions de la carpeta d'aprenentatge. Primerament, sobre el que he après, com, quan i per què he après, puc dir que aquest any he pogut anar completant a pinzellades els continguts de l'any passat, especialment pel que fa al sentit d'un Pla Docent i l'entramat que comporta, així com sobre la innovació docent i el tractament de les competències transversals, que ha estat un element de gran pes aquest curs. Les estratègies en una classe expositiva, la seqüència formativa i els tipus d'avaluació van ser tan presents l'any passat que no m'ha calgut revisar-los ja que els podia aplicar a les sessions tot i que no em sento ni de bon tros orgullosa de totes les classes que he fet aquest curs. Això aplica, sobretot, a les primeres classes, on sentia constantment dir als estudiants "no entiendo nada" degut a la seva baixa proficiència en llengua estrangera. Em queda, però, molt per aprendre, sobre tot allò que fa referència a les emocions, les habilitats comunicatives, la resolució de conflictes a l'aula i la gestió de l'estrès i del temps. Aquests temes, però, els he tractat amb la meva mentora i, sobretot, amb els meus companys, que no es cansaven de repetir-me que em prenc la professió de manera massa personal.

Aquest curs també he seguit amb les **reflexions** al bloc, tant de les sessions presencials com després de les meves classes. En aquest sentit, segueixo pensant que escoltant els meus companys i reflexionant sobre les seves pròpies reaccions i reflexions i després aplicant aquestes al meu propi context ha seguit essent molt útil, com també ho ha estat reflexionar sobre la meva pràctica docent, ja sigui a través del bloc, ja sigui a través de l'observació.

A les conclusions de la carpeta del primer any exposava els meus **dubtes i nous objectius** d'aprenentatge, que no he aconseguit en tots els casos:

- aprofundir sobre les competències: a través dels projectes d'innovació docent, he pogut aprofundir en el tractament de la competència comunicativa, la de treball en equip i la capacitat crítica. No obstant això, encara em queda un llarg camí per recórrer i abordar noves competències.

⁺⁺⁺⁺⁺ Zubizarreta, J. 2004. *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Bolton, Massachussetts: Anker.

- fer que les fases de tancament siguin realment fases de tancament i no pas resumir de pressa i corrents (si és que hi ha temps), el que s'ha fet durant la sessió: aquest aspecte l'he aconseguit millorar en la majoria dels casos, tot i que en ocasions el temps m'ha volat i no he pogut fer els tancaments de les sessions com cal.
- gestionar el temps a classe: tal i com comento en les reflexions a partir de l'observació de la pràctica docent, segueixo tenint dificultats en aquest aspecte i, per tant, és quelcom que entra en el meu futur immediat de poder aconseguir polir.
- proveir els estudiants amb activitats que cobreixin les seves necessitats individuals, tant per als més endarrerits com per a aquells que tenen necessitat d'ampliar els seus coneixements: aquest objectiu l'he hagut de dur a terme irremeiablement degut a les característiques dels estudiants d'aquest any i de la seva diversitat
- motivar els alumnes intrínsecament: aquest és un dels punts de què em sento més satisfeta, ja que molts estudiants, tant a títol personal com en les seves conclusions del portafolis, m'han manifestat la seva intenció de seguir estudiant anglès pel seu compte. Han quedat fascinats per la seva fonètica i per les diferències entre l'anglès i les seves llengües maternes. D'altra banda, i m'atreviria a dir que com a conseqüència del treball sobre la capacitat crítica i reflexiva, han arribat a copsar quin és el seu nivell real i quin és el nivell que s'espera d'ells, no només en els seus estudis sinó també en el camp laboral.
- reduir la meua velocitat i acceleració general en la meua pràctica docent: els estudiants no m'han esmentat mai el fet que parlo massa de pressa, tot i que com he apuntat, potser sí que prendre'm una mica de temps en la reflexió i no tenir tanta por que em passi l'hora contribuirien a què presentés els continguts de manera més segura.
- reflexionar d'una manera sistemàtica després de cada classe (no com feia fins ara, simplement pensant-ho, però no deixant-ne constància): l'evidència d'això es troba en el bloc que he fet cada dues sessions sobre com havia vist els estudiants i com m'havia vist a mi mateixa.
- posar totes les referències bibliogràfiques als materials docents que elabori: no només he fet això, sinó que també he començat a introduir-hi la llicència *Creative Commons* i els mateixos estudiants en són conscients gràcies a l'elaboració del seu portafolis electrònic amb Mahara, on hi han introduït continguts de la xarxa amb *Copyleft*.
- crear materials per complementar el treball del *project work*: he creat unes fitxes de seguiment del treball, però no he creat materials de treball perquè els estudiants els fessin servir. De fet, però, no ha estat necessari.

- introduir activitats explícites sobre pronunciació a classe: a partir de la correcció de les primeres evidències orals dels estudiants, els mateixos estudiants portaven les paraules que havien pronunciat malament treballades per tal que tota la classe pogués practicar-les. A més, el llibre de text proporcionava activitats explícites d'aquest aspecte lingüístic.
- deixar ben clars els objectius de cada activitat i cada sessió, especificant-los en la planificació que inclogui a la base de dades de *Moodle* que es troba a l'abast dels estudiants: els objectius no han aparegut a la base de dades però sí que els feia explícits en totes les activitats. A més, els estudiants han disposat de rúbriques diverses per tal de poder veure sobre quins aspectes es feia més èmfasi.
- aprofundir en els sistemes d'avaluació, sobretot sobre la reflexió dels meus estudiants sobre el seu aprenentatge: gràcies al treball amb els companys del projecte INNOVELLS ha estat possible. De totes maneres, l'aplicació no ha estat sempre reeixida, ja que els estudiants sovint feien activitats eminentment de reflexió però no n'eren conscients.
- enviar els meus estudiants al tutor quan em presentin algun problema que no sigui part de la meva tasca (fins ara creia que era jo qui havia de gestionar certes qüestions personals sobre la seva carrera acadèmica): aquest objectiu ha estat, malauradament, aconseguit pel fet que els estudiants tenien dubtes sobre la normativa de permanència i de crèdits que poden suspendre. El "malauradament" és degut al fet que l'assignatura era tan difícil per a ells que molts d'ells van haver de decidir donar-se de baixa.
- aprofundir en la gestió de les emocions i en comprendre com funciona un grup en interacció: aquest objectiu no ha estat assolit en la seva totalitat i, per tant, es presenta en el pla de futur personal i docent.
- incloure temes ètics a les classes per tal de fomentar també la capacitat crítica i de responsabilitat dels meus estudiants, futurs professors de primària: per casualitat (perquè no l'havia llegit abans), això ha estat possible gràcies al treball de la lectura de les històries breus de [*The Eye of Childhood*](#) en què els protagonistes són nens que s'enfronten a problemes que són perfectament traslladables a la realitat quotidiana de qualsevol nen o nena futur alumne dels estudiants d'Educació Primària. No obstant això, el llibre no era el més adient pel que fa al nivell de llengua dels estudiants.
- seguir al corrent de les innovacions tecnològiques a la docència, com he fet fins ara: aquest objectiu ha estat assolit perquè, en realitat, no era un objectiu, sinó quelcom que forma part de la meva pràctica docent i investigadora

- familiaritzar els meus alumnes amb els recursos de la biblioteca: aquest objectiu es va dur a terme de dues maneres. La primera, directament, quan vam treballar a classe com citar llibres, articles, diccionaris, etc. i com en podien obtenir la informació a través dels catàlegs. La segona va ser indirectament quan un estudiant em va preguntar quelcom que em va sorprendre (no gratament). La seva pregunta era que com podia trobar una pel·lícula de les del llistat que els vaig proporcionar per fer-ne la crítica. Aquesta pregunta em va, sincerament, descol·locar, ja que no em podia creure que un estudiant de 28 anys no hagués pogut pensar en totes les possibilitats existents per trobar pel·lícules avui dia, entre les quals es troba, per exemple, les biblioteques.

Aquest any, no m'he plantejat **qüestions** que no m'hagués plantejat abans pel que fa a la teoria sobre docència, però sí **pel que fa a la tutoria i a la pràctica docent in situ**, que apareix reflectit en la justificació d'inclusió dels elements presentats als tallers i l'omissió d'altres, cosa que reflecteix un procés crític de decisió sobre el que he considerat rellevant i aplicable i el que no ho era tant i en el bloc reflexiu de les sessions.

Les mesures que he pres per adonar-me del meu aprenentatge han estat novament contrastar les meves reflexions amb les dels meus companys, sobretot la Begoña Montmany i l'Anna Ramon, amb les que he dut a terme dues innovacions docents que han donat fruits molt positius.

La meva vida ha canviat en molts aspectes aquest any però, a diferència de l'any passat, la reflexió de la carpeta no m'ha deixat tan abatuda com l'any passat, en què en acabar amb una llista tan llarga d'objectius em vaig desmoralitzar molt. En revisar-los, he pogut veure que la majoria d'ells els he aconseguit, i, per tant, el treball i reflexió del curs passat ha tingut la seva compensació. A les conclusions de l'any passat esmentava també les relacions personals que havia obtingut gràcies al Màster. Aquestes, afortunadament, s'han mantingut, ja que el projecte d'innovació docent ha mantingut el grup format unit. L'any passat també em vaig plantejar el paper que té la feina en la meva vida personal i la implicació excessiva que tinc amb els estudiants. Si bé he tingut moments de conflicte intern, crec que he pogut més o menys tractar aquest terme amb maduresa, tot i que la quantitat de feina que ha implicat refer l'assignatura mentre la feia m'ha portat molt de temps i en conseqüència, he invertit moltes més hores de les que se suposa que hi hauria hagut d'invertir.

Els meus plans de futur es basen principalment en seguir el camí de la innovació docent i seguir el camí iniciat per treballar-me a mi mateixa com a docent reflexiva i com a professional.

Aquest any, a diferència d'altres, m'he mostrat més distant als alumnes, no els he agafat tanta confiança com en anys anteriors. No obstant això, l'ambient ha estat cordial i, el més important de tot, he aconseguit en diversos casos, que els estudiants puguin dir "he après gràcies a què has fet que m'apassioni per la matèria" i per la necessitat en la vida quotidiana. A més, els estudiants han copsat també el sentit de treballar les competències explícitament, cosa que em plau.

Les meves expectatives a curt termini, ara que ja he presentat la tesi, són poder seguir interessada en els temes de docència sense oblidar, però, la recerca, ja que per molts mèrits docents que es tinguin, les acreditacions passen per un procés en què es valora la tasca investigadora, que no puc deixar de banda de cap manera.

La qualitat d'aquesta carpeta podria excel·lir si hagués recolzat les meves afirmacions amb referències bibliogràfiques, cosa que no he fet. No obstant això, la feina feta sí que és prova que els esforços invertits en l'assignatura i les reflexions a partir dels continguts de la carpeta no han estat en va.

Bibliografia i documents d'interès*****

Pla docent

Competències transversals de la Universitat de Barcelona: document disponible a <http://www.ub.edu/farmacia/org/pdf/Competencies%20transversals%20UB.pdf>

Finalitats de la formació universitària: Les competències en els plans d'estudi de les noves titulacions: document distribuït a classe.

Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona. Document disponible a <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/3141/4/Glossari.pdf>

Normes reguladores dels plans docents de les assignatures per als ensenyaments de la Universitat de Barcelona segons les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior

Parcerisa, A. Planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Disponible a <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1043/1/137.pdf>

Pla docent de l'assignatura Llengua Anglesa per a l'Ensenyament del Grau d'Educació Primària.

Carpeta d'aprenentatge / Carpeta docent

Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Boston, Massachusetts: Anker.

Pràctica reflexiva

Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Bolton, Massachusetts: Anker.

Avaluació

Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós – MEC.

***** Aquesta bibliografia no es presenta de manera convencional, ja que moltes de les referències apareixen ja al llarg del treball a les notes al peu. Tampoc s'inclouen les referències de les fitxes de lectura de la secció 6.