



Universitat
de les Illes Balears

TREBALL DE FI DE MÀSTER

PROJECTE D'ESCRITURA CREATIVA EN ANGLÈS

Àgada Coll Allès

Màster Universitari en Formació del Professorat

(Especialitat/Itinerari d'Anglès i Alemany)

Centre d'Estudis de Postgrau

Any Acadèmic 2020-21

PROJECTE D'ESCRITURA CREATIVA EN ANGLÈS

Àgada Coll Allès

Treball de Fi de Màster

Centre d'Estudis de Postgrau

Universitat de les Illes Balears

Any Acadèmic 2020-21

Paraules clau del treball:

Esriptura creativa, Aprenentatge basat en projectes, Enfocament inductiu, Gramàtica contextualitzada, Llengües estrangeres

Nom Tutor/Tutora del Treball Luís Miguel García

Resum:

El treball pretén posar de manifest algunes de les mancances que existeixen en l'ensenyament de llengües estrangeres. És comú que a les classes d'anglès es caigui fàcilment en la descontextualització dels continguts gramaticals, de tal manera que els alumnes aprenen com es formen les estructures gramaticals, però no saben com utilitzar-les de manera fluïda, ni tenen interès en emprar-les en contextos no acadèmics. És important, per tant, que l'ensenyament d'un idioma vagi acompanyat d'un contingut que sigui motivant per l'alumne. Així, els projectes són una molt bona eina per posar en pràctica la llengua, ja que enlloc de centrar-se exclusivament en la teoria gramatical, animen als alumnes a realitzar diferents tasques alhora que utilitzen l'idioma que volen aprendre per comprendre o explicar un contingut que és del seu interès. En conseqüència, l'alumne aprèn a cercar per ell mateix els recursos necessaris per interpretar i descriure allò que vol contar, i s'acostuma a utilitzar l'idioma de manera molt més natural, com una vertadera eina de comunicació. Aquest enfocament no es centra, per tant, en evitar cometre errors gramaticals o ortogràfics, sinó en la capacitat que té l'alumne per comunicar-se de manera efectiva.

Així, el treball consisteix en una proposta didàctica que es basa en introduir l'escriptura creativa a la classe d'anglès. Es tracta d'un aprenentatge basat en projectes que té per objectiu realitzar una tasca d'escriptura a cada unitat didàctica i que acabarà amb un producte final, que serà una novel·la. El treball pretén integrar els diferents continguts gramaticals de les unitats didàctiques amb continguts d'escriptura creativa, pensats i estructurats per obtenir aquest producte. Cada UD, per tant, seguirà una mateixa estructura en que s'introduiran els continguts d'escriptura creativa a la primera sessió i s'aniran treballant progressivament a través de lectures, vocabulari, gramàtica i diferents activitats de comprensió i producció orals.

1. Índex

1. Índex	2
2. Objectius del treball	3
3. Estat de la qüestió	4
3.1. Problemàtica de l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua	4
3.2. Propostes didàctiques innovadores en relació a l'ensenyament de les llengües	6
3.2.1. Cap un aprenentatge reflexiu	7
3.2.1.1. Enfocament inductiu	9
3.2.2. Crear situacions comunicatives	10
3.2.3. La importància de contextualitzar l'aprenentatge lingüístic	11
3.2.3.1. Aprenentatge basat en projectes	12
3.2.3.2. Aprendre escrivint "Learning through writing"	13
3.2.4. L'avaluació	15
4. Desenvolupament de la proposta	16
4.1. Competències i objectius	16
4.2. Continguts i criteris d'avaluació	19
4.4. Metodologia	21
4.4.1. Aprenentatge basat en projectes	22
4.4.1.1. Clima d'aula i treball cooperatiu	22
4.4.1.2. Seqüències didàctiques	24
4.5. Proposta didàctica	25
4.5.1. Proposta didàctica anual	25
4.5.2. Programació de la unitat didàctica 1	28
4.5.2. Programació de la unitat didàctica 2	34
4.6. Atenció a la diversitat	40
4.7. Avaluació	41
5. Conclusions	43
6. Referències bibliogràfiques	45
6.1. Referències	45
6.2. Bibliografia de consulta	47
7. Annexes	48
Annex 1. Sociograma	48
Annex 2. Fitxa treball en equip	48

2. Objectius del treball

- Desenvolupar una proposta didàctica aplicable a les classes d'anglès, que tingui en compte les darreres investigacions i les noves metodologies relacionades amb la didàctica de llengües.
- Dissenyar un projecte d'escriptura creativa, que els permeti millorar les diferents habilitats (comprensió, expressió i interacció oral, i comprensió lectora), explorar la seva imaginació i alhora treballar les competències i continguts curriculars d'anglès.
- Presentar un projecte motivador pels alumnes, en que es treballi el contingut contextualitzat i a través del que es pugui portar a terme un aprenentatge significatiu i cooperatiu.
- Aplicar una avaluació formadora integrada dins les seqüències didàctiques que permeti a l'alumnat ser conscient dels seus punts forts, del que necessita fer per a millorar i de com va avançant.
- Dissenyar unitats didàctiques ben estructurades i coherents integrades dins el projecte lingüístic esmentat abans i emmarcades en les darreres investigacions sobre les metodologies i instruments d'aprenentatge més adients per l'aprenentatge de les llengües (aprenentatge reflexiu, gramàtica inductiva, situacions comunicatives contextualitzades).

3. Estat de la qüestió

3.1. Problemàtica de l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua

Anualment l'empresa sueca dedicada a l'ensenyament d'idiomes, *Education First* (2020), elabora una classificació internacional sobre el domini d'anglès anomenada EF English Proficiency Index. El rànquing es realitza en base als resultats de 2,3 milions d'exàmens que es duen a terme a 100 països. El darrer informe que es va publicar el 2020 situa Espanya en la posició 34, mentre que pel que fa a Europa, de 34 estats es situa en la posició 26. Són unes dades que pràcticament no han millorat durant els darrers 10 anys, com sí que ho han fet a altres països similars del nostre entorn com Portugal, Grècia o Itàlia.

Així mateix, l'Oficina Europea d'Estadística, Eurostat, va fer públiques el 2016 unes estadístiques sobre el coneixement de llengües estrangeres en els diferents països europeus. Les dades coincideixen amb les de l'enquesta d'EF i demostren que, efectivament, Espanya pateix un endarreriment important pel que fa al domini d'altres idiomes. Gairebé el 46% de la població espanyola d'entre 25 i 64 anys no sap comunicar-se en una llengua estrangera, una dada 10 punts pitjor que la mitjana de la Unió Europea.

Les causes d'aquesta situació són diverses. Per començar, el castellà és una llengua de molt de pes. Segons un informe del 2020 presentat per l'Institut Cervantes l'espanyol és el segon idioma amb més parlants nadius de tot el món, amb 489 milions de persones, i la quarta llengua més estesa, és a dir que és estudiada o parlada amb diferent grau de domini per 585 milions de persones.

En conseqüència, s'ha creat una indústria editorial, audiovisual, de traducció i doblatge molt potent, que no existeix a altres països amb llengües més minoritàries, on la gent es veu obligada a consumir el contingut audiovisual en versió original.

A més, Espanya és un país gran i amb un mercat interior important, en comparació amb altres estats de l'entorn, que no tenen més remei que comunicar-se amb els estats veïns per qüestions laborals o de comerç.

A pesar d'aquestes circumstàncies, que poden influir més o menys en el coneixement d'idiomes estrangers, tot apunta també a l'impacte de causes intrínseques del mateix sistema educatiu. És a dir, que un dels factors que més han influït en els resultats poc satisfactoris ha estat una metodologia d'ensenyament tradicional.

“La causa més important del baix nivell d'anglès sembla ser la forma en que els professors ensenyen aquesta llengua a les aules. Un mètode erroni centrat en la gramàtica i l'expressió escrita, que exclou casi per complet l'expressió oral i la comprensió auditiva” (Sauciuc, 2019, traducció pròpia).

A més, l'aprenentatge de llengües estrangeres únicament a través de llibres de text i explicacions magistrals a més de tenir un baix impacte en els resultats, disminueix enormement l'interès dels alumnes, fent-los creure, erròniament, que l'aprenentatge d'un idioma es redueix a saber-se de memòria una sèrie de normes.

L'ensenyament tradicional de les llengües no funciona, en part, perquè no té en compte el procés natural de l'aprenentatge d'un idioma, que passa primer per familiaritzar-se amb els sons de la llengua. A més, l'ensenyament es dificulta enormement en classes molt grans, ja que els alumnes no poden rebre un *feedback* directe per part del professor, que hauria de fer un bon seguiment del seu progrés. Es troben també amb que no tenen prou temps per parlar la llengua de manera individual, o bé, no es senten preparats per fer-ho. Per això mateix, a les classes s'hauria d'intentar crear un ambient on els alumnes es sentissin còmodes i, en cap cas cohibits o avergonyits de cometre errors. Com defensa Helen Doron (2016, traducció pròpia):

L'ensenyament tradicional està molt enfocat en la correcció. L'educació occidental dona molta importància a la memorització. A vegades l'èxit de

l'alumne depèn de la seva habilitat per repetir el contingut. El *feedback* es limita generalment a la correcció, és a dir, a senyalar el que està malament en els deures o en un examen. Posa l'èmfasi en trobar errors, quan els alumnes d'idiomes (que ja es senten ansiosos de per sí a l'hora de parlar) estan condicionats a patir la por de la correcció cada vegada que obren la boca.

Per altra banda, les conseqüències d'ensenyar de manera poc efectiva un idioma poden ser molt negatives, perquè a més de provocar una desmotivació dels alumnes, poden tenir un impacte directe en el seu futur immediat. L'anglès s'ha convertit en una llengua de comunicació global, i en molts casos, ja no es percep com una llengua estrangera, sinó com una llengua franca a nivell internacional. És per això, que el fet que els alumnes de l'estat espanyol rebin una pitjor educació pel que fa l'assignatura d'anglès, pot acabar limitant-los a nivell laboral, cultural i de creixement personal. A més, una deficient educació en anglès accentua l'escletxa entre classes socials. Els alumnes que tenen famílies amb un major poder adquisitiu poden permetre's pagar-se classes de repàs, campaments d'estiu o cursos intensius a un país anglòfon, mentre que els altres s'hauran de conformar amb les classes tradicionals que els ofereixin al centre públic. És fonamental, per tant, millorar el nivell educatiu, per democratitzar l'educació i garantir que tots els alumnes tinguin les mateixes oportunitats.

3.2. Propostes didàctiques innovadores en relació a l'ensenyament de les llengües

Davant d'això, s'han portat a terme diferents iniciatives per intentar revertir la situació com la posada en marxa de programes d'auxiliars nadius de conversa, l'oferta de cursos d'immersió per alumnes, el programa EOIES, la millora de la formació dels professors, i, el més rellevant dels darrers anys: el desdoblament dels grups. D'aquesta manera es poden atendre millor els alumnes i aquests disposen de més temps per posar en pràctica l'idioma.

Tot i així, a pesar d'aquestes propostes, que ja suposen una millora significativa, és necessari també fer un replantejament de la metodologia i els diferents enfocaments que s'utilitzen a classe. Les següents propostes són una resposta a la necessitat definida a l'apartat anterior de sortir d'una forma d'ensenyament tradicional.

3.2.1. Cap un aprenentatge reflexiu

S'ha de fer un replantejament del paper del llibre de text i del professor com a únic proveïdor de contingut, per incloure els alumnes dins del procés de creació del coneixement, de manera que siguin ells els que el construeixin analitzant-lo i relacionant-lo amb els seus esquemes previs. És fonamental, per tant, que davant d'un model tradicional d'ensenyament es reivindicui la importància de l'aprenentatge reflexiu. Segons Perkins (1992, traducció pròpia), "necessitem escoles on predomini el pensament i no tan sols la memòria. Necessitem un marc pedagògic on l'aprenentatge giri al voltant del pensament" (p.20). Això ha de ser així perquè "tan sols és possible retenir, comprendre i utilitzar activament el coneixement mitjançant experiències d'aprenentatge en les que els alumnes reflexionin sobre el que estan aprenent" (p.21). Així, aquesta norma contrasta amb la teoria de l'ensenyament tradicional deductiu que defensa que als alumnes se'ls ha de donar, inicialment, un coneixement a partir del qual llavors podran començar a reflexionar. Però segons Perkins (1992), ocorre exactament al revés perquè "l'ensenyament s'ha de basar en el que l'alumne ja sap" (p.21).

Per aconseguir-ho, existeixen múltiples estratègies per motivar l'alumne i fer que es converteixi durant la classe en un participant actiu del seu procés d'aprenentatge. Aquestes estratègies són la base de les metodologies actives (aprenentatge basat en projectes, aprenentatge cooperatiu...) que s'exposen més endavant.

En una classe tradicional, normalment són pocs els alumnes que intervenen i participen fent o responnent preguntes. En canvi, en una classe on s'apliquin de manera efectiva diferents tasques d'aprenentatge actiu, els alumnes pensen, es senten motivats i s'impliquen, posant en pràctica les diferents habilitats.

D'aquesta manera, els alumnes entrenen el seu pensament crític i, com que es senten més motivats, l'atenció i la memòria també milloren.

L'aprenentatge reflexiu es fonamenta en mobilitzar i fer emergir el pensament de l'alumne (en el cas nostre els coneixements lingüístics), contrastar-lo amb els nous aprenentatges i estructurar-lo visualment, en els diferents moments de la unitat didàctica. Segons Neus Sanmartí (2020):

Aquestes demandes es poden fer tant a l'inici d'un procés d'aprenentatge, mentre aprenen o bé al final. A vegades es creu que al tractar-se d'idees no treballades anteriorment, l'alumnat no podrà dir res, però sabem que tots tenen idees construïdes a partir de les seves vivències i informacions rebudes. Les respostes possibiliten identificar i comprendre els punts de partida, i és a partir d'ells que s'haurà d'anar promovent la seva reconstrucció.

Utilitzar estratègies d'aprenentatge actiu i reflexiu (incloure activitats que estimulin la participació cognitiva de l'alumne) suposa per sí mateix canviar el format de les classes, destinant més temps al diàleg, encara que sigui simplement afegint activitats breus d'avaluació, que els permetin reflexionar sobre el procés d'aprenentatge.

Per tant, les activitats han d'estar vertebrades per preguntes productives per tal de ser significatives. Les preguntes productives pretenen conduir el pensament de l'alumne cap a la construcció del seu propi coneixement més que reproduir únicament les explicacions que se'ls han donat per aprendre.

En l'aprenentatge d'idiomes quan són els alumnes els que han de reflexionar, construir els continguts i les regles a partir de coneixements previs, parlem del

raonament inductiu, que s'aplica majoritàriament en l'ensenyament de la gramàtica.

3.2.1.1. Enfocament inductiu

La metodologia que s'ha utilitzat tradicionalment en l'ensenyament de llengües estrangeres és la de gramàtica-traducció, que és el que s'ha aplicat majoritàriament també a les classes de llatí i grec. Es basa en fer un anàlisi detallat de les estructures i les regles gramaticals, per després poder aplicar-les en la traducció de frases o textos. Aquest aprenentatge es caracteritza per ser de raonament fonamentalment deductiu, és a dir que s'aprèn la gramàtica de manera explícita. El professor és qui explica un principi o regla general que els alumnes han de memoritzar i a partir del qual després s'infereixen exemples específics. L'enfocament inductiu, en canvi, consisteix en que els alumnes a partir d'un cas concret han de raonar i obtenir per ells mateixos una llei general o conclusió que descriu tots els exemples específics. D'aquesta manera hauran de tenir en compte el coneixement que ja tenen sobre la gramàtica per reconstruir una nova norma i degut a que es veuran obligats a fer un major esforç mental, les probabilitats que acabin integrant la nova regla gramatical són majors. A més, aquest raonament col·loca a l'alumne en la posició d'agent actiu, i no tan sols de receptor passiu, pel que fa que estigui més motivat. Tot i així, el plantejament requereix trobar un equilibri entre dedicar massa temps a trobar la definició de la norma gramatical i estructurar els nous aprenentatges, evitant caure en divagacions o hipòtesis que siguin errònies, a través de l'acompanyament i el guiatge del professor.

Així, segons Brown (1980):

L'aprenentatge a classe tendeix, més del que hauria, a utilitzar l'enfocament deductiu. La metodologia tradicional (especialment el mètode gramàtica-traducció) ha posat massa èmfasi en l'ús del raonament deductiu pel que fa l'ensenyament d'idiomes. Tot i que a vegades és adient articular primer una regla i després presentar els exemples específics, les evidències pel que fa l'aprenentatge d'una

segona llengua senyalen la superioritat de l'enfocament inductiu. Així i tot, els dos raonaments poden ser igualment efectius depenent dels objectius i les característiques de cada situació (p.101, traducció pròpia).

Tot i així, no hi ha evidències prou clares que demostrin que un dels dos enfocaments és millor que l'altre. De fet ambdós presenten avantatges i desavantatges, pel que el més adequat és utilitzar l'enfocament inductiu sense deixar de banda l'estructuració i aplicació dels nous aprenentatges.

3.2.2. Crear situacions comunicatives

L'enfocament comunicatiu es basa en que per aprendre bé un idioma s'ha de poder interactuar de manera efectiva en situacions reals. Quan els aprenents es troben en una context comunicatiu real, es veuen obligats a utilitzar les estratègies naturals per adquirir un idioma, el que fa que acabin integrant-lo. D'aquesta manera, utilitzant la llengua en una situació, és quan un alumne és competent.

Dins la classe, però, això no és tan fàcil. S'han d'utilitzar estratègies prèvies d'entrenament que permetin que els alumnes posin en pràctica l'idioma entre ells, creant un ambient on tots es sentin còmodes i puguin parlar d'experiències personals i diferents temes proposats pel professor o per ells mateixos. Així, s'ha d'aconseguir estimular als alumnes perquè utilitzin la llengua en tot tipus de situacions, amb l'objectiu que siguin capaços d'adaptar-se i de comunicar-se efectivament, de manera oral i escrita, en qualsevol context. Això es pot fer a través d'activitats diverses com els jocs de rol, els treballs en equip, les representacions teatrals, els debats, les entrevistes, etc.

Així, en aquest plantejament, el professor passa a un segon pla i el llibre de text perd importància, com també ho fa l'estudi de les regles gramaticals, en favor d'un aprenentatge més natural de l'idioma. En canvi, es proposa que s'intentin emprar, sempre que es pugui, textos, vídeos, àudios, cançons i altres materials autèntics, contextualitzats.

Si s'aplica bé, aquest enfocament pot resultar molt motivador pels alumnes, que poden tractar temes en anglès que resultin del seu interès. A més, els alumnes també tendeixen a perdre la vergonya a parlar i a cometre errors, a mesura que veuen com milloren les seves habilitats comunicatives.

3.2.3. La importància de contextualitzar l'aprenentatge lingüístic

La motivació de l'alumnat per les llengües es desperta quan els continguts es troben contextualitzats en temes que els interessin o en situacions reals, com cançons, pel·lícules, llibres, projectes creatius i estimulants. Pretendre separar la gramàtica de la vida quotidiana, suposa a la pràctica allunyar-se de l'aplicació competencial i restar motivació a les activitats de l'aula. A més, l'assignatura d'anglès té la gran avantatge que permet tractar tot tipus de temes atractius, posant així èmfasi en el contingut, més que no pas en el continent, que serien les regles gramaticals. D'aquesta manera, es pretén que s'integri la gramàtica d'una manera més natural, i que les regles es vagin aprenent a mesura que es necessitin, convertint així la gramàtica en un recurs per crear significat.

Com diu Olga Esteve (2017, citat per Menárguez 2017, traducció pròpia), “les llengües no es poden ensenyar de manera aïllada i la part menys important són les estructures gramaticals”. A més, també defensa que “per aprendre un segon idioma, utilitzem el coneixement que ja tenim de la nostra llengua materna. La motivació s'ha de basar en entendre les diferències culturals, i en treballar en equip entre els professors per dur a terme un aprenentatge basat en projectes”.

D'acord amb el que diu el lingüista David Nunan (1997, traducció pròpia), el que no té sentit és que es pretengui ensenyar un idioma de manera lineal. Per exemple, es creu que l'aprenent no pot adquirir el domini d'una nova regla gramatical, com el present continu, si abans no controla perfectament el present simple (p.101). Nunan critica la manera descontextualitzada en que es presenta la gramàtica als llibres de text: “es donen als alumnes frases aïllades, que s'espera que interioritzin a través d'exercicis de repetició i transformació

gramatical. Aquests exercicis estan dissenyats perquè els estudiants aprenguin a dominar una llengua de manera formal i declarativa” (p.102). Els alumnes necessiten també veure com s'utilitzen les estructures gramaticals en diferents contextos. Si no es fa així, “l'objectiu últim, l'habilitat desitjada, que és la de comunicar-se, es converteix en una tasca molt més difícil del que realment és, ja que es nega als aprenents l'oportunitat de veure la relació sistemàtica que existeix entre el significat i el seu ús” (p.102). Així, el paper del professor és el de donar a entendre que la comunicació efectiva es produeix quan s'aconsegueix un equilibri entre la funcionalitat i la formalitat, mostrant-los a través de les diferents tasques la relació entre els elements gramaticals i els contextos discursius en que apareixen.

3.2.3.1. Aprenentatge basat en projectes

Els projectes de treball de les àrees lingüístiques permeten contextualitzar la llengua en situacions o reptes propers a la vida de l'alumne i al mateix temps afavoreixen que l'alumnat dissenyi i sigui conscient del procés que segueix per aprendre. A més, permet incloure en el dia a dia de l'aula les propostes innovadores que s'han exposat anteriorment.

L'objectiu de l'ABP és ensenyar el contingut d'una matèria a través d'un projecte que sigui interessant pels alumnes. Així, es pretén que siguin els alumnes qui prenguin la iniciativa i aprenguin a organitzar-se la feina i la seva investigació de manera autònoma. Tot i així, sempre poden comptar amb el suport i acompanyament del professor, que és qui els marca els objectius, els dona *feedback*, reconduint els plantejaments erronis, i els guia a través de preguntes clau i discussions. A més, aquesta metodologia es caracteritza per resultar especialment motivant pels alumnes que s'esforcen per dissenyar un producte final treballat i de qualitat, que després podran exposar.

Es podria pensar que és difícil aplicar la metodologia ABP a les classes de llengües estrangeres, perquè és complicat pels professors trobar l'equilibri entre donar el contingut del projecte alhora que s'ensenyen la gramàtica i el

vocabulari establerts. A vegades el contingut de les classes d'idiomes es dona de manera pautaada i lineal, a través de fitxes i exercicis de repetició. Però portar a terme una metodologia ABP pot aportar molts beneficis pels alumnes, ja que la necessitat d'expressar-se fa que cerquin els seus propis mitjans per fer-ho i que el contingut de l'assignatura adopti un significat per a ells en el context en que s'utilitza, el que fa que l'aprenentatge sigui molt més natural.

Per altra banda, l'aprenentatge per projectes contribueix a la retenció del coneixement, ja que quan l'aprenentatge és significatiu els continguts s'insereixen dins la xarxa de coneixements previs de l'alumnat de manera que passen a formar part de la memòria a llarg termini. Quan es fa una explicació magistral, es fa difícil connectar els nous coneixements amb els antics i per tant molts dels nous aprenentatges queden a la memòria de curt termini i acaben desapareixent. En canvi, la metodologia dels projectes facilita la connexió amb els nous coneixements i ajuda a estructurar allò que s'ha après.

3.2.3.2. Aprendre escrivint "Learning through writing"

Una de les propostes educatives per posar en pràctica un aprenentatge contextualitzat de la gramàtica és el d'explorar un idioma a través de la lectura i l'escriptura creatives.

És comú que s'ensenyi als alumnes a escriure centrant-se en no cometre errors i per això, es creu de manera equivocada que sempre s'han de fer les lliçons de gramàtica abans de començar a escriure. Això fa que moltes vegades els alumnes es sentin molt condicionats i no es permetin explorar les seves idees i formes d'expressar-les, però segons Navarre (2014, traducció pròpia):

De la mateixa manera que ensenyem als fillets a anar amb bicicleta, posant-los directament damunt una bicicleta, necessitem ensenyar als alumnes com escriure correctament, deixant-los escriure. Una vegada els alumnes han ordenat les idees que volen explicar en un full en blanc,

és el moment d'ensenyar-los com comunicar-les, incloent també les explicacions gramaticals necessàries.

Així, es dona més importància a l'adquisició del llenguatge, i a l'expressió de les idees, per damunt de l'aprenentatge del llenguatge i la correcció. I de fet, "molts d'errors desapareixen una vegada els alumnes es senten suficientment segurs i confien en la seva competència, en lloc d'evitar riscos lingüístics o d'intentar "sonar correctes" (Hurlow, 1993, p.68, traducció pròpia).

Una de les millors maneres per motivar als alumnes a escriure és fer-ho a través de les estratègies que es proposen des de l'escriptura creativa. Aquest tipus d'escriptura consisteix en expressar els pensaments, les emocions, les descripcions i les idees d'una manera creativa. Per tant, pot ser ficció o no-ficció i de qualsevol gènere mentre sigui una creació original, artística i imaginativa.

Així, els estudiants poden escriure relats, poesies, guions, que siguin significatius per ells en una llengua estrangera i se n'adonen de les seves capacitats. A més, poder compartir el que escriuen i publicar-ho o concebre-ho com un producte final, aporta rellevància a l'aprenentatge, de manera que es senten orgullosos tant de la seva tasca com del procés de creació.

Quan un alumne necessita transmetre emocions o experiències que són significatives a nivell personal, aprofundeix en el llenguatge i cerca les estructures que li van millor. Així, de manera indirecta aprèn a utilitzar el vocabulari de manera original, i descobreix en l'escriptura en general una eina per expressar la seva identitat.

D'aquesta manera, aplicar l'escriptura creativa a la classe d'anglès contribueix a desenvolupar les diferents competències dels alumnes en tots els nivells: vocabulari, gramàtica, pronunciació, estructures discursives i textuales, etc.

Tot i que l'escriptura creativa per sí mateixa habitualment es limita a tasques d'escriptura, en la present proposta, s'integra l'escriptura amb la resta de les habilitats lingüístiques, de forma que per arribar al text final serà imprescindible

practicar la interacció oral (quan planifiquen o es revisen el text en equip o en parelles), l'expressió oral i pronunciació (quan exposen els resums dels relats), i també els ajuda a millorar la seva comprensió lectora, ja que per escriure necessiten comprendre com funcionen les estructures dels textos, el que facilita que entenguin després les estructures d'altres relats i se'ls facin més bons de llegir. I millorar la comprensió lectora alhora enriqueix també la seva escriptura.

3.2.4. L'avaluació

La manera com es fa l'avaluació determina la manera com s'aprèn. Es pot avaluar amb dues finalitats: qualificadora i reguladora.

En el cas de l'avaluació qualificadora és fonamental portar un seguiment de l'alumnat i establir quines són les millors eines i estratègies per portar a terme un ensenyament efectiu. Així, l'avaluació pot servir per comprovar si s'han assolit els resultats i les capacitats esperades, el que s'haurà de fer a partir de proves complexes i preguntes que els facin reflexionar sobre el contingut après. La valoració dels resultats és important pels alumnes, com també pel professor que, a partir d'aquests, podrà revisar com ajudar-los a progressar i li serviran per reflexionar sobre la seva planificació.

Per altra banda, l'avaluació també serveix per regular el que s'aprèn, valorar per un mateix què es pot millorar i com fer-ho, el que contribueix a que l'aprenentatge sigui significatiu. És fonamental, per tant, invertir tant de temps en planificar, realitzar com en revisar les tasques i que l'alumne sigui conscient del que no ha entès. Això es fa a través d'una avaluació formativa o formadora.

Per portar a terme aquest tipus d'avaluació, és necessari que l'alumne vagi reflexionant sobre el seu procés, les seves equivocacions i possibilitats de millora. Una de les eines fonamentals per fer-ho són els diaris de classe on, segons Neus Sanmartí (2020):

Els i les alumnes expressen el que creuen que han après i també les seves dificultats. L'anàlisi del que diuen permet al professorat identificar si reconeixen l'objectiu del treball realitzat i quins són els obstacles a superar. Moltes vegades serà més important regular aquestes percepcions que no pas els resultats de l'activitat en sí (p.7).

L'avaluació formadora només té sentit si forma part de la seqüència didàctica, o sigui si no s'aplica només al principi o al final. Per exemple, tal com veurem a l'apartat 4.4.1.2. *Seqüències didàctiques*, l'avaluació hi està integrada a totes les fases, amb diversos instruments i modalitats, com per exemples instruments per mobilitzar els esquemes previs, organitzadors gràfics per crear Bases d'Orientació i organitzar allò que hem après, rúbriques de coavaluació elaborades pels alumnes, tècniques per a sintetitzar al final quines noves preguntes ens plantejem.

En l'avaluació formadora les modalitats predominants són l'auto i la coavaluació perquè es fomenta que l'alumne sigui conscient de les seves forteses, del que necessita per millorar i de com va avançant. En el cas dels projectes lingüístics, això succeeix quan els alumnes planifiquen i revisen els textos per parelles emprant les bases d'orientació.

4. Desenvolupament de la proposta

4.1. Competències i objectius

Entenem que aquesta proposta és competencial perquè la seqüència didàctica està pensada per afavorir que l'alumnat empri els continguts (gramàtica, vocabulari, fonètica, estructures lingüístiques...) per aplicar a situacions comunicatives a través de diferents habilitats o dimensions competencials: escoltar, llegir, parlar, escriure, dialogar... Si partim del fet que un alumne és competent quan aplica els continguts apresos, podem dir per tant que aquesta és una proposta eminentment competencial.

A la següent taula s'han relacionat les competències bàsiques i els objectius específics del currículum de llengua estrangera de 4t d'ESO de les Illes Balears (Decret 34/2015, de 15 de maig) per tal d'evidenciar la interrelació entre ambdós elements i alhora fer possible avaluar i portar al dia a dia de l'aula les competències bàsiques. S'hi ha afegit una columna d'habilitats per destacar la importància de les mateixes en el desenvolupament competencial de la llengua anglesa i al mateix temps destacar i resumir amb un cop d'ull els diferents objectius.

Competència comunicativa i lingüística	
Habilitats	Objectius específics
Comprensió oral	Escoltar i comprendre informació general i específica de textos orals en situacions comunicatives variades.
Expressió oral	Expressar-se oralment en situacions de comunicació habituals i desenvolupar destreses comunicatives, dins i fora de l'aula, de forma eficaç, adequada i amb un cert nivell d'autonomia i correcció, al mateix temps que utilitzar eines que ajudin a la correcta interacció amb els altres.
Comprensió lectora	Llegir de forma comprensiva i autònoma textos diversos i ser capaç d'extreure'n informació general i específica, i també utilitzar la lectura com a font d'informació, d'enriquiment personal i de coneixement d'altres cultures.
Expressió escrita	Escriure de forma eficaç textos senzills amb finalitats diverses sobre diferents temes i amb recursos adequats de cohesió i coherència.
Totes les habilitats	Utilitzar de forma reflexiva i correcta els elements bàsics de la llengua (fonètica, lèxic, estructures i funcions) en diversos contextos de comunicació oral i escrita.
Gramàtica	Reflexionar sobre el funcionament de la llengua estrangera i apreciar-la com a instrument

	d'accés a la informació i com a eina d'aprenentatge de continguts diversos.
--	---

C. d'autonomia i iniciativa personal i C. d'aprendre a aprendre	
Habilitats	Objectius específics
Treball en equip	Adquirir una dinàmica de grup que faciliti la cooperació entre els alumnes en la realització de tasques d'aprenentatge emprant sempre la llengua estrangera vehicular dins l'aula.
Reflexió i metacognició	Desenvolupar l'autonomia en l'aprenentatge, reflexionar sobre aquest procés i transferir els coneixements adquirits en la llengua primera o en altres llengües a l'estudi de la llengua estrangera.
Adquirir seguretat i confiança	Adquirir seguretat i confiança en l'ús de la llengua estrangera i en relació amb la pròpia capacitat d'aprenentatge.

Competència digital	
Habilitats	Objectius específics
Gestió d'informació en línia	Fomentar l'esperit de recerca i autonomia personal utilitzant els recursos didàctics a l'abast, com ara Internet, materials multimèdia, llibres de consulta, etc.

Competència de consciència i expressions culturals i C. ciutadana.

Habilitats	Objectius específics
Respecte per diferents expressions culturals	Fomentar el respecte, la gestió de les emocions i la solidaritat mitjançant la llengua estrangera.
	Valorar la llengua estrangera i les llengües en general com a mitjans de comunicació i entesa entre persones de procedències, llengües i cultures diverses evitant qualsevol tipus de discriminació.

4.2. Continguts i criteris d'avaluació

A la següent taula es destaquen els continguts i criteris d'avaluació anuals de manera resumida. S'han resumit a partir del currículum de 4t d'ESO de les Illes Balears (Decret 34/2015, de 15 de maig).

Comprensió de textos orals i escrits	
Continguts	Criteris d'avaluació
Estratègies de comprensió: resumir, inferir, distingir el tipus de text, formular prediccions, qüestionar, clarificar, sintetitzar, etc...	Identificar el sentit general, la informació essencial, els punts principals i els detalls més rellevants en textos orals tot aplicant
	Conèixer i saber aplicar les estratègies adequades per a la comprensió
Expressió i interacció oral i expressió escrita. Producció de textos orals i escrits.	
Estratègies de producció: <ul style="list-style-type: none"> Planificació de l'estructura, adequació 	Produir textos orals i escrits monològics o dialògics, breus o de longitud mitjana, tant en conversa cara a cara com mitjans

<ul style="list-style-type: none"> • Execució: claretat, coherència,... • Revisió del text 	<p>tècnics, tot aplicant les estratègies més adequades. Pronunciar i entonar els enunciats de manera clara i comprensible.</p>
--	--

Continguts i criteris compartits per totes les habilitats	
Continguts	Criteris d'avaluació
<p>Funcions comunicatives (Narració):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripció de qualitats físiques i abstractes de persones, objectes, llocs i activitats. - Narració d'esdeveniments passats puntuals i habituals, descripció d'estats i situacions presents, i expressió d'esdeveniments futurs. 	<p>Distingir les funcions comunicatives del text, i patrons discursius d'ús freqüent (p. ex., nova davant coneguda; exemplificació; resum).</p> <p>Dur a terme les funcions requerides pel propòsit comunicatiu, utilitzant un repertori d'exponents comuns de les esmentades funcions i els patrons discursius habituals per iniciar i concloure el text adequadament, organitzar la informació de manera clara, ampliar-la amb exemples o resumir-la.</p>
<p>Aspectes socioculturals i sociolingüístics: convencions socials, normes de cortesia i registres; costums, valors, creences i actituds; llenguatge no verbal.</p>	<p>Incorporar a la producció del text oral monològic o dialògic els coneixements socioculturals i sociolingüístics relatius a relacions interpersonals i convencions socials en els àmbits personal, públic, educatiu i ocupacional/laboral.</p>

<p>Estructures sintacticodiscursives:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressió de relacions temporals i lògiques. - Expressió d'afirmació, negació, exclamació i interrogació. - Expressió de temps passat, present i futur. - Expressió d'aspecte, modalitat, espai, temps i manera 	<p>Aplicar a la comprensió els coneixements sobre els patrons sintàctics i discursius.</p> <p>Reconèixer lèxic oral d'ús comú relatiu a assumptes quotidians i a temes generals.</p> <p>Discriminar patrons sonors, accentuals, rítmics i d'entonació d'ús comú, i reconèixer els significats i les intencions comunicatives relacionats amb aquests.</p> <p>Mostrar un bon control, sobre un ampli repertori d'estructures sintàctiques comunes, i seleccionar els elements adequats de coherència i de cohesió textual per organitzar el discurs de manera senzilla però eficaç.</p>
<p>Riquesa Lèxica</p>	<p>Conèixer i utilitzar lèxic oral d'ús comú relatiu a assumptes quotidians i a temes generals o relacionats amb els propis interessos, estudis i ocupacions, i un repertori limitat d'expressions i modismes d'ús freqüent.</p>

4.4. Metodologia

La proposta didàctica consisteix en un projecte anual d'escriptura creativa en anglès. Aquest s'emmarca dins l'enfocament metodològic descrit a l'apartat 3.3. *Propostes didàctiques innovadores en relació a l'ensenyament de llengües.* Aquest marc metodològic es fonamenta en un aprenentatge reflexiu, que aborda la gramàtica des d'un enfocament inductiu. A partir d'aquest marc, es treballa una proposta centrada en l'ABP enfocat en l'aprenentatge de les llengües i complementat amb l'avaluació formadora i l'aprenentatge cooperatiu. Tot i que la proposta pot semblar d'escriptura, en realitat es treballen en el mateix nivell l'expressió i interacció orals, i la comprensió oral i lectora. Per tant, la metodologia principal de la proposta serà l'aprenentatge per projectes aplicat a llengües, que a l'hora d'aplicar-se tindrà en compte totes les altres. A continuació

es concreten algunes de les estratègies específiques que es seguiran durant el projecte, com són el treball cooperatiu i les seqüències didàctiques, que es trobaran concretades a l'apartat 4.5. *Proposta didàctica*.

4.4.1. Aprenentatge basat en projectes

L'aprenentatge basat en projectes permet incloure en el dia a dia de l'aula les propostes innovadores que s'han exposat a l'apartat 3.2. Per portar a terme un projecte a la classe d'anglès, primer de tot s'ha de trobar un fil conductor que motivi els alumnes i els faci reflexionar. En aquest cas la pregunta que servirà de guia serà *Com s'escriu un relat breu?* Una vegada plantejada la pregunta, s'ha de fer una primera revisió dels coneixements previs dels alumnes, que servirà per motivar-los i per fer que es comencin a plantejar com resoldre-la.

Quan ja s'ha introduït el tema, es formen els equips i es defineix el producte final que, en aquest cas, serà l'elaboració d'un relat individual i l'exposició oral davant tota la classe. A continuació, ja es pot parlar de l'organització i el pla de feina, que consistirà en repartir-se els diferents càrrecs i funcions de cadascun dels membre de l'equip. El que s'explicarà més detingudament a l'apartat 4.4.2. *Aprenentatge cooperatiu*. També s'establirà una calendarització clara, ja que la qüestió vertebradora es dividirà alhora en diferents preguntes (per exemple: *Com és l'estructura d'una novel·la? Com s'elegeix el tema? Com es descriuen els personatges?...*) que es correspondran amb una tasca que s'haurà de lliurar al final de cada UD. Cadascun d'aquests productes està relacionat alhora amb una avaluació i modalitat (auto, co- o heteroavaluació). A l'apartat 4.5. *Proposta didàctica* s'aprofundeix en la definició del projecte i en com es portarà a terme de manera més detallada.

4.4.1.1 Clima d'aula i treball cooperatiu

El clima de l'aula pot ser determinant en la motivació de l'alumnat per aprendre. Quan no es té en compte, pot passar que l'aula es descontrolï, de manera que un petit grup d'alumnes tingui un protagonisme excessiu i abusi del seu poder,

no es respecti el torn de paraula, no hi hagi l'hàbit d'escoltar-se, o que es parli massa i de manera desorganitzada. Per tal d'assolir un bon clima d'aula, és necessari realitzar, des de principi de curs, dinàmiques grupals per cohesionar el grup i portar a terme un sociograma per tal d'esbrinar els lideratges del grup-classe. A més, també és fonamental treballar la relació interpersonal entre els alumnes, que s'aconsegueix a través del treball cooperatiu.

Tot i que el projecte d'escriptura creativa pot semblar un treball que es realitzarà de manera individual, la realitat és que tindrà molt en compte la col·laboració i la interacció entre els alumnes. De fet, una de les bases del projecte és l'aprenentatge cooperatiu, que consisteix en organitzar la classe per equips, de manera que els alumnes aprenguin a planificar-se i a entendre les diferències dels companys per ajudar-se entre ells. Així, l'aprenentatge es converteix en un procés actiu, participatiu i motivador, en que tothom hi té responsabilitat i s'ha d'esforçar i en que s'han de tenir en compte les opinions dels altres per avançar.

Durant el projecte, s'organitzarà el grup classe en equips heterogenis, que canviaran cada trimestre. Cada un d'aquests estarà format per 4 membres, els quals elegiran els seus càrrecs i funcions. Un d'ells ha d'adoptar el rol de moderador i encarregar-se de coordinar la feina i fomentar la participació de tots els integrants. També hi ha un secretari, que és qui recorda les tasques pendents, redacta i recull la informació necessària, i porta un registre de l'evolució de l'equip. Un altre càrrec és el de portaveu, que parla en nom de tots i s'ocupa de comunicar les decisions de l'equip. Finalment, existeix el rol del supervisor que és qui s'ocupa del material de l'equip i de controlar el to de veu dels seus companys.

En el projecte d'escriptura creativa, el treball en equip servirà perquè els alumnes es donin idees, de manera que es puguin ajudar a planificar i millorar la redacció dels seus relats. Abans de començar la tasca d'escriptura creativa de cada unitat, els alumnes planejaran de manera individual dues estructures per escriure el relat d'aquella unitat. Una vegada fet açò, es distribuïran en equips i faran un intercanvi amb els altres companys (pot ser amb tot l'equip o per parelles, que aniran canviant a cada UD) que l'ajudaran a elegir una de les dues estructures i

a fer suggeriments de millora. Quan els alumnes hauran acabat d'escriure la tasca indicada, s'haurà de portar a terme una correcció per parelles (del mateix equip), a partir d'uns criteris acordats, i tenint en compte que hauran d'incloure els diferents continguts vists a la unitat. Els alumnes podran fer consultes a la resta de l'equip quan no estiguin segurs d'una correcció i, finalment, hauran de fer propostes de canvi per mirar la narració del seu company. Una vegada acabada la tasca, cada membre farà un resum oral del seu relat, el que a vegades servirà per fer una altra activitat en equip.

4.4.1.2. Seqüències didàctiques

Una seqüència didàctica és un conjunt d'activitats (que en el nostre cas ocupen 8-10 sessions) vertebrat per una pregunta, que forma part d'un guió d'investigació que han elaborat els mateixos alumnes, i que està enfocada a l'elaboració d'un producte final. La planificació de les seqüències didàctiques es divideix normalment en activitats d'inici, desenvolupament i síntesi.

Tot i així, seguint un model més constructivista d'ensenyament, proposat per Jaume Jorba i Ester Casellas (1996), les seqüències didàctiques es poden dividir en 4 parts. Aquestes estan centrades no tant en el que ha de fer el docent, com en els processos cognitius i emocionals que es donen quan una persona aprèn. Són els següents:

- **Fase d'exploració d'esquemes previs.** Es dona a l'inici. Es tracta de treballar els esquemes previs i d'aconseguir que l'alumne sigui conscient d'allò que sap i de les experiències que ha viscut relacionades amb aquella pregunta.

- **Fase de construcció de nous aprenentatges.** Si els nous aprenentatges es construeixen a partir de les preguntes i dubtes que s'ha plantejat l'alumne (per exemple, quan fem gramàtica inductiva o quan ens plantegem com descriure un personatge) queden gravats a la memòria de llarg termini, perquè passen a formar part de la seva estructura cognitiva. És per això que en aquesta fase, quan estem a la classe d'anglès, procurem combinar la pràctica compartida i guiada abans de la pràctica individual.
- **Fase d'estructuració.** Consisteix en que l'alumne fa un resum o un organitzador gràfic sobre allò que vol recordar, allò que ha après. Es fa per enfortir l'assoliment dels nous aprenentatges. Aquest resum o organitzador s'anomena Base d'Orientació i sovint serà emprada per a coavaluar les tasques dels companys. Per exemple, quan aprenem a descriure personatges, els mateixos alumnes elaboraran una llista (*En què he de pensar per descriure...?*) que els servirà per aquesta coavaluació.
- **Fase d'aplicació.** És el moment en què l'alumne demostra la seva competència lingüística aplicant a través d'una tasca concreta i diferent tot allò que ha après, en el nostre cas, serà, planificant, produint i revisant textos orals i escrits.

4.5. Proposta didàctica

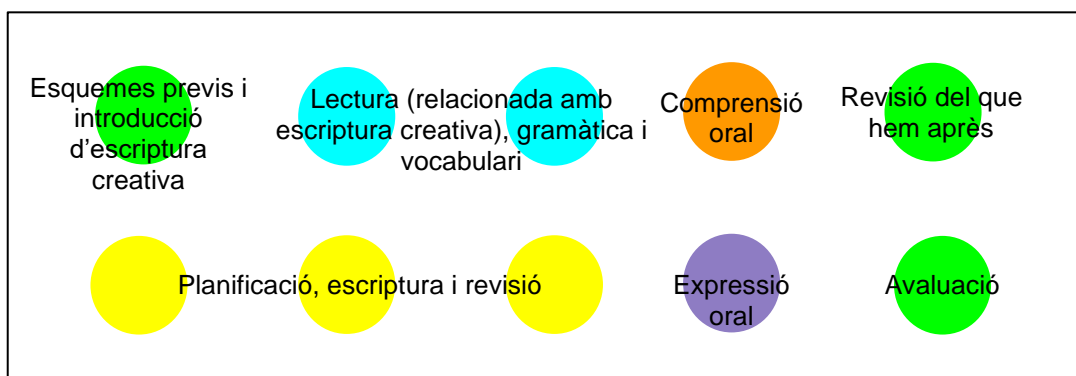
4.5.1. Proposta didàctica anual

La present proposta didàctica està pensada per aplicar-se durant les classes de 4t d'ESO de la matèria d'anglès de tot un any, organitzat en 7 unitats didàctiques de 9 sessions cadascuna. En aquestes unitats didàctiques, es treballaran els continguts corresponents de la matèria (gramàtica, vocabulari, habilitats orals,

d'escriptura i de lectura) contextualitzats dins tasques o encàrrecs relacionades amb l'elaboració del producte final que serà la redacció d'una novel·la breu.

Així, dins cada unitat, el professor llançarà una tasca o un repte d'escriptura creativa que servirà per aprendre els elements necessaris per la posterior elaboració de la novel·la. Vegem de forma gràfica les tasques i continguts que es treballaran.

Un exemple d'unitat didàctica de 9 sessions és el següent:



A la següent taula es pot veure de quina manera s'integraran els continguts gramaticals amb el projecte d'escriptura creativa, que també s'hauran d'incloure dins cada tasca.

Així mateix, les tasques que s'aniran elaborant a cada unitat didàctica segons el contingut del projecte d'escriptura creativa són les següents:

UD	Continguts	Continguts del projecte d'escriptura creativa	Tasques
1	- <i>Past perfect simple</i> - <i>Adverbs</i>	Introducció de l' estructura narrativa	Escriure un relat breu seguint l'estructura narrativa a partir d'un <i>writing prompt</i> els serà donat.

2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Future continuous</i> - <i>Used to</i> 	Què és el tema i el gènere d'una novel·la, pel·lícula, sèrie, còmic...?	Elaborar un còmic a través de la pàgina web Pixton Edu centrat en un tema de pròpia elecció.
3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Relative clauses</i> - <i>Comparison of adjectives and adverbs</i> 	Com fer la descripció dels personatges ?	Pensar un personatge que vulguin incloure en el relat i descriure'l fent servir les tècniques que s'exposaran a classe (mostrar sense dir, llenguatge descriptiu, símls, metàfores).
4	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conditionals and time clauses</i> - <i>Descriptive adjectives</i> 	1r acte: Com escriure un bon inici que faci que el lector s'enganxi?	Redactar l'inici de la novel·la. Ha d'incloure: personatges, entorn i situació, factor desencadenant i conflicte principal.
5	<ul style="list-style-type: none"> - <i>The Passive</i> - <i>some / any / no compounds</i> 	2n acte: com desenvolupar la història a través de blocs narratius ?	Escriure el primer bloc narratiu del segon acte.
6	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Reported speech</i> 	2n acte: com introduir diferents elements narratius ?	Redactar el segon bloc narratiu del segon acte. Poden introduir algun dels elements narratius que s'han vist a classe (<i>mid point, plot twist, red herrings...</i>).
7	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modals</i> 	3r acte: Com redactar un final sorprenent?	Fer una exposició oral explicant als companys la seva novel·la. Els companys proposaran diversos finals, dels que l'autor en seleccionarà dos que presentarà al seu equip, que li donarà idees i l'ajudarà a elegir-ne un. Finalment, l'escriurà.

8	<i>Review</i>	Cohesió i correcció: com es pot millorar el relat?	<p>Per equips, corregiran el relat d'un altre integrant del grup i anotaran marques de correcció consensuades prèviament (ortografia, gramàtica, cohesió). Després la professora revisarà que s'hagin fet les correccions adequades.</p> <p>Una volta fet això, s'entregarà el treball corregit a l'alumne que haurà de fer els canvis pertinents i entregar la novel·la definitiva.</p> <p>Concurs. Per parelles llegiran el relat d'un company de l'equip i anotaran marques de correcció consensuades prèviament (ortografia, gramàtica, cohesió). Ho hauran de fer amb dos relats. Posteriorment la professora revisarà les correccions de manera que cada equip perdrà un punt per cada correcció que han passat per alt. Cada equip partirà de 100 punts. Una volta fet això, s'entregarà el treball corregit a l'alumne que haurà de fer els canvis pertinents i entregar la novel·la definitiva.</p>
---	---------------	---	--

Seguidament s'ofereixen dos exemples d'unitats didàctiques complertes (UD1 i UD2) que mostren com serà l'inici del projecte i serveixen per exemplificar com serà l'estructura de les posteriors unitats.

4.5.2 Programació de la unitat didàctica 1

La seqüència didàctica de la primera UD és una mica diferent de les altres perquè inclou la presentació del projecte d'escriptura creativa.

Inici de curs. Presentació del projecte anual d'escriptura creativa en anglès		
Sessió	Activitats	Recursos i atenció a la diversitat.
1	<ul style="list-style-type: none"> • 10 min. Dinàmiques per conèixer-nos. Sociograma. • 5 min. Dues alumnes de Batxillerat expliquen per què els agrada escriure/llegir. • 15 min. Dinàmica (cerques concèntriques) per compartir experiències sobre lectura i escriptura. Breu posada en comú (dos o tres aleatòriament exposen el que més els ha cridat l'atenció). • 15 min. Individualment contesten un qüestionari amb preguntes semblants a la de la dinàmica anterior que formarà part de la carpeta d'aprenentatge (Annex 4. Per exemple: <i>Escrius mai per gust? Quan practiques anglès oral? T'agrada escoltar vídeos en anglès?...</i>). • 10 min. Individualment escriuen els seus coneixements previs (<i>Què sabem i què necessitem saber per escriure una novel·la breu?</i>) 	<p>Preguntes sociograma (Annex 1)</p> <p>Carpeta d'aprenentatge (Annex 4)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • 15 min. Formació dels equips i repartiment de càrrecs i funcions (es canviaran cada trimestre) en funció dels resultats del sociograma. • 10 min. Posada en comú dels coneixements previs per equips (quedarà un esquema del que farem durant el curs). • 10 min. Els portaveus de cada equip posen en comú el que s'ha dit davant tota la classe i s'acorda un guió de feina compartit. • 10 min. Presentació del projecte anual (que segueix el guió acordat). Compartir objectius del curs i criteris d'avaluació (d'on sortirà la nota final). Veure apartat 4.7. • 10 min. Fer un KPSI perquè cada alumne sigui conscient del què sap i de com va aprenent. 	<p>- Repartiment de càrrecs i funcions (Annex 2)</p> <p>Full KPSI (Annex 3)</p>

Sessions	Unitat didàctica 1	Recursos																		
Les estructures narratives. Past perfect simple and Adverbs																				
1 Esquemes previs i introducció de l'escriptura narrativa	<p>Fase d'exploració.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 min. Recordar de manera oral els esquemes previs sobre com ha de ser l'estructura d'una novel·la? Dibuixar una línia horitzontal a la pissarra i els alumnes exposen el que creuen (estructura o parts d'una novel·la) • 5 min. Es compartiran els criteris d'avaluació: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Producte</th> <th>Modalitat</th> <th>Pes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Activitats de listening</td> <td>Coavaluació amb plantilla correctora</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Espectura dels relats</td> <td>Heteroavaluació de la professora</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Representació oral</td> <td>Coavaluació i heteroavaluació</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Prova de gramàtica i vocabulari</td> <td>Heteroavaluació</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Carpeta d'aprenentatge, deures i actitud</td> <td>Autoavaluació i heteroavaluació</td> <td>15%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fase de construcció de coneixements.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 min. Introducció escriptura creativa: La professora va guiant als alumnes sobre com extreure l'estructura d'una narració coneguda (per exemple, de la pel·lícula Shrek). • 10 min. Pràctica compartida: Per equips els alumnes pensen situacions (pel·lícules, sèries, novel·les...) que tinguin la mateixa estructura. <p>Fase d'estructuració.</p>	Producte	Modalitat	Pes	Activitats de listening	Coavaluació amb plantilla correctora	10%	Espectura dels relats	Heteroavaluació de la professora	25%	Representació oral	Coavaluació i heteroavaluació	25%	Prova de gramàtica i vocabulari	Heteroavaluació	25%	Carpeta d'aprenentatge, deures i actitud	Autoavaluació i heteroavaluació	15%	<p>Taula amb els criteris d'avaluació</p> <p>Atenció a la diversitat: A l'activitat individual que hauran de fer al final de la classe, els alumnes que necessiten ajuda no la faran de manera individual, sinó que s'agruparan en un equip que comptarà amb el suport de la professora, que els ajudarà a construir l'estructura amb preguntes.</p>
Producte	Modalitat	Pes																		
Activitats de listening	Coavaluació amb plantilla correctora	10%																		
Espectura dels relats	Heteroavaluació de la professora	25%																		
Representació oral	Coavaluació i heteroavaluació	25%																		
Prova de gramàtica i vocabulari	Heteroavaluació	25%																		
Carpeta d'aprenentatge, deures i actitud	Autoavaluació i heteroavaluació	15%																		

	<ul style="list-style-type: none"> • 15 min. Posada en comú. A la pissarra quedarà fet l'organitzador gràfic de l'estructura narrativa (Sánchez Piñol, 2020), que cada alumne haurà de copiar al seu diari d'aprenentatge. <p>Fase d'aplicació</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 min. Una vegada copiada l'estructura, els alumnes faran una activitat individual que consistirà en desglossar de manera detallada les parts d'una de les seves novel·les o pel·lícules preferides. 	
<p>2 Gramàtica</p>	<p>Fase d'exploració</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 min. La professora escriu la següent frase en anglès a la pissarra: "<i>Quan sa mare va arribar a ca seva, ell ja havia desaparegut</i>". La professora fa algunes preguntes: El podeu traduir? Coneixeu aquest temps verbal? Quan trobau que s'empra? • 10 min. A partir d'aquí, els demana que per parelles pensin 5 frases alternatives a la segona part de l'oració, sempre respectant el temps verbal. • 10 min. Se'ls dona una fitxa amb cinc nous <i>writing prompts</i> i han de subratllar quin és el verb en <i>past perfect</i> i quins són els indicadors de temps que hi apareixen. <p>Fase de construcció i estructuració de nous coneixements</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 min. Posada en comú de les cinc frases que havien escrit abans i dels indicadors de temps que han trobat. • 15 min. Explicació per part de la professora. Com es construeix i quan s'empra? Els alumnes copien l'esquema a la seva carpeta d'aprenentatge. • 10 min. Activitats per practicar la gramàtica de manera individual. 	<p>Recursos:</p> <p>Fitxa amb <i>writing prompts</i></p> <p>Exercicis de gramàtica</p> <p>Atenció a la diversitat:</p> <p>A la fase d'exploració les activitats s'adaptaran. Per exemple no pensar frases alternatives sinó subratllar el temps verbal.</p> <p>Als darrers 10 minuts els alumnes amb dificultats comptaran amb el suport de la professora per fer els exercicis de</p>

		gramàtica, que també seran adaptats.
3 Lectura, gramàtica i vocabulari (indicadors temporals)	<p>Fase d'aplicació</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 min. Un alumne recorda el que vam fer a la sessió anterior i un altre explica el <i>past perfect simple</i>. • 10 min. Corregir els exercicis i resoldre dubtes. • 20 min. Lectura conjunta d'un relat breu que inclou frases en <i>past perfect simple</i> i indicadors temporals (nou vocabulari). Tant com anem llegint, resollem dubtes gramaticals i de vocabulari. Hauran d'anar apuntant les paraules noves a la seva carpeta d'aprenentatge. • 5 min. A partir del relat hauran d'extreure l'estructura que s'havia definit a la primera classe (en equip). • 15 min. Per parelles memoritzar i demanar-se les noves paraules. Concurs de vocabulari (1 punt per estructura verbal, 1 punt per indicador de temps i 1 punt per una paraula nova). • Deures: Activitats escrites de vocabulari. 	<p>Recursos:</p> <p>Relat breu que inclou frases en <i>past perfect simple</i> i indicadors temporals.</p> <p>Exercicis de vocabulari</p>
4 Comprensió oral	<ul style="list-style-type: none"> • 5 min. Un alumne recorda el que vam fer a la sessió anterior i un altre explica el <i>past perfect simple</i>. • 10 min. Corregir els exercicis i resoldre dubtes. • 10 min. Comprensió oral. Escoltar i mirar un curtmetratge. Mentre l'observen, aniran apuntant a un full l'estructura del curt. • 5 min. Posada en comú sobre l'estructura. • 15 min. Repetir l'inici del curt i fer exercicis sobre el que han escoltat. Després es coavaluaran per parelles amb una plantilla correctora (10%). • 10 min. Jocs orals de vocabulari. Revisar el vocabulari i anotar-lo a la carpeta d'aprenentatge. 	<p>Recursos:</p> <p>Qüestionari per avaluar el listening.</p> <p>Plantilla correctora sobre el listening.</p> <p>Atenció a la diversitat.</p> <p>Disposaran de temps suplementari per escoltar el vídeo amb subtítols i a velocitat més lenta.</p>

		El qüestionari de la prova oral estarà adaptat.
5 Repàs	<p>Concurs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30 min. Per equips, els alumnes preparen preguntes i respostes sobre els continguts que s'han vist fins ara i les escriuen a unes targetes. Cada equip prepara 6 targetes dels 3 temes (temps verbal, vocabulari, estructura narrativa). Cada tema representa un color. • 25 min. Concurs amb tot el grup classe. Cada equip llegeix les seves preguntes. L'equip de la dreta contesta. Si no ho sap o fa incorrecta, la professora és l'àrbitre i hi ha rebot. 	<p>Recursos:</p> <p>Targetes per anotar les preguntes i respostes del concurs.</p>
6 Planificar i començar a escriure	<ul style="list-style-type: none"> • 15 min. Planificar individualment dues estructures per escriure el relat i escriure-hi les paraules clau (personatges, problema, entrebancs, resolució). • 10 min. Intercanviar la planificació amb la parella perquè li faci suggeriments de millora. Elegir una de les estructures analitzades • 30 min. Escriptura individual. 	<p>Atenció a la diversitat:</p> <p>Durant l'escriptura individual la professora es dedicarà especialment a donar suport amb preguntes. Els alumnes que acabin ràpid rebran una primera revisió de la professora.</p>
7 Escriptura individual	<ul style="list-style-type: none"> • 55 min. Escriptura individual. Els alumnes que acabin ràpid rebran una primera revisió de la professora i refaran l'escrit. Si acaben, podran començar a fer una segona revisió en parelles. 	
8 Correcció i revisió dels textos	<ul style="list-style-type: none"> • 10 min. La professora explica com s'ha de fer la revisió per parelles a partir dels criteris d'avaluació acordats (hi ha d'haver tres verbs en <i>past perfect tense</i> i s'ha de seguir l'estructura narrativa). • 45 min. Per parelles es fa la correcció dels relats, es suggereixen canvis per millorar la narració. L'autor farà les modificacions i 	<p>Atenció a la diversitat. Els alumnes que acabin ràpid rebran noves revisions per part de la professora. Quan ja estigui acabat, faran també la funció</p>

	entregarà el relat que serà avaluat per la professora (25%).	d'ajudar a revisar a altres alumnes.
9 Expressió oral	<ul style="list-style-type: none"> • 30 min. En equips, cada membre fa un resum oral del seu relat. Se'n tria un i a partir d'aquest es prepara una representació davant la resta de la classe. • 25 minuts. Representació oral dels relats. Mentre s'està duent a terme la representació d'un grup, tant la professora com la resta de la classe podran avaluar-los a través d'una rúbrica (25%). 	Recursos: Rúbrica d'avaluació de la representació oral dels relats.
10 Carpeta d'aprenentatge i prova	<ul style="list-style-type: none"> • 25 min. Representació dels relats (si no vam tenir temps d'acabar-ho el dia anterior). • 30 min. Prova de gramàtica i vocabulari (25%) • Si acaben aviat l'examen podran començar a redactar la carpeta d'aprenentatge on faran un breu anàlisi sobre el que han après i s'autoavaluaran. Si no tenen temps, ho faran de deures. (15%) 	Recursos: Prova de gramàtica i vocabulari. Carpeta d'aprenentatge (Annex 4).

4.5.2 Programació de la unitat didàctica 2

Sessions	Unitat didàctica 2	Recursos
Gèneres i temes. <i>Future continuous. Used to</i>		
1 Introducció esquemes previs i comprensió oral	10 min- La professora llançarà una bolla de paper a un alumne (de manera aleatòria) amb una pregunta, que una vegada contestada, la passa a un company, i així successivament fins a 5 o 6 alumnes. La pregunta és: <i>Què recordeu de la sessió anterior? De què tractaven els relats que es van representar? Pots fer un resum d'un dels</i>	Recursos: Pissarra i xoc Tràilers breus que exemplifiquen

relats? Mentre els alumnes expliquen en anglès, la professora fa un dibuix identificatiu de cada relat a la pissarra.

15 min- Fase d'exploració. Esquemes previs. Es fa referència al guió d'investigació (sessions 1 i 2). Anem a fer un segon pas per aprendre a escriure bé, que consisteix en aprendre com elegir el tema i el gènere. Compartim els criteris d'avaluació d'aquesta unitat didàctica.

Productes	Modalitats	Pes
Correcció d'exercicis gramaticals (sessió 5)	Coavaluació	10%
Elaboració del còmic	Heteroavaluació	30%
Expressió oral (Rúbrica)	Coavaluació	20%
Prova gramàtica i vocabulari	Heteroavaluació	15%
Comprensió lectora	Heteroavaluació	15%
Carpeta d'aprenentatge, deures i actitud	Autoavaluació	10%

- Pregunta en veu alta: "De quin gènere creieu que són aquests 4 relats?" (que estan anotats a la pissarra)

Brainstorming: Quins altres gèneres coneixeu?

- 2a pregunta: quins temes es tracten en aquests relats? És el mateix el gènere i el tema?

- Queda feta una taula de doble entrada com aquesta a partir dels temes i gèneres que han sortit en els relats que van escriure a l'anterior UD.

	Realista	Ci-Ficció	Fantàstic	Històric	Misteri i terror
Amistat	x				
Fracàs			x		x

els diferents gèneres

Atenció a la diversitat:

En el moment en què per parelles pensen exemples de pel·lícules o llibres, no se'ls demanarà que identifiquin el tema, però sí el gènere.

	<table border="1" data-bbox="391 246 1056 318"> <tr> <td>Política</td> <td>x</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>30 min - Fase de construcció de coneixements.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprensió oral. A partir d'una sèrie de tràilers, la professora mostra alguns exemples i pensa en veu alta sobre com detectar els gèneres i temes i al mateix temps va completant la taula ja iniciada. Per parelles pensen exemples de pel·lícules o llibres de cada gènere i els relacionen amb un tema. Seguidament es posen en comú i s'afegeixen a la taula. 	Política	x					
Política	x							
<p>2</p> <p>Comptren sió lectora</p>	<p>5 min. Un alumne recorda la sessió anterior.</p> <p>Fase d'estructuració.</p> <ul style="list-style-type: none"> 40 min. Comprensió lectora. Es posen per equips. Es reparteixen 4 textos breus a cada equip. Cadascun dels textos exemplifica un gènere diferent. Amb la tècnica del FOLI ROTATORI cada alumne llegeix individualment un text i respon a les següents preguntes en el mateix foli: <ul style="list-style-type: none"> <i>A quin gènere i tema pertany?</i> <i>Quines característiques té aquest gènere?</i> És obligatori que cada alumne anoti una característica diferent a la que ha escrit el seu company anterior. Seguidament el passa al company de la dreta, fins que els 4 alumnes han llegit els 4 textos i contestat les preguntes. 10 min. Equips d'especialistes. Quan tots els equips han acabat la feina es reuneixen per especialistes (o sigui, tots els alumnes que tenien en darrer terme el text de ciència-ficció junts), posen en comú el que han dit, consensuen la seva resposta i elaboren una Base d'Orientació que els pugui ser útil en el futur si volen redactar un text d'aquell gènere. 	<p>Recursos:</p> <p>5 textos breus representatius dels 5 gèneres principals.</p> <p>Atenció a la diversitat:</p> <p>Els companys de l'equip els ajudaran amb preguntes a descobrir el gènere d'un dels textos. Rebran ajuda dels companys per escriure les característiques.</p>						

<p>3 Gramàtic a</p>	<p>10 min. Posada en comú. Un alumne de cada equip d'especialistes exposa la base d'orientació del seu gènere que van acordar durant la sessió anterior.</p> <p>5 min. Revisió del que han après. Cada alumne pren apunts de l'exposició dels especialistes de manera que li queda un resum del que ha après al seu Diari d'Aprenentatge. El resum es pot fer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En forma de taula, igual com està a la pissarra (posada en comú). • En forma de mapa mental, de dibuixos, d'escrits, etc... <p>El que importa és que aquest resum (Base d'Orientació) els sigui útil com a font d'idees per quan hagin d'iniciar els seus relats. Per tant se'ls demanarà que no només copiïn sinó que hi anotin aquells trucs o descobriments personals que penses que els poden ser útils.</p> <p>Continguts gramaticals Fase d'exploració:</p> <p>15 min. Prova de coneixements previs: se'ls entregarà un full a cada alumne amb les següents preguntes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe la següent frase "<i>I eat apples</i>" en present simple, present continu, passat simple, passat continu, futur simple i futur continu. 2. Transformar 4 frases en futur a futur continu. 3. Traduir 2 frases (han d'utilitzar el "used to") <p>Aquesta prova servirà per conèixer el nivell inicial dels alumnes i avaluar-los més endavant en funció del seu punt de partida.</p> <p>25 min. Fase de construcció de nous aprenentatges. Gramàtica inductiva.</p> <p>Per parelles del mateix equip, treuen els textos llegits a la classe anterior, de manera que cada parella en té 2. A partir d'aquest text han de subratllar les frases que incloguin futur continu, used to i nou vocabulary.</p> <p>Després, han de discutir com es forma el futur continu i acordar una norma per exposar a la classe. Faran el mateix amb el <i>used to</i>.</p>	<p>Recursos:</p> <p>Prova de coneixements previs (continguts gramaticals)</p> <p>Textos de la classe anterior</p> <p>En aquesta sessió no serà necessari planificar activitats d'atenció a la diversitat perquè els agrupaments per parelles i equips ja estan pensats per acollir i atendre els diferents nivells.</p>
-----------------------------	---	--

	<p>Seguidament, es reuneixen amb l'altra parella de l'equip i posen en comú les regles acordades i el nou vocabulari. Cada equip ha d'elegir 10 paraules noves (les que més els han costat).</p>	
4 Gramàtica	<p>Fase d'estructuració 15 min. Posada en comú de les normes gramaticals del <i>future continuous</i> i el <i>used to</i> per part dels portaveus de cada equip. Mentres es fa això, la professora anirà precisant i completant la informació per arribar a una norma acordada per tota la classe, que s'escriurà a la pissarra i, posteriorment, de manera individual cadascú ho copiarà al diari d'aprenentatge.</p> <p>Fase d'aplicació 20 min. Fan exercicis de manera individual per practicar el futur continu i el <i>used to</i>. 5 min. Per parelles de manera oral completen frases. Tenen targetes escrites amb inicis de frases que la parella ha d'acabar. 15 min. Coavaluació: per parelles, emprant la norma acordada (base d'orientació) corregeixen els exercicis de l'altre i ho posen en comú amb la parella que fa les modificacions necessàries i ho entrega a la professora que els avaluarà la correcció i els exercicis (10%).</p>	<p>Recursos: Exercicis gramaticals</p> <p>Atenció a la diversitat: Les parelles seran equilibrades i els exercicis individuals estaran adaptats pels alumnes amb dificultats, que comptaran amb el suport de la professora.</p>
5 Vocabulari i comprensió oral	<ul style="list-style-type: none"> 10 min. Corregir conjuntament amb tota la classe els exercicis del dia anterior i posar en comú els dubtes i les dificultats sorgides a l'hora de fer-los i corregir-los <p>Vocabulari:</p> <ul style="list-style-type: none"> 5 min. Posada en comú del nou vocabulari que es va elegir el dia anterior. Quedaran 20 paraules (les més difícils). 15 min. Seguidament, si tenim 4 equips repartirem 5 paraules a cada equip i els demanarem que inferixin el seu significat pel context (cercant sinònims, antònims o comprenent el significat de la frase) i que en facin una breu definició i facin una frase de 	<p>Recursos: Targetes per a escriure-hi les noves paraules seleccionades.</p> <p>Padlet i Pixton Edu</p> <p>Qüestionari de comprensió oral sobre el vídeo</p>

	<p>cadascuna. Això es publicarà al PADLET i així es podrà anar revisant. Seran les paraules clau.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 min. Revisió de les paraules clau escrites al padlet. <p>20 min. Comprensió oral. Es projectarà un vídeo relacionat amb el tema i el gènere d'una novel·la a partir del que es passarà un qüestionari de preguntes i respostes.</p> <p>Deures: Planificar un còmic amb Pixton Edu elegint gènere i tema</p>	<p>Atenció a la diversitat:</p> <p>Durant el temps de la comprensió oral disposaran d'un temps adicional per escoltar el vídeo (a velocitat més lenta i amb subtítols).</p>
6 Elaboració de la tasca final	<ul style="list-style-type: none"> • 10 min. Per parelles, intercanviar-se les idees que han pensat i fer-se suggeriments de millora. • 45 min. Elaboració individual del còmic, que ha de tenir les següents condicions: <ul style="list-style-type: none"> • Incloure 2 paraules noves • Incloure 2 expressions de "used to" • Incloure 2 temps verbals en futur continu • Ha de tenir com a mínim 15 vinyetes <p>Deures. Acabar el còmic.</p>	<p>Recursos:</p> <p>Carpeta d'aprenentatge. Annex 4.</p>
7 Correcció i revisió de la tasca	<p>- 45 min. Per parelles es portarà a terme la correcció dels relats. La parella suggereix canvis a partir dels criteris acordats i l'autor farà els canvis per millorar-lo. La professora passarà per la classe ajudant amb suggeriments i, al final, s'emportarà els còmics per avaluar-los (30%).</p> <p>- 10 min. Carpeta d'aprenentatge o portafoli. Què he après? (deures)</p>	<p>Atenció a la diversitat:</p> <p>Durant el procés d'escriptura els alumnes aniran passant per la taula de la professora de manera successiva i àgil. Els aportarà ajudes i orientacions de millora ràpides. Si algun alumne arribés a una versió inmillorable, ajudarà a la</p>

		professora en aquesta tasca.
8 Expressió oral	<p>55 min. Presentació dels còmics davant tota la classe. Hauran d'explicar (no llegir) de que tracta el seu còmic, fer-ne un resum, després hauran de dir com han elegit el gènere i el tema i quins elements característics han introduït.</p> <p>Abans de fer la presentació, la professora designarà a dues persones perquè preparin preguntes i les plantegin al ponent una vegada hagi acabat.</p> <p>S'avaluaran entre ells a través d'una rúbrica de coavaluació (25%)</p>	<p>Recursos:</p> <p>Projector</p> <p>Rúbrica de coavaluació</p>
9 Prova	<p>15 min. Acaben de fer les presentacions orals i d'omplir la rúbrica de coavaluació.</p> <p>40 min. Avaluació.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breu prova de gramàtica i vocabulari (15%) • Comprensió lectora. A partir d'un text han de fer un resum i esbrinar el gènere i el tema (25%) 	<p>Recursos:</p> <p>Rúbrica de coavaluació</p> <p>Prova de gramàtica, vocabulari i comprensió lectora.</p>

4.6. Atenció a la diversitat

Com s'ha vist al llarg d'aquestes dues seqüències didàctiques, l'atenció a la diversitat no es limita a activitats complementàries sinó que forma part de la mateixa concepció metodològica, que està pensada perquè cada alumne des del seu punt de partida pugui ser conscient de les passes que dona en el procés d'aprenentatge. És a dir, que la nota final no és una qualificació que etiqueta als alumnes comparant com ho fan en relació a un únic estàndard (per exemple una puntuació de 10), sinó que qualifica el procés (les passes que han donat a partir del punt de partida on es trobaven), de manera que si un alumne a principi de curs partia d'un nivell alt i no fa noves passes, per molt bé que faixi els controls, no assolirà els objectius.

En relació als alumnes diagnosticats amb NESE es seguiran les següents estratègies:

- Aportació de material de suport per facilitar-los la feina. Activitats adaptades en funció de les necessitats detectades a les proves d'inici de curs.
- Designació d'una parella (o alumne acompanyant) que serà rotatiu i que s'ocuparà d'ajudar-lo en moments puntuals (planificació i revisió dels escrits).
- Eines d'autoavaluació i coavaluació adaptades al nivell en què es troba. Ús de la carpeta d'aprenentatge.
- Avaluació qualificadora que té en compte el seu punt de partida i no l'estàndard de la classe.
- Entrevistes amb les famílies i els tutors dels cursos anteriors per fer un bon diagnòstic.

4.7. Avaluació

Es farà una avaluació formativa amb l'objectiu de que els alumnes tinguin consciència dels seus avanços i necessitats de millora i puguin prendre decisions. L'instrument que s'emprarà serà un Diari on els alumnes faran un seguiment del seu propi procés. Es combinaran les tres modalitats: autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació.

Dins les seqüències d'escriptura creativa, seran els mateixos alumnes qui dissenyaran i aplicaran les eines d'avaluació.

La nota trimestral provindrà d'una mitjana de les diferents tasques que s'aniran avaluant durant les UD's que conformen el trimestre. No sempre s'avaluaran totes les habilitats dins cada unitat, però sí al llarg del trimestre. Atès que l'avaluació d'idioma estranger és continuada, la nota de la darrera UD de cada trimestre tindrà més pes, sempre i quan s'hagi avaluat l'habilitat a totes les

unitats. Si són tres temes, pesaran 25% els dos primers i 50% el tercer, i si són dos temes, pesaran 35% i 65% respectivament. A més, la nota del tercer trimestre també tindrà un major pes (50%).

Aquesta taula representa el que s'avaluarà a cadascuna de les UD:

Habilitats	Productes	Modalitat	%
Comprensió oral. Es farà una de les opcions a cada UD.	Opció A. Elaborar una base d'orientació a partir d'un model escrit i/o audiovisual, oral. Opció B. Respondre preguntes de comprensió lectora, audiovisual i/o oral.	Opció A. Heteroavaluació	15%
Comprensió lectora. Es farà una de les opcions a cada UD.		Opció B. Pot ser heteroavaluació o coavaluació	15%
Expressió escrita • Cohesió, coherència, etc...	Tasca d'escriptura creativa	Coavaluació i heteroavaluació	25%
Expressió escrita • Gramàtica	Prova escrita	Heteroavaluació	15%
Expressió oral Es farà una de les opcions a cada UD.	Opció A. Fer un resum oral de l'escrit davant tota la classe, que inclourà les preguntes i revisió dels companys. Opció B. Representar entre 4 un escrit d'un dels companys de l'equip o un diàleg que els doni la professora.	Coavaluació i heteroavaluació	15%

	<p>Opció C. Preparar un diàleg en parelles sobre un tema que els proposi la professora.</p> <p>Opció D. Fer un debat.</p>		
Comportament i treball en equip	<ul style="list-style-type: none"> • Fer els deures • Carpeta d'aprenentatge • Participació i implicació en el grup • Respecte pels companys 	Autoavaluació i coavaluació	15%

5. Conclusions

En aquest treball he presentat una proposta didàctica anual per l'àrea d'anglès que es fonamenta en l'aprenentatge basat en projectes. En primer lloc, he realitzat una anàlisi de la situació actual de l'ensenyament i aprenentatge a les classes d'anglès i de com millorar-les a través de l'explicació de diferents enfocaments i metodologies. Aquestes estratègies s'han inclòs també dins de la proposta, que alhora comprèn els continguts i competències, l'exposició detallada de dues unitats didàctiques, l'atenció a la diversitat i l'avaluació que es portarà a terme.

La idea inicial de la proposta didàctica sorgeix de la motivació per trobar una manera de fer les classes d'anglès més creativa i estimulants tant pels alumnes com pels professors. Li vaig anar donant forma tant com anava descobrint noves

metodologies i investigava sobre l'ensenyament d'idiomes. Em va cridar l'atenció veure que existeixen molts de recursos (especialment d'escoles i instituts americans i britànics) relacionats amb l'escriptura creativa a l'aula. També que l'escriptura creativa implica la pràctica de les altres habilitats (comprensió oral i lectora i expressió escrita i oral). Donen molta importància al fet d'aprendre a escriure de manera imaginativa i no tan sols acadèmica, el que a mi em va mancar quan anava a l'institut i m'hagués agradat molt poder treballar. Així, vaig considerar que podia ser interessant pels alumnes plantejar-los la possibilitat d'explorar la seva fantasia, capacitat artística i de reflexió personal a través d'aquest projecte. Practicar l'escriptura, en qualsevol de les seves formes, serveix per millorar la competència d'expressió oral i escrita, el domini del llenguatge i la comprensió de textos. Però practicar una escriptura imaginativa i reflexiva, pot servir a més com una eina per entendre i expressar les emocions, aprofundir en un mateix i descobrir la pròpia identitat, el que pot tenir un enorme valor pels alumnes, i especialment, pels adolescents.

Per altra banda, he de reconèixer que es tracta d'una proposta bastant ambiciosa, ja que està dissenyada per aplicar-se durant tot un curs escolar, el que ha sigut difícil de planificar i estructurar de manera coherent. A més, tant com les anava descobrint, he inclòs moltes metodologies, que eren bastant novedoses per mi. Així, un treball que estava pensat originalment per ser una proposta molt pràctica, s'ha convertit alhora en un treball de recerca, que compta amb diferents enfocaments pedagògics i eines per l'ensenyament d'anglès. Aquest fet m'ha resultat, al final, bastant útil perquè m'ha servit per enriquir molt els meus coneixements i per reflexionar sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües i com vull portar a terme realment les meves classes.

Finalment, puc dir que m'ha resultat molt profitós fer aquest treball, perquè m'ha fet descobrir i analitzar un contingut i unes metodologies molt interessants, que tinc ganes de poder aplicar a l'aula. A més, m'ha fet reviure la meua etapa

escolar, per reflexionar sobre com m'hauria agradat que fos. Aquests canvis són els que jo vull poder aportar com a professora i són la meva gran motivació: fer unes classes com a mi m'hauria agradat rebre-les. Perquè considero que l'acció honesta, reflexionada i desinteressada, per petita que sigui, i la voluntat d'oferir unes condicions millors que les que un va rebre són, en darrer terme, el que té sentit i el que fa que seguim progressant.

6. Referències bibliogràfiques

6.1. Referències

Brown, D. H. (1980). Principles of language learning and teaching. Prentice-Hall.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40433526/_H._Douglas_Brown__Principles_of_language_learningBookZZ.org-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1623743126&Signature=J4OQSZrWzpjijMW3CatKghO~H9T-mgUC704X5xCXnSFJ4K~~vURx0LkA~N5oy~XyCUqO8rb7CKGL-x2cQ6yHLIzwdUBw1lp0Zj7W3KPNr2qxUgmq9dQWMbD~RvrXbpe1TyFD9fVQyAVTguX6GPc3s0mgNWOQPgx~cCw0ZFRiMAMKNU1Z6SPx0bKIO2VYxRLnajPs0HSiLFnPjqxBu83~28yNscwEL~s-ZiTnug2wjxbLCFbHRShgeVmOuk2~JJno6Tr7MfhPVM0RJ0PUu8wDIRbB9Prq4fgrqINwcsIxPWDAoJXoCpJ7fxD9xIXBJDNNKWABs9MriuCwPkcANXnH8g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Cleary, M. N. (2014, 25 febrero). The Wrong Way to Teach Grammar. The Atlantic.
<https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/02/the-wrong-way-to-teach-grammar/284014/>

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Govern de les Illes Balears. Recuperat de <https://www.caib.es/sites/curriculums/ca/eso/>

Doron, H. (2016, 11 agosto). Six Reasons Why Traditional Teaching Methods Fail -. Helen Doron English. <https://www.helendoron.com/six-reasons-traditional-teaching-methods-fail-2/>

EF Education First. (2020). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. <https://www.ef.com/wwen/epi/>

- Eurostat. (2016). Foreign language skills statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics
- Hurlow, M., King, M., & Flynn, T. (1993). Experts with Life, Novices with Writing. En *Dynamics of the Writing Conference* (pp. 62–68). National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357365.pdf>
- Instituto Cervantes. (2020). El español: una lengua viva. Informe 2020. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm
- Jorba, J., & Casellas, E. (1996). La regulació i l'autorregulació dels aprenentatges. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/regulacioiautoregulaciodelsaprenentatges.pdf>
- Menárguez, A. T. (2017, 10 mayo). The traditional method of teaching English isn't working. *El País*. https://english.elpais.com/elpais/2017/05/10/inenglish/1494403365_000558.html
- Nunan, D. & Oxford University Press. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101–109. http://lenguasvivas.org/campus/files/0_28/teachinggrammarincontext.pdf
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* (4.a ed.). Gedisa.
- Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid, España, 3 de enero de 2015. Recuperado de <http://>
- Sánchez Piñol, A. (2021). *Les estructures elementals de la narrativa*. La Campana.
- Sanmartí, N. (2020a). *Avaluar és aprendre* (1.a ed.). Generalitat de Catalunya. Gabinet Tècnic. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/avaluar-aprendre.pdf>
- Sanmartí, N. (2020c, marzo 24). Preguntes productives. *Tresor de Recursos*. <https://tresorderecursos.com/preguntes-productives/>
- Sauciuc, Á. (2019, 31 enero). El inglés, asignatura pendiente: causas y soluciones. *The Conversation*. <https://theconversation.com/el-ingles-asignatura-pendiente-causas-y-soluciones-109926>

6.2. Bibliografia de consulta

Active Learning | Center for Educational Innovation. (s. f.). University of Minnesota. <https://cei.umn.edu/active-learning>

Ambròs, A., Ramos, J., & Rovira, M. (2009). Enfilem les competències [Libro electrònic]. <http://www.ub.edu/dllenpantalla/enfilem/>

Balfour, G. (2013, 16 diciembre). Use Your Creativity: 10 Ways to Bring Creative Writing into the ESL Classroom. Busy Teacher. <https://busyteacher.org/17948-creative-writing-esl-classroom-10-ways.html>

Buck Institute for Education. (s. f.). What is PBL? PBLWorks. <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

Hinzpeter, K. (2009). Creative Writing in Foreign Language Teaching. Grin. <https://www.grin.com/document/187474>

IH World. (s. f.). All about PBL: How to Learn a Language through Projects. <https://ihworld.com/ih-journal/ih-journal-blog/all-about-pbl-how-to-learn-a-language-through-projects/>

James, G. (2007). Writing Creatively in Another Language. Teflnet. <https://www.tefl.net/elt/ideas/writing-ideas/writing-creatively-in-another-language/>

Lee Martens, M. (2015, 28 abril). Preguntas productivas: Como herramienta para soportar el aprendizaje constructivista. Educrea. <https://educra.cl/preguntas-productivas-como-herramienta-para-soportar-el-aprendizaje-constructivista/>

Maley, A. (s. f.). Creative writing for language learners (and teachers). Teaching English. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>

Màrius Oliver, T., Moyà, P., & Vidaña, L. (2018). Reflexions i reptes en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera (o llengua franca) en l'educació primària i en l'educació secundària obligatòria. Anuari de l'Educació de les Illes Balears.

Método comunicativo: en qué consiste este modelo y ventajas para enseñar inglés. (2020, 10 diciembre). UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/metodo-comunicativo/>

Oxford University Press ELT. (2018, 14 junio). Jane Maria Harding da Rosa Archives. Oxford University Press. <https://oupeltglobalblog.com/tag/jane-maria-harding-da-rosa/>

Pearce, J. (2021, 27 febrero). Inductive Teaching: Train Your Class Like Holmes and Watson. FluentU English Educator Blog. <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/inductive-teaching/>

¿Por qué no aprendemos bien inglés? ¿Funciona el bilingüismo en la escuela? (2019, 30 octubre). El País.

https://elpais.com/sociedad/2019/10/27/actualidad/1572194707_012951.html

Programa Intensiu de Millora. (s. f.). El treball cooperatiu. XTEC.

http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/pim/estrategies/documents/el_treball_cooperatiu.pdf

Sanmartí, N. (2020b, marzo 23). Preguntes contextualitzades. Tresor de Recursos.

<https://tresorderecursos.com/preguntes-contextualitzades/>

Woodson, K. (2021, 10 febrero). How to Get Your ESL Students Excited with Project-based Learning. FluentU English Educator Blog.

<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/project-based-learning-esl/>

Zafra, I. (2019, 2 noviembre). España perpetúa el mal nivel de inglés mientras otros países mejoran. El País.

https://elpais.com/sociedad/2019/11/01/actualidad/1572624274_785743.html

7. Annexes

Annex 1. Sociograma

1. Who would you choose as a partner to do a class assignment? Who do you think is the best classmate to work with? Write 3 names.
2. If you had to tell a personal problem to someone in this class, who would you choose? Write 3 names.

Annex 2. Fitxa treball en equip

TEAM

Distribució dels rols i funcions

Nom de l'equip: -----

Data: -----

Rol	Funció	Nom
Moderador	<ul style="list-style-type: none">• S'assegura que tothom participa i parla en anglès• Coordina la feina• Fa respectar el torn de paraula.	
Secretari i material	<ul style="list-style-type: none">• Pren nota de les decisions del grup.• Cronometra. Controla el temps de treball.• Reparteix i recull el material necessari.• Recorda els companys el material que han de dur de casa i s'assegura que tothom s'ho apunti a l'agenda.	
Portaveu	<ul style="list-style-type: none">• Parla en nom de l'equip.• Controla el to de veu, o sigui que si rallen massa fort els avisa.	
Cohesionador/a	<ul style="list-style-type: none">• Cuida de que tothom es trobi bé dins l'equip.• Si sorgeix cap conflicte intenta que es solucioni.• Omple els fulls d'avaluació de comportament de l'equip.	

Annex 3. KPSI

Knowledge and Prior Study Inventory (KPSI).

Posa un número – de l'1 al 4- en la columna corresponent,

segons el grau de coneixement del tema

1. No n'havia sentit parlar mai.
2. Em sona però gairebé no n'havia sentit parlar.
3. En sé un poc.
4. En sé bastant.

Competències	Inici de curs	Final de curs
Sé quins passos seguir per escriure un relat breu		
Quan no entenc una paraula en anglès tinc estratègies per a descobrir el seu significat		
Quan he de fer una exposició oral tinc clar el que he de fer en relació a diferents aspectes (com estructurar-la, com incloure vocabulari, llenguatge no-verbal, com iniciar i com acabar)		
Entenc molts de vídeos en anglès		
Sé aplicar el <i>past perfect simple</i> en contextos comunicatius normals		
Conec el <i>futur continuous</i> i el sé aplicar		
Sé formar frases passives en anglès		
Argumentació respecte a la importància d'alguns canvis per a avançar.		

Annex 4. Carpeta d'aprenentatge d'anglès

El diari d'aprenentatge de llengua anglesa

Nom.....Curs.....

Per contestar al final de cada unitat didàctica

1. Quins són els meus punts dèbils? On solec fallar? per què? Com ho puc millorar?
2. En què he avançat?
3. Faig bones correccions? Em prenc bé les correccions dels meus companys?
4. Ajud als companys?
5. Que m'ha costat més? Em costa planificar escrits? Solec revisar els textos?
6. Què m'ha agradat més?

Primer dia de classe

1. Què solec llegir? Què em motiva a llegir? Quan llegesc per pròpia iniciativa?
2. Quins tipus de vídeos en anglès me solec mirar?
3. Quins gèneres són els meus favorits?
4. Què m'agrada d'escriure? Què em motiva a escriure? Amb quina freqüència escric per pròpia iniciativa?
5. Em consider creatiu?
6. Com resolc dubtes? Amb companys, mestre o diccionaris?