

Llengua i Ús

Revista Tècnica de Política Lingüística

55

2n
SEMESTRE
2014

ISSN: 2013-052X

Experiències

2.3

Un blog com a pretext per escriure

Un blòg coma pretèxte entà escriuer

Un blog como pretexto para escribir

A blog as a pretext for writing



Jaume Sans i Vellvehí

Centre de Normalització Lingüística Eramprunyà



El català *Llengua*
per a tothom



Generalitat de Catalunya
**Departament
de Cultura**





Un blog com a pretext per escriure

cursos a distància, expressió escrita, revisió, correcció qualitativa, avaluació competencial, autonomia de l'aprenent, blog d'aula, tasques, pràctica reflexiva, dietari d'aprenentatge, procés de la redacció, planificació, textualització, cacera de tresor, competència digital, TIC

El blog pot ser un recurs perquè els alumnes es responsabilitzin més del seu procés d'escriptura. Arran de la revisió de l'avaluació en els cursos del CNL Eramprunyà perquè esdevingui més motivadora, ens plantejem aprofundir en la seva finalitat formativa o reguladora. Ens decanem per una avaluació més competencial. En la modalitat a distància, s'aposta per un treball per projectes, com defensa Joaquim Dolz. El text és la unitat de treball i és l'eix de les diferents activitats i tasques que es publiquen en el blog. Es tenen en compte les capacitats inicials dels alumnes i es desplega una diversitat textual. El tutor esdevé més un guia del procés i practica una correcció més qualitativa que no pas tan quantitativa, com exposa Daniel Cassany.



Un blòg coma pretèxte entà escriuer

corsi a distància, expression escrita, revision, correccion qualitativa, avaloracion competenciau, autonomia der aprenent, blòg d'aula, prètzhèts, practica reflexiva, dietari d'aprenedissatge, procès dera redaccion, planificacion, textua-lizacion, cacèra de tresòr, competència digitau, TIC

Eth blòg pòt èster un recors entà qu'es alumnes se responsabilizen mès deth sòn procès d'escriptura. Pr'amor dera revision dera avaloracion enes corsi deth CNL Eramprunyà entà qu'esdevengue mès motivadora, mos plantejam apregondir ena sua finalitat formativa o reguladora. Mos decantam per ua avaloracion mès competenciau. Ena modalitat a distància, s'apòste per un treball per projectes, coma defen Joaquim Dolz. Eth tèxte ei era unitat de treball e ei er èish des diferents activitats e pretzhèts que se publiquen en blòg. S'an en compde es capacitats inicials des alumnes e se desplègue ua diversitat textua. Eth tutor esdeven mès ua guida deth procès e practica ua correccion mès qualitativa que non pas tan quantitativa, coma expòse Daniel Cassany.

Un blog como pretexto para escribir

El blog puede ser un recurso para que los alumnos se responsabilicen de su proceso de escritura. A raíz de la revisión de la evaluación en los cursos del CNL Eramprunyà con el objetivo de hacerla más motivadora, nos planteamos profundizar en su finalidad formativa o reguladora. Nos decantamos por una evaluación más competencial. En la modalidad a distancia, se apuesta por un trabajo por proyectos, como defiende Joaquim Dolz. El texto es la unidad de trabajo, así como el eje de las diferentes actividades y tareas que se publican en el blog. Se tienen en cuenta las capacidades iniciales de los alumnos, y se desarrolla una diversidad textual. El tutor se convierte más bien en un guía del proceso, y practica una corrección más cualitativa que cuantitativa, tal como expone Daniel Cassany.



cursos a distancia, expresión escrita, revisión, corrección cualitativa, evaluación competencial, autonomía del estudiante de lenguas, blog de aula, tareas, práctica reflexiva, dietario de aprendizaje, proceso de la redacción, planificación, textualización, caza del tesoro, competencia digital, TIC



A blog as a pretext for writing

A blog can be a resource to encourage pupils to be more responsible in their writing process. Following revision of course assessments in the Eramprunyà Centre for Language Normalisation (CNL) and in a move to make them more motivating, we initiated a study of their educational and regulatory purpose. As a consequence, we decided to conduct a more competence-based assessment. Project work has been introduced in the distance-learning module, as proposed by Joaquim Dolz. Text is the basic unit of work and the focal point of the different activities and tasks to be published in the blog. Pupils' initial capabilities are taken into account and a wide diversity of texts is produced. The role of the tutor in the process becomes more one guide and he or she carries out correction which is more qualitative than quantitative in nature, as described by Daniel Cassany.

distance courses, written expression, revision, qualitative correction, competence assessment, learner autonomy, classroom blog, tasks, reflective practice, learning diary, drafting process, planning, textualisation, treasure hunt, digital competence, ICT

Introducció

Des del 2008 he incorporat el blog d'aula com a recurs didàctic en la meua pràctica. Al començament, els creava, d'una banda, per poder publicar les actes de les sessions que escrivien els alumnes i, de l'altra, per difondre alguns productes de les tasques finals. A mesura que han anat passant els cursos —i els anys—, han anat evolucionant paral·lelament la meua labor i l'orientació d'aquesta eina. Refuso d'entrar en el bizantí debat de si la introducció de la tecnologia digital en l'ensenyament pot revolucionar el model educatiu. Crec que ha d'anar d'acord amb l'enfocament que practiques. En aquest article, intentaré descriure aquesta trajectòria que obeeix, però, al compromís de desplegar un paradigma que vam acordar en l'Àrea d'Ensenyament del CNL Eramprunyà. Es pretenia aconseguir que els alumnes fossin més autònoms. Per això, volíem adoptar un aprenentatge més significatiu, que obligués l'alumne a implicar-s'hi. L'avaluació s'hauria d'adequar al nou enfocament. L'error hauria de tenir una importància cabdal, i deixaríem de penalitzar-lo per destacar-lo com a indicador d'aquest aprenentatge. D'aquesta manera, esperàvem rendibilitzar l'assoliment. Preteníem incrementar al màxim el nombre de persones que acabessin satisfactòriament els cursos i, de retruc, enfortir la nostra vàlua professional.

Des de l'Àrea d'Ensenyament del CNL Eramprunyà, volíem investigar i provar un model que aconseguís que l'alumne es responsabilitzés del seu propi aprenentatge. Concebem l'avaluació com un recurs per evidenciar el progrés de l'alumne. D'una banda, acceptem que l'avaluació ha de ser afí a l'aprenentatge que impulsem a l'aula, i que ha de contemplar tot el procés i no pas el final de la seqüència. Volíem evitar de confondre l'avaluació formativa amb la sumatòria, com ja havia passat. Algunes companyes elaboraven petites proves al llarg del curs, però ocasionaven, i força!, neguit entre l'alumnat i el professorat. D'altra banda, a fi que l'alumne aconseguís ser conscient de la seva experiència, havia de conèixer

quins eren els objectius d'aprenentatge, quina era la tasca, però també quins serien els criteris avaluatius i els indicadors d'assoliment. Així doncs, assumíem —com proposa Olga Esteve— una avaluació més competencial en què si la tasca era la unitat de treball també havia de ser l'instrument avaluatiu.

Quan em vaig encarregar de la distància —a partir del curs 2009—, la tutoria era bastant mecanitzada. Els alumnes es limitaven a presentar les activitats dels exercicis gramaticals revisats per ells mateixos. Havien de completar una graella que els exigia una reflexió de l'errada. Lliuraven també l'activitat corresponent d'expressió escrita, i elaboraven uns textos, gairebé sempre, de baixa qualitat: «Ja corregiria el tutor!». La meua supervisió era més aviat d'editorial, tot i que hi inseria preguntes que els ajudaven a resoldre l'errada. Ara bé, repetien els errors en produccions posteriors, de manera que entraves en crisi i et qüestionaves si valia la pena esmerçar-hi temps i energia. Tal com vaig apuntar en el [El meu portafolis reflexiu](#), amb la nova orientació de l'avaluació acordada, pretenia que l'alumne fos més conscient del procés de redacció perquè anés sent més autònom i adoptés un rol més actiu. D'altra banda, s'acabava la correcció d'editorial per esdevenir més qualitativa. La meua tasca de tutor se centrava, doncs, més en la planificació de tasques i activitats, el seguiment i el suport del procés de redacció, i destinava la correcció per a la versió final del text. Abans de centrar-me a relatar aquesta nova orientació, cal que repassem les aportacions dels teòrics.

Les claus de l'expressió escrita

Joaquim Dolz (2009) apunta catorze vies per esvair els dubtes o les pors que se'ns poden plantejar als docents a l'hora d'ensenyar a escriure. D'entrada, aposta per **treballar per projectes** ja que representen un repte per als alumnes i així s'aconsegueix que obtinguin una

experiència significativa. El **text** s'ha de convertir en la **unitat de treball** perquè exigeix a l'alumne, a l'hora de produir-ne un, que hagi de recórrer a totes les propietats textuals. En tercer lloc, defensa la **diversitat textual**; cal que els alumnes aprenguin les característiques de diferents gèneres. A més, l'ensenyament ha de partir de les **capacitats inicials** de l'alumne; l'error esdevé l'eix de l'aprenentatge i motiva l'alumne a superar-lo. L'expressió escrita ha d'aglutinar les **altres habilitats lingüístiques**. Considera que l'ensenyament ha de començar **ben aviat** per poder arribar lluny. Ha de partir de la **complexitat**; per tant, ens torna a recordar que qualsevol plantejament que desafii l'alumnat és més motivador. Aconsella d'organitzar la **progressió** de l'escriptura «en espiral», a fi de consolidar allò que l'alumne aprèn anteriorment. També recomana que l'alumne disposi de **models** perquè entengui que l'escriptura és una pràctica social. Per tal de fomentar l'**autonomia** de l'alumnat, el professor ha de ser un guia i ha d'ajudar l'alumne a elaborar un text que s'ajusti a les expectatives inicials. A més, ha de planificar **seqüències didàctiques** i respectar el **temps** que cadascú necessita per bastir el seu aprenentatge. Finalment, recorda la importància de la **revisió** i de la **creativitat** en l'escriptura.

Daniel Cassany (2005), en una sessió de formació per a l'Escola Oficial d'Idiomes Barcelona - Vall d'Hebron, va exposar com hauria de ser la revisió seguint la línia anterior. Primerament, recorda quines són les falses creences de l'alumnat, que considera que el professor ho ha de corregir tot. Els alumnes tenen una concepció negativa de l'error, llegat d'un ensenyament tradicional en què es punien les faltes comeses. També és per aquest motiu que redacten versions finals. A més, com que tenen un paper passiu en el procés, només els interessa la nota del text. Cassany observa que la correcció com a pràctica social és assumida pel mateix autor, pels col·legues o bé per professionals. Aquesta tècnica correspon a la fase de la revisió. Per tant, ha de ser l'autor del text qui l'assumeixi amb el guiatge del professor. Si abans es fixava la mirada

del text en l'ortografia i en la forma, ara s'ha de centrar en la norma, el contingut, l'estil i les estratègies emprades. Conclou Cassany, d'una banda, que s'ha de destinar la correcció a l'aula. Coincideix amb Joaquim Dolz que ha de ser progressiva. Ara bé, considera que la correcció és inútil i que s'ha d'animar l'alumne perquè revisi el text. Esmenta algunes estratègies per ampliar la correcció del professor: tutories, entre iguals, autoavaluació o el dossier d'aprenentatge.

I, ara sí, ara comença l'experiència

Curs 2010-2011

Per aconseguir el pla que m'havia proposat, vaig suprimir tots els exercicis d'expressió escrita de les activitats de síntesi. Només vaig mantenir-n'hi una d'oral. Vaig reservar l'habilitat productiva escrita per a les diferents tasques que anava publicant en el blog, seguint el calendari del curs. Editava una entrada inicial en què es presentaven les diferents tasques de la unitat, el termini i la puntuació que obtindria l'alumnat per cada tasca.

Imatge 1: Entrada inicial amb el repte i les primeres tasques.



Per impulsar aquest nou enfocament, vaig rumiar que calia un projecte que aglutinés les propostes d'expressió escrita i justificqués la implicació de tots els inscrits. Em vaig empescar que participàvem en una prova pilot fictícia per comprovar si era certa la hipòtesi que en cas que l'alumne participés més en la correcció dels seus textos seria molt més efectiva. Almenys, reduiria l'estrès del tutor i potser tothom se'n beneficiaria. D'entrada, per a la primera unitat, ja els convidava a escriure un comentari expressant la seva opinió. Em va sorprendre perquè la majoria va confessar que els engrescava la idea, tot i que algú manifestava alguna reticència. Vegeu-ne un exemple:

«Hola! estic al curs S1 i és la segona vegada que començo un curs a distància. La primera no vaig finalitzar ja que requereix o molta disciplina o un bon tutor que sàpiga engrescar-te (a mí em van fallar els dos). Tot i que penso que amb el tutor d'aquest curs no em passaria... crec que el bloc pot ser una bona forma per aconseguir motivar-nos a escriure més en català. Però també penso que aquest mètode pot fer que escriguem més, però que si ningú no ho corregeix, que cometem faltes i no siguem conscients d'això i que no sàpiguem la forma correcta d'escriure-ho.»

(Marga Martín, S1, publicat el 20 d'octubre de 2010).

A més, animava els alumnes a presentar-se ja que la institució que s'encarregava de l'estudi volia dibuixar el perfil dels participants en l'experiment. Se'ls demanava que anunciessin quin projecte voldrien desenvolupar. Havien de consultar uns plans de treball (el d'[intermedi](#) i el de [suficiència](#)) per saber quins eren els textos que es treballaven en el grau corresponent. Havien de publicar una versió inicial d'aquest text. També havien de formular un compromís d'aprenentatge.

En la segona unitat, vam mirar d'acordar els criteris avaluatius dels textos. Això els havia de servir per poder valorar el text inicial d'un company. Després l'autor havia

de comentar aquestes valoracions i, finalment, havia d'apuntar un pla de millora del text.

Vaig dedicar les dues unitats següents a les altres fases del procés. En la tercera unitat, ens vam centrar en la planificació. Els alumnes havien de relatar la seva experiència com a escriptors. Havien de consultar les tècniques del Centre de Redacció de la UPF i aplicar-ne una. En la quarta, ens vam dedicar a la textualització. Així, els alumnes publicaven la primera versió del text.

En la darrera unitat, els proposava una activitat de correcció coneguda amb el nom de «la subhasta». Jo elaborava una llista en què apareixia un error de cada alumne de la versió inicial del text. L'activitat consistia, però, que cadascú comprés errades dels companys i en facilités la possible solució. Si era correcta, guanyava uns punts. A més, l'alumne valorava el seu compromís sobre el curs i publicava la versió definitiva del text. L'aposta va pagar la pena, tal com ho il·lustra el comentari d'aquesta alumna:

«Hola bona nit a tots !

Ara fa uns quatre mesos , em vaig comprometre a el típic, (com els nens quan comencen el curs)-Faré els deures, estudiaré més, intentaré assolir els temaris, i també posaré mes temps....Bé, el mateix es el que vaig fer jo, però mai m'hauria imaginat que aquesta experiència m'agradaria tant , he de dir que he agafat vici, m'ha resultat d'allò mes agradable . Haig de dir, que jo, al principi no era gaire optimista, ara, em dona una mica d'angoixa saber que com experiència pilot, igual no la tornen a fer. Jo crec, que si als nens en edat escolar, li donessin algunes matèries en aquest format, acabariem amb el fracàs escolar . Pot ser,en el tema de les faltes ortogràfiques no he guanyat gaire, segueixo tenint bastants , però a nivell de redacció crec que m'he recolzat molt i penso que si he aconseguit això ja està molt bé.

Per altra banda, si que he penjat la majoria dels meus comentaris en el termini indicat i he fet totes les tasques i les he aportat a termini. Per que fa ales hores que he empleat en repassar crec que no sempre han sigut unes tres hores.

Espero que es repeteixi per que jo m'apunto...»

(Ana, I2, publicat el 6 de febrer de 2011).

Malgrat que l'alumnat va expressar la seva satisfacció per la nova orientació, es van produir alguns problemes de navegació per la interfície del blog. Per solucionar-ho, vaig voler incorporar un projecte cooperatiu com a novetat per al segon quadrimestre. Em va semblar que el més oportú era elaborar un tutorial de navegació per facilitar l'accés a les persones que s'hi inscrivien per primera vegada. He de confessar que, tot i que el vaig dissenyar progressivament i fixant-me en les fases del procés, em vaig veure incapaç de gestionar-lo i editar-lo. La majoria d'alumnes, malgrat que n'anaven seguint els passos, van redactar la totalitat del text.

Curs 2011-2012

Des del CNL es va acordar oferir aquesta modalitat trimestralment, per la qual cosa vaig decidir introduir-hi alguns canvis. El motiu era clar: havia de planificar tres edicions i això em suposava revisar el plantejament inicial per evitar repetir propostes. Havia d'evitar de tornar a caure en un aprenentatge mecànic. Algun alumne ja s'havia queixat el curs passat de duplicar presentacions i contractes. També vaig retocar la interfície del blog. Vaig eliminar les pàgines i subpàgines que havia creat l'any anterior per a cada grau perquè l'alumnat hi pogués publicar els esborranys, ja que carregaven bastant l'aparença del blog. Vaig mirar de ser més acurat a l'hora de crear etiquetes, i vaig publicar les entrades amb l'etiqueta del curs, curs/trimestre, curs/trimestre/unitat, codi i descripció de la tasca. Vaig mantenir les categories del curs anterior, però hi vaig incorporar *El dietari d'aprenentatge*, la tasca que clou cada unitat en la qual els alumnes van reflexionant i també valorant l'aprenentatge de cada unitat. Per cert, la temporalització del curs s'escurçava a tres unitats.

D'altra banda, em volia treure l'espina d'endegar un projecte col·laboratiu. Els vaig convèncer de redactar plegats un text sobre aquesta modalitat per als novinguts. Vam destinar la primera unitat a seleccionar les idees més rellevants d'un apunt de Juan Domingo

Farnós sobre el canvi de paradigma educatiu. També havien d'escriure un comentari opinant sobre l'article. Vam seguir amb el contracte didàctic i amb el projecte d'escriure una primera versió d'un text. També vam continuar la [segona unitat](#), que començàvem amb «la subhasta», activitat —ja esmentada més amunt— que s'ha mantingut en cada edició. Destacaria que vam negociar els criteris avaluatius de cada text. Cada alumne havia d'apuntar quins eren els trets essencials del tipus de text que volia tirar endavant. En la [tercera unitat](#), vaig ser capaç d'editar el text col·lectiu. El [resultat](#) es va penjar com a subpàgina per poder-hi adreçar els nous inscrits. Amb les aportacions de la unitat anterior vaig poder bastir unes [pautes de revisió i uns mapes conceptuais](#). Ja teníem uns instruments que permetien l'autoavaluació de les versions finals dels escrits. I finalitzaven, com sempre, comparant el compromís i la seva trajectòria.

Arran del que van suggerir els alumnes, per al segon trimestre la lectura esdevingué el tema del projecte comunitari. Vaig conservar, però, la redacció individual d'un text. A més, hi vaig incorporar l'ús de xarxes socials; en aquest cas, ens vam iniciar en Twitter. Vam estrenar la [la unitat](#) formulant motius per llegir, opinant sobre les xarxes socials, presentant la versió inicial del text. Vam continuar en la [nova unitat](#) adquirint errades dels companys, sintetitzant els motius de la unitat anterior, revisant el text, proposant-ne un pla de millora, donant-se d'alta a Twitter i valorant la unitat. I vam acabar en la [darrera unitat](#), explicant com podem resoldre errades usuals, elaborant un mural amb els motius per llegir, piulant un llibre per convertir la conversa en un passallibres virtual, valorant el curs i publicant la versió final del text.

I així vam arribar al tercer trimestre, amb ganes de plantejar nous reptes. Vam provar els podcasts, amb la lectura d'un fragment del llibre del trimestre anterior. El resultat va ser espectacular. Van continuar, doncs, immersos en la lectura i ens vam endinsar en la literatura, ja que l'inici del curs coincidia amb la celebració del Dia Mundial de la

Poesia. Ens vam basar en les **caceres del tresor**, recurs didàctic en què a partir d'una pregunta inicial es convida els alumnes a investigar-la a partir de les fonts que facilita el docent. Tenia clars el tema i la pregunta. Vaig seguir la tònica dels cursos anteriors a l'hora d'idear les tasques, però sí que hi vaig incloure textos en algunes perquè els alumnes en poguessin extreure informació o bé perquè els ajudés a configurar-se una opinió. Vaig convidar els alumnes a investigar sobre dos poetes; volíem saber si Josep Palau i Fabre i Salvador Iborra tenien algun vincle en comú. De totes maneres, el projecte també pretenia elaborar sengles rutes literàries.

Imatge 2: Mostres del passallibres virtual.



Encaràriem el curs, doncs, formulant l'enigma. Era l'excusa per presentar les tasques de la [primera unitat](#). La nostra participació en la diada poètica consistia a respondre la pregunta que havien plantejat Carme Bové i Joan Vilarnau en el blog *Emociona't amb la poesia*. Vam cercar poemes musicats per confeccionar un mural. Els alumnes s'havien de decantar per la figura d'un dels dos poetes. Havien d'escriure la versió inicial del text. Aquesta vegada, els textos estaven vinculats al projecte: els del nivell intermedi havien

d'escriure una carta formal a la regidora de Ciutat Vella per demanar-li una reunió per exposar les circumstàncies de la mort del jove poeta valencià i estudiar millores de seguretat per al barri; mentre que els de nivell de suficiència havien de publicar un article d'opinió denunciant les mancances del barri on viuen. Per concloure, havien de completar el dietari d'aprenentatge.

La [segona unitat](#) presentava més novetats. Havien d'opinar sobre la iniciativa de les rutes literàries. Vam confeccionar un **mapa**, amb Google Maps, amb escenaris literaris universals. Vam repetir l'activitat de correcció d'errades de les versions inicials i la del pla de millora. Ens vam animar a produir **podcasts**. Per fi, contemplàvem l'expressió oral, una antiga reivindicació. He de confessar que van ser poques les persones que es van atrevir a seguir les instruccions. La resta van demanar una tutoria presencial o telefònica per llegir la ressenya. Havien de ser capaços d'escriure'n una sobre el llibre que havien triat al final del trimestre anterior. Ara bé, l'alumnat feia mans i mànigues per gravar la lectura del fragment literari. Després els el vaig editar amb un fons musical. Van copsar la rellevància de l'activitat.

Van acabar el curs engrescadíssims. En [aquesta unitat](#) ens convertíem en *quel·legistes*. Ens vam donar d'alta d'aquest grup social per comentar el llibre de la unitat anterior. Havien de publicar la versió final del text. Per acabar, confeccionaven les rutes elaborant una diapositiva amb el lloc, el motiu i un fragment de l'obra del poeta. També vam aconseguir que dos experts en l'obra dels poetes —Sergi Borges com a palaufabrista i Sebastià Bennasar com a iborrista— ens responguessin algunes preguntes.

Curs 2012-2013

Aquest curs havia de cloure aquesta etapa, iniciada el curs 2009-2010. Una reunió amb les noves companyes em va proporcionar el tema per al primer trimestre. Debatíem sobre la conveniència del llibre de text en els nostres

cursos. Com que exalumnes lleguen els seus manuals, em van donar la idea: i si organitzàvem un intercanvi? Així doncs, vam encetar la singladura qüestionant la necessitat d'aquest recurs didàctic i seleccionant el projecte col·laboratiu. Els oferia la possibilitat d'elaborar una **infografia** amb les instruccions per a l'intercanvi de llibres o bé crear una **presentació** per convèncer el claustre de treballar sense manuals. A més, ens proposàvem de generar un debat amb especialistes. Com en les anteriors edicions, Twitter era el canal per difondre les preguntes. També presentaven la versió inicial d'un article d'opinió, responent a tres situacions possibles. I, per acabar, s'havia de valorar la [unitat 1](#).

Ens vam dedicar a la planificació i la textualització en les dues unitats següents. En la [unitat 2](#), van corregir les errades dels textos inicials comprant errades i van comprovar si els textos complien els criteris avaluatius. Els seqüenciava la intervenció oral. Com en el curs anterior, va ser impossible de penjar-los com a podcasts i havien de reflexionar com els havia anat la unitat. En la [unitat següent](#) tornàvem a insistir que ajudessin a resoldre dubtes dels companys. El projecte col·laboratiu es va convertir en individual. Cadascú va presentar la seva opció. Malgrat que ens va costar, van ser capaços de compartir amb el tutor els productes finals. També havien d'argumentar una aportació d'un expert en el debat. Completarien el cicle en el dietari i suggerien el tema del proper projecte.

Els alumnes van expressar que el tema que els agradaria treballar seria el dels viatges. Destinaríem el segon trimestre a escriure sobre el lloc d'origen dels alumnes i reservàriem el darrer per reflexionar sobre Catalunya, com a terra d'acollida. Així doncs, les tasques de la [primera unitat](#) van consistir a convèncer de viatjar, elaborar un mapa amb els països nats dels alumnes i enumerar els rastres del lloc d'origen al municipi de residència. En la [unitat posterior](#), els alumnes anunciaven el seu pla de millora, però vam confeccionar en podcast les dues

intervencions: una lectura en veu alta i l'explicació de l'itinerari que em recomanaven perquè conegués els seus països. En la [tercera](#), vam practicar la coavaluació. Van haver de valorar tant la lectura com l'exposició d'un altre company, a més de presentar la versió final del projecte, una presentació per a l'exposició.

Tal com hem vist, el tercer trimestre va servir per experimentar un projecte per parelles. Va ser impossible que es posessin d'acord i cadascú va seguir les activitats i les taques individualment. Havien de col·laborar amb una agència de comunicació per resoldre tres encàrrecs. Per tant, en la [primera unitat](#) es van dedicar a justificar quina opció triaven. A més, escrivien un article d'opinió responent una pregunta que els plantejava. Generaven idees sobre el tema de l'encàrrec. En canvi, la [segona unitat](#) es reduïa a dues tasques: valorar el text d'un company i presentar el guió del vídeo. En la [darrera unitat](#) presentaven els dos productes finals: l'article d'opinió i el vídeo.

Consideracions finals

Aquest nou enfocament de la revisió textual es deu al malestar que havia expressat l'equip. Tal com hem comentat més amunt, en comptes de practicar una avaluació que observés el procés de l'alumne per orientar-lo, es planificaven unes activitats avaluatives que registraven l'assoliment d'uns objectius sense donar l'oportunitat de millorar. Això va ocasionar que algunes tècniques exigissin més activitats d'expressió escrita als seus alumnes i que no donessin a l'abast en la correcció. Per tant, hàviem d'abandonar una concepció fordista («com més practiquen, més n'aprenen») per aproximar-nos a una correcció més qualitativa. Va ser el desencadenant perquè revisessin l'avaluació en els nostres cursos.

Tanmateix, en el meu cas, aquesta experiència va evolucionar qüestionant-me la funció de l'avaluació. Els alumnes anaven acceptant les propostes i miraven de resoldre-les

tan bé com sabien. I em sorprenien en cada unitat i en cada edició perquè volien millorar. S'hi escarrassaven, de valent. Potser algun producte no complia algun criteri establert, però només el fet de veure'l publicat compensava tot l'esforç. Com critica Maria Acaso (2013), qualificar només representa numèricament el que ha après un alumne per tal de legitimar que passi d'un nivell a un altre.

Pretenia que els alumnes es responsabilitzessin del seu aprenentatge. Per això, cal que els alumnes puguin decidir, triar què volen escriure. Com sentència Viktor Frankl (1979), llibertat i responsabilitat van de bracet. Si no possibilitem la llibertat de decidir, condemnem l'aprenentatge a ser una il·lusió. És per aquest motiu que des d'un bon començament triaven el seu projecte de redacció.

Ignorem les capacitats i el potencial de l'alumnat. De manera similar, ens obcequem amb continguts, programacions i currículums i prescindim de les oportunitats que ens ofereix l'entorn educatiu com a pràctica social. Vam tenir problemes de navegació que ens van animar a redactar uns textos explicatius però que els va donar ple sentit, per posar un exemple. També l'eclosió de la tecnologia digital ha ampliat el catàleg de tipus de text.

Per concloure, la taula 1 pretén definir un model d'aprenentatge a distància. És aplicable a qualsevol modalitat formativa. És el paradigma que vam anar bastint i que continuo practicant.

Aprenentatge a distància	
Enfocament típic	Enfocament paradigmàtic
Centrat en el contingut	Centrat en l'acompliment
Eficient per als autors	Significatiu per als aprenents
Impulsat per l'assistència	Impulsat pel compromís
Basat en la presentació de continguts	Pretén un aprenentatge contextualitzat
Avaluació basada en tests	Avaluació basada en preses de decisions
Solució única per a tothom	Reptes individualitzats
Esdeveniments d'una sola vegada	Zona pràctica contínua
Retroalimentació didàctica	Conseqüències en el món real

Bibliografia

ACASO, María. *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Espasa Libros, 2013.

ADELL, Jordi. «Internet en el aula: la caza del tesoro». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* [en línia] [Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universidad de las Islas Baleares], núm. 16 (abril 2003). <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.htm>> [Consulta: 29 setembre 2014].

CASSANY, Daniel. *La correcció de l'escriptura*. [S. d.].

DOLZ, Joaquim. «Claves para enseñar a escribir». *Leer.es*. [en línia] [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93> [Consulta: 26 setembre 2014].

ESTEVE, Olga. *Cap a una avaluació compartida*. [S. d.].

FRANKL, Viktor. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder, 1979.

Taula 1: Extret i adaptat de <http://ojulearning.es/2014/05/conoces-el-manifiesto-elearning/>