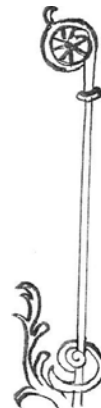


INCORPORACIÓ I ORGANITZACIÓ DE L'ÀMBIT SOCIOLINGÜÍSTIC (ASL) A L'IES CAYETANO SEMPERE D'ELX



Guillermo LATOUR ALCANTUD
Iván QUESADA BLANES¹
IES Cayetano Sempere d'Elx

Resum: El sistema dels àmbits ofereix una manera diferent d'entendre l'ensenyament: es treballa per projectes de manera cooperativa i s'avalua amb rúbriques que contenen els ítems a completar pels estudiants. Aquest sistema consisteix en l'agrupament de tres assignatures que fusiona els coneixements i s'imparteixen a l'alumnat com si en fora una de sola. En el cas de l'article, s'hi aborda principalment l'Àmbit Sociolingüístic (ASL) en què la matèria conductora és Geografia i Història i, tot aprofitant una forta base d'aquesta matèria, s'educa l'alumnat en la conformació dels tipus de text (tipologia textual) i lingüística (gramàtica, ortografia, semàntica) tal com es demana per al seu nivell. Treballar amb àmbits significa «treballar de manera cooperativa» per la qual cosa l'alumnat aprèn a conviure amb l'altri i a ajudar-se sempre que hi calga. No queda arrere l'ús responsable de la tecnologia amb què els discents comencen a dominar programes dels quals no n'havien escoltat parlar; sempre, és clar, sota supervisió docent.

Paraules clau: *Genially*, ludificació, rúbrica, TIC, treball cooperatiu.

Title: *Incorporation and organisation of the Sociolinguistic Area (ASL) in IES Cayetano Sempere (Elche).*

Abstract: The system of domains offers a different way of understanding the teaching: project work is done in a cooperative way and it is evaluated with rubrics that contain the items that students have to complete. This system consists of grouping three subjects that merge knowledge and are taught to students as if they were one single subject. This article deals mainly with the Sociolinguistic Area (SLA) in which the leading subject is Geography and History. Taking advantage of a strong foundation in this subject, students are educated in the composition of text types (textual typology) and linguistics (grammar, spelling, semantics) according to their level. Working with areas means “working cooperatively” whereby pupils learn to live with each other and to help each other whenever

¹ Adreça de contacte,
i.quesadablanes@edu.gva.es



necessary. Not to be left behind is the responsible use of technology, with students beginning to master programmes they had never heard of before; always, of course, under teacher supervision.

Keywords: *Genially*, gamification, rubric, ICT, cooperative work.

1. INTRODUCCIÓ. EL PERQUÈ DELS ÀMBITS

El curs 2019-2020 serà recordat per tota la comunitat educativa –i no cal dir-ho, pel conjunt de la població mundial– per la suspensió de les classes presencials i la necessitat d’incorporar noves metodologies a distància, com a conseqüència de la pandèmia mundial de la covid-19. Aquesta suspensió, que en un principi es va anunciar per a només quinze dies –fins després de les vacances de Setmana Santa i Pasqua–, es va estendre fins a final de curs. De fet, l’alumnat no tornà a les classes fins sis mesos després, amb el començament del nou curs.

Aquesta situació totalment anòmala, i que clarament perjudicava l’alumnat més desafavorit socialment i econòmic, era fins i tot més preocupant per a aquells estudiants que es trobaven en la transició entre l’educació Primària i la Secundària, o dit en altres paraules, aquells que iniciarien el primer curs d’ESO, nivell objectiu del nostre treball. Aquesta transició és, per ella mateixa, traumàtica, i freqüentment ve associada a un futur i molt probable fracàs escolar. De fet, les dades del Ministeri d’Educació de 2021 situen la taxa d’abandonament escolar prematur a la Comunitat Valenciana en un 15,5%, i al curs 2018-2019, un 9,3% de l’alumnat de 1r d’ESO al conjunt d’Espanya era repetidor; segons l’informe PISA, el 29% dels alumnes espanyols de 15 anys ha repetit com a mínim un cop.

El fet de partir d’unes xifres tan negatives, sumades als efectes de la pandèmia, requerien que les administracions educatives s’avançaren i prengueren mesures per a evitar conseqüències negatives i que perjudicarien un grup d’edat molt sensible.

Això explica que, en una Resolució del 4 de maig de 2020, la Conselleria d’Educació va anunciar «un pla específic de recuperació i adaptació del currículum i de les activitats educatives per al pròxim curs, a fi de permetre l’avanç de tot l’alumnat i especialment del que ha tingut més dificultats», i per primera volta va aparèixer el concepte dels àmbits, vinculats a una nova «organització curricular excepcional [que] es durà a terme a tots els grups del 1r curs d’Educació Secundària Obligatòria de tots els centres educatius, on el currículum s’organitzarà per àmbits del coneixement amb la finalitat de facilitar una transició adequada de tot l’alumnat procedent de 6é d’Educació Primària».

Posteriorment, el 29 de maig, en una altra Resolució, es van establir les directrius generals per a l'organització curricular del 1r de l'ESO. Partia de la premissa per la qual:

l'organització del currículum per àmbits combina l'aprenentatge competencial i significatiu del treball globalitzat amb el respecte per les diferents aproximacions al coneixement que tenen les diferents especialitats. Treballar de manera interdisciplinària i globalitzada afavoreix l'aprenentatge competencial de tot l'alumnat. A més, facilita la transició de l'alumnat procedent de 6é de Primària. Treballar per àmbits permet atendre i enriquir tots els nivells, tant l'alumnat amb més dificultats com l'alumnat amb un rendiment alt.

A la resolució s'especificava que els centres educatius haurien de reduir el nombre d'assignatures en 1r d'ESO de les 11 que recull el currículum actual a 8, i que aquesta nova agrupació d'assignatures es «podrà desenvolupar en règim de codocència, amb la participació simultània dels dos professors o de les dues professores en la mateixa aula».

És a dir, per tal de minimitzar els efectes negatius de la suspensió de les classes al març de 2020, la Conselleria d'Educació va proposar una nova organització curricular i metodològica, que uns mesos després veuríem recollides, també, a la LOMLOE, comunament coneguda com a Llei Celaá.

2. QÜESTIONS ORGANITZATIVES

A l'IES Cayetano Sempere hem establert dos àmbits en 1r d'ESO: l'àmbit sociolingüístic (d'ara en avant, ASL) –en què ens centrem en aquest article–, format per les assignatures de Geografia i Història, Castellà i Valencià, i l'àmbit científicotecnològic, que inclou les assignatures de Matemàtiques, Biologia i Tecnologia.

Una premissa bàsica és que el professorat de l'àmbit, malgrat pertànyer a un departament didàctic i aportar el seu coneixement específic, ha d'interioritzar que tots són «professors d'àmbits», i la seua funció és acompanyar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, tot organitzant els diversos projectes i ajudant a portar-lo a terme.

Cada àmbit consta de nou hores setmanals, impartides per un docent que rep la funció de responsable de l'àmbit (si fora tutor, a més, se n'afeg una, la desena hora, que correspon a la Tutoria). Aquesta figura és central, ja que està present totes les hores amb l'alumnat i organitza el treball a l'aula.

A més a més, cada responsable d'àmbit rep tres hores setmanals de reforç per part d'altres docents de la resta d'assignatures que conformen





l'àmbit, tot cobrint un total de sis hores setmanals en què dos docents estan presents a l'aula.

Aquesta organització en codocència ha sigut molt ben rebuda per part del professorat i per l'alumnat. La presència de moltes hores setmanals –dihuit hores entre els dos àmbits– ha facilitat a l'alumnat la transició a la Secundària, té una figura que li serveix de referència i evita que es perda, sobretot en els primers mesos del curs. Per al responsable de l'àmbit, li permet conèixer amb més profunditat els seus alumnes, fer un seguiment del seu treball i adequar el projecte a la idiosincràsia de cada grup.

D'altra banda, el fet de compartir la docència amb altres especialistes permet que no es perda un dels principals avantatges de la Secundària respecte de la Primària, com és comptar amb professorat especialitzat en cada assignatura, de tal manera que es manté el rigor científic al llarg de tots els projectes.

3. METODOLOGIA: LUDIFICACIÓ I ABP

L'aprenentatge basat en projectes (d'ara en avant, ABP) és una pràctica que es remunta a diversos segles. Ja en el segle XVI, a l'Acadèmia de San Luca a Roma van assumir que la classe magistral no era l'adequada en la formació d'arquitectes i escultors: necessitaven l'oportunitat d'aplicar els coneixements apresos; així que, a mesura que avançaven en els seus estudis, se'ls demanava que feren models a escala anomenats *progetti*. Aquests *progetti* donaven als estudiants l'oportunitat de pensar, resoldre problemes i aplicar tot allò que havien assimilat (Larmer - Mergendoller - Boss 2015: 24).

No obstant això, els orígens de l'ABP s'associen a John Dewey i el seu convenciment que l'aprenentatge és un procés social. Dewey² va focalitzar la seua atenció en allò que es coneix com a «acte de pensar», un procés iteratiu en el qual els estudiants es troben davant d'un obstacle conceptual o pràctic, planegen una solució, la posen en pràctica i reflexionen sobre els resultats obtinguts. La funció del docent, per a Dewey, consistia a situar aquests obstacles davant els seus estudiants: el docent «es converteix en un guia de l'alumnat perquè de manera independent descobreix els continguts d'una àrea» (Dewey, 1938, citat per Larmer - Mergendoller - Boss 2015: 28).

John Larmer, John Mergendoller i Suzzie Boss (2015), del Buck Institute for Education, recullen els principals resultats de la investigació actual sobre ABP. Entre aquests:

- Molts estudis d'investigació en Educació Primària i Secundària documenten que els alumnes que participen en ABP te-

nen una puntuació més alta en avaluacions tradicionals i basades en el rendiment en comparació amb estudiants similars que aprenen el mateix material utilitzant mètodes d'instrucció tradicionals. Altrament, no van trobar evidència publicada que l'alumnat d'ABP obtinga qualificacions més baixes en les avaluacions.

- Els docents varien en l'efectivitat inicial i contínua usant ABP i sovint informen que l'ABP és difícil d'implementar. Malgrat tot, els docents poden millorar les seues habilitats en la implementació i en confiança amb el suport de companys, mentors i responsables educatius. Una vegada que es tornen competents en ABP, la majoria de docents veuen el seu valor i volen seguir investigant.
- Encara que l'alumnat participa en l'ABP, necessita suport i guia, especialment quan són nous en ABP. Els projectes necessiten estar acuradament elaborats tenint en compte les habilitats i els coneixements necessaris que l'alumnat ha d'acumular per poder completar el projecte amb èxit.
- L'ABP s'alinea amb el pensament actual sobre la naturalesa de l'aprenentatge humà i les condicions necessàries per ajudar l'alumnat a aprendre amb comprensió, retenir el que ha après i aplicar-ho a nous contextos i situacions.
- L'ABP s'alinea amb el pensament actual de maximitzar la motivació i l'interès de l'alumnat.

A partir d'aquests referents, a l'IES Cayetano Sempere vam desenvolupar un projecte d'innovació per a incorporar l'ABP als àmbits de 1r d'ESO, en un context de ludificació. Es va plantejar una narrativa per dur avant el projecte: uns extraterrestres divideixen el planeta Terra i, meravellats per la seua bellesa, decideixen descobrir més sobre la seua vida i les seues cultures. La funció de l'alumnat de l'institut és omplir les seues càpsules del coneixement científic, històric i artístic perquè puguen tornar al seu planeta. A mesura que l'alumnat avança en els seus projectes, es completa un pòster que tenen a l'aula amb un disseny d'eixes càpsules.

A més a més, s'ha creat un sistema de recompenses que poden canviar per uns beneficis. Les recompenses són segells que van afegint en una mena de *forfait* amb punts. Per aconseguir els punts, han de fer correctament els diversos projectes i les activitats intermèdies necessàries per dur avant el projecte. Més avant, poden utilitzar aquests punts per a beneficis, com ara disposar de més minuts en un examen, poder consultar els apunts durant un període de temps, etc.





4. ORGANITZACIÓ DE L'ASL: ASSIGNATURES, CONTINGUTS I TRACTAMENT DE LENGÜES

Cada especialista en la seua matèria –Geografia i Història, Castellà i Valencià– ha impartit tres hores de la seua assignatura, és a dir, un total de nou hores setmanals. El responsable de l'àmbit és el professional d'una de les tres matèries que ha estat present durant les nou hores d'impartició setmanal esmentades. Per tant, en un total de sis hores, els alumnes han gaudit de codocència, aspecte que ha afavorit per les dues bandes, tant els alumnes com els docents i que està desenvolupat més àmpliament al punt 2, «Qüestions organitzatives». L'assignatura conductora ha sigut Geografia i Història, a través de la qual, tot impartint el temari d'aquesta matèria, també s'ensenyava llengua i/o literatura de les altres dues assignatures.

Les matèries de Valencià i Castellà, pel seu caràcter instrumental, s'han centrat en la comprensió i producció de textos de diversos tipus: narratius, descriptius, dialogats, expositius i literaris, centrant-se en les característiques de cada tipologia. Aquest enfocament instrumental i textual ha afavorit el caràcter competencial de l'àmbit: l'alumnat treballava a partir d'uns continguts amb la finalitat de produir textos aplicables a la seua realitat, com ara escriure un conte, organitzar un museu, representar una obra de teatre, redactar un periòdic, etc.

No obstant això, el currículum de Valencià i Castellà té un vessant gramatical i ortogràfic –que es correspon al Bloc III: coneixement de la llengua–, el tractament del qual és difícil d'incorporar en un enfocament competencial. La gramàtica i l'ortografia requereixen d'un tractament específic i abstracte. En un primer moment, decidírem fer uns parèntesis lingüístics entre projectes per a tractar aquests continguts: en finalitzar cada projecte, dedicàvem tota una setmana a treballar les categories gramaticals i l'ortografia en totes les sessions. Aquest enfocament es va demostrar poc adequat, ja que el professorat de Geografia i Història i el de Castellà no valencianoparlant tenia dificultats per a impartir aquests continguts tan específics. Aleshores, es va modificar el plantejament i es va dedicar una sessió setmanal d'una hora exclusivament per a aquest apartat del currículum, tenint en compte les hores que el professorat de Castellà i Valencià estava a l'aula en un grup.

D'altra banda, la principal dificultat que vam trobar pel que fa a la part lingüística és la participació de dues matèries que tenen els seus respectius idiomes com a llengua vehicular. Els continguts de Geografia i Història es van fer en valencià, d'acord amb el projecte lingüístic del centre. Però l'ús del castellà i el valencià en la producció de textos va

ser una qüestió que no va quedar ben resolta. El criteri va anar canviant al llarg del curs: tot un projecte sencer en valencià i l'altre tot sencer en castellà, alternar les activitats de cada projecte en les diverses llengües... A més a més, depèn molt de la sensibilitat i la competència lingüística del professorat.

Aquesta qüestió s'estén al tractament dels continguts gramaticals i ortogràfics. Malgrat que bona part del bloc de Coneixement de la Llengua és comuna, cada llengua té les seues característiques pròpies. Al llarg d'aquest primer curs, es va decidir fer la part de gramàtica en castellà i l'ortografia en valencià –tenint en compte que la competència lingüística del nostre alumnat és molt reduïda en valencià–. El resultat no va ser satisfactori, ja que no es van treballar correctament ni qüestions ortogràfiques en castellà –on, malgrat tot, l'alumnat també té carències– ni gramaticals en valencià –especialment, pel que fa a la conjugació dels temps verbals en valencià–. Enguany hem decidit fer un enfocament integrat de les dues llengües, preparant material conjunt de gramàtica i ortografia, explicant de manera conjunta tot el que les dues llengües tenen en comú, però especificant les peculiaritats de cadascuna per separat.

El fet últim és que a l'àmbit existeix una tensió entre llengües que no pensem que es pugui resoldre de manera satisfactòria mentre que dues assignatures amb les seues respectives llengües vehiculars hagen de compartir el mateix espai.

Nogensmenys, volem destacar que aquest tractament integrat de llengües ha sigut molt positiu per a la millora de la competència comunicativa en valencià d'un alumnat majoritàriament castellanoparlant: els alumnes s'han animat a fer-lo servir amb naturalitat i no tenir por a l'error a l'hora d'expressar-se en aquesta llengua. L'alumnat empra molt més el valencià (principalment per escrit) que ho faria en l'assignatura mateixa, ja que han de desenvolupar moltes activitats en què han de redactar i els exercicis no es redueixen a omplir els buits que demana una activitat de gramàtica, sinó que els alumnes contextualitzen les paraules i les assimilen millor a l'hora d'aplicar-les-hi.

5. TRACTAMENT DE LES TIC: *GENIALLY* I *AULES*

Un dels reptes de l'àmbit era l'elaboració de materials integrats. Com que no hem abandonat del tot el llibre de text, el seu ús ha sigut molt testimonial. L'eina de treball, tant de l'alumnat com del professorat, era la plataforma *Aules*, una plataforma d'aprenentatge electrònica basada en Moodle que va posar en marxa la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.





Per a cada projecte, es van elaborar presentacions fetes amb la feramenta interactiva *Genially*. Aquestes presentacions facilitaven la incorporació de tots els continguts de manera que, tant a classe com a casa, tota la informació necessària de cada projecte estiguera a l'abast de l'alumnat.

Per l'altre costat, *Aules* també serveix com un curs virtual. A la plataforma es pujaven les diverses activitats intermèdies, necessàries per a poder elaborar el producte final. Aleshores, l'alumnat té un coneixement de tots els exercicis que ha de fer, de quina manera s'avaluarà –ja que fem servir rúbriques per a la correcció de les activitats– i la qualificació d'aquests deures.

En certa manera, volem compartir el quadern del professor amb els alumnes –i les seues famílies– perquè puguem participar en el seu procés d'aprenentatge: conèixer què estan aprenent, què estan fent correctament i quins aspectes han de millorar, sense haver d'esperar una avaluació final en què tota aquesta informació quede reduïda a un guarisme.

6. DESCRIPCIÓ DELS PROJECTES

A continuació oferim una breu descripció dels projectes que es van treballar al llarg del curs. Acompanyem les descripcions amb un enllaç a la presentació web que recull els materials treballats a l'aula.

6.1. Els meus amics: el valor de l'amistat

<https://view.genial.ly/5f65c9fe79626a-0d7128cfdc>

A partir de la lectura del llibre *El Petit Príncep* vam iniciar l'estudi de l'origen de la humanitat (la prehistòria) amb la intenció de fer un conte que tractara el tema de l'amistat. Vam abordar els elements de la narració literària com una eina per a tractar els continguts de Geografia i Història: el paleolític, el neolític, l'edat dels metalls, l'art rupestre, etc. a través de la narració i del conte. La finalitat era la participació en el IV Concurs de Narrativa Curta en Valencià per a Estudiants d'ESO de l'AVL, però que al final no es va poder celebrar.



6.2. El nostre museu

<https://view.genial.ly/5f6efbadbe23070d-182df3fd>

Després d'un enfocament literari, vam proposar-ne un més, d'acadèmic, per a treballar Meso-



potàmia i Egipte. Ens vam centrar en l'art de les primeres civilitzacions fluvials per fer un museu virtual en *Aules*. Vam treballar la descripció d'imatges i l'enfocament col·laboratiu del projecte.

6.3. Carnestoltes hel·lènic

<https://view.genial.ly/5fa68b939bff5f0ce-e6cf984>



Com s'explica en punts anteriors, l'assignatura conductora de l'àmbit és Geografia i Història. Per tant, tot seguint el temari de l'assignatura, és a dir, en el tema de Grècia, els alumnes es disfressen simulant un carnestoltes grec. Les disfresses remetent a la idiosincràsia del moment, per la qual cosa, l'alumnat acudeix a classe vestit amb la roba indicada pel tema: túniques folgades, estoles, fermalls, talls el·líptics, peples, quitons, togues, túniques, etc. Tot el vocabulari l'han après prèviament a aquest esdeveniment. També han memoritzat un monòleg que tracta la descripció autobiogràfica del personatge de qui s'han abillat. La decisió de fer-ho de manera individual, és a dir, que cada alumna i alumne eixira a fer la seua presentació, fou una mesura que prenguérem per raons pandèmiques. Si no haguera sigut per l'assolament del virus, ens podríem haver permès el goig de convidar altres grups de primer curs a una escena grega en què l'alumnat podria haver-hi treballat conjuntament i simular, per exemple, reunions, convits, àpats, judicis, votacions o *ekklesies*, converses en una àgora. La característica que fermament destaquem com a cridanera d'aquesta activitat és que l'alumnat comprén que una societat està organitzada per jerarquies i com, de fet, tan necessàries en són les unes com en són les altres. Això és visible fins tal punt, que l'alumnat escull el personatge a representar



Fig. 1. Una alumna de 1r d'ESO disfressada de grega.³



³ Els autors compten amb autorització dels progenitors o tutors dels menors que apareixen a les imatges publicades.



tot dependent de les analogies de caràcter i càrrec que considera que ocupa en l'aula. No deixa de ser, per tant, una pista de l'estrat social que l'alumne o alumna podria desenvolupar en el futur.

Altrament, la susdita activitat no podia executar-se com si res. Resultava imprescindible que el discent que ocupava el càrrec de delegat o delegada enviara una carta a la direcció del centre en què sol·licitara permís per a portar a terme aquest exercici. La carta s'escrivia entre tota la classe. Així, doncs, l'activitat s'enllaça al temari de l'assignatura amb els textos de la carta, el diari i els textos instructius. Aquests darrers es veuen reflectits en un cartell que els alumnes han de dissenyar i on escruten les mesures, principalment, anticovid. A tall de cloenda, aquest exercici consisteix a presentar un monòleg de vora cinc minuts en què un suposat personatge anònim, o bé un de cèlebre de la història, es presenta i explica com és el seu dia a dia i la seua funció social (polític, esclau, emperador, filòsofa, pensadora).

6.4. El despertar dels déus

<https://view.genial.ly/5ff995d236185d5b-d50cd205>



Després d'un estudi de caire més polític i econòmic del que va ser la Grècia clàssica, vam dirigir la tasca cap a un enfocament més cultural i artístic del món grec. A partir de l'estudi de la religió i l'art grec, vam estudiar el mite i la llegenda com un fenomen literari fonamental en la major part de les cultures. Posteriorment, es van llegir i estudiar diversos mites grecs i es va fer l'adaptació teatral d'un dels mites per part de l'alumnat.

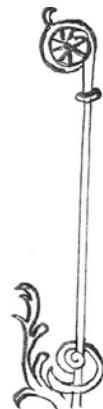


Fig. 2. Representació d'una escena teatral a l'entrada de l'institut.

6.5. Acta diurna caietani

<https://view.genial.ly/601ad8b-50851510d760eb7b0>

La finalitat d'aquest projecte és simular la redacció d'un diari. L'alumnat escriu notícies inventades però relacionades amb esdeveniments històrics, com ara la fundació de Roma, l'assassinat de Juli Cèsar, la vida quotidiana de Roma, etc. L'alumnat genera una reconstrucció dels fets i els presenta com a notícia d'actualitat. A més, es fingeixen entrevistes a personatges de l'època que resulten d'allò més divertit. Una de les entrevistes més conreades és aquella que Ròmul explica per què va matar el seu germà. Ací, els alumnes, gairebé sense adonar-se'n, han après dades directes del contingut d'Història que són posades en boca de Ròmul per a justificar la raó de l'assassinat. En tots els casos hem observat com els estudiants han retingut informació de la matèria explicada a classe per a després reelaborar-la tot divertint-se ensem. El treball es realitza per parelles.



6.6. Rius de rap

<https://view.genial.ly/605770a0c256890d06a-b2e6e>

L'objectiu d'aquest projecte és que els alumnes dissenyen un rap i el tema corresponent al currículum és el text poètic i els ecosistemes fluvials.

Aquesta peça, el rap, ha de tractar sobre els rius de la contrada, encara que el més habitual és que parlen del riu Vinalopó. Un aspecte fortament cridaner és comprovar la poca consciència que acumula l'alumnat il·licitat de la seua pròpia terra, cosa que ensopega enormement contra la suor de l'anuari *La Rella*, que porta tants anys donant a conèixer la comarca. Per primer colp, els discents assimilen noms de vegetació rural o també palustre com és el cas del margalló, el boix –que creuen que només és un cognom–, el tamarit, el canyís; d'una manera equitativa assimilen el lèxic del tipus: *vora, canal, escombraries o brossa, assut, clot, raiguer*, etc.



Resulta una activitat molt satisfactòria per la intimíssima relació de la matèria amb la realitat. L'alumnat comença l'activitat sense saber res del seu riu i acaba per conèixer tant el naixement a la serra de Mariola com el desembocament a les Salines de Santa Pola. El moment que més sorprèn de manera general tots els xiquets és quan marxem d'excursió al Pantà i pugem a la presa. Allí, corpresos llambreguen una amplària



Fig. 3. La cantant Rebeca Mut fa una classe d'improvització dins del programa Rapsodes

major que el *fil* d'aigua que es deixa veure a través dels ponts que ells coneixen inserits dins del poble.

L'alumnat es divideix en grups de quatre i cadascú escriu una estrofa de quatre versos, el que fa un total de setze versos. La primera cosa que colpeix força l'alumnat és comprovar com allò que tant els agrada amaga rere seu un esforç enorme, sobretot si respecten les normes de creació literària, que és el que els obliga a fer el projecte. Ací l'alumnat aprén algunes premisses de la creació de literatura centrades en poesia com ara el tipus de rima, les figures retòriques, vers, estrofa, sinalefa, dièresi, entre d'altres. Comunament observen com, fins i tot, allò que tant els agrada, és a dir, el rap, comporta un procés d'esforç i dedicació.

7. AVALUACIÓ DELS PROJECTES

Hem esmentat anteriorment que l'avaluació és un element molt important en el disseny de l'àmbit, i cal dir-ho, en l'enfocament basat en projectes. L'avaluació, d'acord amb la nostra legislació educativa, ha de servir per a la qualificació de la comunitat estudiantil, però té una funció molt més important: que l'alumnat avalue el seu aprenentatge, ajudar-lo a conèixer les seues fortaleses i les seues mancances.

És per això que vam decidir fer servir taules de comprovació i rúbriques per a avaluar les activitats de l'alumnat. L'alumnat coneix per endavant què espera el professorat que faça, de manera contextualitzada, i de quina manera s'ha de puntuar. A més, pot corregir la seua tasca en els punts que no ha fet bé, amb indicacions de com millorar-les.

Baldament, tal com hem dit adés, al final d'un procés d'aprenentatge, s'espera una qualificació numèrica en forma de nota. El fet d'emprar rúbriques i llistes de comprovació permet l'alumnat identificar de quina manera s'ha construït aquesta nota numèrica.

D'altra banda, si parlem d'avaluació i qualificació, hem de fer notar una contradicció de l'administració: la normativa indicava l'obligació de crear àmbits integrant diverses assignatures; però no especifica quines assignatures i, sobretot, demana a final de curs una nota independent per cada assignatura de l'àmbit. Com fer-ho? Treballar de manera integrada implicaria que totes les assignatures tingueren la mateixa nota; però era evident que els criteris d'avaluació de cada assignatura són diferents i no tots els alumnes tenen el mateix grau d'aprenentatge en cadascuna.

El criteri que vam triar a l'IES va ser valorar la part del projecte de manera conjunta per a les tres assignatures, deixant l'altra part de la qualificació en funció dels continguts específics de cada disciplina. Els projectes constituïren el 60% de la nota de cada matèria, mentre que l'altre 40% es valorava de manera individual per cada professor, mitjançant exàmens, treballs, valoració de l'actitud i de l'esforç.

Pel que fa als projectes, ja hem vist anteriorment com el producte final és només la meta on ha d'arribar l'alumnat, però requereix molta faena prèvia per a treballar els coneixements i les destreses necessàries per a dur-lo avant. Aleshores, vam dividir el projecte en dues meitats: una, que vam anomenar «activitats avaluables», que eren xicotetes activitats competencials per a treballar aspectes determinants del currículum –escriure una carta, elaborar una xicoteta descripció, adaptar un fragment narratiu a text teatral...–, i una altra, el producte final, que consistia en una activitat de síntesi, també amb un enfocament competencial, però més complexa i que requeria un major esforç per part de l'alumnat. La suma d'aquestes dues meitats conformaven la qualificació de cada projecte.

Volem insistir en el fet que la qualificació, malgrat tots els maldecaps i temps que ocupa al professorat, és fruit d'un requeriment burocràtic –i social–, però que el que volem destacar és el vessant de l'avaluació entesa com una peça clau en el procés d'aprenentatge. El més important per als docents de l'àmbit era proposar activitats competencials i que la seua avaluació fora d'utilitat per a l'alumnat, que els permetera conèixer què estan aprenent, com ho estan aprenent i de quina manera ho han fet.





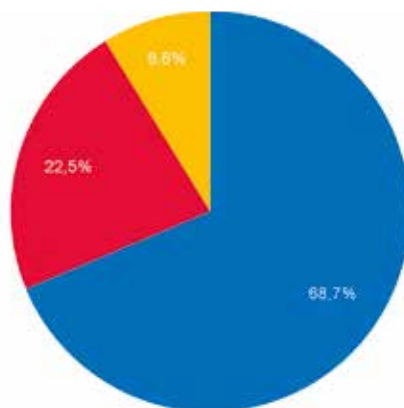
8. AVALUACIÓ I VALORACIÓ DELS ÀMBITS. PROPOSTES DE MILLORA

Quan vam finalitzar el curs 2020-2021, vam fer dues enquestes anònimes, adreçades a l'alumnat i les famílies, per a conèixer la seua valoració de l'àmbit i el seu grau de satisfacció.

L'enquesta de l'alumnat va ser contestada per 102 alumnes, i majoritàriament van respondre que els agradava treballar per àmbits integrant les tres assignatures (68,6%), els va agradar treballar per projectes (73,5%) i han valorat positivament la codocència (69,6%). Finalment, un 64,5% de l'alumnat es va adaptar bé al treball per àmbits, malgrat que molts reconeixen que han patit alguna dificultat.

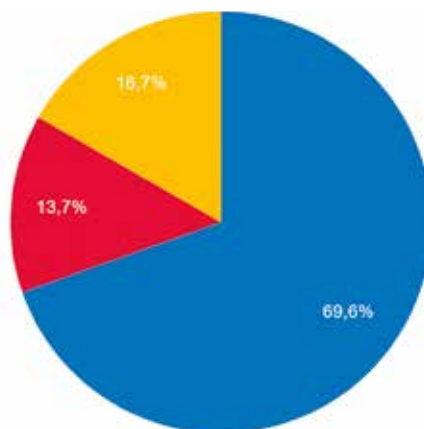
– T'ha agradat treballar per àmbits vinculant les tres matèries de cadascun d'aquests?

- Molt
- Poc
- Gens



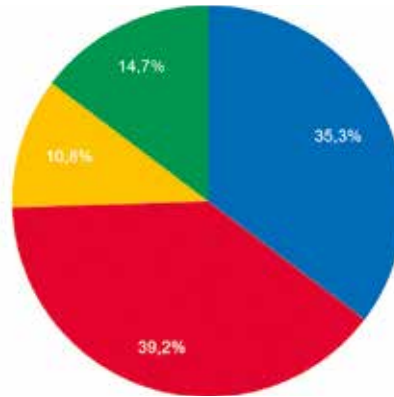
– Et sembla positiva la codocència, és a dir, que hi haja diversos professors a l'aula?

- Sí, és útil tindre diversos professors a l'aula
- Indiferent, no he notat cap diferència respecte a tindre un únic professor
- No, preferisc un únic professor per assignatura



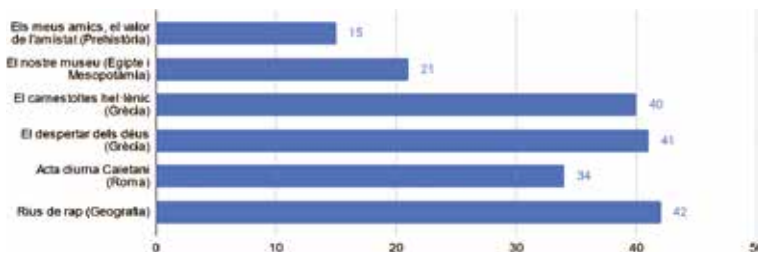
– T'ha resultat fàcil organitzar-te el material de l'àmbit sociolingüístic?

- Sí, m'ha adaptat de seguida
- Sí, però m'ha costat adaptar-me a l'ordre de les matèries juntes
- No, em costa organitzar-me, no sé mai on ficar les coses de cada matèria
- Preferisc separar el material per assignatures



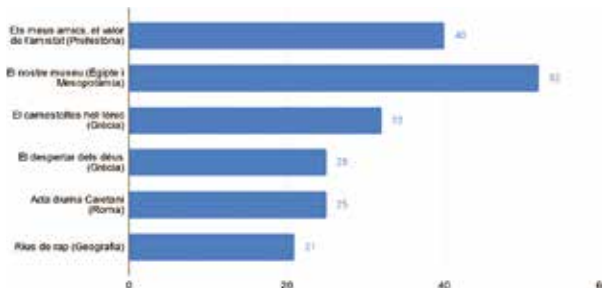
Pel que fa als projectes, els millors valorats per l'alumnat han sigut *Rius de rap*, *El despertar dels déus* i *Carnestoltes hel·lènica*.

– Indica els projectes de l'ASL que t'han agradat més



En canvi, els projectes que consideren més difícils han sigut els treballats en la 1a avaluació.

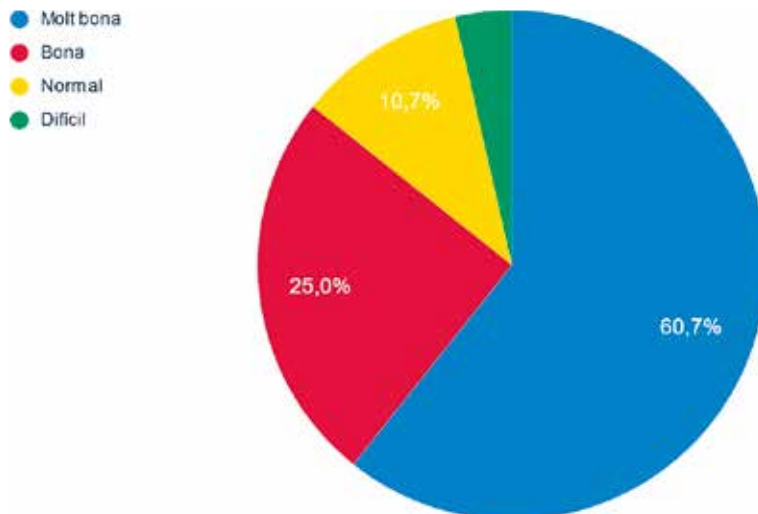
– Indica els projectes de l'ASL que t'han resultat més difícils:





Per la seua part, el 85,7% de les famílies han valorat com a «bona» o «molt bona» l'adaptació dels seus fills i les seues filles al centre.

– Com creu que ha sigut l'adaptació dels seu fill/a al centre? (28 respostes)



La valoració dels àmbits per les famílies, que es va fer mitjançant respostes obertes, ha mostrat diversitat de respostes, però moltes coincidien a considerar que els va estranyar en un primer moment, però que després han vist que els seus fills i les seues filles treballaven i anaven a l'institut amb ganes. No obstant això, algunes famílies han mostrat la seua preocupació sobre l'assoliment de determinats continguts i la seua preparació per al futur i un model acadèmic més tradicional.

El professorat del centre implicat en els àmbits ens vam reunir al finalitzar el curs per avaluar el treball realitzat a l'àmbit, i vam extraure les següents conclusions:

Els principals aspectes positius que es van destacar van ser:

- Tot l'alumnat s'ha enganxat a la faena. Tots els alumnes han treballat d'acord amb les seues possibilitats.
- Una valoració molt positiva de la codocència. Compartir l'aula ha sigut una experiència nova i enriquidora per a tot el professorat.
- El fet d'estar moltes hores amb l'alumnat ha facilitat conèixer-lo millor, i així el tracte es feia més proper amb ells.
- El treball per projectes ha dificultat que l'alumnat deixe de fer les activitats i abandone les assignatures.

Els principals aspectes negatius han sigut:

- Les notes acaben unflades. S'ha donat massa pes als projectes, i algunes de les rúbriques no estaven correctament formulades, per la qual cosa molts alumnes que, en un ensenyament tradicional, tindrien notes baixes, han obtingut unes qualificacions que potser no són reals.
- Els projectes, especialment els primers, estaven massa tancats, la qual cosa dificultava l'atenció a la diversitat, ja que cada grup és diferent.
- S'ha deixat de banda bona part del contingut de Geografia, ja que ens hem centrat principalment en la Història com a fil conductor.
- La correcció de les tasques ha sigut complicada, especialment pel que fa a la codocència perquè una mateixa activitat l'havien de corregir dos professors, i també el problema per corregir activitats en dues llengües diferents.
- Faltava coordinació amb el professorat d'àmbits que no eren responsables d'un grup.

Els responsables de l'àmbit valorem positivament el treball realitzat, i som conscients d'algunes dificultats que hem volgut resoldre en el curs actual 2021-2022.

En primer lloc, hem decidit modificar totalment els projectes de la 1a avaluació. Eren projectes massa tancats, en què s'indicava què fer sessió a sessió. Hem observat que la codocència requereix que cada grup treballi al seu ritme, tenint en compte el perfil del professorat que està a l'aula. L'enfocament ha sigut proposar una sèrie de continguts i activitats per a treballar al llarg d'una setmana, que terminen amb una activitat avaluable. El fet d'enfocar-lo per setmanes, i no per sessions, ha permès que l'equip docent de cada grup s'organitzi i s'adapte a les seues necessitats.

Segonament, calia un nou endreçament del tractament de les llengües, especialment pel que fa al coneixement de la llengua. Hem decidit, com ja hem assenyalat anteriorment, treballar tant la gramàtica com l'ortografia de manera integrada, destacant per tant tot allò que les llengües tenen en comú, i identificant les principals diferències i possibles errors que es poden produir per interferències entre llengües.

A més a més, s'ha reforçat el treball per *Aules*. S'han preparat activitats autoavaluables en aquesta plataforma per a reforçar els continguts treballats a l'aula. Són activitats difícils de portar-hi a terme, que requereixen





reixen massa temps, i costa fer una correcció individualitzada dels exercicis. El fet de fer-ho en línia, sense limitacions d'intents, els permet identificar els errors i repetir allò que fan malament fins que l'assimilen.

En tercer lloc, s'ha intensificat el tractament de la Geografia. S'ha inclòs un miniprojecte a començament de curs per a treballar i reflexionar sobre els mapes. A partir d'aquest projecte, el treball de la Geografia ha sigut basicament en línia, mitjançant presentacions, vídeos i activitats autoavaluables, seguint una metodologia similar a la treballada en el bloc de Coneixement de la Llengua.

En canvi, trobem que el treball per projectes en els àmbits plantegen dues dificultats més complexes de resoldre. En primer lloc, l'atenció a la diversitat. És cert que el treball per projectes i de manera integrada ha facilitat atendre a la diversitat de l'alumnat que té dificultats per seguir les assignatures, i també que l'alumnat d'altres capacitats pugui aprofundir en els seus aprenentatges. Però, què fer quan l'alumne té una distància acadèmica molt gran? Què fer quan en el grup hi ha alumnes amb un nivell de 1r de Primària, amb alumnes que desconeixen l'idioma o que, fins i tot, no saben ni llegir ni escriure? És una realitat de les nostres aules a la qual el treball per àmbits, tal com l'hem plantejat, no proporciona una resposta.

En segon lloc, insistim que el treball conjunt en dues llengües vehiculars és complex, difícil tant per a l'alumnat com per al professorat. Considerem que és important que l'alumne relacione un professor amb una llengua. Estem oberts a una reflexió contínua en aquest aspecte.

9. CONCLUSIÓ

La implantació dels àmbits en 1r d'ESO ha suposat un impuls a la innovació educativa en els centres educatius del País Valencià que han avançat moltes propostes que un any després han pres forma amb la LOMLOE.

Des de l'IES Cayetano Sempere l'hem entès com una oportunitat per a millorar, i per això hem pogut gaudir de recursos organitzatius i humans, però especialment del recolzament d'una directiva per dur avant el projecte.

Ha sigut un procés complex, especialment en els primers moments del curs escolar ja que tots, alumnat i professorat, vam necessitar aprendre com treballar per àmbits. A més a més, ens vam trobar amb la dificultat d'haver de programar i preparar materials alhora que fèiem classe. Considerem que el procés és llarg. Cometem errors, avaluem i reflexionem sobre com millorar.

El repte és consolidar el projecte. Les ràtios d'alumnes per aula han augmentat, i això ha condicionat molt la pràctica docent a l'aula. Tampoc sabem com seran les futures lleis educatives i com afectaran al projecte.

Annex de companys que impartiren l'Àmbit Sociolingüístic (ASL) durant l'any acadèmic 2019-2020 a l'IES Cayetano Sempere.

Docents de Geografia i Història

Amadeo Martínez Oliver
Davinia Martínez Alemañ
Elisa Moreno Tovar
Patricia Motilla Carreras

Docents de Castellà

Vicenta Coves Albero
Asunción Gómez Ramón
José Antonio Pavía
María Trinidad do Nascimento
Olga Ramón Rodríguez

Docents de Valencià

Irene Díaz Llorca
Pablo Gisbert Candela
Mari Carme Viudes

BIBLIOGRAFIA I RECURSOS WEBS

- DEWEY, J. (1938). *Education and experiece*. New York: Macmillan., citat per LARMER, J. - MERGENDOLLER, J. - BOSS, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- LARMER, J. - MERGENDOLLER, J. - BOSS, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*, ASCD.
- SANMARTÍ, N. (2019), *Avaluar i aprendre*, Barcelona, Octaedro.
- VERGARA RAMÍREZ, J. (2015), *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso* (3a ed.), SM España.
- RESOLUCIÓ de 4 de maig de 2020, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Formació Professional, per la qual s'estableixen el marc i les directrius d'actuació que cal desenvolupar durant el tercer trimestre del curs 2019/2020 i l'inici del curs 2020/2021, davant de la situació de crisi ocasionada per la Covid-19. [2020/3268].

