

Irene Valdivieso Reche

**El treball cooperatiu, metacognitiu i autònom per millorar
l'expressió escrita en llengua catalana**

Estudi de cas d'un grup de 4t de l'ESO

Treball de Fi de Màster

Dirigit per Yaiza de la Cruz Moran

Màster universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària
Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'idiomes

Especialitat de llengua catalana i literatura



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

Agraïments

En primer lloc, a la tutora de pràctiques i al centre de secundària en el qual m'ha estat possible fer aquesta investigació acadèmica.

En segon lloc, als alumnes participants en l'estudi, que han mostrat, en tot moment, total predisposició i col·laboració.

Finalment, a la meva tutora de TFM pel bon guiatge i els consells que, amb encert, m'han permès redreçar la investigació.

Resum

Aquest estudi de cas analitza si la introducció de noves metodologies per a l'aprenentatge de l'expressió escrita poden enriquir el procés cognitiu dels alumnes de 4t d'ESO i motivar-los a millorar en aquest àmbit, especialment en grups caracteritzats per un bon domini general de la llengua catalana i baixa complexitat social. En una etapa educativa en la qual l'alumnat ha d'haver assolit les competències bàsiques en l'àmbit lingüístic i se'ls sotmet a avaluació externa, s'ha portat a terme una anàlisi qualitativa per comprovar si el foment de la metacognició, i el treball autònom i cooperatiu a l'aula poden aportar beneficis per a l'aprenentatge d'aquests alumnes.

L'aplicació d'aquests mètodes d'aprenentatge en l'estudi s'emmarca en la literatura teòrica publicada per diversos autors entorn als conceptes del treball cooperatiu, la metacognició i l'aprenentatge autònom, que assimilen a un major rendiment i motivació de l'alumnat.

L'estudi també analitza les possibles raons que explicarien per què el nivell d'expressió escrita dels alumnes de 4t d'ESO és inferior al d'altres àmbits de la llengua, com l'expressió oral formal o la comprensió lectora.

Paraules clau: expressió escrita, llengua catalana, 4t d'ESO, motivació, metacognició, treball cooperatiu, aprenentatge autònom, competències lingüístiques

Abstract

This case study analyses whether the introduction of new methodologies for learning written expression can enrich the cognitive process of 4th ESO students and motivate them to improve in this area, specially in groups characterized by a good general knowledge of the Catalan Language and low social complexity. In an educational stage where students must have basic competències in the lingüístic field and are subject to external avaluation, a qualitative analysis has been carried out to determine whether the promotion of metacognition, and autonomous and cooperative work in the classroom can bring benefits to the learning of these students.

The application of these learning methods in the study is framed within the theoretical literatura published by various autors on the concepts of cooperative work, metacognition and autonomous learning, which are associated with higher Student performance and motivation.

The study also analyses the possible reasons that would explain why the level of written expression of 4th ESO students is lower than in other Language areas, such as formal oral expression or reading comprehension.

Keywords: written expression, Catalan Language, 4th ESO, motivation, metacognition, cooperative work, autonomous learning, lingüístic competències

ÍNDEX DE CONTINGUTS

1. Introducció.....	6
1.1. Detecció de necessitats a resoldre	6
1.2. Justificació de la proposta d'innovació	8
2. Marc teòric.....	9
2.1 La competència lingüística, clau en el marc normatiu	9
2.2 Estratègies per ensenyar gramàtica i escriptura a l'alumnat adolescent: nous enfocaments i ús de TIC.....	10
2.3 Els beneficis del treball cooperatiu en l'aprenentatge.....	12
2.4 El treball autònom i la reflexió metacognitiva en l'aprenentatge de la llengua escrita.....	12
3. Proposta de recerca.....	14
3.1 Definició del problema.....	14
3.2 Preguntes d'investigació	14
3.3 Hipòtesis	15
3.4 Objectius.....	15
3.5 Disseny de la recerca	16
4. Intervenció educativa	17
5. Mètode	18
5.1 Participants.....	18
5.2 Variables	18
5.3 Instruments de recollida de dades	19
5.4 Procediment.....	20
5.5 Metodologia usada per a l'anàlisi de les dades	22
6. Resultats.....	23
6. 1 Possibles causes de la problemàtica detectada.....	24
6.2 Resultats del qüestionari final amb escala <i>Likert</i>	25

6.3 Comportament de les variables de la investigació	30
7. Discussió	35
7.1 Limitacions de l'estudi i futures línies de recerca	36
8. Conclusions	38
9. Referències	40
10. Annexos.....	44
Annex 1. Situació d'aprenentatge aplicada durant la investigació.....	44
Annex 2. Presentació de resultats de les enquestes inicials i de les activitats didàctiques	54
Annex 3. Treballs finals dels alumnes.....	61
Annex 4. Transcripció entrevistes als docents experts	74
Annex 5. Qüestionari final als alumnes participants	82
Annex 6. Diari d'observació a l'aula	86

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. <i>Treemap dels codis de la investigació</i>	23
Figura 2. <i>Possibles causes del nivell d'expressió escrita no òptim del grup investigat</i>	25
Figura 3. <i>Gràfiques enquesta escala Likert amb resultats percentuals</i> ..	26
Figura 4. <i>Relació entre codis de la variable independent amb registres positius de les variables independents</i>	30
Figura 5. <i>Relació entre codis de la variable independent amb registres negatius de les variables independents</i>	31
Figura 6. <i>Relació entre codis de les variables dependents (positives- negatives) amb les aportacions dels participants en la investigació</i>	31
Figura 7. <i>Comparativa resultats positius-negatius de l'aplicació de la nova metodologia a l'aula</i>	34

1. Introducció

L'institut de secundària que acull el grup de 4t d'ESO objecte d'estudi aplega estudiants de tres poblacions de comarques. L'ús social del català en aquestes viles és estès. El Projecte Lingüístic del centre (2023) determina que un 83,47% dels alumnes han nascut a Catalunya, la meitat dels quals fan ús del català de manera habitual i en l'àmbit familiar. Malgrat el context, en els darrers anys s'ha produït un retrocés en l'assumpció de competències lingüístiques per part de l'alumnat. El nivell de coneixement de la llengua catalana al centre és superior al d'altres instituts amb contextos socials més complexos. Tanmateix, i coincidint amb els resultats de l'avaluació de competències bàsiques dels darrers anys en l'àmbit lingüístic (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, CSASE, 2023), bona part dels alumnes de 4t d'ESO tenen dificultats en l'ús correcte dels registres més formals de la llengua, sobretot en el camp de l'expressió escrita. Hi ha, efectivament, una tendència a la baixa en la puntuació de les proves d'expressió escrita, molt per sota de la de comprensió lectora.

La present investigació tractarà d'esbrinar si la incorporació de noves metodologies basades en el treball cooperatiu, metacognitiu i autònom a l'aula pot ajudar a aturar aquesta tendència.

1.1. Detecció de necessitats a resoldre

La problemàtica detectada sorgeix del mateix centre educatiu. La tutora de pràctiques, cap del Departament de llengua catalana i assessora LIC del centre, alerta del retrocés en l'assumpció de les competències lingüístiques de l'alumnat de 4t de l'ESO, especialment en l'àmbit d'expressió escrita, en els darrers anys. També exposa la necessitat d'implementar competències digitals transversalment, d'acord amb la LOMLOE (Llei Orgànica 3/2020) i el Decret 175/2022 (2022), que obliguen els docents de llengües a repensar situacions d'aprenentatge per introduir-hi l'ús de tecnologia.

Al centre s'ha produït una davallada en l'ús de la llengua catalana entre l'alumnat, malgrat tractar-se d'un entorn favorable comparat amb altres realitats escolars on el català no és llengua d'ús habitual en l'àmbit familiar. Gràcies al context social, la gran majoria d'estudiants tenen un bon coneixement de la llengua. Tanmateix, una part important presenten dificultats per al seu domini en l'expressió escrita.

El CSASE apunta a l'associació entre retrocés del procés d'aprenentatge i la pandèmia de la COVID-19, el confinament i el tancament dels centres educatius. Les conseqüències de la pandèmia haurien provocat un endarreriment en els nivells d'assoliment competencials per part dels alumnes que actualment cursen l'ensenyament obligatori, segons afirma en termes globals l'informe del Banc Mundial sobre l'afectació de la pandèmia en l'aprenentatge de la població escolaritzada i les finestres d'oportunitat per a revertir-ho (Schady et al., 2023, p.v-5).

La baixa correcció lingüística en els textos escrits en català dels alumnes es podria deure, també, a l'ús intensiu d'Internet i els dispositius mòbils, potenciat a partir de la pandèmia. Entorn digital, concretament, amb una clara minorització del català. La darrera enquesta sobre ús de les tecnologies de la informació i comunicacions d'Idescat (2021) indica que l'ús del català entre els joves a Internet, més concretament a les xarxes socials i la missatgeria mòbil, ha caigut al voltant de 20 punts en 4 anys.

Tenint en compte, tal com indica l'estudi encarregat per Unicef Espanya sobre l'impacte de la tecnologia en l'adolescència (Andrade et al., 2021) que alerta que un percentatge gens menyspreable del col·lectiu passa una mitjana de cinc hores diàries connectat a la xarxa, es podria assenyalar també una possible relació entre aquest fet i la dificultat que tenen alguns alumnes a l'hora d'escriure correctament.

Més enllà de les raons que expliquen per què aquests alumnes de 4t d'ESO tenen un pitjor rendiment en expressió escrita que en altres àmbits de la llengua, existeix la necessitat de millorar aquesta tendència,

especialment en un alumnat que s'ha de sotmetre a avaluació externa en les proves de competències bàsiques.

1.2. Justificació de la proposta d'innovació

Per contribuir a millorar aquest àmbit competencial, és pretén actuar sobre la metodologia per a l'aprenentatge de l'expressió escrita en llengua catalana. En aquest sentit, es vol fomentar que els alumnes investiguin per ells mateixos quins són els elements clau per a una bona escriptura i que creïn recursos pedagògics digitals propis que els ajudin a assolir conceptes bàsics de l'expressió escrita. Aquest exercici de treball autònom i metacognitiu es reforçarà amb el treball cooperatiu, a la vegada que treballen les competències digitals.

La nova metodologia treballarà l'assoliment de les competències 4, 5 i 6 de l'àmbit lingüístic de secundària i el conjunt de competències de l'àmbit digital recollides a l'annex 3 del decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.

La proposta parteix d'una necessitat del centre i d'acord amb una realitat concreta. Pretén innovar en les metodologies d'aprenentatge habituals, més tradicionals, i assolir una millora en la qualitat educativa, incrementant la satisfacció de l'alumnat.

La proposta s'emmarca en les directrius del document de referència Marc d'Innovació pedagògica a Catalunya (2017), quant a treball cooperatiu, creativitat, esperit crític i incorporació de recursos tecnològics adients.

Agafant de referència la Taxonomia revisada de Bloom (Anderson i Krathwohl, 2001), la proposta intentarà escalar tots els nivells d'aprenentatge (recordar, comprendre, aplicar, analitzar, avaluar i crear). També seguirà el Model SAMR (Puentedura, 2006), implicant en els nivells d'aprenentatge de Bloom l'aplicació de les TIC.

2. Marc teòric

2.1 La competència lingüística, clau en el marc normatiu

El darrer informe d'avaluació per competències bàsiques a 4rt de l'ESO publicat (CSASE, 2023) indica que els resultats en llengua catalana han estat els pitjors dels darrers deu anys, una tendència que s'ha confirmat en la darrera edició del passat mes d'abril. No podem obviar, tampoc, els resultats del darrer informe PISA (Programme for International Student Assessment de l'OCDE, 2022) i el sotrac que va patir la comunitat educativa en quedar els estudiants catalans a la cua d'Espanya pel que fa a les competències lingüístiques. Donada la transcendència dels fets, que convergeixen amb la problemàtica detectada a l'aula, les competències en aquest camp i el context legal que les dirigeix constitueixen el primer apunt del marc teòric de referència d'aquest treball.

En aquest sentit, cal tenir en compte els aspectes legals que emmarquen l'assoliment de competències en l'àmbit lingüístic i que determinen, en el cas que ens ocupa, el marc normatiu estatal i català. Pel que fa a la LOMLOE (2020), ja en el preàmbul de la llei s'afirma que, juntament amb altres matèries com les matemàtiques, les llengües «constitueixen la base necessària i són clau per avançar en cada camp de coneixement. Només aquestes condicions garanteixen que l'educació tingui el component orientador necessari, que afavoreix realment totes les opcions formatives posteriors».

Així mateix, en els principis pedagògics inclosos al Decret d'ensenyaments d'educació bàsica (2022), s'explicita que «la llengua se situa al centre del procés d'aprenentatge, ja que és l'instrument d'accés a la informació i a la construcció de coneixement», mentre que un dels objectius generals que cerca la norma és que l'alumnat sigui capaç de «comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en llengua catalana i en llengua castellana, textos i missatges complexos (...)». En el mateix Decret, en l'annex 6, també s'aborda com a competència clau la

lingüística, fent èmfasi en el fet que suposa la base per al pensament i l'aprenentatge.

2.2 Estratègies per ensenyar gramàtica i escriptura a l'alumnat adolescent: nous enfocaments i ús de TIC

Com hem vist, les disposicions legals descriuen la competència lingüística com una de les claus de l'aprenentatge en l'educació secundària, donant així preponderància a la instrucció de la llengua. D'acord amb aquesta premissa, atenguem ara quines metodologies pedagògiques alternatives podrien fer millorar aquesta competència clau en els alumnes, i més concretament com podem ajudar-los a millorar l'expressió escrita.

Els investigadors Bretxa i Vila (2014) apuntaven abans de la pandèmia que, malgrat que el català és la llengua vehicular de l'escola, la realitat de les aules amaguen una gran varietat de pràctiques lingüístiques. Fins i tot en comunitats principalment catalanoparlants. És clar que no podem mirar cap a una altra banda davant de la realitat dels centres: estudiants que passen cada vegada més hores connectats a la xarxa a continguts no educatius i en altres llengües, davallada de l'ús social del català, pèrdua de prestigi de la nostra llengua entre els adolescents, decrement del temps que els joves destinen a la lectura i, podríem afegir, un nombre creixent d'estudiants amb una primera llengua diferent a la catalana. Realitats que cal atendre i que, afegint-hi els mals resultats en les competències bàsiques, ens avoquen a la innovació pedagògica per enfortir l'ensenyament de la llengua catalana.

Existeixen alternatives. Una d'elles ens l'aporta Nassaji (2017) a través d'un nou concepte per a l'ensenyament de la gramàtica que divergeix de la manera tradicional, sovint descontextualitzada i més preocupada per les formes lingüístiques que pel significat i la comunicació. En aquest sentit, Nassaji defensa la pedagogia del focus en la forma per a l'aprenentatge de la gramàtica, un model que fomenta la capacitat de focalitzar la correcció del llenguatge en contextos comunicatius, i que

podria ser útil per assolir una millora en la correcció i l'autonomia dels alumnes a l'hora d'escriure. L'enfocament en les formes lingüístiques es fa, en aquest cas, sempre en un context comunicatiu per aconseguir que els alumnes desenvolupin, segons l'autor, «la seva capacitat d'expressar de manera efectiva i adequada (coneixement comunicatiu), i no només demostrant que saben la llengua que estan aprenent (coneixement declaratiu)». L'objectiu d'aquesta branca pedagògica és, en definitiva, «afegir atenció a la forma en una tasca fonamentalment comunicativa, més que no pas desviar-se d'un objectiu que ja és comunicatiu per discutir un aspecte lingüístic» (Nassaji, 2017, p.68).

Una manera adequada de treballar la pedagogia del focus en la forma, segons l'autor, és dissenyar activitats a l'aula que centrin l'atenció a la forma quan els aprenents estan duent a terme tasques comunicatives. Si ho fan en grups o cooperativament, els alumnes centraran més la seva atenció en les formes gramaticals, especialment si fan pretasques i posttasques, com pluges d'idees, revisions i presentacions dels treballs.

Si bé és cert que aquesta metodologia va ser concebuda per a aprenents de segones llengües, amb el context descrit i la problemàtica detectada podríem defensar-ne l'aplicació en aquest cas. Més quan diversos autors, entre ells Nassaji, alerten que aquesta metodologia és més eficaç quan més coneixement de la llengua tenen els aprenents.

Amb tot, i a l'hora de plantejar un enfocament didàctic diferent per a la millora de l'expressió escrita de l'alumnat, cal estar atents també a la particularitat comunicativa dels adolescents, molt centrada en el "jo" i "els meus". Això ens ha de fer ser conscients que la pedagogia de l'escriptura a les aules ha de tenir en compte els interessos i les realitats socials que envolten els mateixos estudiants. Només així podrem motivar-los i fer-los entendre que escriure té tot el sentit (Amaya, 2012).

La motivació dels alumnes per l'aprenentatge de la llengua també pot incrementar gràcies a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, fent més atractiva la matèria (Dans i Muñoz, 2016). Aguilar (2012), al seu torn, determina que l'ús de les TIC en l'aprenentatge pot

afavorir la interacció i l'intercanvi d'informació, i ajuda a transferir sabers, trencant amb l'aula tradicional i afavorint la cooperació entre els alumnes.

2.3 Els beneficis del treball cooperatiu en l'aprenentatge

El treball cooperatiu, que alhora fomenta l'autonomia dels aprenents, és una de les metodologies més beneïdes en el camp de la innovació pedagògica. No en va, com han il·lustrat autors diversos (Colomer et al., 2011, Bonilla, 2012, Trujillo, 2014), aporta avantatges poc discutibles en el procés d'aprenentatge: solidaritat, treball en equip, resolució de conflictes, cooperació, participació, metacognició, atenció a la diversitat...Conceptes, tots ells, alineats amb el model d'assumpció de competències bàsiques actual. El treball cooperatiu, consegüentment, respon a una necessitat pedagògica i social que es troba actualment a les aules (Torrego i Negro, 2012).

Quant a l'increment del rendiment de l'alumnat, atenem a les consideracions que fan Johnson et al. (1999) sobre l'aprenentatge cooperatiu: «(...) la cooperació, comparada amb els mètodes competitiu i individualista, dona lloc als següents resultats: 1. Majors esforços per assolir un bon rendiment: això inclou un rendiment més elevat i una major productivitat per part de tots els alumnes (ja siguin d'alt, mig o baix rendiment), major possibilitat de retenció a llarg termini, motivació intrínseca, motivació per assolir un alt rendiment, més temps dedicat a les tasques, un nivell superior de raonament i pensament crític. (...)» (Johnson et al., 1999, p. 10).

2.4 El treball autònom i la reflexió metacognitiva en l'aprenentatge de la llengua escrita

El treball cooperatiu, lligant-ho amb el que hem vist fins ara, alimenta l'aprenentatge autònom dels alumnes, entesa aquesta autonomia no com a individualista sinó mancada d'una direcció fèrria del docent. El factor autònom fa créixer la motivació, facilita l'adquisició d'aprenentatges i provoca que els aprenents prenguin la iniciativa i

assumeixin responsabilitats en el seu propi procés d'aprenentatge (Fontán de Bedout, 2022).

En aquest sentit, Colomer et al. (2011) descriuen l'aprenentatge autònom com «i) autoregulable i il·limitat, en la mesura que l'alumne pot desenvolupar mecanismes de control sobre els seu aprenentatge, ii) afavoridor de la capacitat crítica i del desenvolupament de la comprensió, tant de l'eficàcia de la gestió del coneixement previ, com la de la generació de nou coneixement, iii) afavoridor de la deconstrucció de significats, actituds, preconcepcions, errors, pràctiques, etc., i iv) regulador del propi domini de l'aprenentatge en contextos de col·laboració» (Colomer et al, 2011, p.3).

En la mateixa línia, Álvarez et al. (2008), recorden que diversos estudis consideren que «els estudiants que segueixen metodologies basades en l'aprenentatge autònom tenen un estil d'aprenentatge menys superficial, més profund, reflexiu, autodirigit i versàtil» (p.25).

Pel que fa al procés de reflexió de l'alumnat sobre el seu propi aprenentatge, també trobem literatura que associa la metacognició a un major rendiment. Valenzuela (2018) recorda que a partir dels anys 2000 s'ha publicat força literatura que recull que la metacognició té un paper actiu en la millora qualitativa de l'escriptura. En aquest sentit, fa referència a la investigació d'Aguirre Seura (2016, com es va citar a Valenzuela, 2018) en la qual es posa de manifest que els alumnes que dominen una metodologia metacognitiva són capaços de produir textos argumentatius de millor qualitat.

3. Proposta de recerca

3.1 Definició del problema

L'Institut on s'ha portat a terme la investigació aplega estudiants de petites poblacions de comarques en les quals l'ús social del català és estès. El Projecte Lingüístic del centre (2023) determina que un 83,47% dels alumnes han nascut a Catalunya, la meitat dels quals fa ús del català de manera habitual i en l'àmbit familiar. Malgrat el context, la cap del Departament de llengua catalana i assessora LIC del centre alerta que en els darrers anys s'ha produït un retrocés en l'assumpció de competències lingüístiques per part de l'alumnat, especialment en l'àmbit de l'expressió escrita.

Pel que fa al grup de 4t d'ESO objecte d'estudi, el nivell global de coneixement de llengua catalana és superior al d'altres grups i, en general, al d'altres instituts amb contextos socials més complexos. Tanmateix, i coincidint amb la tònica general i els resultats de l'avaluació de competències bàsiques dels darrers anys en l'àmbit lingüístic, bona part dels alumnes tenen dificultats en l'ús correcte dels registres més formals de la llengua, sobretot en el camp de l'expressió escrita.

La present investigació tractarà d'esbrinar si la incorporació a l'aula de noves metodologies basades en el treball cooperatiu, la metacognició i l'autonomia dels aprenents pot apaivagar aquesta problemàtica.

3.2 Preguntes d'investigació

El present estudi es planteja les següents preguntes d'investigació:

-Les metodologies pedagògiques basades en el treball cooperatiu, la metacognició i l'autonomia dels aprenents poden millorar el procés d'aprenentatge dels alumnes de 4t d'ESO en relació amb l'expressió escrita en català?

-Les metodologies pedagògiques basades en el treball cooperatiu, la metacognició i l'autonomia dels aprenents poden motivar els alumnes de 4t d'ESO a escriure correctament el català?

3.3 Hipòtesis

En concordança a les preguntes d'investigació, ens hem plantejat dur a terme aquest estudi amb l'objectiu de confirmar o refutar les següents hipòtesis:

La introducció a l'aula de 4t d'ESO de metodologies basades en el treball cooperatiu, metacognitiu i autònom:

-millorarà el procés d'aprenentatge en relació amb l'expressió escrita en català dels alumnes;

-incrementarà la motivació dels alumnes per aprendre a escriure correctament el català.

3.4 Objectius

En la investigació pretenem determinar si el treball cooperatiu, metacognitiu i autònom incrementa la motivació i enriqueix el procés d'aprenentatge dels alumnes de 4t en l'assoliment d'un nivell suficient d'expressió escrita en llengua catalana. Es tracta, aquest, de l'objectiu general de l'estudi. A més, ens proposem assolir específicament els següents objectius:

-Explorar les causes per les quals els alumnes presenten uns resultats inferiors en expressió escrita que en comprensió lectora o expressió oral.

-Determinar si el treball cooperatiu ajuda els alumnes a assolir millor les competències bàsiques en l'àmbit lingüístic.

-Verificar si la introducció a l'aula d'una metodologia basada en la metacognició i el treball autònom guiat pot ajudar els alumnes a assolir

millor les competències necessàries per a una correcta expressió escrita en català.

-Comprovar si aquestes noves metodologies incrementen la motivació de l'alumnat a escriure correctament el català.

3.5 Disseny de la recerca

El disseny de recerca triat és l'estudi de cas, que ens ha permès centrar la investigació en l'anàlisi qualitativa de les dades recollides. Com determinen Álvarez i San Fabián (2012), el principal valor d'aquest disseny de recerca «consisteix en revelar les relacions entre una situació particular i el seu context». Els autors també destaquen el fet que «són estudis holístics. L'investigador ha d'intentar observar la realitat amb una visió profunda i, al mateix temps, ha de mirar d'oferir una visió total del fenomen objecte d'estudi, reflectint la complexitat del mateix» (Álvarez i San Fabián, 2012, p.4).

En aquest sentit, i d'acord amb el que es planteja en aquesta investigació, la problemàtica detectada al centre es focalitza en un context específic. Malgrat que la caiguda dels resultats en competències bàsiques de l'àmbit lingüístic sigui comuna a nivell global a Catalunya, ens plantejem la necessitat de trobar respostes sobre el nivell de correcció escrita en llengua catalana dels alumnes d'un institut i un grup de 4t de l'ESO concrets, ubicats en un context socioeconòmic de baixa complexitat i en el qual l'ús del català és habitual.

Triar una modalitat d'investigació qualitativa ens ha permès fer una aproximació més adequada a la realitat d'aquests alumnes, a la vegada que ens ha ajudat a entendre quines poden ser les causes del nivell inferior d'expressió escrita dels participants des de la seva visió subjectiva. Aquest enfoc, per altra banda, ha estat útil a l'hora de dissenyar la intervenció educativa a l'aula i poder interpretar amb més fonament els resultats de la investigació.

4. Intervenció educativa

Es va dissenyar una situació d'aprenentatge (consulteu [Annex 1](#)) amb l'objectiu de testar la nova metodologia a l'aula i veure si podia reduir la problemàtica detectada per la docent de llengua catalana del grup, concretament el decalatge en el nivell d'expressió escrita dels alumnes respecte del coneixement global que tenien de la llengua, que era prou avançat. Cal afegir, a més, que poc després de la intervenció programada, al mes d'abril, el grup s'havia d'enfrontar a les proves de competències bàsiques. La professora considerava que una activitat que ajudés l'alumnat a preparar-se millor per a la prova d'expressió escrita podia ser molt positiva.

A la intervenció també es va tenir en compte, a petició de la docent, la necessitat d'implementar competències digitals, d'acord amb la LOMLOE (Llei Orgànica 3/2020) i el Decret 175/2022 (2022), que obliguen els docents de llengües a repensar situacions d'aprenentatge per introduir-hi l'ús de tecnologia.

La SA dissenyada va agafar forma definitiva amb les aportacions que el mateix alumnat participant va fer al qüestionari inicial, a través del qual van poder proposar activitats de millora de l'escriptura.

Tenint en compte totes aquestes premisses, es va preparar una intervenció que permetés introduir a l'aula el treball cooperatiu, metacognitiu i autònom com a variables independents de la investigació. La intervenció es fa ver en sis sessions que van servir per treballar l'expressió escrita, a la vegada que es va fomentar l'anàlisi, la reflexió crítica, la creativitat, l'oralitat, la competència digital, la comprensió lectora, l'aprenentatge compartit i l'autoavaluació. El treball final dels alumnes (el repte) consistia en elaborar recursos pedagògics digitals propis que els ajudessin a assolir conceptes bàsics per a escriure textos correctament (vegeu [Annex 3](#)).

5. Mètode

5.1 Participants

Els participants del present estudi de cas són vint-i-dos alumnes (set noies i quinze nois) d'un dels grups de 4t d'ESO d'un institut de comarques. Es tracta d'un grup força cohesionat en el qual no destaquen factors socioeconòmics que puguin distorsionar els bons resultats acadèmics generals. Només existeix un Pla Individualitzat (PI) per motius socioeconòmics, tot i que el nivell d'ús i de coneixement en llengua catalana de l'alumne a qui es fa seguiment es troba dins la mitjana de la resta del grup i no genera, pel present estudi de cas, una situació complexa o una variable estranya. Existeixen dos PI més a l'aula, un d'altres capacitats i un altre de trastorn de l'espectre autista (TEA) lleu, ambdós també força integrats en la resta del grup i amb nivells adequats respecte de la matèria.

5.2 Variables

En aquesta investigació identifiquem una variable independent i dues variables dependents.

La variable independent ve determinada per la introducció de noves metodologies pedagògiques a l'aula de 4t d'ESO, en aquest cas el treball cooperatiu, la metacognició i l'autonomia dels estudiants, per a l'aprenentatge de tècniques per millorar l'expressió escrita.

Les variables dependents són, per una banda, el procés d'aprenentatge de l'expressió escrita en llengua catalana per part d'aquests alumnes i, per l'altra, la motivació que tenen per millorar en aquest àmbit.

La introducció de la variable independent durant la investigació, i com ha impactat en les variables dependents, ens permetrà refutar o confirmar les hipòtesis plantejades.

Durant la investigació s'ha intentat detectar l'aparició d'altres variables, com les confuses, alienes o estranyes a les quals fa referència Espinoza (2022) per determinar factors que podien afectar les variables principals i evitar errades, biaixos o dubtes en les conclusions. En aquest sentit, es va identificar com a possible variable estranya o aliena la intel·ligència artificial, que va interrompre ben avançada la intervenció. En haver estat detectada a temps, no ha invalidat els resultats de la investigació, ni ha estat determinant per a la motivació dels alumnes o el seu aprenentatge, però han calgut accions per neutralitzar-la i evitar que posés en risc els resultats de la investigació.

5.3 Instruments de recollida de dades

Els instruments per a la recollida de dades en aquest estudi de cas han estat dues entrevistes, dos qüestionaris de caràcter qualitatiu, un d'ells amb un apartat d'enquesta en escala *Likert*, i un diari d'observació a l'aula.

Pel que fa a les dues entrevistes (vegeu [Annex 4](#)), s'han fet al coordinador de l'àmbit lingüístic de l'institut i a la cap del departament de català, coordinadora LIC del centre i professora del grup a estudi, respectivament. El format triat ha estat el d'entrevista semiestructurada presencial (gravada en format àudio). D'aquesta manera, hem guiat els entrevistats per a que ens parlin de qüestions relacionades amb la problemàtica plantejada, al mateix temps que els hem deixat marge per reflexionar i perquè puguin emetre una anàlisi qualitativa de la situació.

Un altre tipus d'instrument de recollida de dades ha estat el qüestionari de caràcter qualitatiu, en aquest cas dues enquestes que s'han passat als alumnes del grup aula objecte d'estudi. El primer, amb preguntes obertes i de resposta escrita manualment, s'ha passat a l'inici de la intervenció i pretenia induir l'alumnat a la reflexió pausada i metacognitiva sobre com escriuen i què creuen que cal per expressar-se correctament en català escrit. També els ha convidat a reflexionar respecte de la utilitat de fer un bon ús de la llengua escrita, sobre la seva voluntat de millora en aquest àmbit i sobre els factors que creuen que provoquen un nivell inferior a

l'esperat quan escriuen en català. Els resultats d'aquest exercici s'han presentat als alumnes en un document resum, que és el que s'ha emprat per a l'anàlisi qualitativa de dades (vegeu [Annex 2](#)).

En finalitzar la intervenció educativa s'ha passat a l'alumnat el segon qüestionari, amb un apartat de preguntes obertes i un altre amb opció de respostes equilibrades en escala *Likert* (vegeu [Annex 5](#)). L'objectiu d'aquesta enquesta final ha estat comprovar el nivell de motivació dels alumnes després de testar la nova metodologia i copsar si consideren que l'activitat proposada per treballar a l'aula ha millorat el seu aprenentatge en relació amb l'expressió escrita.

Durant la intervenció, s'ha elaborat un diari d'observació a l'aula amb l'objectiu de copsar el comportament, el compromís i la motivació de l'alumnat (vegeu [Annex 6](#)).

Aquests instruments de recollida de dades triats (entrevistes semiestructurades, qüestionaris de caire qualitatiu i diari d'observació a l'aula) han estat adequats per a l'estudi de cas perquè ens han permès l'extracció de dades qualitatives i la interpretació de la realitat des de l'experiència i la visió dels mateixos participants.

5.4 Procediment

El procediment que s'ha utilitzat per implementar la nova metodologia, que ha de refutar o confirmar la hipòtesi ha estat el següent:

- 1.** S'ha elaborat i passat a l'alumnat un qüestionari inicial, de caire qualitatiu, amb disset preguntes a respondre a mà sobre el procés d'escriptura, el seu autoconcepte com a escriptors, els elements a tenir en compte si es vol escriure bé o els factors que influeixen en una bona o incorrecta expressió escrita. L'objectiu ha estat induir-los a una reflexió profunda sobre el procés d'escriptura propi i general, i conèixer quines activitats creuen que són més adequades per millorar l'expressió escrita a l'aula.

- 2.** En una segona sessió s'han exposat els resultats del qüestionari amb l'objectiu de donar a conèixer les opinions o consideracions del conjunt dels alumnes a tot el grup i apuntar cap a elements clau de l'escriptura que ells mateixos consideren importants. Ha estat útil per conèixer, col·lectivament, el seu punt de partida, així com una primera experiència d'aprenentatge compartit. En aquesta sessió s'ha fet la tria dels grups de treball i s'han explicat les tres activitats que han d'elaborar en grup, totes tres alineades amb el treball cooperatiu, autònom i metacognitiu (aquest darrer ja iniciat).
- 3.** La tercera sessió s'ha destinat fer la primera activitat, ja en grups: una cerca autònoma d'informació per ampliar, refutar o confirmar els aspectes fonamentals d'una bona escriptura que han apuntat individualment al primer qüestionari.
- 4.** La quarta sessió s'ha destinat a treballar en la segona activitat: l'elaboració per part de cada grup d'un text argumentatiu (tipus de text suggerit per la professora de català, molt present en les proves de competències bàsiques que havien de passar en poques setmanes) sobre la importància i utilitat d'escriure correctament en català.
- 5.** La cinquena sessió s'ha destinat al treball en grups per elaborar la tercera activitat, el repte final de la situació d'aprenentatge: un producte digital de lliure elecció que sintetitzi les claus per a una correcta expressió escrita.
- 6.** A la sisena sessió cada grup ha presentat el seu corresponent treball digital a la resta de companys.
- 7.** Un cop finalitzada la intervenció, s'ha passat un qüestionari en format digital (a través de *Google Forms*) que ha enquestat els alumnes sobre la seva percepció respecte del nou mètode, a nivell de motivació i quant a la millora del seu aprenentatge respecte d'una correcta expressió escrita.

Cal apuntar al fet que durant les diverses sessions de treball s'ha deixat a criteri dels grups la cerca d'informació –prèvia anàlisi de què representa una cerca fiable a internet- i l'elecció d'idees i trets clau d'una

correcta escriptura en català, promovent així la tasca autònoma i cooperativa. La docent ha servit de guia o acompanyament en els casos en els quals els grups han sol·licitat la seva ajuda expressa.

La investigació i la intervenció al grup aula ha generat documents anònims, per la qual cosa només s'ha requerit l'autorització de la professora, tutora de les pràctiques, i del coordinador de l'àmbit lingüístic del centre. A la vegada, s'ha informat els alumnes sobre la seva participació anònima a l'estudi de cas.

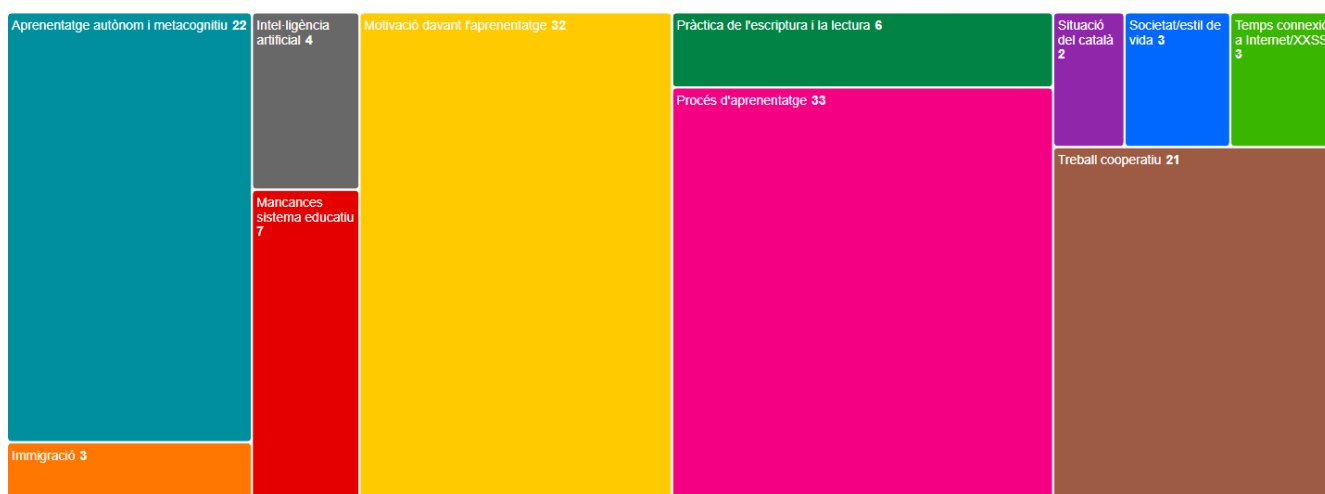
5.5 Metodologia usada per a l'anàlisi de les dades

L'estudi de cas ha generat una anàlisi qualitativa de les dades recollides. Les entrevistes, enregistrades en format àudio, s'han transcrit per facilitar-ne l'extracció de dades. Els documents resultants de la investigació s'han escanejat en format PDF. L'objectiu ha estat incorporar els documents textuais al programa d'anàlisi qualitatiu *Atlas.ti*, gràcies al qual s'han codificat les dades més rellevants de la investigació. El sistema de codificació s'ha fet amb el mètode mixt deductiu-inductiu, escollint prèviament codis o categories segons els objectius de l'estudi i creant-ne de nous a mida que s'ha anat fent una lectura analítica dels documents. Gràcies a aquest sistema de codificació hem detectat els patrons o temes més rellevants de la investigació, fet que ens ha permès analitzar, relacionar i interpretar les dades qualitatives de manera més adequada.

6. Resultats

Les dades recollides durant la investigació s'han analitzat mitjançant l'eina *Atlas.ti*. Aquesta anàlisi ens ha permès registrar 100 citacions o referències i 11 temes, que s'han obtingut mitjançant la codificació mixta (deductiva en un primer terme i inductiva durant el transcurs de l'anàlisi). Els temes amb més presència als resultats són procés d'aprenentatge, motivació davant l'aprenentatge, aprenentatge autònom i metacognitiu i treball cooperatiu. Altres temes menys presents són mancances del sistema educatiu, pràctica de l'escriptura i la lectura, intel·ligència artificial, temps de connexió a Internet/XXSS, societat/estil de vida i situació de la llengua catalana (vegeu Fig.1).

Figura 1
Treemap dels codis de la investigació



Les quatre categories més presents sorgides de l'anàlisi són conceptes que determinen les variables de la recerca. Això ens indica que el mètode emprat per a l'anàlisi de dades és significativa per respondre a les preguntes de la investigació i refutar o confirmar les hipòtesis plantejades.

6. 1 Possibles causes de la problemàtica detectada

Un dels objectius específics del present estudi era explorar les causes que provoquen que el grup d'estudi tingui un nivell d'expressió escrita inferior a l'esperat, segons el seu nivell general de la llengua. L'anàlisi de dades apunta que algunes de les causes podrien ser les mancances del sistema educatiu quant a l'ensenyament de les habilitats lingüístiques, indicada pels docents participants, i el poc temps destinat a la pràctica de l'escriptura i la lectura, extrem reconegut per l'alumnat objecte d'estudi, que l'identifica com una de les raons més importants per millorar l'expressió escrita.

De la gramàtica, de la sintaxi, de la gramàtica textual. De tot això sí que trobem moltes més mancances perquè abans no hi havia tants alumnes amb tantes mancances inicials. (Cap del departament lingüístic)

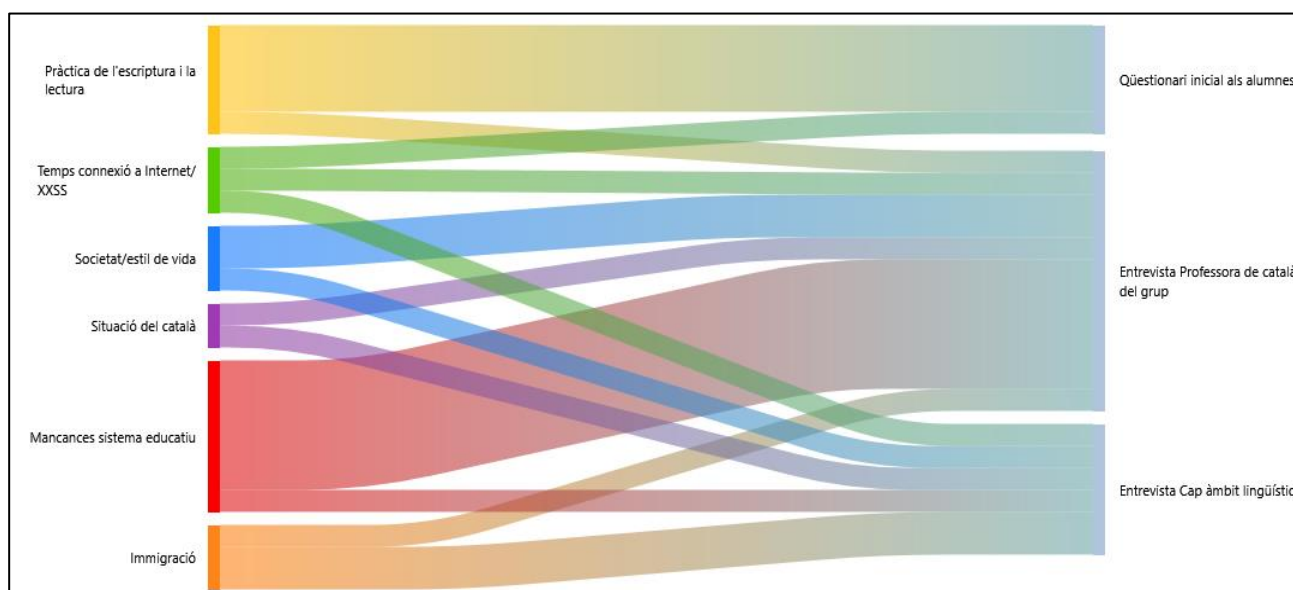
Avui dia la llengua no s'ensenyava com s'hauria d'ensenyar. La llengua és un instrument de comunicació i és un instrument que s'ha d'usar. I jo crec que la pedagogia de la llengua avui dia no és l'adequada (...) Tampoc sé ben bé què fan ni que haurien de fer en cada moment de la primària pel que fa a l'adquisició de tècniques de redacció o d'hàbits lingüístics. El que crec és que no es fa del tot bé. O hi ha coses que no es fan bé. (Professora de català del grup).

Bona part dels alumnes repliqueu les raons per les quals no s'escriu bé. Les més esmentades són la lectura i la pràctica d'escriure. En aquest cas, la manca d'ambdues. (Resultats qüestionari inicial als participants).

A la pregunta de si llegiu habitualment, 14 heu contestat que sí diàriament o sovint, i 7 que no, o no gaire (...). Més d'un 70% creieu que practicar l'escriptura és una bona manera de millorar l'expressió escrita en català (...). Una gran majoria considereu que llegir és una de les millors maneres de formar-se i ajuda, de manera natural, a escriure millor. (Resultats qüestionari inicial als participants).

El temps que passen connectats a Internet o consultant xarxes socials (que podria anar directament relacionat amb el poc temps dedicat a la lectura, fonamentalment), el fet migratori o l'estil de vida d'una societat regida per la immediatesa serien altres raons apuntades pels participants de la investigació (Vegeu fig. 2).

Figura 2
Possibles causes del nivell d'expressió escrita no òptim del grup investigat

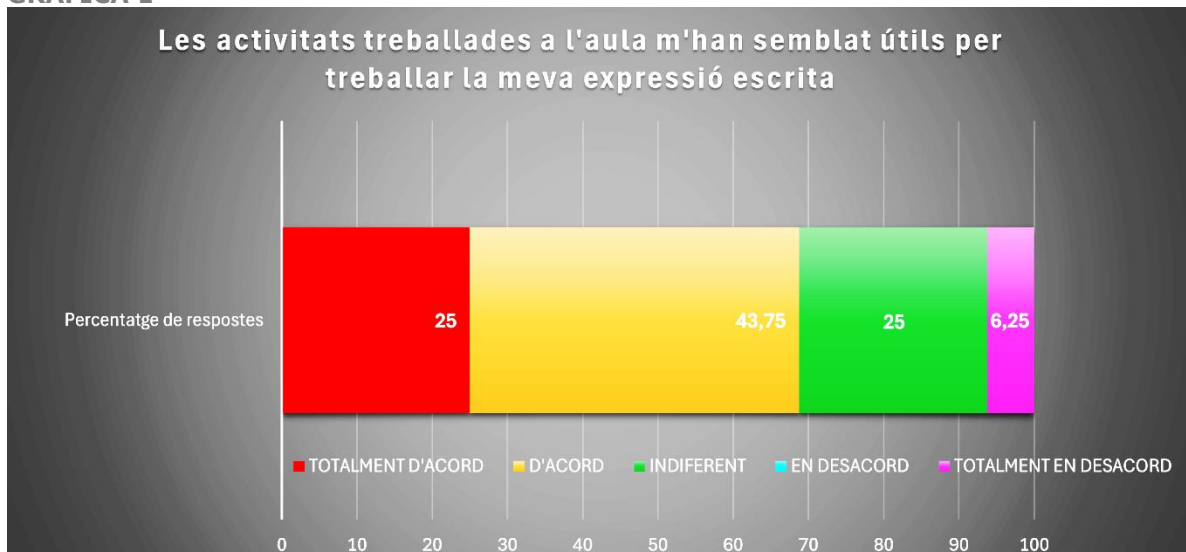


6.2 Resultats del qüestionari final amb escala *Likert*

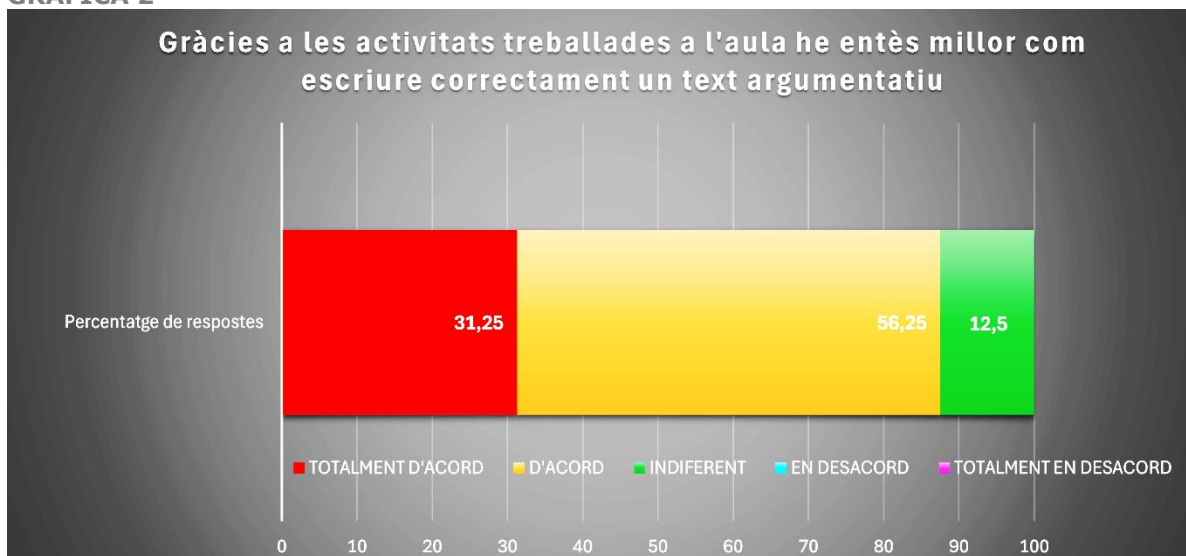
Després de la intervenció a l'aula es va passar un qüestionari als alumnes participants dissenyat amb el mètode d'escala *Likert*. Van omplir l'enquesta 16 dels 22 alumnes del grup. Els participants van respondre deu preguntes relacionades amb les activitats proposades valorant aspectes com el nivell de motivació, si havien millorat el seu aprenentatge o les preferències quant a treball autònom i cooperatiu. Havien de triar les seves avaluacions entre les opcions "Totalment d'acord", "D'acord", "Indiferent", "En desacord" i "Totalment en desacord". A continuació podem veure les gràfiques amb els resultats percentuals de cada opció escollida pels alumnes.

Figura 3
Gràfiques enquesta escala Likert amb resultats percentuals sobre un total de 16 respostes

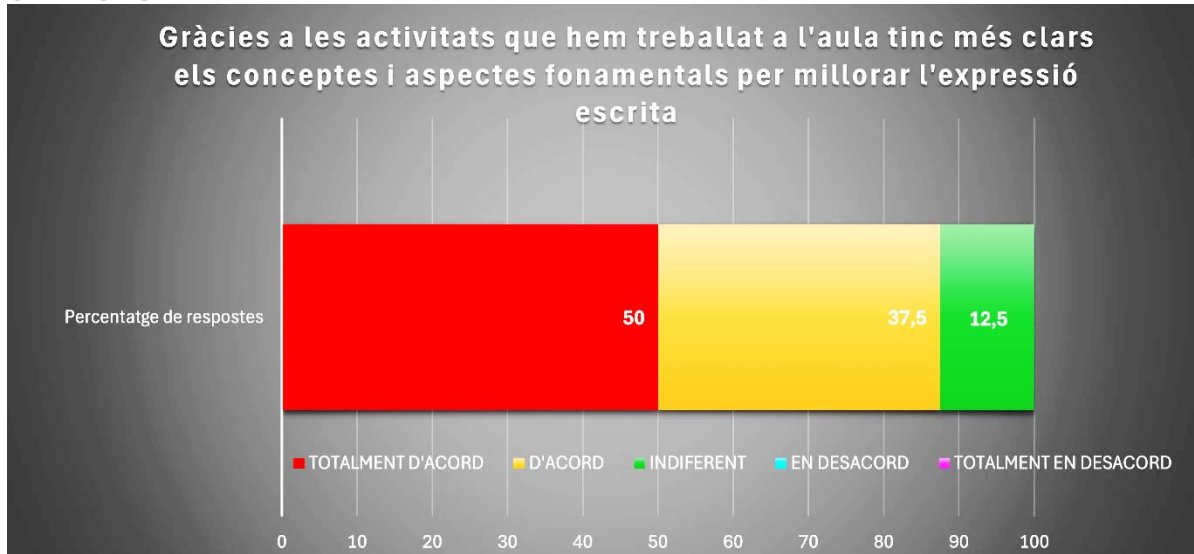
GRÀFICA 1



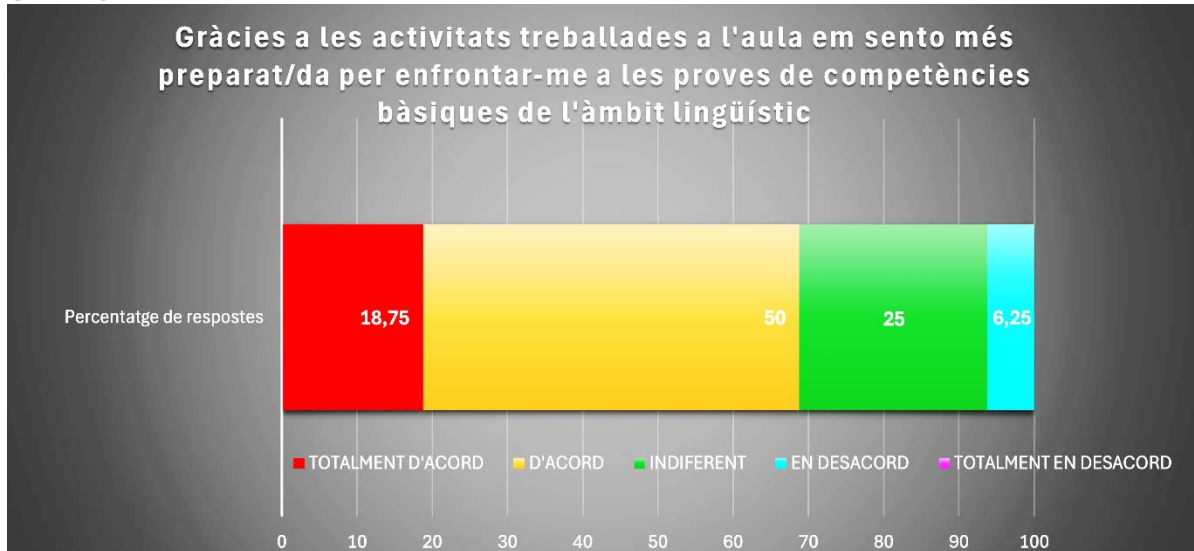
GRÀFICA 2



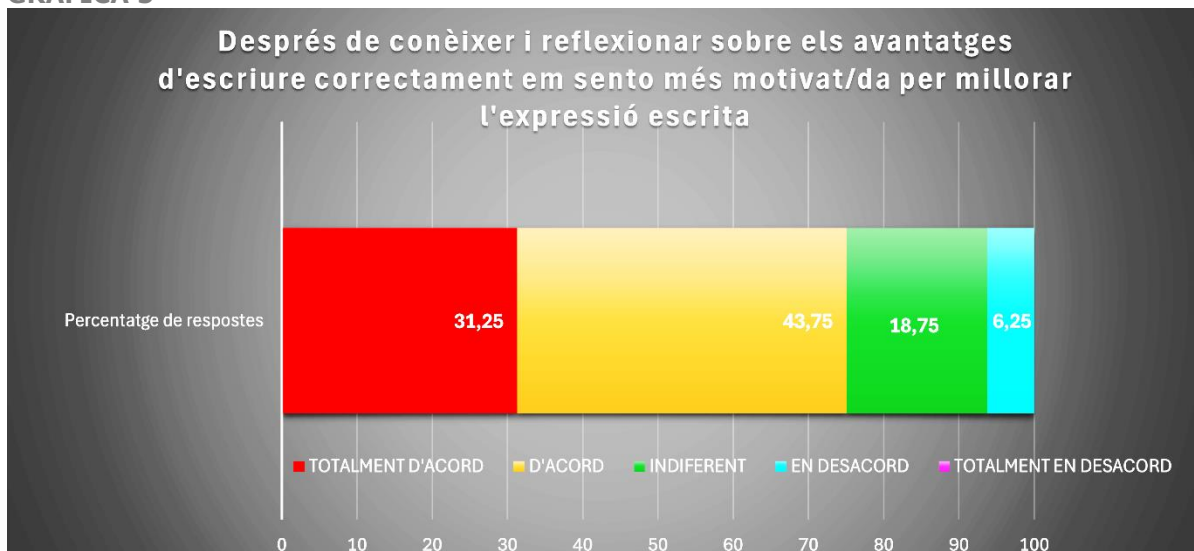
GRÀFICA 3



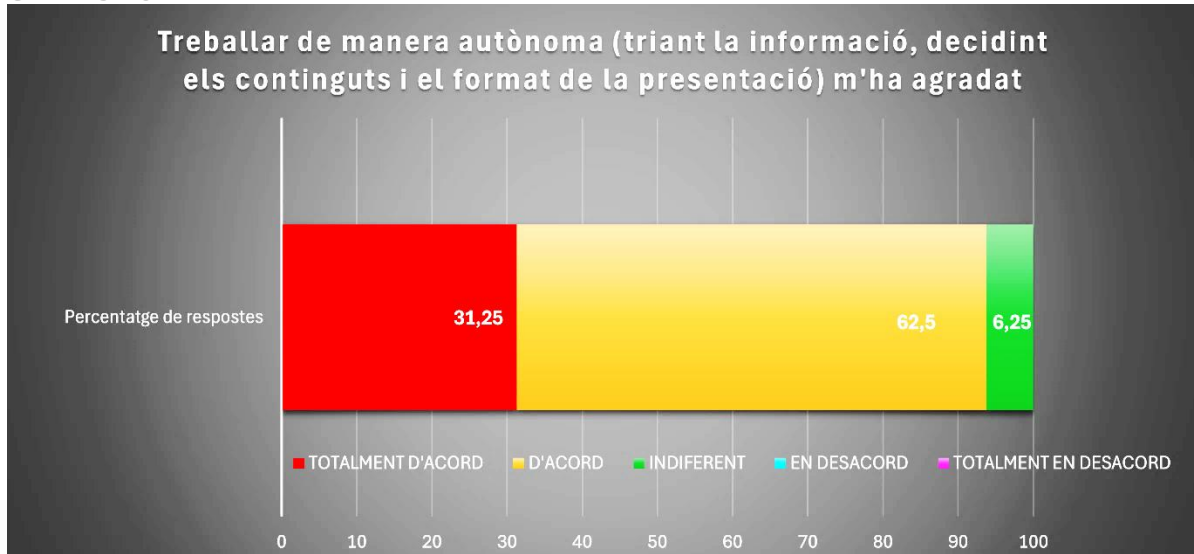
GRÀFICA 4



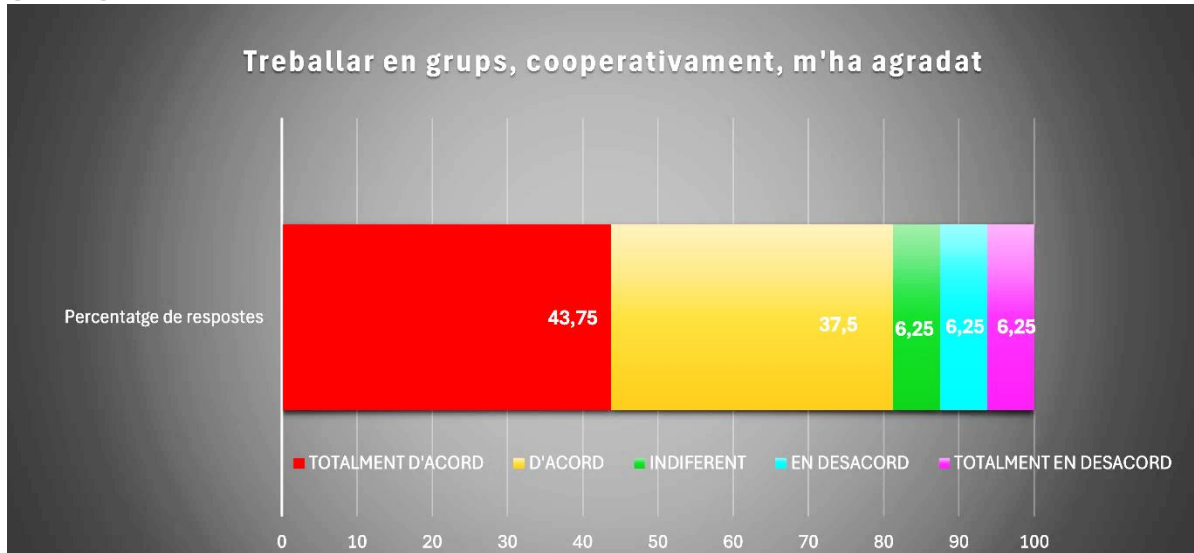
GRÀFICA 5



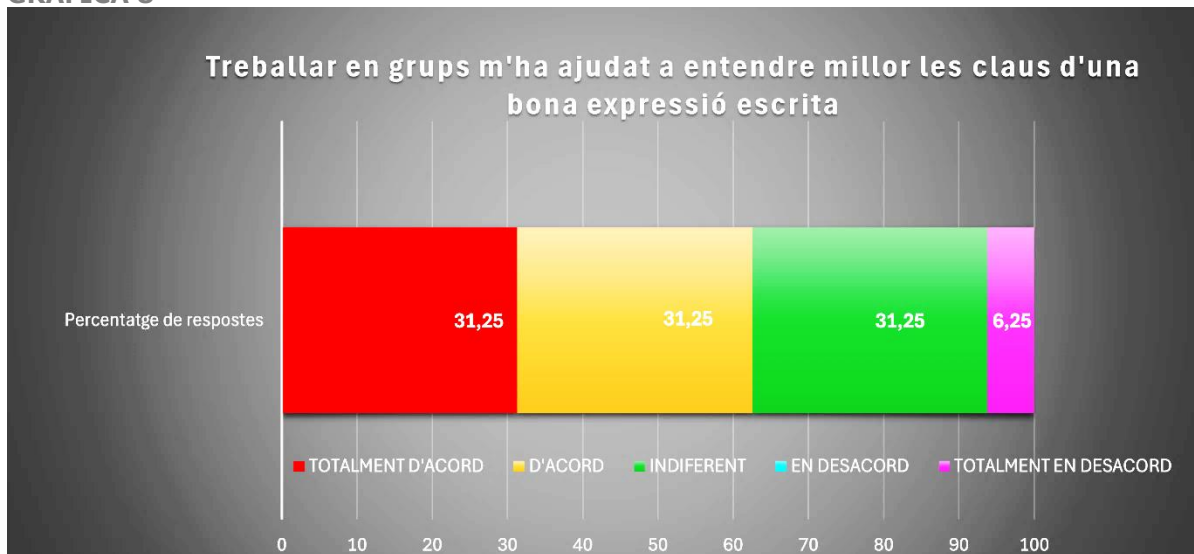
GRÀFICA 6



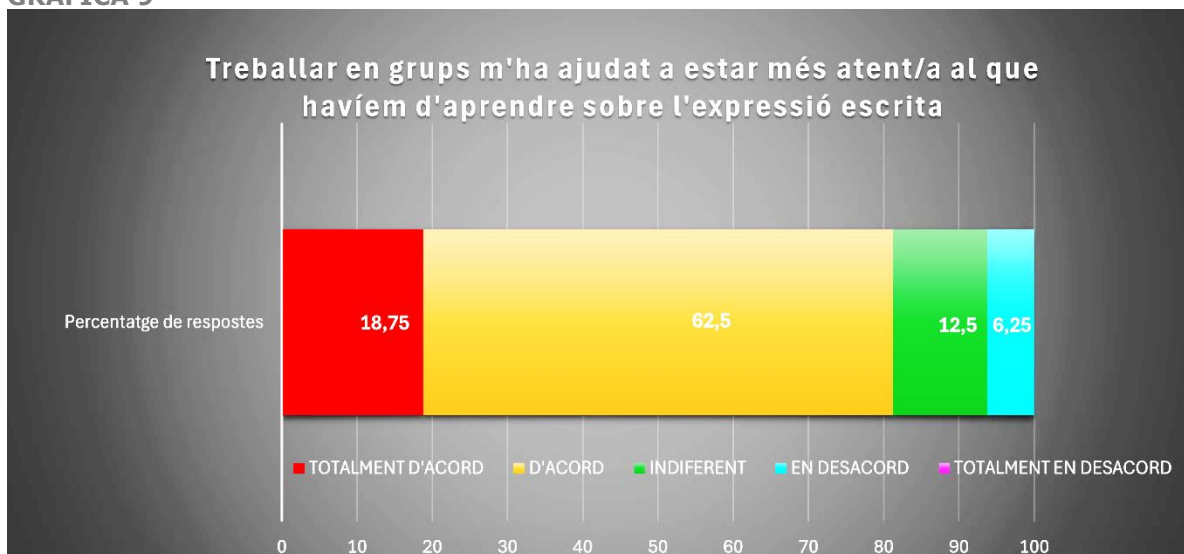
GRÀFICA 7



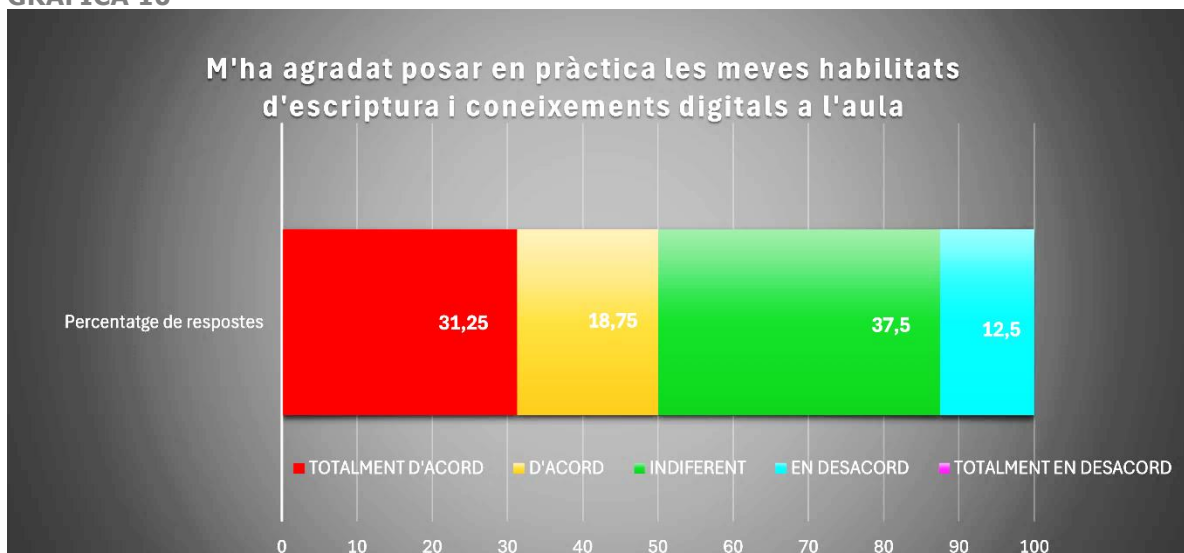
GRÀFICA 8



GRÀFICA 9



GRÀFICA 10



En general, veiem que els participants han valorat positivament l'aplicació de la nova metodologia a l'aula. La majoria d'ells responen "Totalment d'acord" i "D'acord" a totes de preguntes.

Aquests resultats percentuals s'han incorporat a l'anàlisi qualitatiu amb Atlas.ti. Les gràfiques 1, 2, 3, 4, 8 i 9, s'han relacionat amb els codis *Procés d'aprenentatge*, mentre que la 5, 6, 7 i 10 s'han relacionat amb el codi *Motivació davant de l'aprenentatge* (figura 3).

6.3 Comportament de les variables de la investigació

L'anàlisi amb *Atlas.ti* ens ha permès relacionar les dades de la investigació mitjançant concurrència de codis per conèixer l'impacte que ha tingut la intervenció a l'aula. Prèviament, hem classificat les variables dependents (la millora del procés d'aprenentatge i la motivació de l'alumnat) en dues categories, una de percepcions positives i una altra de percepcions negatives. En aquest sentit, a la vegada que hem categoritzat les variables dependents durant l'anàlisi hem identificat com a subcategoria si la cita que estàvem codificant era positiva o negativa.

Els resultats, reflectits en els següents diagrames de *sankey* que ens permet extreure l'eina *Atlas.ti*, ens indiquen que creuant la variable independent (identificat en els codis *Treball cooperatiu* i *Aprenentatge autònom i metacognitiu*) amb les dues variables dependents es produeix una relació molt més significativa pel que fa a les referències positives (Fig.4) que negatives (Fig. 5). A més, la figura 4 ens mostra com la motivació i la millora de l'aprenentatge reaccionen positivament tant en les referències al treball cooperatiu com a l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'alumnat.

Figura 4
Relació entre codis de la variable independent amb registres positius de les variables independents

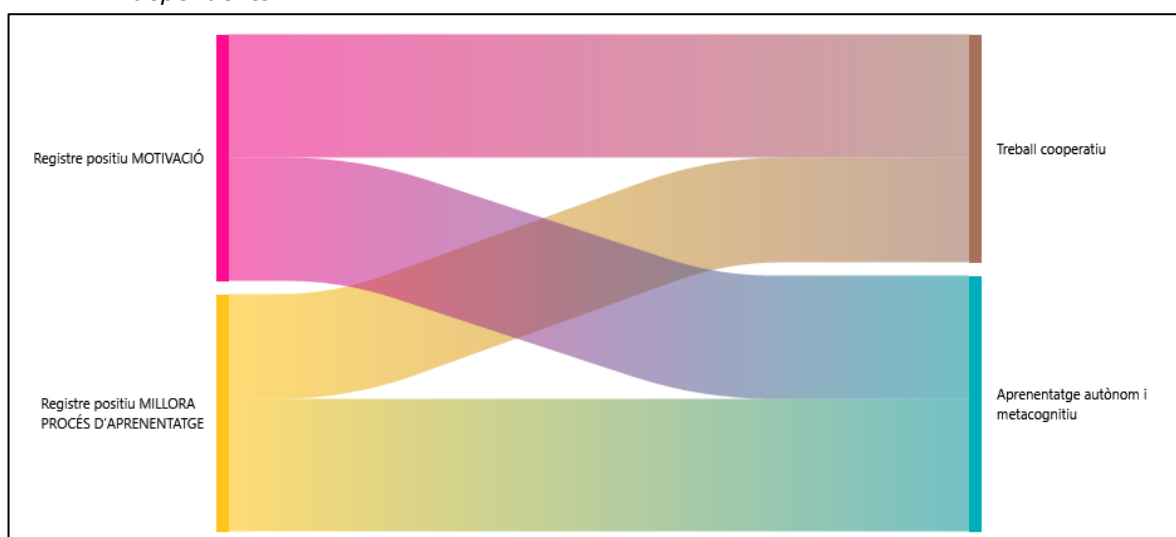
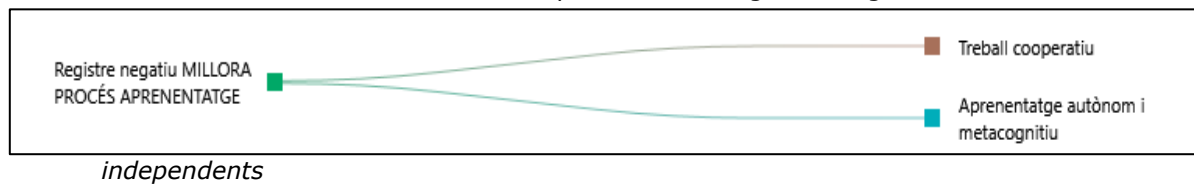


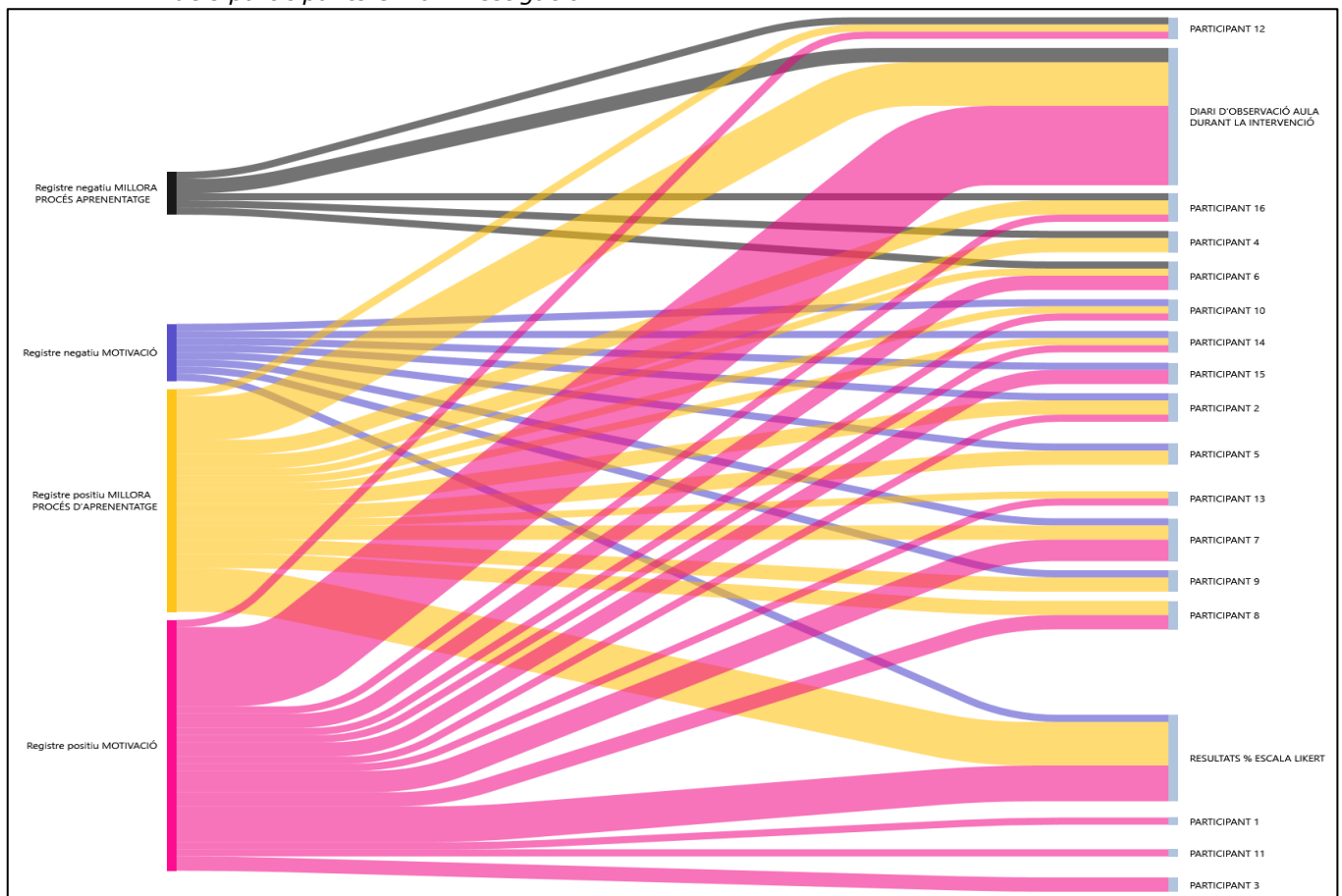
Figura 5
Relació entre codis de la variable independent amb registres negatius de les variables



Nota. No s'han trobat referències negatives significatives sobre la motivació dels alumnes quan s'apliquen a la relació els codis Treball cooperatiu i Aprentatge autònom i metacognitiu.

Per altra banda, hem relacionat les variables dependents (tant en els seus registres positius com negatius) amb l'origen de les dades, és a dir, amb els documents que recullen les percepcions dels participants. En el diagrama resultant (Fig. 6) podem comprovar amb quina intensitat els participants (alumnes i docent) han referenciat positivament i negativament la intervenció a l'aula i la nova metodologia, així com de quines dades de la investigació provenen aquestes percepcions favorables o desfavorables.

Figura 6
Relació entre codis de les variables dependents (positives-negatives) amb les aportacions dels participants en la investigació



La majoria dels participants ha advertit que la intervenció els ha procurat nous coneixements o ha millorat la seva experiència en l'aprenentatge de l'expressió escrita. Ho veiem clarament tant als resultats percentuals de l'enquesta d'escala Likert (vegeu Fig. 3), com a les respostes de pregunta oberta als participants. Aquesta percepció també queda recollida al Diari d'observació a l'aula.

El que més m'ha ajudat és la recerca d'informació per a poder informar-me i conscienciar-me de les tècniques i totes les coses essencials per a escriure bé. (Participant 2).

El més útil ha estat fer el text argumentatiu i posar a prova el que havíem investigat. (Participant 5).

Per la presentació, el meu grup ens hem dedicat a incloure tècniques per a tenir una bona escriptura, de les quals jo també he après. Penso que ha estat una activitat molt ben organitzada i realment útil. Ha servit per millorar en molts aspectes de la nostra escriptura (...) Estic segura que ens ha servit per organitzar-nos millor per a les competències bàsiques. (Participant 7).

El que més m'ha ajudat és aprendre més i informar-me de les claus, les tècniques, etc., al fer la presentació m'he informat de aquestes coses que m'han ajudat. (Participant 8).

El que més m'ha ajudat és veure les presentacions dels grups en format digital (...) Penso que ha sigut molt útil, que hauria de fer molta més gent i de varies edats (Participant 16).

Han estat capaços de consensuar i decidir quina informació consideraven rellevant per sintetitzar-la als treballs. El treball autònom ha estat la tònica. De fet, han sol·licitat el suport docent en poques ocasions. (Diari d'observació a l'aula).

Les dades ens indiquen que una gran majoria s'han sentit motivats davant de les activitats proposades, l'altra variable dependent a estudi. Així ho veiem en els resultats de les enquestes en escala *Likert* (vegeu fig. 3), a les respostes de pregunta oberta i als registres del Diari d'observació.

M'ha agradat treballar en grup i de manera autosuficient, és a dir, mostrant la nostra creativitat. (Participant 6).

Em va agradar molt crear una presentació sobre tècniques d'escriptura, ja que va ser una activitat que vam fer en grups i ens va permetre ser més creatius i cooperar amb tots els integrants del grup (...). Ens ha ajudat a posar més interès en aquesta millora. Penso seguir totes les pautes per millorar la meva escriptura. (Participant 7).

El que més m'ha agradat és fer la presentació, es algo que ens agrada molt i no és gens avorrit. (Participant 8).

(...) els alumnes s'han mostrat molt interessats pels resultats. Han estat atents durant tota l'exposició. (Diari d'observació a l'aula).

(...) s'han demanat sis voluntaris per fer de capitans/es de grup. Han sorgit de seguida i espontàniament. Entenc que aquesta actitud proactiva ha partit de la motivació que els està despertant la situació d'aprenentatge proposada. (...) els grups han sabut col·laborar i funcionar coordinadament per elaborar i entregar les tasques. (Diari d'observació a l'aula).

Pel que fa a les percepcions negatives del procés d'aprenentatge per part dels alumnes, la meitat fan referència a la manca de temps per fer les activitats, extrem que també ha quedat referenciat al Diari d'observació a l'aula. Els participants, per altra banda, han esmentat l'ús de la intel·ligència artificial, una qüestió tractada a classe.

El que menys m'ha agradat és que hem hagut de fer el treball més ràpid del que m'hagués agradat, ja que no teníem molt de temps. (Participant 4).

Crec que hem tingut poques hores per fer-ho. (Participant 16).

La manca de temps ha fet que els grups hagin d'enllestir els treballs a casa. També m'han comentat que, tot i que podien triar tipus de presentació audiovisual, el poc temps que hi podran destinar els ha portat a escollir una presentació tipus Canva. Això els permetrà centrar el seu temps en el contingut sabent que la presentació serà adequada. Aquesta tria ha estat intel·ligent i pràctica. La metacognició i l'autonomia ha afavorit aquesta decisió. (Diari d'observació a l'aula).

Crec que hagués estat millor fer les tasques sense ordinador per no utilitzar la IA i haver treballat només a mà. (Participant 6).

Quant a la manca de motivació dels alumnes davant de les tasques proposades, la majoria de les referències negatives han estat relacionades amb la presentació del treball final davant de la resta de companys, no pel fet d'haver de treballar cooperativament o autònomament.

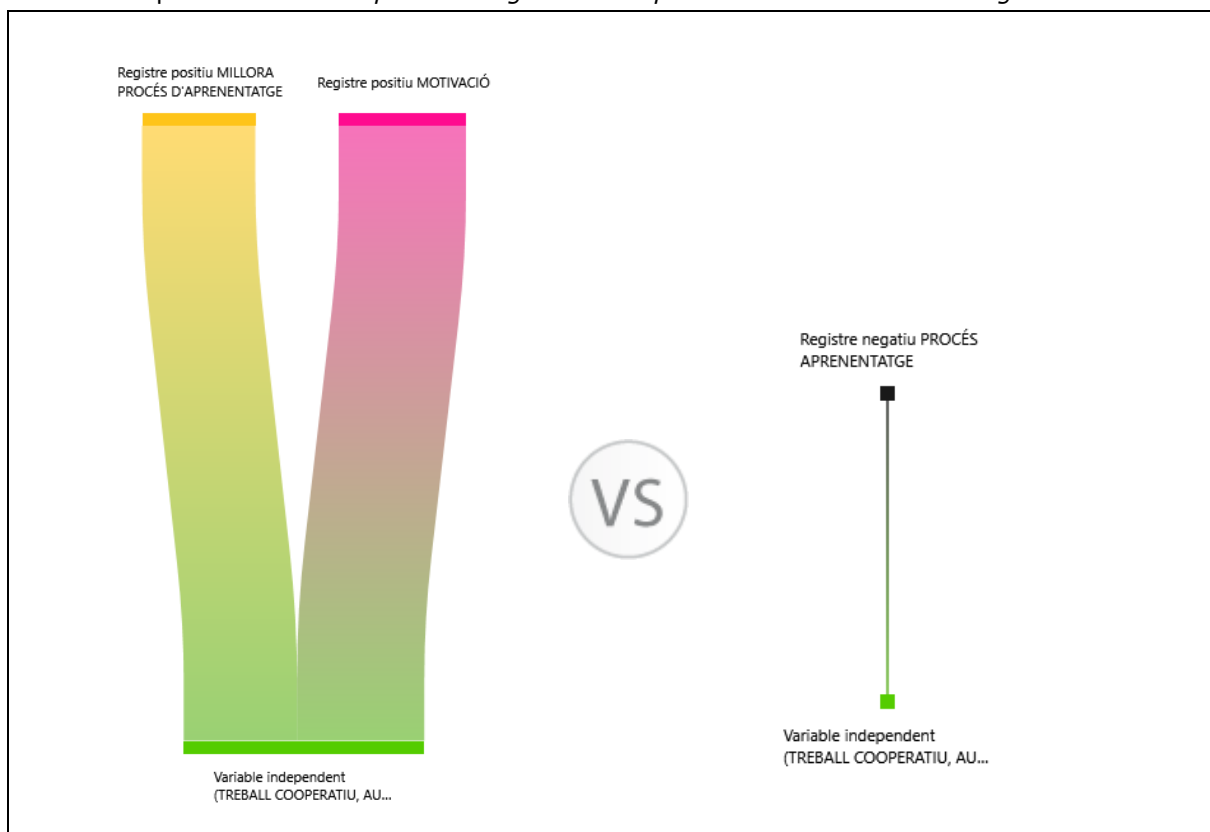
El que menys m'ha agradat és haver d'exposar el treball. (Participant 2).

No m'ha agradat haver de fer la presentació. (Participant 5).

El que menys em va agradar va ser la presentació davant de la resta de companys del nostre treball, perquè no m'agrada gaire fer exposicions davant de molta gent. (Participant 7).

Finalment, hem sintetitzat en dos diagrames de flux una comparativa de resultats positius i negatius en l'aplicació de la nova metodologia (vegeu fig. 7), en la qual es pot veure clarament com haver introduït el treball cooperatiu, metacognitiu i autònom a l'aula ha generat moltes més percepcions positives que negatives pel que fa a la millora del procés d'aprenentatge i la motivació. Així, mentre es produeix la concurrència de 34 citacions de la variable independent amb registres positius de les dues variables dependents (16 amb la millora de l'aprenentatge i 18 amb la motivació), només se'n produeix 1 amb registres negatius, en aquest cas respecte al procés d'aprenentatge.

Figura 7
Comparativa resultats positius-negatius de l'aplicació de la nova metodologia a l'aula



Nota. No s'han trobat referències negatives significatives sobre la motivació dels alumnes quan s'aplica la variable independent (la nova metodologia).

7. Discussió

Els resultats de la investigació proven que les referències positives, quant a la motivació i la millora de l'experiència d'aprenentatge dels alumnes, són clarament superiors a les negatives en la valoració de la nova metodologia pedagògica aplicada a l'aula (variable independent). En aquest sentit, els resultats ens mostren que les respostes a les preguntes de la investigació formulades (si l'aplicació d'una metodologia basada en el treball cooperatiu, la metacognició i l'autonomia enriqueixen el procés d'aprenentatge i motiven l'alumnat a millorar la seva expressió escrita) són afirmatives. De la mateixa manera, podem confirmar les hipòtesis plantejades en aquest estudi de cas.

Els resultats també donen resposta a un dels objectius específics formulats, en concret el d'explorar les causes que provoquen en el grup estudiat un nivell inferior d'expressió escrita en català si el comparem amb el domini que tenen en altres àmbits de la llengua. En aquest sentit, l'anàlisi de dades indica dues possibles raons principals: les carències del sistema educatiu, per una banda, i la manca de pràctica en l'escriptura i la lectura, per l'altra. Aquesta darrera reconeguda per la majoria dels alumnes participants. No sorgeixen, en canvi, referències a la pandèmia de la COVID-19 per explicar el fenomen estudiat, si bé els referents teòrics consultats ja advertien d'un major impacte en el retrocés de l'aprenentatge en entorns socioeconòmics més complexos.

Veurem, ara, com els resultats de la nostra anàlisi contrasten amb la teoria publicada sobre la motivació, el rendiment de l'alumnat i el treball cooperatiu, autònom i metacognitiu, i que hem tingut en compte en el marc teòric d'aquesta investigació.

Recordem que Nassaji (2017) defensa un nou concepte per a l'ensenyament de la gramàtica i replanteja la pedagogia del focus en la forma, destacant que l'aprenentatge ha de centrar-se en les formes lingüístiques, sempre, a partir d'un context comunicatiu en el qual els alumnes puguin desenvolupar la seva capacitat d'expressar-se de manera

efectiva i adequada. Ho teoritza en referència a l'aprenentatge d'una segona llengua, tot i que vam considerar pertinent aquesta aplicació metodològica per al cas en estudi. De fet, aquesta visió, que podríem titllar de pragmàtica, s'acosta al plantejament d'una bona part dels alumnes participants, que consideren que la pràctica de l'escriptura és essencial per a l'aprenentatge i la millora de l'expressió escrita. La intervenció, aplicada d'acord a aquests preceptes, s'ha demostrat útil en haver-se focalitzat en la pràctica i haver complementat un aprenentatge més teòric de la gramàtica.

El treball cooperatiu aplicat a l'aula també ha confirmat les teories que diversos autors han publicat en les darreres dècades sobre les virtuts d'aquesta metodologia pedagògica. Johnson et al. (1999), per mencionar-ne un dels més destacats, recorda que la cooperació, comparada amb altres mètodes de treball a l'aula, incrementa el rendiment, millora la retenció a llarg termini i fomenta la motivació i el pensament crític. A jutjar pels resultats obtinguts, el treball cooperatiu ha aportat tota aquesta sèrie de beneficis millorant, per una banda, l'experiència d'aprenentatge i, per l'altra, incrementant la motivació de l'alumnat.

Especial menció mereix la teoria del treball autònom i la metacognició en l'aprenentatge de la llengua escrita. Recordem que autors com Colomer et al. (2011), Aguirre Seura (2016) o Valenzuela (2018) destaquen que el treball autònom i el procés reflexiu de l'alumnat sobre el seu propi procés d'aprenentatge millora la motivació, s'associa amb un major rendiment i incrementa les habilitats en l'escriptura. Els resultats que hem presentat, si bé no són tan generosos i extensos, són coherents amb la literatura publicada i ens confirmen que el procés reflexiu de l'alumnat sobre el domini de la llengua escrita i el foment de la seva autonomia per millorar-la han estat beneficiosos per al grup aula.

7.1 Limitacions de l'estudi i futures línies de recerca

En el present estudi de cas es reconeixen diverses limitacions. En primer lloc, la mida i característiques de la mostra. Cal assenyalar que es

tracta de l'estudi d'un grup aula amb uns trets molt específics, alumnes amb un nivell avançat en llengua catalana que, no obstant això, necessiten millorar les competències en expressió escrita. En segon lloc, la manca de temps ha estat una altra limitació, en aquest cas advertida, fins i tot, pels mateixos alumnes participants. La intel·ligència artificial, en tercer lloc, ha estat un factor no previst que ha irromput durant la intervenció i que els estudiants han identificat com un possible entrebanc en el seu aprenentatge. En futures investigacions caldria controlar aquest element per evitar que l'alumnat en faci ús durant les activitats d'aprenentatge de l'expressió escrita. Finalment, ha estat una dificultat afegida no haver pogut accedir a altres dades més nombroses i específiques, que haguessin enriquit els resultats de la investigació (avaluacions acadèmiques prèvies i posteriors a la intervenció o resultats de les proves de les competències bàsiques dels alumnes participants).

De cara a futures línies de recerca, suggerim aprofundir en les causes que provoquen el decalatge entre l'expressió escrita dels alumnes de 4t de l'ESO i altres àmbits de la llengua (comprensió lectora o expressió oral). Això permetria ajustar les metodologies adients a aplicar a l'aula. Recordem que en aquest estudi ens interessava determinar aquests factors en un grup avançat i d'un entorn sociocultural i econòmic concrets, però pot ser pertinent analitzar si les causes són comunes en la resta d'alumnat català. Podria ser interessant, en aquest sentit, confirmar si s'assimilen o difereixen de les descrites en el present estudi.

En darrera instància, suggerim futures investigacions que trenquin amb la limitació de la mostra i se centrin en un enfocament més quantitatiu i experimental, amb l'objectiu de demostrar si el mètode pedagògic emprat pot ser útil a tot tipus d'alumnat.

8. Conclusions

Amb el present treball hem pogut confirmar, després d'aplicar un mètode qualitatiu d'investigació, que els beneficis descrits en les teories publicades al voltant del treball cooperatiu a l'aula i els processos metacognitius d'aprenentatge s'han complert en el cas estudiat. Fomentar l'autonomia de l'alumnat ha estat especialment interessant. El repte proposat s'ha percebut positivament al Diari d'observació a l'aula i ha aconseguit motivar els alumnes. De fet, poder crear materials d'estudi propis sobre expressió escrita ha estat molt ben valorat pels mateixos participants, que han destacat la llibertat, l'autoorganització i la creativitat que han experimentat amb aquesta manera d'aprendre. Això pot ser degut, precisament, al fet que es tracta d'un grup amb un nivell força avançat en el coneixement de la llengua. Caldria, per tant, contraposar aquesta experiència en altres grups amb característiques diferents, amb presència de problemes d'aprenentatge, nous o nivells socioeconòmics deprimits.

Cal destacar, per altra banda, l'excel·lent predisposició demostrada per l'alumnat participant en la investigació. Haver dissenyat la intervenció a l'aula després d'analitzar els resultats del qüestionari inicial als alumnes va ser encertat. És així com es va poder crear una situació d'aprenentatge respectuosa amb les consideracions prèvies dels mateixos participants. Aquesta, molt probablement, hagi estat una de les claus dels bons resultats que exposa el present estudi.

Endinsant-nos en les conclusions d'aquest estudi qualitatiu, podem dir que, en termes generals, s'han aconseguit els objectius i confirmat les hipòtesis plantejades a l'inici de la investigació. Així, a les preguntes "*Les metodologies pedagògiques basades en el treball cooperatiu, la metacognició i l'autonomia dels aprenents poden millorar el procés d'aprenentatge dels alumnes de 4t d'ESO en relació amb l'expressió escrita en català?*" i "*Les metodologies d'aprenentatge basades en el treball cooperatiu, la metacognició i l'autonomia dels aprenents poden*

motivar els alumnes de 4t d'ESO a escriure correctament el català?", podem respondre afirmativament de manera força contundent. En la mateixa línia, podem confirmar les hipòtesis formulades a l'inici d'aquest estudi de cas: "La introducció a l'aula de 4t d'ESO de metodologies basades en el treball cooperatiu, metacognitiu, i autònom millorarà el procés d'aprenentatge en relació amb l'expressió escrita en català dels alumnes; i incrementarà la motivació dels alumnes per aprendre a escriure correctament el català".

Concloem, en vista dels resultats, que, a més d'haver-se demostrat útil com a metodologia pedagògica complementària a l'ensenyament més teòric de la gramàtica de la llengua, la reflexió metacognitiva sobre el procés d'escriure, el treball autònom i la cooperació entre companys ha enriquit l'experiència d'aprenentatge d'aquests alumnes amb un bon perfil de sortida en llengua catalana, a més d'haver aconseguit motivar-los a millorar el seu nivell d'expressió escrita.

9. Referències

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 801-811.
- Álvarez, C., i San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), Artículo 14. <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Álvarez Taboada, M. F., Rodríguez Pérez, J. R., Sanz Ablanado, E., i Fernández Martínez, M. (2008). Aprender enseñando: Elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo. *Formación Universitaria*, 1(6), 19-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062008000600004>
- Amaya, J. O. (2012). La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. *Revista Enunciación*, 17(1), 22-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782253>
- Anderson, L. W. i Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, And Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. i Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Madrid: UNICEF España. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf
- Bonilla Duart, M. (2012). Mediación de otros en el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes. *Hallazgos*, No. 18, 207-215. Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.

https://www.researchgate.net/publication/287846306_Mediacion_de_otros_en_el_proceso_de_aprendizaje_autonomo_de_los_estudiantes

Bretxa, V., i Vila, F. X. (2014). The development of patterns of language use in the classroom from sixth grade to the fourth year of the mandatory secondary education program. *Revista de Llengua i Dret*, 62, 106-123.

https://www.researchgate.net/publication/292561544_The_development_of_patterns_of_language_use_in_the_classroom_from_sixth_grade_to_the_fourth_year_of_the_mandatory_secondary_education_program

Colomer Feliu, J., Casellas, R. M., Vila, X., Rodríguez, M., Serra, T., Roldan, M., i Puig, T. (2011). Mecanismes d'interacció entre alumnes i docents. Un exemple d'autogestió i autoregulació de l'aprenentatge. A 'Univest 11'. Universitat de Girona.

<http://hdl.handle.net/10256/3628>

Consell Escolar de l'Institut Joan Guinjoan i Gispert. (2023). *Projecte lingüístic. Projecte educatiu de centre. Annex 1.* pp 33-35.

<https://agora.xtec.cat/insjoanguinjoan/linstitut/projecte-educatiu/>

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2023). L'avaluació de quart d'ESO 2023. *Quadern 58*, p.68.

<https://hdl.handle.net/20.500.12694/4244>

Dans, M. I., i Muñoz Carril, P. C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28.

<https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>

Decret d'ensenyaments d'educació bàsica. (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *DOGC*, 8762, *CVE-DOGC-A-22270097-2022*.

<https://dogc.gencat.cat/ca/sumari-del-dogc/?numDOGC=8762>

Departament d'Ensenyament. (2017). Marc d'Innovació pedagògica a Catalunya. p. 11.

<https://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/marc-innovacio-pedagogica/documents/00.-Ambits-de-la-innovacio-pedagogica.pdf>

Doughty, C., i Varela, E. (1998). Communicative focus on form. A C. Doughty, i J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Espinoza Freire, E. E. (2022). El problema, el objetivo, la hipótesis y las variables de la investigación. *Portal De La Ciencia*, 1(2), 1-71.

<https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.320>

Fontán de Bedout, L. (2022). Autonomia i aprenentatge autònom en els temps del coronavirus: entre la commoció pandèmica i l'esperança postpandèmica. *Temps d'Educació*, 63, 101-120.

<https://doi.org/10.1344/tempseducacio2022.63.6>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.

LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 63, 165. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10398>

- OCDE. Programme for International Student Assessment. PISA 2022. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Hippasus Agency. http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf
- Schady, N., Holla, A., Sabarwal, S., Silva, J., i Yi Chang, A. (2023). *Collapse and recovery: How the COVID-19 pandemic eroded human capital and what to do about it: Executive summary* (English). World Bank Group. <https://documents.worldbank.org/curated/en/099050423144035219/P178488013905d01909be7005fba80b4f97>
- Torrego, J. i Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid Alianza Editorial.
- Trujillo Sáez, F. (2014). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147–162. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329>
- Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿Qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 1(46), 69-93. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>

10. Annexos

Annex 1. Situació d'aprenentatge aplicada durant la investigació

Seqüència didàctica

Títol	Vull escriure bé!
Curs (nivell educatiu)	4t ESO
Àrea / Matèria / Àmbit	Llengua catalana

DESCRIPCIÓ (context + repte)

Per què aquesta seqüència didàctica? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context? Quin repte planteja?

L'alumnat de 4t d'ESO registra un nivell d'expressió escrita inferior al d'altres dimensions de coneixement de la llengua, com l'expressió oral o la comprensió lectora, especialment en alumnes que obtenen millors resultats en el coneixement del català. Així ho certifiquen les proves de final d'etapa d'educació secundària que s'elaboren anualment a Catalunya. Aquesta situació d'aprenentatge pretén motivar els alumnes a conèixer les pautes per a una correcta expressió escrita, preparar-los per assolir els coneixements en aquest àmbit i ajudar-los a enfrontar-se millor a les proves de competències bàsiques. Tot plegat incitant-los a reflexionar sobre la realitat social de la llengua catalana.

En l'assoliment d'aquests aprenentatges es pretén fomentar l'anàlisi, l'autoconeixement, l'autoavaluació, la creativitat, el treball autònom, cooperatiu i en xarxa. El treball final dels alumnes (el repte) serà l'elaboració de recursos pedagògics digitals propis que els ajudin a assolir conceptes bàsics per a escriure textos correctament.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE LES ÀREES O MATÈRIES

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques de les àrees o matèries següents:

Àrea o matèria	Competències específiques
Llengua catalana i literatura	CE1: Descriure i valorar la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la realitat plurilingüe i pluricultural, per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.
Llengua catalana i literatura	CE2: Comprendre i interpretar textos orals i multimodals recollint el sentit general i la informació més rellevant la seva forma i el

	seu contingut, per construir coneixement, formarse opinió i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure.
Llengua catalana i literatura	CE3: Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals
Llengua catalana i literatura	CE4: Comprendre, interpretar i analitzar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos escrits i multimodals reconeixent-ne el sentit global i les idees principals i secundàries, identificant-ne la intenció de l'emissor, reflexionant-ne sobre el contingut i la forma i avaluar-ne la qualitat i fiabilitat, per tal de construir coneixement i donar resposta a necessitats i interessos comunicatius diversos.
Llengua catalana i literatura	CE5: Produir textos escrits i multimodals amb adequació, coherència, cohesió, aplicant estratègies elementals de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, amb regulació dels iguals i autoregulació progressivament autònoma i atenent les convencions pròpies del gènere discursiu triat, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.
Llengua catalana i literatura	CE6: Cercar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts de manera progressivament autònoma, avaluant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació, i integrar-la i transformar-la en coneixement, per comunicar la, adoptant un punt de vista crític, personal i respectuós amb la propietat intel·lectual.
Llengua catalana i literatura	CE9: Mobilitzar el coneixement sobre l'estructura de la llengua i els seus usos i reflexionar de manera progressivament autònoma sobre les eleccions lingüístiques i discursives, amb la terminologia adequada, per desenvolupar la consciència lingüística, augmentar el repertori comunicatiu i millorar les destreses tant de producció oral i escrita com de recepció crítica.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques transversals següents:

Competència transversal	Competències específiques
Competència digital	CD1. Fer cerques avançades a Internet atenent a criteris de validesa, qualitat, actualitat i fiabilitat, seleccionant-les de manera crítica i arxivant-les per recuperar, referenciar i reutilitzar aquestes recerques respecte a la propietat intel·lectual.

Competència digital	CD2. Gestionar i utilitzar el propi entorn personal digital d'aprenentatge permanent per construir nou coneixement i crear continguts digitals, mitjançant estratègies de tractament de la informació i l'ús de diferents eines digitals, seleccionant i configurant la més adequada en funció de la tasca i de les necessitats en cada ocasió.
Competència digital	CD3. Participar, col·laborar i interactuar mitjançant eines o plataformes virtuals per comunicar-se, treballar col·laborativament i compartir continguts, dades i informació, gestionant de manera responsable les pròpies accions, presència i visibilitat a la xarxa i exercint una ciutadania digital activa, cívica i reflexiva.
Competència digital	CD4. Identificar riscos i adoptar mesures en l'ús de les tecnologies digitals per protegir els dispositius, les dades personals, la salut i el medi ambient i per prendre consciència de la importància i necessitat de fer un ús crític, legal, segur, saludable i sostenible d'aquestes tecnologies.
Competència ciutadana	CC1. Analitzar i comprendre idees relatives a la dimensió social i ciutadana de la seva pròpia identitat, així com als fets socials, històrics i normatius que la determinen, demostrant respecte per les normes, empatia, equitat i esperit constructiu en la interacció amb els altres en diferents contextos socioinstitucionals.
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	CPSAA 3. Comprendre proactivament les perspectives i les experiències dels altres i incorporar-les al seu aprenentatge per participar en el treball en grup distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives.
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	CPSAA 4. Fer autoavaluacions sobre el propi procés d'aprenentatge, buscant fonts fiables per validar, sustentar i contrastar la informació i per obtenir conclusions rellevants.
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	CPSAA 5. Planificar objectius a mitjà termini i desenvolupar processos metacognitius de retroacció per aprendre dels propis errors en el procés de construcció de coneixement.

OBJECTIUS D'APRENTATGE I CRITERIS D'AVALUACIÓ

<p style="text-align: center;">Objectius d'aprenentatge Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT</p>	<p style="text-align: center;">Criteris d'avaluació Com sabem que ho ha après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT</p>
<p>Reflexionar i prendre consciència del propi aprenentatge de la llengua i de la importància de protegir el català com a signe de la identitat pròpia, i com una eina imprescindible per a comunicar-se de manera eficient en un context social divers, global, culturalment ric i plurilingüe.</p>	<p>1 Reconèixer i valorar la llengua catalana, diferenciant-ne els trets sociolectals i de registre, a partir de l'explicació del seu origen o el seu desenvolupament històric i sociolingüístic, i contrastant aspectes lingüístics i discursius en manifestacions orals, escrites i multimodals.</p> <p>2 Identificar i qüestionar prejudicis i estereotips lingüístics adoptant una actitud de respecte i valoració de la riquesa cultural, lingüística i dialectal, a partir de la indagació i la reflexió sobre els drets lingüístics individuals i col·lectius, així com la reflexió sobre fenòmens de contacte entre llengües.</p>
<p>Comprendre, analitzar i interpretar explicacions i documents audiovisuals de manera crítica, extraient-ne la informació més rellevant per al propi aprenentatge i la transmissió de coneixements.</p>	<p>1 Comprendre el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant en funció de les necessitats comunicatives i la intenció de l'emissor, de textos orals i multimodals de certa complexitat de diferents àmbits, analitzant la interacció entre els diferents codis.</p> <p>2 Valorar la forma i el contingut de textos orals i multimodals de certa complexitat, avaluant-ne la qualitat, la fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.</p>
<p>Comprendre, analitzar i interpretar textos escrits de manera crítica, extraient-ne la informació més rellevant per al propi aprenentatge i la transmissió de coneixements.</p>	<p>1 Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor de textos escrits i multimodals de certa complexitat, que responguin a diferents propòsits de lectura, realitzant-ne les inferències necessàries.</p> <p>2 Valorar críticament el contingut i la forma de textos escrits i multimodals de certa complexitat avaluant-ne la qualitat, la fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.</p>

<p>Planificar, elaborar i revisar un text escrit amb correcció, coherència, cohesió i creativitat, tenint en compte la temàtica proposada, el registre adequat i l'adequació al mitjà de transmissió emprat.</p>	<p>1 Planificar la redacció d'escrits i multimodals, de certa extensió i complexitat, atesa la situació comunicativa, destinatari, propòsit i canal; redactar esborranys i revisar-los amb ajuda del diàleg entre iguals i instruments de consulta, i presentar un text final coherent, cohesionat i amb el registre adequat. 2 Incorporar procediments per enriquir els textos tenint en compte aspectes discursius, lingüístics i d'estil, amb precisió lèxica i correcció ortogràfica i gramatical.</p>
<p>Planificar i elaborar una presentació oral clara, eficaç i amb un registre adequat a l'entorn educatiu que fomenti l'argumentació coherent de la informació i les opinions exposades.</p>	<p>1 Realitzar exposicions i argumentacions orals d'una certa extensió i complexitat amb diferents graus de planificació sobre temes d'interès personal, social, educatiu i professional ajustant-se a les convencions pròpies dels diversos gèneres discursius, amb fluïdesa, coherència i el registre adequat en diferents suports, utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals.</p>
<p>Practicar la interacció oral en un context de treball cooperatiu, a través del qual tingui lloc un debat d'idees productiu, amb respecte cap a les opinions diverses i que permeti arribar a consensos.</p>	<p>1 Participar de manera activa i adequada en interaccions orals informals, en el treball en equip i en situacions orals formals de caràcter dialogat, amb actituds d'escolta activa i estratègies de cooperació conversacional i cortesia lingüística.</p>
<p>Treballar la cerca autònoma i reflexiva d'informació a través d'Internet, prenent consciència de la fiabilitat de les fonts consultades i seleccionant críticament els continguts per extreure'n coneixements que permetin elaborar amb coherència els treballs proposats.</p>	<p>1 Aplicar estratègies de cerca d'informació (localització, selecció i contrast), en diferents fonts, incloses les digitals, calibrant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, de forma autònoma, a la xarxa i a la biblioteca, valorant críticament el resultat de la cerca. 2 Elaborar treballs d'investigació i comunicar de forma creativa i respectant els drets de la propietat intel·lectual, els resultats d'un procés d'investigació, individual o grupal, organitzant la informació, integrant-la en esquemes propis i reelaborant-la, i adoptant un punt de vista crític i respectuós amb els principis de propietat intel·lectual, sobre temes d'interès acadèmic, personal, ecològic i social, que incloguin els objectius de desenvolupament sostenible.</p>

<p>Prendre consciència de la importància de revisar els textos propis com a eina bàsica en el procés de l'expressió escrita, fomentant una actitud autoavaluativa, reflexiva i crítica que millori les habilitats comunicatives.</p>	<p>1 Revisar els textos propis de manera progressivament autònoma i fer propostes de millora argumentant els canvis a partir de la reflexió metalingüística amb el metallenguatge específic, i identificar i esmenar alguns problemes de comprensió i producció de textos utilitzant els coneixements explícits sobre la llengua i el seu ús.</p>
<p>Elaborar un recurs didàctic digital creatiu que transmeti el coneixement adquirit sobre la correcta expressió escrita, que aprofundeixi en l'aprenentatge en aquest àmbit i es converteixi una eina útil d'estudi.</p>	<p>1 Explicar i argumentar la interrelació entre el propòsit comunicatiu i les eleccions lingüístiques de l'emissor, així com els seus efectes en el receptor, utilitzant el coneixement explícit de la llengua i el metallenguatge específic. 2 Formular generalitzacions sobre alguns aspectes del funcionament de la llengua a partir de l'experimentació, comparació i transformació d'enunciats, així com de la formulació d'hipòtesis i la cerca d'exemples, utilitzant el metallenguatge específic i consultant de manera progressivament autònoma diccionaris, manuals i gramàtiques.</p>

SABERS

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

	Saber	<u>Àrea o matèria</u>
1	<p>Les llengües i els seus parlants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de la pròpia biografia lingüística i de la diversitat lingüística del centre i de la localitat. - Desenvolupament de la reflexió interlingüística en el context de la matèria. 	Llengua catalana i literatura
2	<p>Comunicació</p> <p>Aplicació d'estratègies de producció, comprensió i anàlisi crítica de textos orals, escrits i multimodals de diferents àmbits amb atenció conjunta als aspectes següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Context: components de fet comunicatiu • Els gèneres discursius • Processos • Reconeixement i ús discursiu dels elements lingüístics 	Llengua catalana i literatura
3	Reflexió sobre la llengua	Llengua catalana i literatura

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem? Quins són els principals materials que necessitarem? Etc.

Aquesta intervenció preveu sis sessions, la primera de les quals activarà la metacognició i els coneixements previs de l'alumnat gràcies a la reflexió pausada, la concentració i la reiteració de les qüestions plantejades a un qüestionari inicial que hauran de respondre a mà. La segona sessió preveu posar en comú, de manera anònima, les respostes dels qüestionaris, generant un primer pas de l'aprenentatge per millorar l'escriptura gràcies a les aportacions dels companys i companyes. En la tercera sessió es fomentarà el treball cooperatiu en la recerca d'informació, posant en pràctica les competències digitals, la comprensió lectora i el processament de la informació rellevant. En la quarta sessió, cooperativament, els diversos grups han de treballar un text argumentatiu que posi en pràctica els conceptes que han après fins al moment, és a dir, aplicant els criteris per a una bona escriptura i argumentant per què és important fer-ho correctament. En una cinquena sessió han de tornar a activar les competències digitals i els coneixements sobre l'escriptura que han assolit per elaborar una presentació en format digital, un recurs d'estudi que sigui útil per a ells i per a qualsevol altra persona interessada a millorar la seva escriptura. Finalment, en una darrera sessió, els grups han de presentar els treballs finals a l'aula, posant en pràctica l'expressió oral i transferint els coneixements assolits a la resta de companys i companyes.

Aquesta situació d'aprenentatge té una primera part de treball individual i una segona part de treball cooperatiu. El lideratge dels grups serà voluntari, i es fomentarà la participació de tots els membres. No es dirigiran les dinàmiques de treball cooperatiu al llarg de les sessions, sinó que es procurarà un objectiu final clar i la guia de la docent si se sol·licita. Es pretén fomentar el treball autònom de l'alumnat. Aquest fet donarà més valor al resultat final, que ha de ser l'elaboració de recursos pedagògics propis per a la millora competencial de l'expressió escrita.

Els recursos necessaris per portar a terme les activitats són una aula que permeti el treball en grups, ordinadors, un projector i una pantalla, un entorn digital compartit (tipus Drive o Classroom) i connexió a Internet. Per a la primera sessió, necessitarem fer còpies en paper del qüestionari inicial.

La proposta s'emmarca en les directrius del document de referència Marc d'Innovació pedagògica a Catalunya (2017), quant a treball cooperatiu, creativitat, esperit crític i incorporació de recursos tecnològics adients. Metodològicament, es treballa l'aprenentatge basat en la metacognició, l'aprenentatge autònom, l'aprenentatge basat en la tecnologia, l'aprenentatge cooperatiu i l'aula invertida.

ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ

Activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
<p>Activitats inicials <i>Què en sé?</i></p>	<p><u>-Sessió inicial:</u> els alumnes han de contestar un qüestionari sobre l'expressió escrita. Individualment, han de respondre a mà disset preguntes sobre com escriuen els joves, si han escoltat als mitjans de comunicació alguna notícia sobre el nivell que té la joventut, si creuen que escriure correctament és útil, quins creuen que són els elements clau per escriure correctament, si consideren que escriuen bé o no i per què, si voldrien escriure millor, si llegeixen i quines fonts utilitzen quan han de fer treballs. També se'ls insta a explicar què creuen que s'hauria de treballar a classe per millorar l'expressió escrita. Aquest qüestionari permet activar els seus coneixements previs.</p> <p>Se'ls explica que l'objectiu d'aquesta enquesta és que facin una autoreflexió tan profunda com sigui possible per conèixer quin és el punt de partida del grup. També per saber quina és la seva opinió sobre les activitats que voldrien treballar a l'aula per millorar l'expressió escrita.</p> <p><u>-Segona sessió:</u> es presenta el resultat general dels qüestionaris, que es posa en comú (vegeu Annex 2). L'objectiu és compartir a l'aula les reflexions que han fet individualment, posant l'èmfasi en les claus per escriure correctament que han donat com a resposta. Aquesta posada en comú activa els primers aprenentatges nous. En finalitzar el resum de les respostes de l'alumnat, s'explica la dinàmica de la situació d'aprenentatge, les activitats que hauran de fer i l'objectiu final. Els treballs es faran cooperativament. Es demanen 5 voluntaris per capitanejar els equips, i tot seguit es fa un sorteig de la resta d'alumnat per conformar els grups, de 5/6 alumnes cadascun.</p>	<p>2 sessions de 60 minuts</p>

<p>Activitats de desenvolupament <i>Què estic aprenent?</i></p>	<p>-<u>Tercera sessió</u>: la cerca d'informació a Internet. Es tracta que els grups de treball organitzin autònomament una cerca d'informació a la xarxa sobre les claus per escriure correctament. Han de trobar textos, presentacions o vídeos que desmenteixin/confirmin i ampliiïn els coneixements previs. Hauran de consultar, destriar i emmagatzemar la informació més rellevant per processar-la més endavant, al treball final.</p> <p>Abans de començar el treball en grups, es fa un recordatori sobre la cerca a Internet: informacions i fonts fiables i oficials, precaucions i prevenció de riscos, respecte a la propietat intel·lectual, etc.</p>	<p>1 sessió de 60 minuts</p>
<p>Activitats de síntesi i estructuració <i>Què he après de nou?</i></p>	<p>-<u>Quarta sessió</u>: per grups, han d'elaborar un text on argumentin sobre la correcta expressió escrita. Se'ls insta a redactar un text on defensin, amb arguments, per què és o no és important escriure correctament, recuperant la informació que han cercat i, si s'escau, les idees que ells mateixos van donar en la sessió inicial.</p> <p>-<u>Cinquena sessió</u>: per grups, han d'elaborar un recurs digital en el format que triïn (tipus <i>Canva</i> o <i>PowerPoint</i>, vídeo, pòdcast) en el qual resumeixin les claus per escriure correctament. Se'ls explica que la presentació, que suposa el treball final de la SA, ha de reflectir tot el que han après, i ha de ser entenedora i útil per a altre alumnat del centre o qualsevol persona que tingui la motivació de millorar l'expressió escrita.</p>	<p>2 sessions de 60 minuts</p>
<p>Activitats d'aplicació i transferència <i>Com sé que ho he après?</i></p>	<p>-<u>Sisena sessió</u>: els grups han de presentar oralment a la resta de companys el seu treball final, projectant-lo a la pantalla. Tots els membres de cada grup han de participar en l'exposició.</p> <p>Posteriorment a la presentació dels treballs finals, es convida els alumnes a respondre un breu qüestionari en línia sobre la situació d'aprenentatge, especialment per saber si ha estat útil i ha servit per ajudar-los a millorar l'expressió escrita.</p>	<p>1 sessió de 60 minuts</p>

BREU DESCRIPCIÓ DE COM S'ABORDEN ELS VECTORS EN AQUESTA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Els vectors que es treballen amb més intensitat en aquesta seqüència didàctica són, per una banda, el de **Qualitat de l'educació de les llengües**, en la seva dimensió d'autoconeixement i estructuració del pensament a través de la llengua, també com a vehicle per a l'aprenentatge i com a eina social de comunicació, cohesió i prevenció de la segregació; i per l'altra, el d'**Aprenentatges competencials**, ja que s'estableix una situació d'aprenentatge que implica una resolució col·laborativa per part de l'alumnat i és lògica (exploració d'idees prèvies, introducció de nous continguts, estructuració dels coneixements i aplicació a la resolució de problemes), a la vegada que les activitats proposades fomenten l'autonomia, l'ús habilitats cognitives de complexitat diversa, la recerca, l'anàlisi, la interacció i el diàleg. També s'aborda el vector de la **Ciutadania democràtica, crítica, compromesa i amb consciència global**, quant a la seva dimensió reflexiva en relació amb la llengua catalana, la identitat pròpia com a ciutadans i ciutadanes de Catalunya, i també a partir del foment de l'autonomia de l'alumnat en l'elaboració dels treballs. Finalment, s'ha abordat el vector de la **Universalitat del currículum** amb l'adopció de mesures universals en la preparació dels materials i l'explicació de les activitats, així com donant autonomia als rols de l'alumnat dins els grups de treball, i obrint diverses opcions de cerca d'informació i presentació del treball final. No s'han establert específicament eines per abordar els vectors de Perspectiva de gènere i Benestar emocional, tot i que s'han tingut en consideració de manera general en la intervenció didàctica.

MESURES I SUPORTS UNIVERSALS

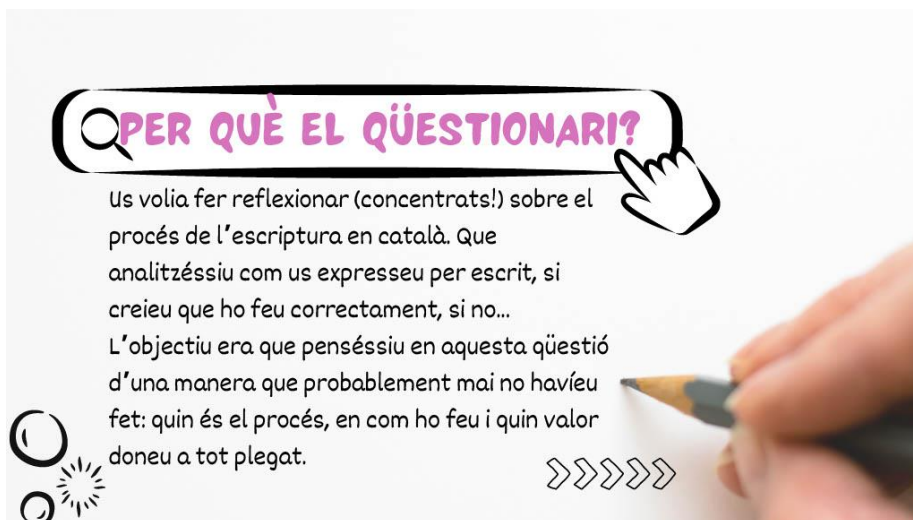
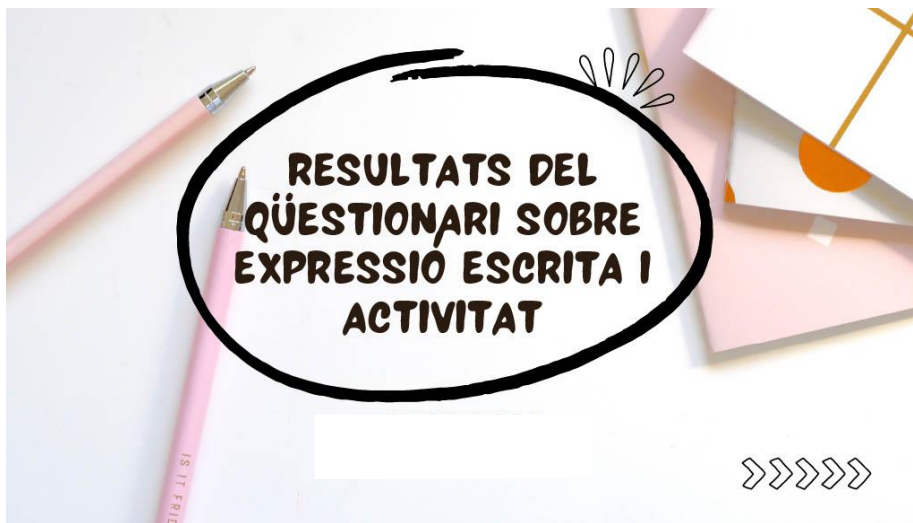
- Lectura en veu alta de les preguntes i activitats que cal lliurar.
- Suports digitals i gràfics que reforcen les explicacions de la docent i de les activitats a lliurar.
- Reiteració de les explicacions dels conceptes i les activitats que cal fer/lliurar de manera més directa grup per grup.
- Ús d'un llenguatge directe i senzill per facilitar el nivell de comprensió de les preguntes i reptes plantejats.

MESURES I SUPORTS ADDICIONALS O INTENSIVS

Existeix un Pla Individualitzat (PI) per motius socioeconòmics, tot i que el nivell d'ús i de coneixement en llengua catalana de l'alumne a qui es fa seguiment es troba dins la mitjana de la resta del grup. Existeixen dos PI més a l'aula, un d'altres capacitats i un altre de trastorn de l'espectre autista (TEA) lleu, ambdós també força integrats en la resta del grup i amb nivells adequats respecte de la matèria.

Així i tot, pel cas de TEA, es preveu fer un reforç en l'explicació de les activitats a lliurar, així com la intervenció en les dinàmiques de treball del seu grup per fomentar-ne una participació inclusiva.

Annex 2. Presentació de resultats de les enquestes inicials i de les activitats didàctiques





21 ALUMNES PARTICIPANTS



AUTOCONCEPTE COL·LETIU

Més de la meitat creieu que, en general, els joves no escriu bé. La resta us dividiu entre els que dieu que depèn de la persona i els que dieu que els adolescents/joves escriu bé.

ACTUALITAT

La gran majoria responeu que no heu sentit mai cap notícia sobre el nivell d'expressió escrita dels adolescents. Només 4 de vosaltres n'ha sentit a parlar alguna vegada.



COM FER-HO BÉ?



ORGANITZAR IDEES


Pràcticament tots heu contestat que una de les claus per escriure correctament és organitzar-se bé les idees i estructurar correctament el text.

REVISAR

Excepte en un cas, tothom ha coincidit a dir que revisar un text després d'escriure'l és una de les claus per culminar un bon procés d'escriptura.

BON LÈXIC

2 de cada 10 heu fet referència al fet que un vocabulari ric i precís aporta una bona dosi de correcció a un text.



COM FER-HO BÉ?

BONA ORTOGRAFIA

Més de la meitat considereu que tenir una bona ortografia és clau per escriure correctament.

LLEGIR

Una gran majoria considereu que llegir és una de les millors maneres de formar-se i ajuda, de manera natural, a escriure millor.

PRACTICAR

Més d'un 70% creieu que practicar l'escriptura és una bona manera de millorar l'expressió escrita en català.



COM FER-HO BÉ?

REGISTRE CORRECTE

Alguns dieu que encertarla amb el registre correcte és un element que fa millorar la qualitat o correcció d'un text.

CONCENTRAR-SE I ESTUDIAR

Concentrar-se, posar-hi interès, atendre a classe i estudiar són altres de les característiques que ajuden a escriure millor.

ALTRES...

Finalment, alguns alumnes heu contestat que la clau per escriure correctament són altres aspectes com la creativitat, l'ús habitual del català o tenir en compte el lector.



EN CANVI...

NO LLEGIR/ NO PRACTICAR

Molts repliqueu, en negatiu, aquelles raons per les quals s'escriu bé. Les més esmentades són la lectura i la pràctica d'escriure. En aquest cas, la manca d'ambdues.

MÀSSA HORES AL MÒBIL/ XXSS

Un 30% feu referència al fet que l'excés en l'ús de mòbils, xarxes socials i pantalles influeixen negativament a l'hora d'escriure correctament, sigui per raons ortogràfiques o per manca de temps per llegir.

NO REVISAR/ MANCA INTERÉS

No posar interès, anar massa ràpid escrivint, no revisar, o la influència dels correctors ortogràfics automàtics són algunes raons que doneu per explicar una deficient expressió escrita.



ESCRIURE BÉ, ÉS ÚTIL?



Ho teniu ben clar, IOTS. Tothom ha contestat que escriure correctament és útil. Sobretot per fer-se entendre millor i evitar malentesos, per tenir més opcions laborals en el futur, per no fer el ridícul, per poder escriure textos més formals, per ser considerades persones cultes i interessants i perquè si escrius correctament et prenen més seriosament.



QUÈ PASSARIA SI...



lllll

Algunes de les respostes han estat que no ens entendríem, que es faria malbé la llengua, que s'empobriria, que es perdria la formalitat, que podríem perdre, fins i tot, la nostra llengua, que podrien succeir malentesos o alguns errors greus, o que la societat seria un desastre.



LLEGIM, DONCS?




SÍ/NO

Heu contestat 14 que sí diàriament o sovint, i 7 que no, o no gaire.


QUÈ?

Generalment llibres (de gèneres diversos), articles d'Internet que us interessin, comics, revistes...





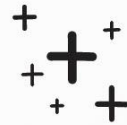
I A L'AULA, QUÈ PODEM FER?



La gran majoria heu contestat que seria útil treballar més l'expressió escrita a l'aula per poder millorar. El que més proposeu és practicar fent exercicis d'expressió escrita i rebre retroacció de les incorreccions que feu. Alguns penseu que fora bo fer alguna activitat més lúdica o dictats.



VOLEM MILLORAR O NO?



Tots els que heu dit que no escriviu prou bé voleu millorar. I una bona part dels que esteu satisfets contesteu que us agradaria millorar encara més.



**D'ACORD...
SOM-HI!**





PRIMER...FEM ELS GRUPS DE TREBALL

TRIA DE GRUPS



ACTIVITAT 1: LA CERCA



Treballant en grups, documenteu-vos a Internet per confirmar o desmentir si allò que heu reflexionat és correcte per aconseguir escriure bé. A més, cal que cerqueu quins altres elements poden ajudar a elaborar un bon text. Penseu què cal tenir en compte a l'hora de fer una cerca segura i fiable a la xarxa.



ACTIVITAT 2: EL TEXT ARGUMENTATIU

Elaboreu l'esborrany d'un text argumentatiu on defenseu les raons per les quals és important escriure correctament i quines conseqüències podria tenir el fet que tothom ho fes malament. En el text heu de fer referència a quines són les claus d'una correcta expressió escrita. **NO PODEU COPIAR LITERALMENT EL QUE HI HA EN AQUESTA PRESENTACIÓ!** Sí que és recomanable, primer, comprovar com s'estructura un text argumentatiu.


Haureu d'entregar un esborrany. Un cop revisat el rebreu amb les aportacions/correccions corresponents, si s'escau. Després haureu d'elaborar el text final.



ACTIVITAT 3: CÀPSULA DIGITAL

A partir de la versió definitiva del text argumentatiu, haureu d'elaborar un document audiovisual breu (presentació tipus canva, pòdcast, vídeo...) en el qual haureu d'exposar les vostres idees i tot allò que és essencial per escriure correctament en català. Sigueu creatius i creatives!

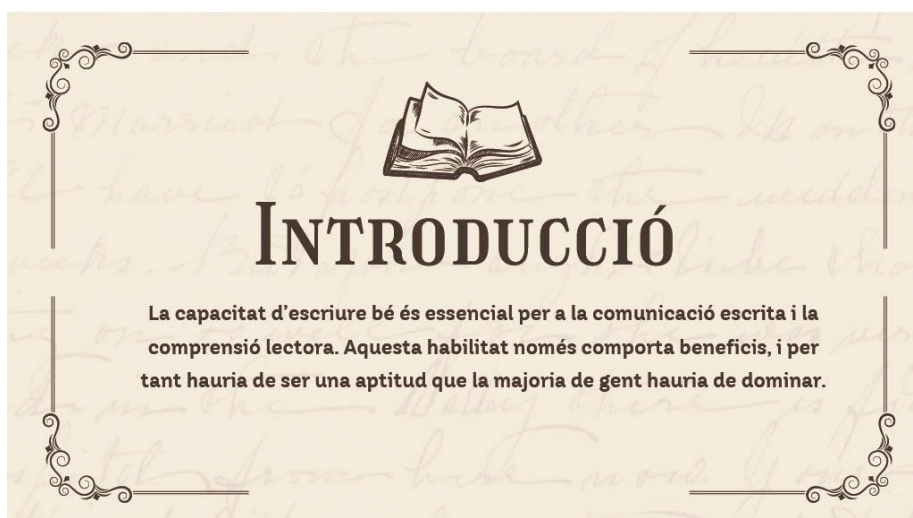
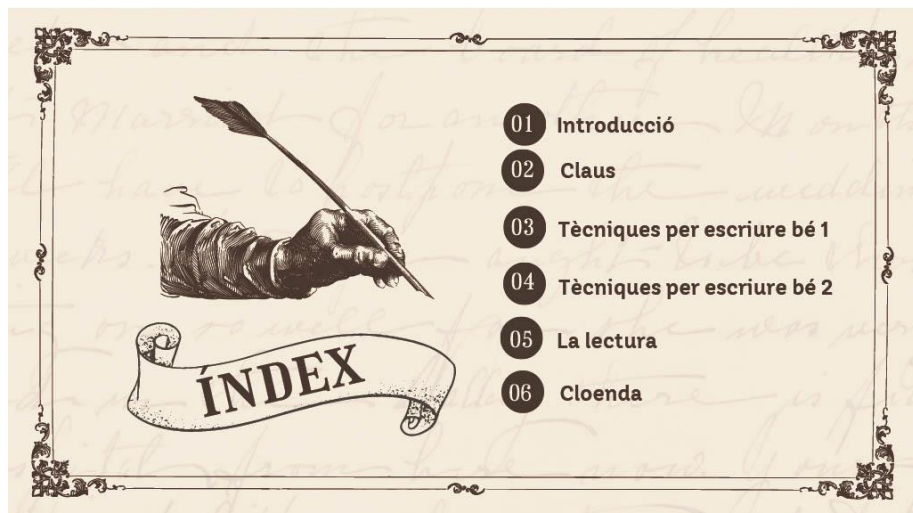
Aquesta "càpsula digital o informativa" ha de poder ser útil per qualsevol estudiant d'ESO.



ENDAVANT !



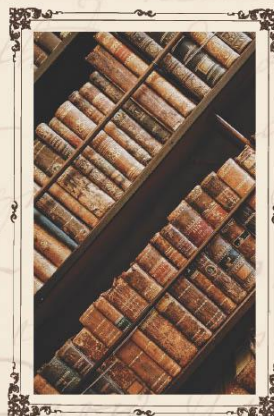
Annex 3. Treballs finals dels alumnes



CLAUS

Algunes de les claus alhora d'escriure bé són la coherència, el bon lèxic o llegir freqüentment

Altres claus són prestar atenció als errors ortogràfics, organitzar correctament les idees i revisar el text un cop s'ha acabat



TÈCNIQUES PER ESCRIURE BÉ

ORGANITZAR LES IDEES

Fer un petit esquema de les idees que vols desenvolupar al text per tenir un ordre previ i facilitar la coherència

BON LÈXIC

un bon lèxic és fonamental per a una comunicació efectiva i expressió precisa i que el text sigui més atractiu.

REGISTRE CORRECTE

Es importat saber diferenciar els registres depenent cap a qui et dirigeixes per facilitar la seva comprensió

TÈCNIQUES PER ESCRIURE BÉ

REVISAR

Un cop acabat el text és important revisar-lo per adonar-nos de si hi ha qualsevol tipus d'errada

POSAR INTERÈS

Quan es posa interès en l'escriptura, es pot expressar de manera més efectiva les pròpies idees i emocions i t'esforces més en el resultat final.

LLEGIR

La lectura fluida condueix a més èxit amb l'escriptura, millors habilitats de vocabulari i una major comprensió del que s'està llegint

LA LECTURA

Per a poder millorar i entrenar la capacitat lectora i escriptora llegir és molt important. Qualsevol llibre és recomanable, tot i que també va molt bé canviar de gènere literari i llegir amb varietat.



CLOENDA

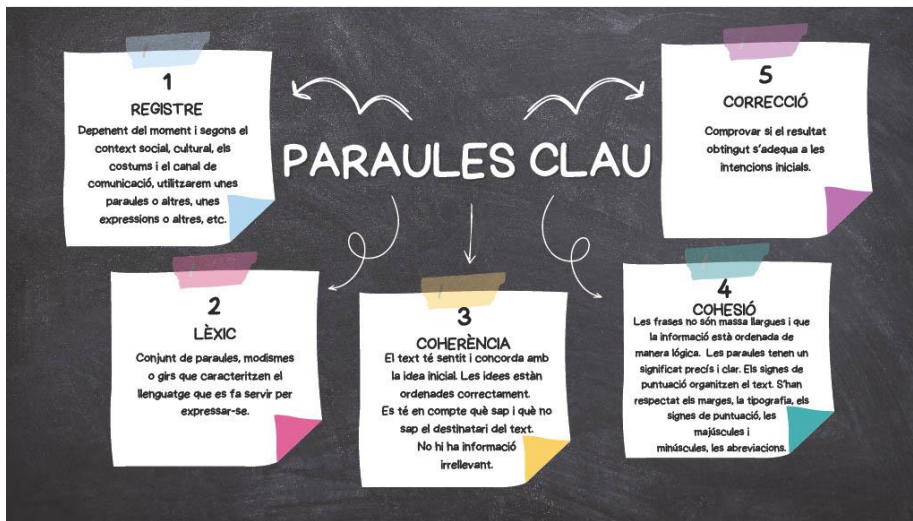
En resum, escriure bé pot servir per a donar una bona impressió, per a comunicar-se de manera efectiva o fins i tot per a preservar la llengua tal i com la coneixem, per tant és molt recomanable utilitzar les tècniques com la lectura, la organització o la revisió per a seguir millorant al llarg de tota la vida.



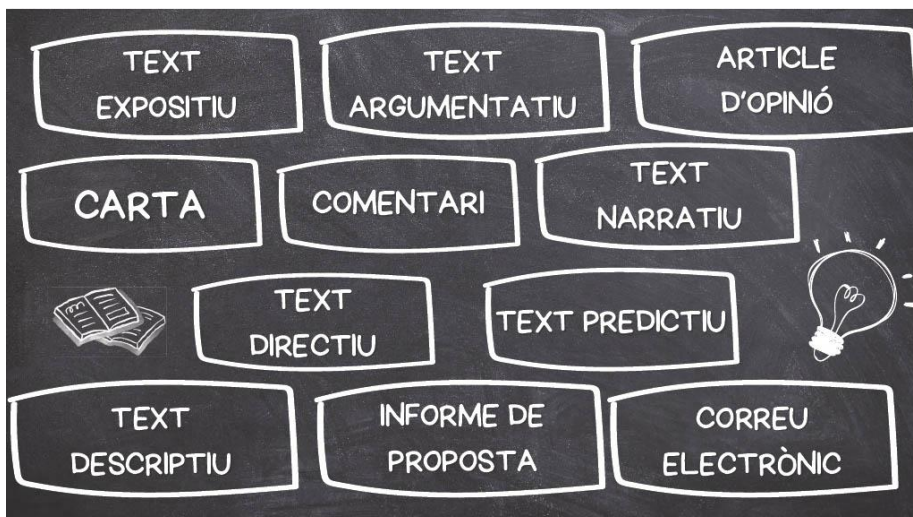
MOLTES GRÀCIES







TIPUS DE TEXTOS



CONSELLS



CONSELLS...



LLEGIR USUALMENT
DIFERENTS TIPUS DE TEXTOS



UTILITZAR SINÒNIMS PER
EVITAR LA REPETICIÓ DE MOTS



SI ESCRIUS UN TEXT D'OPINIÓ,
RECORDA ARGUMENTAR

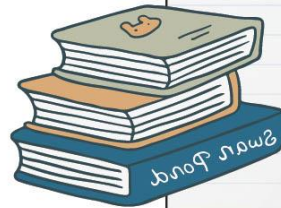
GRÀCIES PER
LA VOSTRA
ATENCIÓ!





ÍNDEX

- INTRODUCCIÓ
- PER QUÈ HEM DE ESCRIURE BÉ?
- LA IMPORTÀNCIA D'ESCRIURE BÉ
- CONSELLS PER ESCRIURE CORRECTAMENT
- QUÈ HEM DE TENIR EN COMPTE A L'HORA D'ESCRIURE BÉ?
- PASOS A SEGUIR PER ESCRIURE BÉ
- CONCLUSIÓ



INTRODUCCIÓ

Escriure és una cosa que fem dia a dia, a l'institut, a les xarxes socials o per parlar amb els amics, per això sembla una cosa fàcil però no ho és tant. És molt important perquè et pot ajudar molt i pot obrir moltes portes. Sempre hauríem d'intentar millorar la manera en la qual ho fem.



PER QUÈ HEM D'ESCRIURE BÉ?

Escriure bé és una eina necessària en la nostra vida. Tant si escrivim un correu electrònic, un informe de treball o fins i tot una simple nota, la manera com ens expressem per escrit pot determinar com som vistos pels altres, és a dir escriure ens identifica.

L'escriptura eficaç ens permet organitzar i estructurar les nostres idees de manera lògica i ordenada. Quan posem les nostres idees per escrit, estem pensant en la seva organització i coherència.

Quan tenim la capacitat de comunicar-nos de manera correcta per escrit, estem més segurs en les nostres interaccions amb els altres. Encara més, rebre reconeixement per la nostra escriptura pot reforçar la nostra autoestima i motivar-nos a millorar continuament.



LA IMPORTÀNCIA D'ESCRIURE BÉ

- Escriure bé et dona lloc a gairebé tot arreu, i et dona una bona imatge com a professional.
- Et dona bastants habilitats a l'hora de tindre un pensament crític i una mica de personalitat.
- Et pot donar autoconfiança o fins i tot autoritat depenent en els àmbits.
- També pot tindre un desenrotllament personal, pot exercir una funció terapèutica i et permet reflexionar sobre les teves experiències.



CONSELLS PER ESRIURE CORRECTAMENT

01



Llegir més a casa, feina o en el teu temps lliure, ja que la lectura et pot ajudar a escriure millor.

02



Practicar escrivint tot tipus de redaccions, que hi hagi diversitat com per exemple articles, històries, etc.

03



Demandar que alguna persona SINCERA llegeixi tot allò que escrivim i doni la seva opinió.





QUÈ HEM DE TENIR EN COMPTE A L'HORA D'ESCRIURE BÉ?

- Saber com expressar les nostres idees, a vegades tenim moltes idees però no sabem com escriure-les totes juntes de manera lògica.
- Estructurar be el nostre text, depèn del que escrivim però sempre amb la estructura corresponent.
- No tenir faltes, estar molt atent als accents, com escrivim les paraules, els punts d'ortografia...
- Cal entendre el que llegeixes, es molt important que quan acabis de escriure qualsevol text llegeixis el que has escrit i veure si esta correcte i si s'entén bé.
- Escollir bé les paraules, a vegades depèn del registre del text que escrivim, algunes paraules les hem de adaptar perquè estigui correcte i es important escollir bé



PASOS A SEGUIR

1. Pensar en el que volem escriure i de quina manera ho farem
2. Organitzar aquestes idees amb una bona estructura en una esquema
3. Escriure un esborrany
4. Llegir l'esborrany i corregir-lo
5. Escriure el text definitiu
6. Revisar-lo



CONCLUSIÓ

Finalment, després de tota la informació donada creiem que és essencial, que sapigveu el nostre punt de vista, creiem que és molt important escriure bé, ja que és l'essència per poder-nos comunicar. Convidem a tots els lectors i oients d'aquesta presentació a millorar-ho, fins i tot si ja tenen un bon nivell, perquè sempre es pot millorar una mica més.



MOLTES GRÀCIES



*Claus per
escriure
correctament*

Continguts

1. Les claus
2. Gramàtica
3. Ortografia
4. Puntuació
5. Vocabulari ric
6. Conclusions

Les claus



Gramàtica

Conèixer i aplicar les regles gramaticals adequades és fonamental per escriure correctament. Una gramàtica correcta permet una comunicació clara i precisa



Ortografia

Una correcta ortografia és essencial per transmetre de manera precisa les nostres idees i evitar malentesos. Cal prestar atenció a l'ortografia de les paraules i utilitzar correctament els accents i les lletres majúscules.

Puntuació

Utilitzar la puntuació de manera adequada ajuda a organitzar les frases i els paràgrafs, facilitant la comprensió del text. Cal conèixer les regles de puntuació i utilitzar-les correctament.

Vocabulari ric

Utilitzar un vocabulari ric i variat enriqueix la nostra expressió escrita i ens permet expressar amb precisió les nostres idees. Cal ampliar el nostre vocabulari i utilitzar paraules adequades en cada context.

En conclusió, una escriptura correcta és essencial per comunicar-nos de manera clara i precisa, transmetre professionalitat i evitar malentesos. Cal prestar atenció a la gramàtica, l'ortografia, la puntuació i utilitzar un vocabulari ric per aconseguir una expressió escrita adequada

Webgrafia

Beneficis d'escriure a ma

Bona ortografia

Beneficis de l'escriptura

Gràcies.

Annex 4. Transcripció entrevistes als docents experts

Entrevista a A.N, professora i cap del departament de llengua catalana de l'Institut J.G.G

I.V

En aquest grup de quart d'ESO, que és el que jo analitzo, quin diries que és nivell de coneixement de la llengua catalana?

A.N

Bé, en general és un bon grup. I és un grup que té bon coneixement de la llengua perquè majoritàriament són gent amb catalanoparlants i amb famílies força estructurades, força llegides. Són de poble, doncs estan al lloc i coneixen l'àmbit lingüístic, la realitat, l'entorn. Per ser, avui dia, un grup de quart, amb valors relatius, és un grup molt bo, però pel que fa a coneixement amb valors absoluts, si comparem la bona estructuració que té aquest grup, hauria de tenir més coneixement. Però comparativament és un molt bon grup.

I.V

Per tant, quan es va detectar aquesta problemàtica, el fet que en aquest grup el nivell d'expressió escrita hauria de ser més elevat, vas comentar que no era una qüestió socioeconòmica. Quins altres factors poden provocar aquest fet?

A.N

No, per raons socioeconòmiques en absolut i per raons de poc interès dels alumnes, tampoc. Són alumnes que volen millorar, que volen augmentar el seu nivell de coneixements i que majoritàriament estan tots destinats a fer batxillerat i volen anar a la Universitat. Ni molt menys hi té a veure el factor social simple. Senzillament, jo crec que aquests alumnes, com a molts dels altres, però aquests se'ls nota més perquè tenen molt bon nivell, tenen coixa la formació lingüística de base. Haurien de tenir millor formació lingüística de base. Si llegeixen o escriuen, ho fan per voluntat pròpia, no perquè hagin tingut un hàbit de coneixement lingüístic a l'escola o els primers cursos de l'institut. No sé les raons.

I.V

Llavors no tens algunes causes per les quals ells no tenen el nivell desitjable.

A.N

Identificades a nivell, com ho diria jo, científic no. La meva sospita és que avui dia no la llengua no s'ensenya com s'hauria d'ensenyar. O sigui, no s'ensenya. La llengua és un instrument de comunicació i és un instrument que s'ha d'usar. I jo crec que la pedagogia de la llengua avui dia no és l'adequada.

I.V

I altres factors externs a la pedagogia, no hi influïrien?

A.N

Influeix que la llengua catalana està molt malament a tots els nivells. I aquí encara estem súper bé. Vull dir que si aquesta realitat estigués en un altre entorn, en un altre lloc físic, seria molt pitjor, però malgrat tot és això, ja té prou amenaces la llengua en general, com perquè al damunt no s'arrelhi bé.

I.V

El temps que passen enganxats a les pantalles ocupant el seu temps d'oci en xarxes socials o internet, creus que pot també ser una influència negativa?

A.N

Sí que considero que és un negatiu això, però en detriment de l'aprenentatge de totes les llengües, eh, jo crec el fet de d'estar utilitzant el temps mirant, jo que sé, tik toks, vídeos o el que hi ha a les xarxes, el que fa és afavorir l'empobriment lingüístic del català, del castellà, de l'anglès o de qualsevol altra llengua. Perquè aquesta mena de font no aporta res bo lingüísticament. A nivell d'imatge, no n'entenc, però crec que tampoc. Però bé, podríem potser preguntar a algun expert. Però a nivell lingüístic trobo que és un empobriment absolut de qualsevol llengua. No, no ajuda gens.

I.V

El nivell d'aquests nanos no deixa de ser diferent a la resta d'alumnat català, en més o més nivell, però el fet és que en les competències bàsiques també punxen en competències lingüístiques, i especialment en l'expressió escrita.

A.N

Si, la prova de competències bàsiques, el nivell de llengua, sobretot l'exercici escrit tant en català com en castellà com en anglès, és el exercici que té pitjors resultats. És el que els agrada menys fer als alumnes perquè no se'n surten. És un peix que es mossega la cua. A ells no els agrada fer-lo perquè saben que allò els porta moltes dificultats i no quedarà bé, i, evidentment no queda bé perquè no s'hi esmercen i no s'hi dediquen. Llavors aquest cercle viciós és el que s'hauria de trencar. El que s'hauria de fer és que l'alumne escrivís de manera natural. No sé per què hi ha aquest fre tan absolut a escriure textos. L'alumne té una al·lèrgia horrorosa i això els predisposa a no fer-ho bé. Si haguessin treballar les estructures correctes, la coherència, els textos ben construïts prou bé no tindrien tant rebuig a escriure. Aquest rebuig de de bon inici és perquè les eines bàsiques no estan interioritzades.

Per altra banda, la immediatesa és un perill horrorós, evidentment, perquè la immediatesa fa que escriguin com parlen: parlen malament, escriuen malament. No hi ha el procés de canviar del registre oral registre escrit, no hi ha procés de revisió...perquè no hi ha l'hàbit adquirit de fer-ho bé. A escriure se n'aprèn escriu escrivint. Si de petit comences a escriure bé ni que sigui només un una frase, un text de 3 línies, aquell text de 3 línies quan tens 15 anys es convertirà en un text de 70. L'únic que hi haurà de diferent és farcir-lo de contingut. Però el rebuig sistemàtic escriure l'evitarem. Una criatura comença a practicar un esport i quan comença a jugar a futbol, jo crec que li costa xutar fort, encertar a la porteria i intentar que no li donin la pilota. Vull dir, aquests exercicis són els que entrenen, interioritzen i després a l'hora del partit serà més dur, serà menys, guanyaran, perdran, faran més gols, en faran menys, però no els fa por xutar a porteria. Un alumne quan juga a futbol, el xut a porteria el té interioritzat, sortirà més bé o sortirà més malament, un dia estarà més encerta i un altre dia serà menys, però ho fa. Perquè aquell moviment o aquell aquella acció la té interioritzada, ja la té adquirida. L'únic que ha de procurar és que li surti bé, no? Doncs aquí jo crec que és això no està aquí interioritzat l'hàbit de de construir una frase, de separar o amb signes de puntuació, i com que això no està interioritzat, els escrits són un desastre.

I.V

Aquesta interiorització ha mancat per la formació que han rebut a la primària o per la pandèmia com apunten alguns autors?

A.N

Jo no vull tampoc posar-me en lloc amb coses que no conec. No tampoc sé ben bé què fan ni que haurien de fer en cada moment de la primària pel que fa a l'adquisició de tècniques de redacció o d'hàbits lingüístics. El que crec és que no es fa del tot bé. O hi ha coses que no es fan bé. Perquè la pandèmia ara és un esparadrap que tapa ferida però, a veure, en definitiva la pandèmia han estat dos anys. Sí que dos anys es noten molt, però, però tampoc n'hi ha per tant. Hi ha hagut alumnes que han estat malalts anys i no han perdut coses que havien adquirit de petits. Evidentment, hi ha hagut unes promocions complicades pel tema de la pandèmia, perquè va venir tot molt en sec, perquè hi havia també poc hàbits, però el que és la pandèmia, precisament el que va proporcionar és molt de temps per llegir, per la pausa, la tranquil·litat i per no córrer. I això no s'ha aprofitat el més mínim. Vol dir que l'hàbit no hi és. Vol dir que hi ha alumnes que, pel que sigui, de petits ja ho feien bé i ho continuen fent igual de bé després de la pandèmia. Poden haver aspectes que no coneguim, que no se'ls hi han explicat bé, que han hagut de fer de pressa bé, això són coses secundàries, però no és un problema de tronc i d'arrel.

I.V

I l'evolució dels darrers anys, has notat una diferència? Fa anys que donés classes. Has vist una evolució a la baixa?

A.N

Abismal. Ha sigut un desaprendre continu o un no aprendre continu. Jo tenia alumnes que escrivien molt bé. Fa faig ho fa 19 anys que soc aquí i fa 10 anys els alumnes escrivien millor. Jo un any em vaig dedicar contar la mitjana de la selectivitat i va sortir gairebé un 8 de tots els alumnes que hi anaven. L'examen de selectivitat no ha canviat, i si ha canviat ha sigut cap a més fàcil. Ha estat tot anar cap a malament molt marcat.

I.V

Què podem fer per revertir aquesta situació?

A.N

Jo crec que s'hauria de ser molt més crític amb tot i començar a dir que les coses no estan bé, i verbalitzar-ho i fer-ho evident. Allò que diuen no sé, jo no hi he anat mai, no, però allò que diuen que el primer que fan a les reunions d'aquestes d'alcohòlics anònims és assumir que ets alcohòlic. Doncs jo crec que tots plegats, tots els professionals que estem implicats, alumnes, docents, polítics, psicopedagogs. Tothom ha de començar a entendre que no estem fent bé les coses i que estem gastant diners, recursos, temps i aquest esforç no es materialitzen amb absolutament cap millora en absolut. En tot és tot val. Allò que hi havia abans, aquell lema, la feina ben feta, doncs no, ara les fronteres no hi són, crec que ara no se sap que és la feina ben feta.

Perquè crec i ara qui seré molt dura, però com que jo soc gran, doncs jo soc molt dura. Crec que a l'hora d'avaluar no s'és exigent. No es fa prèviament la pauta, la rúbrica. Posar: si tu no has fet això en comptes d'un nou tindràs un vuit; si no has posat allò... així, claríssimament. No els conceptes de molt, poc, bastant, gaire. Què vol dir molt, poc, bastant, gaire? Tu com pots avaluar una cosa amb rigor si els ítems són molt, poc, bastant, gaire. Però com que tot ho fem diluït, tot ha de quedar de tal manera que ningú no s'ha de sentir...que tothom ha de fer... Evidentment, tothom servim per alguna cosa, però no tothom servim per fer de models ni tothom servim per ser corredors de maratons, ni tothom servim per fer un menjar espectacular amb quatre coses d'un hort o d'una

nevera. El que hem de fer és treure-li el suc a cadascú, però no diluir la mediocritat perquè així ningú se senti malament.

I.V

I es perden talents així, també?

A.N

És clar! Un munt! Diluir els talents i els no talents és jo crec que és la grisor i la mediocritat. A més a més, dir que una cosa no està ben feta, el que provoca és esforçar-se a fer la bé perquè ningú no és capaç de no millorar. Tothom pot millorar si s'esforça, si ho fa, si ho torna a fer, si ho practica, si es reconeixen els errors. Ningú no és incapaç de res, però com que és igual, ara la qüestió és que ningú no se senti malament.

I.V

Estem sobreprotegint-los?

A.N

Si. Jo em sentiria malament si em diguessin no ja està bé... escolta, perdoneu, jo dono per més tu eh?

I.V

Hem reflexionat bastant m'has donat raons per les quals estem en aquesta situació. Està bé fer aquesta visió més autocrítica que vagi més enllà de l'explicació que els joves són passotes.

A.N

No, no, jo crec que no ho són de passotes. Jo crec que els alumnes dintre de tot, no tots ni molt menys, però en general els alumnes es comporten com alumnes. Què han de fer, a veure? Són adolescents. Tenen 15 anys. Què pretenem? Són canalla jove que el que volen és jugar i escaquejar-se, parlar, fer-se petons... És normal. Si tu els tractes com el que són ells reaccionen com cal. El problema som nosaltres. Ells en general, a veure, tenen moltes més realitats que abans que estaven amagades, realitats que sempre han existit, però avui dia s'afloren més i potser hi ha coses ara que abans no es verbalitzaven. Però els alumnes són alumnes, són molt mal·leables i són molt normals. Aquí, el més normal de tots són els alumnes. Som nosaltres els que els fem malbé. Aquí, a casa, a la societat, al carrer, les xarxes... Els estem venent una moto que no funciona.

I.V

Molt bé Adela. Moltes gràcies.

A.N

Pel que convingui.

Entrevista C.P, coordinador de l'àmbit lingüístic de l'Institut J.G.G

I.V

Bon dia César, em pots explicar una mica quin és el teu paper en l'àmbit lingüístic al centre?

C.P

Bon dia. Soc César procés, cap de departament de castellà i cap departament de l'àmbit lingüístic. La meva responsabilitat, més que res, és vetllar sempre perquè tot estigui una mica en català, castellà, anglès, francès. A un mateix nivell i que tothom treballem de la mateixa manera. Per altra banda, com a cap departament de castellà, doncs la meva obligació principalment és coordinar-me a l'equip directiu i intentar que els alumnes i els professors vagin sempre al mateix nivell i de la mà.

I.V

La situació del coneixement de les llengües en aquest centre, com el definiria, quin nivell més o menys troba que hi ha?

C.P

Bé, jo penso que el nivell de llengües a l'institut de Riudoms és bo, saludable, diria jo. Sempre pensem que quan algú arriba a l'institut, quan arriba a primer de l'ESO no podrà treballar de la mateixa manera que quan arribi a quart de l'ESO. Des de primer d'ESO hi ha un treball que es fa i aleshores es porta a l'alumne, que potser a primer encara té mancances, sobretot en l'oralitat, en l'escriptura i a l'hora de llegir, perquè aquestes noves generacions no tenen tanta predisposició, a fer un treball molt més intens a primer i a segon. Un cop a tercer i quart, ja trobes que tant a la part escrita com a la part oral, tant en castellà com en català principalment que són les dues llengües instrumentals, trobem que ja hi ha un nivell molt més adequat. Això es treballa perquè moltes vegades, des de l'àmbit de català i de castellà es fan fer exposicions orals, treball amb l'alumne interdisciplinar, i d'aquesta manera, doncs, trobem que a tercer i a quart el nivell està molt bé, com demostren les competències bàsiques de quart. En el cas de l'anglès, és una llengua estrangera i sempre té una dificultat afegida, no és una llengua de la qual moltes vegades es fa ús dia a dia, però igualment es treballa de la mà i també es considera que a tercer i quart de l'ESO hi ha prou nivell. Aleshores jo diria, en resum, que podem dir que nivell a Riudoms és bo.

I.V

Pel que fa a les competències bàsiques, què ens indiquen les proves aquí?

C.P

Cada any aquí tenim unes competències bàsiques de català, castellà, anglès i francès. En el que en l'àmbit lingüístic pertoca i sempre, sempre, el nivell de l'institut és igual o superior al de Catalunya, tant en castellà com en català. En anglès és una mica més just, però també arriba sempre a l'estàndard habitual de Catalunya. Aleshores jo penso que quan això passa un any o dos podria ser una casualitat, però quan això passa fa 6, 8, 10 anys i sempre estàs mínim al nivell de Catalunya ja es pot dir que estem en un nivell molt bo.

I.V

Malgrat això, el nivell de competències bàsiques a Catalunya en llengües no és molt bo, per tant positiu en quant a comparació, però si anem còmputos globals la situació preocupa.

C.P

Mai és sempre perfecte, és a dir, sempre quan parlem de llengües, mai trobaríem un punt perfecte. Sempre hi ha marge de millora. Sempre hi ha un punt on tu pots arribar. I encara no s'arriba. Però mirant legalment, jo penso que la cosa no està tan malament com en altres llocs. Aquí s'arriba, doncs almenys jo penso que és acceptablement bona.

I.V

Tot i així, la professora de català del grup de 4t d'ESO, que és el grup aula que estem investigant, ens diu que el nivell d'expressió escrita podria ser millorable i és per això que ens centrem en aquest cas. Tu creus com ella, que tot i estar a la mitjana, hi ha hagut en els darrers anys una davallada, o almenys que no és prou justificable que tinguin aquest nivell, que hauria de ser superior?

C.P

Si ens centrem una mica més en el català, sí que podríem dir que és evident que la llengua catalana sempre està en una situació de delicada. Quan tu tens una llengua com a català i tens una com a castellà que està al costat, sempre hi ha interferències i una llengua com el castellà, que és una llengua universal, doncs més encara. També té a veure amb la situació socioeconòmica, el tipus d'alumnat que ve ara, doncs moltes vegades ens trobem casos que tenim alumnes que no saben parlar ni català i moltes vegades ni tant sols en castellà. Aleshores clar, evidentment portar a l'alumne a un nivell bo d'escriptura en català costa molt. Això és un problema que és no pròpiament de Riudoms, sinó que és de Catalunya. És a dir, és un problema de país. És un problema que evidentment patim tots i això sí que estic d'acord en que clar, evidentment d'un temps cap a aquí, doncs tenim problemes, sí.

I.V

Quants anys fa que fas classes a l'institut?

C.P

24 anys pràcticament.

I.V

Per tant, pots efectivament parlar amb coneixement de causa a l'hora de fer una anàlisi evolutiva.

C.P

Sí, sí, efectivament, és a dir, clar, si tu em preguntes quina era la situació quan jo vaig començar i quina és la situació ara, evidentment, ara ens trobem que una situació molt complexa perquè abans no hi havia tanta immigració. A més, abans les famílies no estaven influenciades per aquestes noves tecnologies, tauletes, mòbils, que moltes vegades a efectes de la llengua són nocives, més que res pel temps que l'alumne està deixant d'estudiar. Està deixant de llegir. Està deixant de fer feines. I evidentment ara, doncs són un paràmetres que són nous i que estan afectant al segle 21 moltíssim. Evidentment hi ha una evolució complicada, sí.

I.V

Llavors, diries que hi ha diferència en com s'expressava en a nivell escrit un alumne els anys 90 i com s'expressa actualment?

C.P

Sí. Sí. Igual no en llengua col·loquial. Si tu vas al pati no trobes tantes diferències, no trobaries una gran diferència perquè la gent parlant entre amics sempre és el mateix, però a l'hora d'escriure, a l'hora de parlar a l'aula, sí. De la gramàtica de la sintaxis, de la gramàtica textual. De tot això sí que trobem moltes més vacances perquè abans no havia tants alumnes amb tantes mancances inicials. És a dir, trobar-te un alumne a finals de segle 20 o començaments del segle 21 que no sàpigues llegir ni escriure en català o en castellà, era pràcticament impensable. No passava tant, perquè això era una situació molt límit. Ara és molt freqüent que arribin alumnes que no tenen, ja no estic parlant d'un nivell bàsic, sinó que és que no coneixen la llengua. Això és clar, començar a treballar des de les aules d'acollida des de les aules de de de primària i de secundària per a millorar la llengua costa molt més.

I.V

Una de les causes que pot estar provocant aquesta davallada allà on no hi ha ni plans individualitzats ni problemes a priori justificables, com apuntaves, és el temps que treuen els dispositius mòbils que abans es podia dedicar o a l'estudi o a la lectura. En trobaríem d'altres? La pandèmia o com venen preparats de la primària, per exemple?

C.P

Evidentment, la pandèmia ha fet de tot. També, evidentment, hi ha el comportament a l'estudi davant el factor de les noves tecnologies. I també moltes vegades hi ha una augment molt gran d'activitats extraescolars que estan llevant temps d'estudi. Hi ha alumnes que es troben ocupats des de que comencen la al centre escolar a les 8:00 del matí, i després arriben a casa pràcticament a les 6 o 7 de la tarda. Aleshores també costa molt més posar-te a fer feina, a llegir, a escriure, a escoltar, això costa més. Això és la societat i el canvi social evidentment ens ha afectat. I també, no ens equivoquem, ha canviat el sistema educatiu. És un problema que des de l'institut és difícil d'abordar, perquè clar, si tu trobes que un alumne quan acaba la jornada escolar et diu que va dinar, però que després té anglès, té Judo, després futbol i després arriba a casa a les 7:00 de la tarda i moltes vegades al dia següent et diu, no és que no he pogut fer res perquè no he tingut temps, és clar. Aquí també les famílies haurien de pensar una mica, en tot això. I estaríem aleshores ja parlant de política, de societat i de coses que quan interfereixen en l'educació, doncs és molt més complex. Des del meu punt de vista, al detall, aquests canvis afecten a l'àmbit, no únicament lingüístic, sinó també al matemàtic i a qualsevol altra disciplina que es fa als centre escolar.

I.V

Com podem taponar la ferida?

C.P

Reconec que és complicat. Si un pare i una mare treballen matí i tarda i no tenen temps per estar a casa, perquè pobre gent està treballant...això és una realitat social. És un problema social, però no podem dir-hi res perquè cadascú fa el que pot. Però evidentment com a docent, el que sí que has d'intentar és impartir la teva assignatura d'una manera que l'alumne pugui aprofitar el màxim de temps a la classe i després programar una sèrie d'activitats que siguin de caire més lúdic o de més a més, que no siguin tan estrictes i que permetin a l'alumne treballar-les sense estudiar, com l'oralitat. Això seria una manera. Per exemple, una altra manera podria ser també involucrar l'alumne en treballs

cooperatius amb 4, 5 persones, de manera que cadascú dels alumnes puguin fer una part de la llengua.

I.V

És una manera de motivar-los?

C.P

Jo penso que sí. Qualsevol cosa que sigui competència, que sigui proper a ells, que sigui del seu ambient, del seu món, de la seva família, de les seves amistats... Jo penso que sempre és motivador. Els motivarà sempre molt més una activitat d'una cosa que fan dia a dia, que si t'estan parlant d'una cosa que passar a 4000 quilòmetres d'aquí.

I.V

I sobre el mètode de la metacognició, és a dir, que ells mateixos s'investiguin com a aprenents, que en penses?

C.P

Jo, en aquest punt sempre tinc una idea molt clara i que moltes vegades no és políticament correcta, però jo penso que és lo que l'experiència m'ha donat, que una cosa és el professor i l'altre l'alumne. Jo penso que aquesta dinàmica nova de pensar que l'alumne ha d'ensenyar al professor i tot això, jo penso que no és correcte. Si tu vas a una obra, el mestre d'obres ensenya al paleta. Jo penso que els rols s'han de tenir clars. El professor ha de ser professor. Una altra cosa és que els alumnes puguin interaccionar, parlar i que es motivin.

I.V

Doncs molt bé César. Em sembla que ho tenim tot. Moltes gràcies.

Annex 5. Qüestionari final als alumnes participants



Avaluem la pràctica a l'aula sobre expressió escrita

Aquesta enquesta pretén avaluar la pràctica sobre expressió escrita que heu fet aula, i que ha consistit en diverses sessions de treball en grup durant les quals us heu documentat, heu processat informació, heu redactat textos i heu elaborat una presentació digital sobre les claus d'una bona escriptura.

L'enquesta és anònima, així que pots ser sincer/a!

tranaval@ulibee1078@gmail.com Envia el teu correu amb l'opció de nomina



* indica que la pregunta es obligatoria

Les activitats treballades a l'aula **m'han semblat útils per millorar la meua expressió escrita.**

Tria una opció

Totalment d'acord	<input type="checkbox"/>
D'acord	<input type="checkbox"/>
Indiferent	<input type="checkbox"/>
En desacord	<input type="checkbox"/>
Totalment en desacord	<input type="checkbox"/>

Gràcies a les activitats que hem treballat a l'aula **he entès millor com escriure correctament un text argumentatiu.**

Tria una opció

Totalment d'acord	<input type="checkbox"/>
D'acord	<input type="checkbox"/>
Indiferent	<input type="checkbox"/>
En desacord	<input type="checkbox"/>
Totalment en desacord	<input type="checkbox"/>

Gràcies a les activitats que hem treballat a l'aula **hinc més clars els conceptes i aspectes fonamentals** per millorar la meua expressió escrita.

Tria una opció

Totalment d'acord	<input type="checkbox"/>
D'acord	<input type="checkbox"/>
Indiferent	<input type="checkbox"/>
En desacord	<input type="checkbox"/>
Totalment en desacord	<input type="checkbox"/>

Gràcies a les activitats treballades a l'aula **em sento més preparat/da** per enfrontar-me a les proves de competències bàsiques de l'àmbit lingüístic.

Tria una opció

Totalment d'acord	<input type="checkbox"/>
D'acord	<input type="checkbox"/>
Indiferent	<input type="checkbox"/>
En desacord	<input type="checkbox"/>
Totalment en desacord	<input type="checkbox"/>

Després de conèixer i reflexionar sobre els avantatges d'escriure correctament **em sento més motivat/da** per millorar la meua expressió escrita.

Tria una opció

Totalment d'acord	<input type="checkbox"/>
D'acord	<input type="checkbox"/>
Indiferent	<input type="checkbox"/>
En desacord	<input type="checkbox"/>
Totalment en desacord	<input type="checkbox"/>

Treballar de manera autònoma (triant la informació, decidint els continguts i el format de la presentació) m'ha agradat.

Tria una opció

Totalment d'acord	<input type="checkbox"/>
D'acord	<input type="checkbox"/>
Indiferent	<input type="checkbox"/>
En desacord	<input type="checkbox"/>
Totalment en desacord	<input type="checkbox"/>

Treballar en grups, de manera cooperativa, m'ha agradat.

Tria una opció

Totalment d'acord

D'acord

Indiferent

En desacord

Totalment en desacord

Treballar en grup m'ha ajudat a entendre millor les claus d'una bona expressió escrita.

Tria una opció

Totalment d'acord

D'acord

Indiferent

En desacord

Totalment en desacord

Treballar en grup m'ha ajudat a estar més atent/a al que havíem d'aprendre sobre l'expressió escrita.

Tria una opció

Totalment d'acord

D'acord

Indiferent

En desacord

Totalment en desacord

M'ha agradat **posar en pràctica** les meves habilitats d'escriptura i coneixements digitals a l'aula.

Tria una opció

Totalment d'acord

D'acord

Indiferent

En desacord

Totalment en desacord

De les activitats treballades a l'aula, què és el que **més t'ha ajudat** a entendre i millorar l'expressió escrita? *

La vostra resposta

De les activitats treballades a l'aula per millorar l'expressió escrita, què és el que **més t'ha agradat**? *

La vostra resposta

De les activitats treballades a l'aula per millorar l'expressió escrita, què és el que **menys t'ha agradat**? *

La vostra resposta

Si vols, pots comentar alguna cosa més sobre les activitats que heu treballat a l'aula per millorar l'expressió escrita.

La vostra resposta

He entès que aquest mètode de treball a l'aula forma part d'un estudi universitari, que totes les dades recollides són anònimes i dono el meu consentiment informat. *

Sí

No

Envia

Esborra el formulari

Annex 6. Diari d'observació a l'aula

DIARI D'OBSERVACIÓ DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE APLICADA A L'AULA

Sessió 1. Dilluns, 4 de març de 2024

La jornada s'ha destinat a presentar l'activitat, un qüestionari de 17 preguntes per reflexionar sobre l'escriptura, com fer-ho bé, quina és l'autopercepció que tenen sobre ells mateixos en aquest àmbit, sobre les causes d'una escriptura correcta o incorrecta. La professora de català ha mostrat dubtes abans de la sessió, indicant que és possible que no l'alumnat sigui capaç de respondre la totalitat del qüestionari. Malgrat aquesta observació, finalment tots els alumnes l'han acabat. La mitjana de temps que hi ha dedicat és de 40 minuts. Amb aquest temps i a la vista dels qüestionaris i les respostes dels alumnes, el treball reflexiu que buscàvem s'ha produït.

Sessió 2. Dijous, 7 de març de 2024

Es destina a la presentació dels resultats del qüestionari inicial. Durant la sessió, que té una durada d'uns 35 minuts incloent-hi intervencions, aclariments o comentaris dels alumnes, els assistents s'han mostrat molt interessats pels resultats. Han estat atents durant tota l'exposició. Alguns han expressat que volien saber què han contestat els seus companys, per saber si coincideixen amb ells. L'efecte que ha generat la retroacció de la primera activitat ha funcionat. La suma de les aportacions dels alumnes (quines creuen que són les claus per escriure bé) ha generat un coneixement cooperatiu global que els posa en un bon punt de sortida.

Al final de la presentació s'ha explicat més detalladament quines activitats hauran de portar a terme. També s'ha fet la tria dels grups. Prèviament, s'han demanat sis voluntaris per fer de capitans/es de grup. Han sorgit de seguida i espontàniament. Entenc que aquesta actitud proactiva ha partit de la motivació que els està despertant la situació d'aprenentatge proposada.

Sessió 3. Divendres, 8 de març de 2024

S'ha destinat al treball en grups. Han hagut de fer una cerca a Internet sobre el tema que estan treballant: les claus per escriure correctament en català. Prèviament hem repassat conjuntament alguns aspectes per a la cerca segura i respectuosa a Internet (fonts fiables i institucionals, respecte als drets d'autor, etc). M'han comentat que ja han treballat aquesta qüestió a l'aula.

Cada grup s'ha auto organitzat en el treball: alguns alumnes han optat per fer la cerca cooperativament, altres han creat subgrups per fer cerques alternatives, i altres s'han repartit rols. Aquest és el punt més evident del treball cooperatiu i autònom que registro.

Sessió 4. Dilluns, 11 de març, de 2024

Aquesta sessió s'ha destinat a posar en pràctica l'escriptura tenint en compte tota la informació que han recollit i assimilat en la classe anterior. Han tingut una hora per fer un text argumentatiu sobre la importància d'escriure correctament, aplicant les claus per

fer-ho bé en la redacció. Alguns m'han demanat més temps i els he dit que podien fer l'entrega l'endemà.

Un cop entregats s'ha fet la correcció. Excepte en alguns aspectes poc rellevants, la majoria han intentat aplicar les normes ortogràfiques i les claus per escriure bons textos. També ha estat interessant que alguns hagin destacat el perquè és important escriure bé. He identificat un dels treballs elaborat amb Intel·ligència artificial que ha quedat exclòs de l'avaluació.

Sessió 5. Dijous, 14 de març de 2024

S'ha fet la retroacció dels textos. Hem aprofitat per parlar sobre la IA i el fet que, tot i ser útil per alguns aspectes, no ho és per practicar l'escriptura ni millorar la seva preparació de cara a les competències bàsiques.

La resta de la sessió s'ha tornat a dedicar al treball en grups. De manera similar a la tercera sessió, els grups s'han organitzat de manera lliure per crear les presentacions. Alguns han aplicat rols, mentre altres han fet cerca de les aplicacions que faran servir o han organitzat la informació que hi voldran inserir. N'hi ha que han estat fent esquemes i esborranys a mà. Altres han preferit fer els esborranys a mà. Al final de la sessió, alguns ja han començat a muntar les presentacions.

L'ambient de l'aula, com s'ha constatat a les anteriors sessions, ha estat favorable al treball. La totalitat de grups s'han mostrat motivats, incloent el grup de la IA, que tot i saber que la primera activitat no tindrà avaluació ha seguit treballant en una presentació que aconsegueixi capgirar la nota final.

La manca de temps ha fet que els grups hagin d'enllestir els treballs a casa. També m'han comentat que, tot i que podien triar tipus de presentació audiovisual, el poc temps que hi podran destinar els ha portat a escollir una presentació tipus *canva*. Això els permetrà centrar el seu temps en el contingut sabent que la presentació serà adequada. Crec que aquesta tria ha estat intel·ligent i pràctica. La metacognició i l'autonomia ha afavorit aquesta decisió.

Sessió 6. Divendres, 15 de març de 2024

Els grups han presentat els seus treballs finals. El més interessant de tot plegat és que, tot i tractant-se del mateix tema, cada grup ha destacat allò que han considerat més important a l'hora d'escriure correctament. Evidentment, hi ha coincidències, però alguns s'han centrat en els aspectes més formals (morfologia, ortografia) mentre que d'altres han destacat més el procés (pluja d'idees i tenir clar què cal dir, elecció del registre, la revisió final). En conjunt, les 6 presentacions esdevenen útils per poder repassar el global d'aspectes a tenir en compte a l'hora d'escriure correctament.

A destacar sobre el comportament de l'alumnat durant les sessions:

-La totalitat dels grups ha presentat els treballs finals, alguns poc elaborats i d'altres més complerts. Però tots ho han fet en temps i forma.

-L'ambient de treball a l'aula ha estat molt positiu. Tot i haver estat confeccionats per sorteig, els grups han sabut col·laborar i funcionar coordinadament per elaborar i entregar les tasques.

-S'ha detectat un bon nivell de motivació. L'atenció a les explicacions i exposicions sobre la situació d'aprenentatge, el compromís generalitzat que han assolit amb les diverses activitats proposades, la presentació de voluntaris per a capitanejar equips sense saber qui serien els companys (que es van decidir per sorteig), el bon comportament durant tota la SA...evidencien la motivació mostrada pel grup classe en tot moment.

-Han estat capaços de consensuar i decidir quina informació consideraven rellevant per sintetitzar-la als treballs. El treball autònom ha estat la tònica. De fet, han sol·licitat el suport docent en poques ocasions.

-La perspectiva de l'aprenentatge col·laboratiu dins el grup aula, durant la segona sessió, i en petits grups, posteriorment, ha estat encertada.

