



Universitat
de les Illes Balears

Títol: La carpeta d'aprenentatge com a metodologia per treballar els continguts relacionats al bloc 3 del currículum "Coneixement de la llengua"

NOM AUTOR: Marta Cabot Duran

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari de Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de Llengua i Literatura Catalanes)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016-2017

Data: 5 de juny del 2017

Nom Tutor del Treball: Antonina Pujol Bosch

Resum i paraules clau

El treball que es presenta a continuació té la finalitat principal de demostrar que és totalment possible canviar l'ensenyament tradicional de la llengua catalana – fet normalment a partir de classes magistrals teòriques– per un metodologia innovadora que permeti que els alumnes no només n'adquireixin coneixements teòrics sinó que, a més, els sàpiguen posar en pràctica. Així, per poder aconseguir-ho, proposam treballar concretament els continguts relacionats al bloc 3 del currículum “Coneixement de la llengua” a partir d'una metodologia que ens ofereix infinites possibilitats: la carpeta d'aprenentatge. D'aquesta manera, hi haurà tres eixos principals que centraran aquest projecte: la necessitat de dur a terme un enfocament comunicatiu en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengua a les nostres classes, la importància que té l'avaluació perquè els alumnes puguin experimentar un procés d'aprenentatge processual i funcional i la introducció de la carpeta d'aprenentatge com l'eina que pot fer possible que s'arribi a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació que desitjam. Finalment, posarem en pràctica aquesta teoria a partir d'una proposta didàctica dirigida al curs de 1r d'ESO que confirmarà que la metodologia elegida per treballar el coneixement de la llengua permet que els alumnes experimentin un aprenentatge més autònom, actiu, competencial i significatiu que quan s'estudia de la manera tradicional.

Paraules clau: *llengua, enfocament comunicatiu i competencial, carpeta d'aprenentatge (o portfoli), reflexió, autonomia, autoregulació, ensenyament-aprenentatge i avaluació processual i funcional.*

Índex

1. Justificació del tema.....	1
2. Objectius del treball.....	2
3. Estat de la qüestió.....	4
3.1. L'enfocament comunicatiu en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana.....	5
3.2. La necessitat de repensar l'avaluació per fer possible un ensenyament comunicatiu i competencial.....	10
3.3. La carpeta d'aprenentatge com a metodologia que permet l'ensenyament i l'avaluació que desitjam.....	14
3.3.1. Concepte i característiques del portfoli.....	14
3.3.2. Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a l'àrea de llengua.....	20
3.3.2.1. El Portfoli Europeu de les Llengües (PEL).....	20
3.3.2.2. La nostra idea de carpeta d'aprenentatge per aprendre llengua.....	22
4. Desenvolupament de la proposta.....	28
4.1. Introducció a la proposta.....	28
4.2. Guia per al procés formatiu i per a l'elaboració de la carpeta d'aprenentatge.....	30
4.3. Avaluació.....	48
5. Conclusions.....	49
6. Referències.....	51
7. Bibliografia.....	54
8. Annexos.....	55
Annex 1. Mostra de redaccions d'alumnes de 1r d'ESO de l'ES Santa Maria.....	55
Annex 2. Rúbrica per a la coavaluació de l'expressió escrita.....	60
Annex 3. Rúbrica de la professora per avaluar el portfoli.....	61
Annex 4. Rúbrica per a l'autoavaluació del portfoli.....	63

1. Justificació del tema

Abans de començar aquest projecte, l'únic que teníem clar era que volíem tractar algun contingut de llengua –ja que és l'àrea que més ens interessa de la nostra matèria– que ens servís en un futur per poder posar en pràctica a les nostres classes.

Després de pensar-hi molt, finalment l'elecció del tema va ser totalment fortuïta, fruit d'una conversa amb la tutora en què es plantejava la necessitat d'adaptar els continguts del currículum a noves metodologies diferents de les tradicionals. Llavors, ho vàrem veure clar: seria molt interessant treballar els continguts relacionats al bloc 3 del currículum “Coneixement de la llengua” a través d'una metodologia innovadora com la carpeta d'aprenentatge.

Com sabem, aquests continguts de llengua sovint són molt pesats i avorrits per als alumnes si es treballen a partir de classes magistrals i una de les coses que ens va motivar a elegir aquest tema va ser l'oportunitat que teníem per aconseguir engrescar-los en l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquests continguts que *a priori* no els entusiasmen gaire.

A més, com exposarem al llarg del treball, la carpeta d'aprenentatge fa molts anys que existeix a l'àmbit educatiu, però, tot i això, la seva aplicació encara ara no està tan estesa com voldríem a la realitat de les aules. Així doncs, amb aquest estudi teníem l'ocasió de promoure el seu ús no només orientat a l'àmbit de l'avaluació –que és el que està més desenvolupat–, sinó també com a metodologia per dur a terme el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes.

En definitiva, ens trobàvem davant una gran oportunitat per treballar l'àrea de llengua amb una eina que ens permetia fer-ho d'una manera innovadora i molt diferent d'aquella a la qual estam acostumats, fet que ha suposat un repte personal que ens ha motivat a dur a terme aquest projecte amb entusiasme i amb l'objectiu que pugui servir per progressar en l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de la llengua catalana i, per descomptat, que el puguem posar en pràctica a les nostres classes.

2. Objectius del treball

Com s'ha exposat al resum d'aquest Treball de Final de Màster, la finalitat principal que perseguim en aquest projecte és fer conèixer i resoldre la necessitat que hi ha actualment de concebre una altra manera d'ensenyar, aprendre i avaluar el bloc 3 del currículum "Coneixement de la llengua" a partir d'una metodologia innovadora com la carpeta d'aprenentatge. D'aquesta manera, els objectius específics que centren aquest treball són els següents:

- Demostrar que l'ensenyament de la llengua ha de seguir necessàriament l'enfocament comunicatiu que dicta el currículum per aconseguir que els alumnes usin el llenguatge de manera adequada i, en conseqüència, sàpiguen comunicar-se en diferents registres o contextos comunicatius.
- Deixar palès que els continguts del bloc 3 del currículum "Coneixement de la llengua" es poden ensenyar de manera implícita a partir d'una metodologia innovadora que permeti que siguin els alumnes els que encaminin el seu procés d'aprenentatge.
- Confirmar que es pot introduir l'ensenyament de la llengua a partir de les necessitats que tenen els alumnes mitjançant l'ús de diferents recursos o materials –obtinguts a partir de la feina feta en altres blocs del currículum– que serveixin per treballar els aspectes que s'han de veure per progressar en l'aprenentatge i l'ús de la llengua.
- Exposar la necessitat de promoure una avaluació diferent de la tradicional que se centri en el procés d'aprenentatge dels alumnes i no tengui en compte únicament els resultats.
- Manifestar la importància d'implicar els alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge i en l'avaluació per aconseguir que assolixin els coneixements de manera més activa, autònoma i significativa.

- Mostrar la necessitat d'introduir la reflexió i l'autoregulació en el procés d'aprenentatge dels alumnes per aconseguir que siguin conscients del que aprenen i del que poden millorar i, en conseqüència, per promoure el seu esperit crític i augmentar considerablement la seva motivació per aprendre.
- Donar a conèixer les possibilitats i els avantatges que té la carpeta d'aprenentatge com a metodologia per ensenyar, aprendre i avaluar els coneixements dels alumnes.
- Oferir diversos instruments i estratègies metodològiques per tal que es pugui dur a terme la integració de les competències clau en el desenvolupament del bloc 3 del currículum mitjançant l'elaboració de la carpeta d'aprenentatge.
- Elaborar una proposta didàctica que permeti demostrar que l'ensenyament de llengua que proposam és possible i que, a més, evidenciï els beneficis que pot suposar.

3. Estat de la qüestió

Com hem exposat als objectius del treball, la finalitat principal que perseguim és trobar una manera diferent de la tradicional d'ensenyar els continguts relacionats al bloc 3 del currículum de llengua catalana i literatura d'ESO anomenat "Coneixement de la llengua". Així, en aquest punt de l'estudi pretenem reflexionar sobre quin camí és necessari seguir per aconseguir que els alumnes aprenguin la llengua de manera significativa i funcional i no tinguin únicament coneixements teòrics, sinó que, a més, els sàpiguen aplicar en diferents contextos comunicatius. D'aquesta manera, dividirem aquest apartat en diferents punts per tractar amb més profunditat tots els aspectes que entren en joc per aconseguir dur a terme un ensenyament de qualitat del bloc de llengua a les nostres classes.

En primer lloc, ens centrarem en els beneficis i en l'eficàcia que pot suposar apostar per un enfocament comunicatiu en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua catalana perquè els nostres alumnes aconseguixin desenvolupar les habilitats lingüístiques que permeten usar la llengua adequadament en qualsevol situació comunicativa.

Tot seguit, en les línies posteriors parlarem de la importància que té l'avaluació en l'ensenyament i de la necessitat imperiosa que tenim de canviar els instruments d'avaluació tradicionals per poder dur a terme un ensenyament-aprenentatge competencial i comunicatiu en què els alumnes puguin arribar a assolir els continguts significativament.

Finalment, introduïrem la carpeta d'aprenentatge com la metodologia elegida per ensenyar i avaluar els continguts de llengua corresponents al bloc 3 del currículum perquè els alumnes desenvolupin un procés d'aprenentatge totalment actiu i autònom. Per fer-ho, dividirem aquest punt en diferents apartats en els quals inicialment explicarem què és el portfoli i quines són les seves característiques més destacables i posteriorment ens centrarem en l'aplicació d'aquest recurs a la classe de llengua. Aquí, introduïrem el Portfoli Europeu de les Llengües com un exemple pràctic per ensenyar i aprendre una llengua a

través d'un portfoli i finalment parlarem de quina és la nostra idea de carpeta d'aprenentatge per ensenyar i aprendre el coneixement de la llengua i de quins aspectes inclouríem nosaltres per treballar amb aquesta metodologia a les nostres classes.

3.1. L'enfocament comunicatiu en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua catalana

Com tot a la nostra societat, l'educació ha experimentat tota una sèrie de canvis al llarg de la història amb l'objectiu de promoure millores per progressar en l'ensenyament i, en conseqüència, en l'aprenentatge dels alumnes. En aquest estudi parlarem concretament d'allò que ha suposat la introducció d'alguns d'aquests canvis que tenen a veure amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua catalana.

L'any 1971 es va produir un dels avanços més importants en l'àmbit de l'educació lingüística, hereditari de Hymes, amb l'evolució de la competència lingüística cap a la competència comunicativa (Jover i Lomas, 2015). Així, aquest va exposar que per aprendre una llengua no només és necessari saber construir enunciats, sinó que també els hem d'aprendre a utilitzar en diferents contextos de comunicació (Lomas, 2015: 13). A més, tot i que d'això ja fa prop de 50 anys, l'educació actual encara es fa ressò d'aquest canvi tan important i continua promovent la necessitat d'evolucionar cap a l'adquisició de la competència comunicativa.

De fet, un dels aspectes en què s'insisteix més en el currículum de llengua catalana i literatura de l'educació secundària obligatòria és en la necessitat d'ensenyar llengua i literatura a través d'un enfocament comunicatiu i funcional amb l'objectiu que l'alumnat no només tenguí coneixements sobre la llengua, sinó que els sàpiga aplicar en el seu dia a dia en tots els registres de la societat posant èmfasi a aquells "sabers fer" que "permeten usar la llengua oral i escrita" (Camps, 1998: 15).

Així doncs, què suposa que es dugui a terme aquest enfocament comunicatiu a les classes i per què és tan important? Està justificat el fet que faci 50 anys que es promogui? Com veurem posteriorment, el fet que l'alumnat adquireixi aquesta competència en comunicació lingüística és essencial per assegurar que experimentin un aprenentatge significatiu i, per tant, útil. Així doncs, per respondre a la segona pregunta, podríem dir que la promoció de la competència comunicativa no és una moda passatgera que pugui desaparèixer amb el temps, sinó que segurament no ens equivocam si deim que sempre formarà part dels objectius principals de l'ensenyament de la llengua.

Ara bé, personalment pensam que la distribució dels quatre blocs que incorpora el currículum de la nostra matèria no facilita aquest enfocament comunicatiu que perseguim i la veritat és que no creim amb el treball explícit del bloc 3 que centrarà el nostre treball, ja que pensam que els seus continguts es podrien treballar perfectament de manera integrada dins els altres blocs. De fet, aquest enfocament el podem trobar en el currículum de la primera llengua estrangera, en què es divideixen els seus blocs en *comprensió de textos orals i escrits i producció de textos orals i escrits (expressió i interacció)*. Així, veim que en aquest currículum no es dedica un bloc específic al coneixement de la llengua i pensam que el fet d'integrar-lo dins els altres blocs facilita molt més la pràctica i el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i, en conseqüència, la competència comunicativa dels alumnes.

Tot i això, som conscients que hem de seguir el que estableix el currículum de la nostra assignatura, encara que discrepem amb alguns dels seus aspectes, per la qual cosa en les línies següents parlarem de com podem aplicar aquest enfocament comunicatiu concretament en el bloc 3 del currículum "Coneixement de la llengua" perquè, encara que considerem que no seria necessari ensenyar-lo de manera exclusiva, pensam que es poden treballar els seus continguts al voltant de la competència comunicativa que promou el currículum i amb la qual nosaltres també creim fortament.

Com exposen Martínez *et al.* (2015: 89), "la comunicació és un tot", i "la *competència comunicativa* es compon almenys de *competència gramatical*,

competència sociolingüística i estratègies de comunicació o *competència estratègica*". Per tant, veim que els continguts que componen aquest bloc 3 del coneixement de la llengua són una part molt important per poder arribar a adquirir aquesta competència comunicativa, ja que els continguts principals que la integren van des de l'ensenyament de la paraula, les relacions gramaticals i el discurs fins a les varietats de la llengua i la llengua i societat.

Si llegim el currículum del llengua catalana i literatura (2015: 5), doncs, trobam que dins el bloc 3 és necessari orientar el coneixement de la llengua a través de "la reflexió de la paraula fins a arribar als valors que aporta a l'oració, al text i al discurs, amb la finalitat que els alumnes siguin capaços d'entendre qualsevol tipus de manifestació i els valors significatius i expressius dels mots que la conformen". Així doncs, tornam a veure la necessitat d'enfocar l'ensenyament de la llengua amb l'objectiu que els alumnes adquireixin els coneixements que els permetin saber usar-la correctament o, emprant les paraules de Lomas (2015: 17), que arribin a "saber fer coses amb les paraules".

D'aquesta manera, hem de deixar enrere els enfocaments formals i tradicionals d'ensenyar llengua que promouen l'adquisició del vocabulari i la gramàtica de manera aïllada i transformar-los cap a un ensenyament orientat a l'acció que estimuli l'alumnat i l'ajudi a saber usar el llenguatge de manera adequada en diferents situacions i contextos comunicatius (Lomas, 2015: 15). Per aconseguir-ho, hem de fer que la gramàtica estigui al servei de la comunicació i hem d'encaminar l'aprenentatge de la llengua cap a la pràctica i la millora de les habilitats lingüístiques, que són les que permeten que les persones sàpiguen emprar la llengua i, per tant, les que faciliten que els alumnes adquireixin aquesta competència comunicativa tan desitjada (Jover i Lomas, 2015).

Per tant, veim que en el bloc 3 del currículum no ens hem de centrar únicament en un ensenyament conceptual, sinó que hem d'incorporar les estratègies que possibilitin que els alumnes finalment desenvolupin les habilitats de comprensió (llegir i escoltar) i les de producció (parlar i escriure) mitjançant un ús adequat de la llengua (Martínez *et al.*, 2015: 86). Ara bé, quines són aquestes estratègies que ho poden fer possible? Martínez *et al.* (2015: 84) ja exposen algunes idees

per aconseguir-ho, entre les quals destacaria la necessitat de fer reflexionar els estudiants sobre els diversos usos de la llengua que es poden donar en diferents situacions. És a dir, segons aquestes autores –amb les quals estam completament d’acord–, per aconseguir que els alumnes siguin competents en totes les habilitats lingüístiques i, en conseqüència, siguin capaços de comunicar-se, el més important és que duguin a terme un paper totalment actiu a la classe que els permeti desenvolupar la competència d’aprendre a aprendre a través de la reflexió sobre aquells continguts que es tracten dia a dia. Es tracta, en definitiva, que els alumnes sàpiguen actuar amb eficàcia a través d’una reflexió lingüística que els permeti conèixer la llengua més profundament i construir significats per poder usar-la correctament.

Evidentment, aquesta dinàmica no és possible amb les classes magistrals tradicionals en què el professor explica els continguts i els alumnes escolten (o no), sinó que, com parlarem amb més profunditat en els apartats posteriors, hem d’aplicar un canvi metodològic a les classes si volem que els alumnes realment puguin aprendre a través d’aquest enfocament comunicatiu. Així, per treballar el bloc 3 del currículum cal apostar per un ensenyament implícit en què siguin els mateixos alumnes els que facin les contribucions necessàries per poder arribar a l’adquisició dels coneixements que volem que aprenguin.

Com indiquen Martínez *et al.* (2015: 88 i 101), això només es pot aconseguir a través de potenciar l’ensenyament processual i funcional a les nostres classes a partir de la pràctica comunicativa entre els nostres estudiants. Així doncs, es tracta de fer que els alumnes sàpiguen reflexionar sobre quin ús de la llengua és el més adequat en cada situació comunicativa que se’ls presenti, com més pròxima a la realitat millor, i que el sàpiguen aplicar adequadament. Per tant, és important que facin una feina constant per arribar a “utilitzar la llengua d’una manera conscient” a partir d’activitats que puguin enllaçar els continguts lingüístics que s’han de treballar amb els seus interessos que els impulsin a progressar en aquest aprenentatge.

Ara bé, aquest plantejament actualment encara és més teòric que pràctic, ja que tot i que no es pot negar que en els darrers anys s’han duit a terme algunes

transformacions per orientar l'educació lingüística cap a aquest enfocament comunicatiu amb la introducció de metodologies innovadores a les classes per part d'alguns docents, malauradament aquests canvis segueixen sent insuficients per diferents motius, entre els quals destacaria el fet que hi hagi un sector docent que es mostra reticent a abandonar el model tradicional d'ensenyar llengua per falta de formació o per pura comoditat i la importància que encara es dona al llibre de text, que incrementa aquest ús del model tradicional d'ensenyar i aprendre llengua.

Com a conseqüència de tot això, com exposa Lomas (2015: 16), "l'aprenentatge lingüístic a les aules se segueix orientant en excés al coneixement acadèmic, en freqüència efímer" que suposa que els alumnes no sàpiguen emprar la llengua per comunicar-se, sinó que únicament l'aprenguin desenvolupant aquells "sabers" de tipus conceptual¹ a través d'un aprenentatge memorístic que s'oblida al llarg del temps. Així doncs, podem afirmar que encara ara l'enfocament comunicatiu gairebé no es produeix a les classes i això provoca que els alumnes no arribin a tenir un coneixement complet que els permeti desenvolupar les quatre habilitats lingüístiques de manera integrada, ja que sovint es plantegen exercicis per treballar-les de manera aïllada que impossibiliten que els estudiants duguin a terme un aprenentatge significatiu per aplicar al seu dia a dia.

Per tant, veim que diversos estudis coincideixen amb el fet que actualment l'ensenyament de la llengua no té res a veure amb el que s'ha exposat anteriorment i que, en canvi, la gran part dels docents segueixen emprant un enfocament tradicional que es basa en l'aprenentatge sistemàtic del lèxic i la gramàtica sense fomentar la seva posterior aplicació a les classes. Per tant, en l'ensenyament dels continguts del bloc 3 del currículum "Coneixement de la llengua" sovint no trobam aquest enfocament comunicatiu que perseguim i, en canvi, com indica Carbonell (2012: 70) de manera molt encertada, "els continguts gramaticals acaben esdevenint un món a part, autosuficient", cosa que fa que els alumnes desenvolupin un aprenentatge totalment memorístic sobre la llengua. Sens dubte, podem dir que aquest fet no té ni cap ni peus perquè, com

¹ Terme extret de Camps (1998: 15)

hem dit més amunt, l'objectiu de qualsevol llengua és que els seus parlants la sàpiguen emprar i, per tant, no té sentit que n'apreguin les parts de manera aïllada si posteriorment no les saben integrar.

Ara bé, com diuen Jover i Lomas (2015: 187), “la substitució dels enfocaments formals per enfocaments comunicatius només és qüestió de temps” i s'aconseguirà quan superem aquestes rutines ancestrals i inútils que perviuen en el nostre sistema educatiu. Tot i així, encara que tard o d'hora s'acabi aplicant aquest enfocament comunicatiu, queda palès que és absolutament necessari que tots els docents apliquem aquesta nova mirada cap a la comunicació en el nostre ensenyament per adaptar-nos a les necessitats pedagògiques de les classes actuals i fer que els beneficis que podria suposar introduir aquest enfocament comunicatiu no quedin únicament en investigacions que mai no s'han arribat a dur a terme a la pràctica.

Per tant, en els apartats posteriors parlarem de diferents possibilitats per introduir aquestes millores a les classes de llengua, per fer veure que la transformació de la competència lingüística cap a la competència comunicativa per ensenyar llengua és ben possible si ens esforçam a dur a terme els canvis necessaris per aconseguir-ho, tant en la manera d'ensenyar, a partir de metodologies diferents, com en la manera d'avaluar, aplicant instruments d'avaluació que tinguin sentit i siguin útils per a l'alumnat.

3.2. La necessitat de repensar l'avaluació per fer possible un ensenyament comunicatiu i competencial

Com hem vist més amunt, l'educació actual encara està ancorada, en alguns aspectes, en la utilització d'enfocaments tradicionals en l'ensenyament i això provoca –en el cas de la nostra matèria– que els alumnes no duguin a terme un aprenentatge significatiu que els permeti traslladar els continguts lingüístics a la pràctica. Per això, com diu Carbonell (2012: 71), “és hora de fer diagnòstics i d'establir les teràpies adequades [...] des de l'experiència d'ensenyar llengua i literatura a l'aula, no hem de deixar de generar recursos creatius que afrontin els

problemes didàctics que ens preocupen”. Així doncs, és imprescindible començar a aplicar els canvis necessaris a les classes perquè l’educació experimenti l’evolució que precisa.

En aquest sentit, el primer canvi que s’hauria de fer és en l’avaluació, ja que canviar l’avaluació implica canviar-ho absolutament tot: l’ensenyament i l’aprenentatge, el paper del docent i dels alumnes i la seva relació... Això és així perquè, com exposa Sanmartí (2010: 3), “l’alumnat percep el que és important d’aprendre a partir del que el professorat valora [...] quan proposa activitats concretes per avaluar aprenentatges i quan aplica uns determinats criteris d’avaluació”. És a dir, és a partir de l’avaluació que els alumnes desenvolupen un aprenentatge en concret. D’aquesta manera, podríem dir que l’avaluació fa que l’ensenyament adopti uns objectius o uns altres.

Així doncs, veim que és molt important repensar l’avaluació, ja que actualment se segueix avaluant amb instruments tradicionals i ancestrals que se centren en la valoració dels resultats i a fer que l’alumnat únicament reproduïxi el coneixement transmès (Sanmartí, 2010: 4), que és el camí totalment contrari al qual volem arribar per aconseguir dur a terme un enfocament comunicatiu i competencial a les classes que permeti que els alumnes no aprenguin de manera memorística, sinó que ho facin significativament.

El primer que hem de fer, doncs, és promoure una avaluació que tengui sentit i sigui gratificant tant per als alumnes com per als docents i que tengui com a finalitat principal que els estudiants aprenguin. D’aquesta manera, l’avaluació ha d’estar totalment lligada amb un ensenyament i un aprenentatge adequats i ha de permetre que els alumnes puguin aplicar els coneixements i continguts que aprenen a la pràctica, com hem dit que succeeix en l’enfocament comunicatiu.

Així doncs, com indiquen Martínez *et al.* (2015: 83), cal donar més importància a “la construcció del coneixement dels alumnes i deixar d’entendre l’ensenyament com una mera transmissió de coneixements per part del professorat” a partir d’una avaluació que se centri en l’alumne i, en conseqüència, que permeti que el seu procés d’aprenentatge sigui profitós. És a dir, hem de perdre la por a

atorgar més poder i protagonisme a l'alumne tant en el procés d'ensenyament-aprenentatge com en l'avaluació i hem de permetre que sigui ell mateix qui construeixi els seus coneixements "a partir de la seva intervenció activa en el procés" d'aprenentatge sota el guiatge i l'orientació del professor (Camps, 1998: 20), que ha de deixar de ser l'element central de l'ensenyament.

Aquest protagonisme que ha de tenir l'alumne en l'ensenyament també s'ha de traslladar al terreny de l'avaluació i s'ha de fer possible que sigui el mateix alumne el que s'avaluï, cosa que permetrà que desenvolupi la competència d'aprendre a aprendre, ja que serà a partir dels errors que experimenti en el seu procés d'aprenentatge que podrà prendre les decisions adequades per poder millorar. Així doncs, com indica Sanmartí (2010: 4), hem d'instaurar a les nostres classes una avaluació formativa perquè els alumnes siguin capaços d'autoregular-se durant el seu procés d'aprenentatge i, finalment, puguin experimentar un aprenentatge significatiu de manera més autònoma i activa.

Ara bé, segons Sanmartí (2010: 7), que els alumnes aprenguin a autoregular-se no és una tasca fàcil perquè estan acostumats a tenir un paper secundari i passiu en l'ensenyament. Per això, hem de cercar instruments d'avaluació que ens permetin encaminar les nostres classes cap a aquest ensenyament en el qual els estudiants siguin els que marquin el camí que els ajudi a adquirir i aplicar els coneixements que s'aprenen.

Així mateix, per poder autoregular-se, els alumnes hauran de dur a terme diferents processos. Inicialment, hauran d'identificar els objectius de l'activitat perquè li trobin un sentit i la desenvolupin amb interès i motivació. Tot seguit, hauran de planificar l'acció per realitzar la tasca adequadament (hauran d'identificar les passes que han de fer per aconseguir els resultats esperats) i, finalment, també hauran de conèixer els criteris d'avaluació perquè han de saber què és el més important en l'adquisició d'aquests coneixements perquè així realitzaran la tasca d'una manera o d'una altra i encaminaran els seus esforços cap al destí apropiat (Sanmartí, 2010: 7 i 8).

D'aquesta manera, hem de pensar que, si els alumnes són conscients d'allò que els demanam, tenen l'oportunitat d'aprendre dels seus errors mentre duen a terme el seu procés d'aprenentatge i arriben a comprendre què és el que necessiten per millorar, de ben segur que posarem fi a moltes inseguretats que mostren alguns alumnes quan no saben què s'espera d'ells ni com s'han d'enfrontar a cada una de les assignatures per sortir-ne victoriosos. Així doncs, és molt necessari implicar els nostres alumnes en l'avaluació i, per descomptat, en el procés d'aprenentatge, per mantenir-los "enganxats" i motivats des del principi i evitar que per culpa de no entendre què han de fer o per desinterès es despenyin i abandonin la matèria, com passa sovint en l'actualitat en la gran majoria d'assignatures.

Ara bé, perquè els alumnes puguin experimentar aquest procediment, hem de tenir molt clar, com ja hem dit, que hem de canviar els instruments d'avaluació tradicionals per uns altres que permetin que els alumnes puguin dur a terme una reflexió i un aprenentatge autònom en el procés d'adquisició i ús dels coneixements que s'ensenyen. Així mateix, aquests instruments innovadors han de permetre que el professorat no valori només els resultats dels aprenentatges assolits, sinó que també pugui tenir en compte el procés que s'ha duit a terme per adquirir-los (si els alumnes han topat amb alguna dificultat, com l'han pogut superar...). És a dir, hem de trobar instruments d'avaluació o activitats que permetin que els alumnes se centrin més a reflexionar sobre el mateix procés d'aprenentatge (què han d'aprendre, com i per què) que no en el resultat, per aconseguir deixar de banda un aprenentatge totalment memorístic centrat en la nota del resultat i donar més importància al camí que s'ha seguit per arribar-hi.

Si aconseguim que aquest procediment es dugui a terme a les nostres classes ens trobarem, doncs, davant un panorama molt encoratjador que suposaria assegurar l'aprenentatge competencial que dicta el currículum. És a dir, podríem aconseguir que els alumnes no només assolissin els continguts, sinó que entenguessin per què són importants, gràcies a la participació activa en la seva avaluació (a partir, per exemple, de la introducció a les classes dels processos d'autoavaluació o coavaluació). D'aquesta manera, veim que l'avaluació té un

pes molt important dins l'ensenyament i el fet que els alumnes puguin autoregular-se durant el seu procés d'aprenentatge promou la millora de l'educació i, en conseqüència, fa que puguin arribar a aprendre els continguts significativament.

Per tant, després de veure que una avaluació adequada pot aportar molts beneficis a l'ensenyament i sobretot als alumnes, el que proposam ara és abandonar els instruments tradicionals com els exàmens, que tenen objectius totalment memorístics, per donar pas a altres recursos que permetin plantejar aquests canvis en l'avaluació. Per fer-ho, com exposarem tot seguit en l'apartat següent, tot i que hi ha moltes activitats que permeten aquesta mirada competencial de l'ensenyament i l'avaluació, nosaltres ens centrarem en la carpeta d'aprenentatge perquè és un instrument d'avaluació i alhora una metodologia innovadora per ensenyar els continguts que té moltíssimes possibilitats i beneficis per aconseguir treure la màxima capacitat i implicació dels nostres alumnes.

3.3. La carpeta d'aprenentatge com a metodologia que permet l'ensenyament i l'avaluació que desitjam

En aquest punt pretenem introduir la carpeta d'aprenentatge de manera conceptual i procedimental per demostrar que és una bona opció per ensenyar els continguts del bloc 3 del currículum de manera implícita i aconseguir que els alumnes els assoleixin significativament.

3.3.1. Concepte i característiques del portfoli

El portfoli o carpeta d'aprenentatge no és una pràctica innovadora, sinó que fa anys que existeix i que es posa en pràctica. De fet, el seu origen prové dels àmbits professionals, concretament de les arts plàstiques, quan els artistes seleccionaven el millor que produïen i després ho presentaven amb l'objectiu de donar a conèixer el millor de la seva obra (Barberá i de Martín, 2009). És a dir,

en aquest sentit, com diu Valls (2008), els artistes l'empraven i el continuen emprant per evidenciar les seves competències professionals.

Posteriorment, en els anys 80, el món educatiu també va veure el seu gran potencial arran de la necessitat de fer una reforma per millorar l'educació als Estats Units (Ortega, 2008: 4) que concretament pretenia progressar en la formació del professorat. Així, per poder dur a terme aquestes millores, els docents havien de presentar documents que demostrassin la seva feina per veure com s'ensenyava, s'aprenia i s'avaluava. Després d'això, en l'àmbit acadèmic es varen adonar que la carpeta d'aprenentatge no només servia per comprovar la feina dels professors, sinó que també es podria convertir en una eina per millorar el procés d'aprenentatge dels alumnes (Barberá i de Martín, 2009). Aquesta darrera utilitat del portfoli és la que centrarà el nostre estudi, en què pretenem veure què és tot el que pot aportar aquest recurs a l'ensenyament i, especialment, als alumnes.

D'aquesta manera, què entenem per carpeta d'aprenentatge a l'àmbit acadèmic? Com diu Martínez (2009: 49), el portfoli de l'estudiant no és únicament una recopilació de documents que incloguin les activitats i treballs dels alumnes durant el curs, sinó que el seu procés de creació implica molts més aspectes.

Per començar, per dur a terme aquesta metodologia a les classes s'ha de canviar la manera tradicional d'ensenyar en què el professor explica uns continguts i els alumnes únicament es dediquen a escoltar el que aquest transmet. Així, la carpeta d'aprenentatge implica un ensenyament molt més interactiu en què el professor fa de guia i de supervisor i l'alumne té un protagonisme molt més elevat. D'aquesta manera, els alumnes han d'estar tan o més implicats que el professor en el procés d'ensenyament perquè el resultat d'aquest recurs rau en la seva participació i el seu interès per aprendre.

Així doncs, el portfoli se centra en el procés d'aprenentatge dels alumnes, en el qual, com diu Barberá (2005), ha de guanyar terreny la comprensió dels coneixements i la seva posterior aplicació fruit d'un aprenentatge significatiu. Per arribar a experimentar aquest aprenentatge, doncs, és necessari que l'alumne

adquireixi un major grau d'autonomia, perquè serà ell mateix qui anirà construint la carpeta d'aprenentatge incorporant-hi les evidències que trobi oportunes i que manifestin que ha assolit els coneixements.

Ara bé, com ja hem dit, no es tracta simplement de fer que els alumnes facin una recollida d'allò que veuen a la nostra assignatura, sinó que per poder arribar a aquest aprenentatge significatiu que tenim com a objectiu amb aquesta eina, ens hem de centrar a promoure un ensenyament competencial i hem d'ajudar els alumnes a saber reflexionar sobre allò que van aprenent i a entendre el procés que segueixen per fer-ho. Com indica Sanz (2017), només reflexionant i prenent consciència sobre el procés d'aprenentatge (sobre els seus èxits i les seves dificultats) obtindrem els objectius esperats. És a dir, perquè els alumnes siguin conscients del seu aprenentatge, és necessari que els ajudem a pensar què han après realment, quins errors han comès, quines dificultats han tingut i què poden millorar.

Així mateix, gràcies a desenvolupar aquesta capacitat reflexiva, els alumnes també adquiriran altres competències, entre les quals destacaria aprendre a ser crítics davant el coneixement que assoleixen i les decisions que prenen per fer-ho, aprendre a cooperar amb la resta de companys i el professor i a saber gestionar els nous coneixements, aprendre a automotivar-se per poder arribar als objectius proposats i sobretot m'agradaria recalcar el fet que els ajudi a assolir la competència comunicativa que tant desitjам a l'àrea de llengua a l'hora de comunicar i demostrar els seus coneixements i de tenir més oportunitats per interactuar amb el professor i els seus companys (Gavari, 2009: 445).

Per tant, veim que la carpeta d'aprenentatge és una metodologia molt encertada si volem dur a terme un ensenyament eficaç i motivador a les nostres classes, però els seus beneficis no acaben aquí, ja que el portfoli no ens permet únicament canviar l'ensenyament, sinó que també el podem emprar com a instrument d'avaluació.

En aquest sentit, sense cap dubte, podríem afirmar que la carpeta d'aprenentatge s'ajusta a l'avaluació competencial plantejada en l'apartat

anterior, ja que amb aquesta eina es poden regular els aprenentatges (identificar els errors i solucionar-los) i també es pot comprovar què s'ha après (quantificar o qualificar els resultats del procés d'ensenyament-aprenentatge) (Sanmartí, 2010: 3). Així doncs, veim que amb aquest instrument tenim l'oportunitat d'avaluar tant el procés com el resultat de l'aprenentatge, però en el nostre cas pensam que hem de treballar amb més profunditat el primer aspecte que el segon, ja que és el que assegura que els alumnes puguin anar revisant els seus coneixements i facin les reflexions necessàries sobre els dubtes o els aspectes que els interessin per poder arribar a assolir un aprenentatge significatiu.

A més, aquesta eina es pot emprar durant tot l'any –encara que en el nostre cas presentem una proposta trimestral–, la qual cosa fa possible que es pugui dur a terme una avaluació inicial (per comprovar de quins coneixements parteixen els alumnes), formativa (en la qual ens podem centrar en el procés i progrés de l'ensenyament i l'aprenentatge) i sumativa (que és la que permet comprovar què ha après cada alumne al llarg del curs). Ara bé, aquesta darrera avaluació es podria posar una mica en dubte perquè, com diuen Fuentes *et al.* (2008: 14), “la millor carpeta és aquella que mai no deixa de canviar”. Per tant, el més convenient seria que els alumnes no l'abandonassin mai i la fessin servir al llarg de tota l'educació secundària, amb la qual cosa no importaria dur a terme aquesta avaluació sumativa quan acaba el curs perquè la carpeta podria anar canviant al llarg dels anys i únicament ens centràriem en el seu procés.

Així mateix, amb aquest instrument d'avaluació també podem apostar per instaurar procediments diferents a l'heteroavaluació (en què el professor té el paper protagonista) i implicar més els alumnes en la valoració del seu aprenentatge mitjançant la coavaluació o l'autoavaluació de les diferents activitats que duguin a terme. Així, els alumnes podran percebre els seus progressos i alhora es podran autocorregir, cosa que farà que siguin més conscients d'allò que necessiten millorar i que puguin superar els errors que cometin.

A més, els beneficis del portfoli com a metodologia d'ensenyament i aprenentatge i com a instrument d'avaluació no acaben aquí i volem destacar

alguns aspectes més que es poden aplicar als seus dos usos i que permeten poder ser més justos amb tots els alumnes tant en l'ensenyament com en l'avaluació. Deim això perquè, com sabem, l'ensenyament i l'avaluació tradicionals estan orientats a uns alumnes en concret (aquells que denominam "els bons") que són els que no tenen problemes per desenvolupar un aprenentatge memorístic dels coneixements que els permet superar les assignatures amb bons resultats i, per descomptat, això no és gens just per als altres alumnes que no tenen aquesta capacitat i que necessiten dur a terme un altre camí per poder aprendre el que s'ensenyava a classe. Així, el fet que amb la carpeta d'aprenentatge cada alumne pugui dur a terme el seu propi procés d'aprenentatge dona pas a poder desenvolupar les intel·ligències múltiples que tenen els nostres estudiants i, a més, cada un pot fer servir les seves habilitats per aprendre i aplicar els continguts, amb la qual cosa també fomentam la imaginació i la creativitat a classe.

Per tant, amb aquesta metodologia aconseguim, a més, atendre la diversitat de les nostres classes i fer veure als alumnes que tots tenim capacitats i que a tots se'ns dona bé alguna cosa. En aquesta línia, doncs, una de les coses més destacables d'aquesta eina és que els alumnes poden desenvolupar l'adquisició dels coneixements mitjançant els diferents ritmes i estils d'aprenentatge que puguin tenir. D'aquesta manera, podrem promoure un ensenyament més ric, ja que ens trobarem que mai no hi haurà dues carpetes iguals perquè cada alumne reflectirà un procés d'aprenentatge adaptat a les seves necessitats i, en conseqüència, cada portfoli serà personal, únic i irrepetible (Blanch *et al.*, 2008).

Ara bé, hem de reconèixer que no tot són flors i violes, ja que la carpeta d'aprenentatge també té alguns inconvenients o limitacions que impliquen tant els estudiants com els professors, que segons Martínez (2009: 64 i 65) són els següents:

En primer lloc, un dels inconvenients que afecten els alumnes és que en un primer moment els produeix inseguretats, ja que estan acostumats a seguir un ensenyament totalment pautat i enfocat als resultats i aquesta metodologia innovadora s'orienta a tot el contrari. En conseqüència, també pot passar que si

els alumnes no estan acostumats a dur a terme aquest procés d'aprenentatge arribin a frustrar-se per no saber fer-ho. Per exemple, quan els demanem que facin una reflexió, pot passar que quedin sense arguments perquè no saben què han de dir. Tot i això, aquest inconvenient és fàcil de superar perquè amb un bon guiatge del professor i amb el pas del temps, de ben segur que es pot aconseguir que guanyin seguretat i confiança per fer-ho.

En segon lloc, la carpeta d'aprenentatge també implica una gran responsabilitat per part de l'alumne i això pot tenir un resultat desastrós si no aconseguim que s'esforcin i facin feina diàriament. Ara bé, aquest fet no és greu perquè el professor sempre pot adoptar estratègies per intentar motivar els alumnes i que finalment s'impliquin en el procés d'aprenentatge.

Pel que fa al professorat, també podem trobar algunes limitacions d'aquesta eina, com el fet que s'hi hagi de dedicar molt de temps perquè doni els resultats esperats, cosa que pot suposar un problema doble. Per una banda, pot ocasionar que no ens puguem adaptar a tots els continguts que venen donats pel currículum per falta de temps i, per altra banda, els docents ens podem veure en una situació enutjosa si no disposam del temps que necessitam per fer justícia a aquesta metodologia (Danielson *et al.*, 2002: 33).

A més, tot i que no ho hauria de ser, alguns docents poden trobar un inconvenient que s'hagi de canviar l'estil d'ensenyament, ja que la introducció d'aquesta metodologia a classe és incompatible amb l'ensenyament tradicional que resulta molt menys "complicat" per a aquells que hi estan acostumats i tenen reticències a introduir enfocaments innovadors a les seves classes.

Per acabar, també hem de dir que la feina d'avaluar la carpeta d'aprenentatge tampoc és una tasca fàcil per als docents, perquè si no tenen clars els ítems a valorar, el fet que hi hagi tanta varietat de carpetes a cada classe pot fer que finalment caiguin en una avaluació subjectiva. Ara bé, si s'estableixen els objectius als quals es pretén arribar i es tenen clars els criteris d'avaluació i qualificació que es volen seguir, de ben segur que els docents podran realitzar una valoració objectiva de cada una de les carpetes.

Per tant, veim que si hi posam ganes i ens esforçam, en tots els casos es pot trobar la manera per superar els inconvenients o limitacions que trobem en la introducció del portfoli a classe. Així doncs, és important que els intentem vèncer perquè els beneficis que ens pot aportar mereixen que ho facem, ja que hem pogut veure que la carpeta d'aprenentatge és eina molt rica que, com diuen Gimeno *et al.* (2008: 32), permet que l'estudiant pugui "establir connexions entre ensenyament, aprenentatge i avaluació per tal de ser conscient del seu procés personal", cosa que fa que sigui una gran alternativa a l'ensenyament tradicional, en el qual és pràcticament impossible aconseguir que els alumnes desenvolupin un aprenentatge significatiu fruit de la reflexió i l'autoregulació del seu procés d'aprenentatge.

3.3.2. Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a l'àrea de llengua

Com hem exposat al llarg d'aquest projecte, el que pretenem en aquest estudi és treballar els continguts relacionats al bloc 3 del currículum del coneixement de la llengua a partir d'una carpeta d'aprenentatge. Ara bé, perquè la nostra proposta tingui resultats positius, inicialment cal fer una planificació d'aquesta eina i cal saber quins aspectes hi podríem incloure per aconseguir que els alumnes aprenguin la llengua, cosa que pretenem dur a terme en aquest apartat de l'estudi. En aquest sentit, primer parlarem breument d'un exemple de portfoli per aprendre llengües anomenat PEL (Portfoli Europeu de les Llengües) i, posteriorment, introduïrem la nostra aportació al tema –o la nostra idea del que ha de ser un portfoli de llengua– en què es basarà la proposta didàctica d'aquest treball.

3.3.2.1. El Portfoli Europeu de les Llengües (PEL)

Com indica Cassany (2007: 5), el Portfoli Europeu de les Llengües va ser llançat l'any 2001 per la divisió de política lingüística del Consell Europeu i, segons les seves paraules, és "un tipo de portafolio para el aprendizaje de lenguas, con objetivos y estructura bastante más específicos, derivados del conocido *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*".

Aquesta eina, segons Cassany (2005), la poden fer servir tots els docents de llengua i es pot aplicar a les classes de secundària de diverses maneres com un instrument que permet que els estudiants recullin dades i reflexionin mentre duen a terme el procés d'adquisició d'una llengua i que, a més, està destinat a desenvolupar la competència comunicativa integral dels alumnes.

Així mateix, el PEL té dues funcions molt clares: una d'informativa –en què es documenten les competències que té l'estudiant– i una de pedagògica –que és la que permet desenvolupar el procés d'aprenentatge a l'alumne incorporant-hi característiques com la reflexió, l'autoavaluació i l'autonomia (Dobson, 2005: 29). D'aquesta manera, per poder integrar aquestes funcions, el document que forma el PEL està compost per tres parts diferenciades (Dobson, 2005: 29; Cassany, 2007: 6):

- El *passaport* lingüístic: és la part que posa èmfasi en la funció informativa i ofereix una perspectiva global de les competències que té l'estudiant sobre diferents llengües.
- La *biografia* lingüística: correspon a la funció pedagògica i pretén recollir les dades de la vida lingüística de l'estudiant, a més d'implicar-lo en la planificació del seu aprenentatge i en la seva autoavaluació.
- El *dossier*: és la part que coincideix amb la idea inicial del portfoli, ja que és aquí on l'estudiant pot seleccionar els materials i documents que trobi convenients per donar a conèixer el seu procés d'aprenentatge i els seus progressos.

Ara bé, segons Cassany (2005: 75), aquestes parts no estan igual de desenvolupades dins el PEL i curiosament la part que prové de la idea original del portfoli –el *dossier*– és la que està més poc estudiada per dur a terme el document, cosa que s'hauria de resoldre i treballar per aconseguir la qualitat que es vol obtenir amb l'aplicació d'aquesta eina.

Tot i això, veim que el PEL és un bon exemple per canviar la concepció tradicional de l'ensenyament de llengües, ja que introdueix canvis molt

importants com el fet que l'alumne hagi de reflexionar, s'hagi d'autoavaluar en el seu procés d'aprenentatge i n'hagi de destacar el que considera més important amb la selecció del material que ho acrediti, o el fet que es canviïn els rols dels agents educatius, ja que l'alumne es converteix en el principal protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge i el professor passa a tenir una funció de guia (Palacios, 2005: 167 i 168).

Ara bé, tot i que hem vist que el PEL podria ser una bona opció per transformar l'ensenyament de llengües, ja que implica una innovació pedagògica que permet canviar les pràctiques educatives tradicionals, nosaltres donaríem més importància al seu component formatiu, és a dir, a la *biografia* lingüística, ja que és el que realment se centra a desenvolupar el procés d'aprenentatge dels alumnes, que és el que nosaltres perseguim. A més, tot i que som conscients podríem agafar idees d'aquest document per enfocar les nostres classes, pensam que és una eina que possiblement estigui més orientada i funcioni millor en l'ensenyament de segones llengües i aquest no és el cas que plantejam en aquest estudi.

3.3.2.2. La nostra idea de carpeta d'aprenentatge per aprendre llengua

Com hem indicat al llarg d'aquest treball, la finalitat principal que perseguim com a docents és que els alumnes aprenguin la llengua catalana amb l'objectiu que adquireixin la competència en comunicació lingüística –integrada amb la resta de competències clau– que els permeti usar-la de manera adequada en qualsevol registre i situació comunicativa. Així, perquè es dugui a terme aquest enfocament comunicatiu a les nostres classes, l'alumnat ha de treballar les habilitats lingüístiques contínuament, per la qual cosa hem decidit que des d'un principi procurarem que els alumnes les desenvolupin per comprovar què han après i què s'ha de millorar.

Així doncs, la característica principal que definirà la nostra idea de treballar el coneixement de la llengua a partir d'una carpeta d'aprenentatge és que aquesta ha de partir de les necessitats principals dels alumnes, ja que farem servir

recursos extrets de l'ensenyament d'altres blocs del currículum –com les seves pròpies redaccions– com a fil conductor per estudiar els diversos aspectes de llengua que han de millorar. D'aquesta manera, no se seguirà una estructura fixa, sinó que seran els errors que fan els alumnes en les seves redaccions o els diferents materials que utilitzem per a l'ensenyament dels altres blocs i pensem que ens puguin servir per treballar els continguts del bloc 3, els que marcaran el camí de l'aprenentatge i de millora de la llengua.

A més, en la nostra idea de carpeta d'aprenentatge per treballar els continguts de llengua també pretenem introduir totes les parts de les quals es compon el PEL, però en lloc de fer-ho de manera diferenciada i separada, trobam que és convenient que s'integrin i formin part d'un tot que es correspon amb el procés d'aprenentatge dels alumnes. Ara bé, com hem exposat en l'apartat anterior, tot i que les tres parts del PEL siguin vistes com a conjunt en la nostra idea de portfoli, la *biografia* lingüística continuarà sent la part que tindrà el pes més important per dur a terme el procés formatiu que desitjam.

A part d'això, tot i tenir clar el camí i la manera de fer que volem seguir en l'ensenyament de llengua a partir del portfoli, també hem de ser conscients que l'elaboració d'una carpeta d'aprenentatge pot ser molt diversa, ja que es pot adequar a les característiques dels alumnes i del professor. Així, com diuen Valls (2008) i Sanmartí (2010), el seu procés pot seguir una estructura més pautada, en què el docent doni unes normes o una guia o, per contra, pot tenir o una estructura flexible que doni total llibertat a l'alumnat. En el nostre cas, en la proposta didàctica que plantejarem volem apostar per dur a terme una mescla de les dues opcions per assegurar que els alumnes puguin ser lliures per desenvolupar el portfoli segons els seus interessos, però sàpiguen d'on partir mitjançant el nostre guiatge. D'aquesta manera, hem pensat que és més productiu no apostar per una estructura única per permetre que els nostres alumnes puguin posar en joc la seva creativitat i imaginació al mateix temps que poden demostrar les seves intel·ligències múltiples i aprendre en sintonia als seus diferents estils i ritmes d'aprenentatge.

Tot i així, pensam que és important que la carpeta d'aprenentatge estigui ben

organitzada i que contengui alguns aspectes concrets per assegurar que sigui una eina útil per a l'alumnat. D'aquesta manera, creim que és convenient que el docent estableixi unes pautes per ajudar els alumnes en el seu procés d'aprenentatge que, com proposa Valls (2008), podrien venir donades per una sèrie de preguntes com les següents que els permetin planificar aquest procés:

- *Pauta d'autovaloració: què sé?, què necessit saber?*
- *Pauta de planificació: com ho he de fer?*
- *Pauta de verificació: vaig ben encaminat?, com ho he fet?*
- *Pauta de reflexió: per què ho he fet així?, ara què sé i què em falta per saber?, què em propòs millorar?*

Així doncs, per guiar els alumnes en el seu procés d'aprenentatge els podem donar una llista de preguntes, unes orientacions o partir d'un índex de continguts que pensam que hauria d'incloure el portfoli perquè posteriorment els alumnes puguin reconstruir aquest índex o aquestes orientacions per encaminar i personalitzar la carpeta segons els seus interessos (Gimeno *et al.*, 2008: 37).

A més, segons Sanmartí (2010: 13), "el contingut de la carpeta pot ser qualsevol tipus de producció acompanyada d'una reflexió personal", però, tot i això, pensam que en aquest punt també els podem aportar una sèrie de recursos² perquè tinguin diferents opcions per dur a terme aquest procés creatiu.

Inicialment, després de dur a terme les primeres sessions i conèixer una mica els nostres alumnes i les dificultats que puguin tenir, un instrument que podríem emprar per solucionar els problemes que detectem és pactar contractes de treball o contractes didàctics amb ells, cosa que ens permetrà abordar i resoldre els obstacles que puguin tenir alguns alumnes el més aviat possible (Sanmartí, 2010: 14). A més, aquest recurs també el podem fer servir en la primera sessió per donar a conèixer als nostres alumnes allò que esperam d'ells al llarg del curs i perquè tinguin clar que la finalitat de l'assignatura no ha de ser aprovar, sinó

² Hem extret aquests recursos o instruments que permeten planificar la carpeta d'aprenentatge de Sanmartí (2010).

aconseguir aprendre llengua. Així mateix, en aquest primer contracte didàctic els alumnes també podrien reflexionar sobre què troben que els fa més falta aprendre i quins objectius es proposen de cara al final de curs, entre moltes altres possibilitats.

En segon lloc, un instrument que creim que pot ser molt útil i que fa referència al procés reflexiu de la carpeta és el diari de classe, en què els alumnes cada dia poden anar apuntant diferents qüestions com, per exemple, què és el que han après, si els ha servit de res, si pensen que ells ja ho sabien però els ha servit per repassar i per poder ajudar els seus companys, quins aspectes creuen que poden millorar, quins errors creuen que cometem, etc. És a dir, aquest instrument podríem dir que s'inclouria en la part més important del portfoli perquè és aquí on poden dur a terme una reflexió continuada que els permeti ser conscients del seu procés d'aprenentatge i, en conseqüència, del seu progrés.

Així mateix, pensam que per planificar aquest procés d'aprenentatge, un altre recurs que també pot funcionar és que els alumnes facin resums a partir de respondre la pregunta "Què he après?" perquè el fet de poder verbalitzar els processos d'aprenentatge té una gran utilitat per als alumnes i els ajuda a "seleccionar i posar en ordre les idees o procediments que consideren més importants" (Sanmartí, 2010: 13).

A més, per veure com ha estat realment aquest procés d'adquisició dels coneixements, creim que també seria molt encertat que els alumnes puguin incloure a la seva carpeta d'aprenentatge els esborranys i la versió final d'algunes de les activitats que han fet acompanyades d'una reflexió per veure, entre altres coses, què s'ha après, quins canvis s'han duit a terme, quins errors s'han comès i com s'han superat, quines dificultats ha tengut, etc.

Finalment, també pot resultar molt útil ensenyar els alumnes a fer esquemes o mapes conceptuals per organitzar els continguts que es veuen a classe i "per establir relacions entre els principals conceptes" que han après al llarg del curs (Sanmartí, 2010: 21), cosa que ajudarà al fet que els estudiants arribin a experimentar un aprenentatge significatiu perquè amb aquest recurs sabran

identificar el més important dels coneixements que tinguin o que adquireixin i ho sabran relacionar amb els continguts nous que es treballin.

Per tant, hem pogut comprovar que els docents tenim al nostre abast una gran quantitat d'instruments per presentar als nostres alumnes perquè els ajudin a planificar el seu procés d'aprenentatge amb èxit. Així doncs, tot i que som conscients que cada alumne és un món i que no a tots els aniran bé tots aquests recursos, nosaltres els intentarem incorporar a la proposta didàctica que durem a terme per veure les possibilitats que ens ofereixen quan els aplicam als continguts de llengua que treballarem.

Ara bé, com veurem, la nostra proposta no es reduirà únicament a incorporar aquests instruments o recursos per guiar els alumnes en la creació de les seves carpetes d'aprenentatge, sinó que, a part d'això, també introduïrem diferents activitats per dur a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge a classe que després els alumnes podran incloure als seus portfolis.

Hem de dir, però, que la nostra idea inicial era que aquestes activitats sorgissin a partir dels recursos i continguts que veuran els alumnes en els diferents blocs del currículum que permetin aprofundir en algun aspecte del coneixement de la llengua, però hem de ser conscients que no sortiran tots els continguts que vulguem treballar de manera espontània i que hi haurà alguns aspectes que haurèm de forçar incorporant algunes activitats que ja haurèm preparat amb antelació per assegurar-nos que els alumnes adquireixin un aprenentatge complet.

En aquest sentit, pensam que és important i necessari que aquestes activitats diverses que introduïrem al llarg del curs ens permetin comprovar què han après realment els alumnes i si aquests aprenentatges són superficials (memorístics) o significatius. Per aconseguir-ho, creïm que únicament hem de fomentar que les activitats i els recursos que s'emprin en el procés formatiu siguin dinàmics i interessants per als alumnes, que s'apropin a la seva realitat i que siguin productius i útils per a ells, fet que augmentarà la seva motivació i, en conseqüència, farà que s'impliquin més en el seu procés d'aprenentatge.

Així mateix, també hem de tenir clar que cada alumne i sobretot cada grup-classe és un món a part i que el procés i els resultats amb la utilització de la carpeta d'aprenentatge poden ser molt diferents depenent de qui siguin els seus destinataris. Per això, hem de ser conscients que la proposta que drem a terme només és una possibilitat entre totes les que es poden donar a les nostres classes i que, com que no sabem exactament quin serà la resposta a aquesta manera d'ensenyar i aprendre llengua per part dels alumnes perquè no és una proposta que hàgim pogut aplicar, drem a terme una planificació o una guia d'allò que pensam que pot servir per treballar el coneixement de la llengua a partir d'alguns procediments o activitats per treballar els aspectes que necessiten millorar els alumnes, però deixarem moltes coses enlaire perquè no sabem exactament quin camí prendran els alumnes en la realització del portfoli.

Tot i així, sí que tenim clar que aquest procés d'aprenentatge del coneixement de la llengua s'ha d'avaluar de qualque manera i hem pensat que un instrument que ens pot servir per valorar el procés i el resultat de l'aprenentatge dels alumnes a partir de la carpeta d'aprenentatge és la rúbrica. Així, pensam que aquest instrument ens possibilitarà dur a terme una avaluació objectiva perquè tendrem en compte tot el que han fet els alumnes al llarg del curs amb uns criteris molt concrets que ens permetran veure si realment s'ha interioritzat tot el que han vist durant el seu procés d'aprenentatge.

A més, en l'avaluació de la carpeta d'aprenentatge també és molt important fer servir el mètode de l'observació sistemàtica al llarg de totes les sessions en què fem la metodologia del portfoli perquè podem valorar la participació, la col·laboració i la cooperació dels alumnes a l'hora de treballar tant individualment com en equip.

Finalment, com hem dit al llarg d'aquest treball, amb la carpeta d'aprenentatge també pretenem que els alumnes s'impliquin més en la seva avaluació, per la qual cosa pensam que és necessari tenir en compte els diferents procediments de coavaluació i autoavaluació que es duguin a terme al llarg del curs perquè els alumnes tinguin un paper protagonista en l'avaluació dels coneixements de llengua que han adquirit.

4. Desenvolupament de la proposta

Aquest apartat està destinat a posar en pràctica la teoria exposada a l'estat de la qüestió mitjançant una proposta didàctica en què, com hem indicat al llarg d'aquest projecte, es treballaran alguns continguts relacionats al bloc 3 del currículum "Coneixement de la llengua" a partir d'una carpeta d'aprenentatge.

4.1. Introducció a la proposta

En primer lloc, hem de dir que la proposta d'aprendre llengua a partir d'una carpeta d'aprenentatge inicialment estava pensada per dur-se a terme al llarg de tot el curs escolar. Ara bé, finalment hem decidit centrar-nos en la seva aplicació trimestral, ja que ens permet veure de manera més concreta tots els continguts que es poden dur a terme al llarg d'un trimestre. A més, perquè els alumnes s'impliquin en el seu procés d'aprenentatge, pensam que és convenient dedicar almanco una sessió o dues cada setmana –depenent del camí que marquin els alumnes, del seu ritme i les seves necessitats– a treballar algun aspecte concret del coneixement de la llengua mitjançant la carpeta d'aprenentatge. D'aquesta manera, la idea que tenim és mostrar l'inici de l'aplicació d'aquesta metodologia per treballar la llengua catalana durant el primer trimestre per veure quins podrien ser els seus resultats i en cas que funcionàs així com esperam, també la podríem ampliar a la resta de trimestres i, fins i tot, de cursos.

Com ja sabem, els continguts de cada bloc del currículum varien depenent del curs, per la qual cosa, per poder dur a terme una proposta didàctica concreta i realista, ens centrarem en un únic curs de l'educació secundària obligatòria. En un primer moment, teníem pensat aplicar-la a 4rt d'ESO perquè en aquest curs els alumnes ja tenen més autonomia i maduresa, cosa que possiblement ens facilitaria l'aplicació d'aquesta proposta, però després d'assistir a una ponència titulada "Avaluar per aprendre (i també per acreditar aprenentatges)" feta per Neus Sanmartí, en què es va exposar la necessitat de començar un aprenentatge diferent des de petits per crear bons hàbits i donar eines i recursos

diferents perquè els alumnes duguin a terme el seu procés d'aprenentatge, vàrem canviar d'opinió.

D'aquesta manera, vàrem decidir aplicar la nostra proposta a 1r d'ESO perquè fer-ho en aquest curs ens pot oferir molts d'avantatges. Per una part, ens permetrà poder dur a terme des dels inicis una altra manera de fer molt diferent de la tradicional que, si funciona, la podrem continuar amb els mateixos alumnes al llarg de tota l'educació secundària. A més, el fet que aquests alumnes vinguin de primària, on possiblement l'ensenyament té un caràcter més interactiu entre alumnes i professor que a secundària, fa que puguem continuar amb aquesta línia mitjançant una metodologia innovadora perquè els alumnes tinguin més implicació i autonomia en l'ensenyament i, en conseqüència, en l'aprenentatge.

Així mateix, no cal dir que si aplicam aquesta metodologia a cursos més elevats, possiblement els alumnes estiguin acostumats a l'ensenyament tradicional i ja hagin incorporat mals hàbits com limitar-se a escoltar les explicacions del docent i dur a terme un aprenentatge absolutament memorístic per aprovar les assignatures, cosa que és tot el contrari al camí que volem seguir amb aquesta proposta. Per tant, implantar aquest canvi de concepció de l'ensenyament de llengua a 1r d'ESO possiblement sigui més factible que fer-ho a nivells més elevats perquè tot i que els nins d'aquest curs en un principi no tinguin gens d'autonomia i necessitin un guiatge constant per part del professor, amb aquest nou estil d'ensenyament i aprenentatge podrem partir de zero amb ells i podrem revertir aquesta situació a poc a poc amb esforç i una feina constant, cosa que aportarà beneficis a curt i a llarg termini.

Per altra banda, també hem de tenir en compte que els continguts relacionats al bloc 3 del currículum estan destinats als tres cicles de l'educació secundària i no hi ha uns continguts concrets relacionats a cada curs. Per això, nosaltres a 1r d'ESO treballarem una part d'aquests continguts i la idea per fer-ho és que es treballin sobre la marxa depenent de les necessitats que tinguin els alumnes i del que puguem veure amb relació a allò que s'hagi fet abans en la resta de blocs del currículum.

Així doncs, després de saber el curs al qual dedicariem aquesta proposta didàctica, també havíem de pensar com ho podríem dur a terme, ja que, com hem dit al llarg del treball, la metodologia de la carpeta d'aprenentatge ofereix un gran ventall de possibilitats. En el nostre cas, però, vàrem decidir que una bona manera per treballar els continguts del bloc 3 del currículum de llengua era partir de diferents textos creats pels mateixos alumnes i d'altres materials provinents d'allò que s'ha vist en els altres blocs. Així, aquests recursos que puguem aprofitar –sobretot les redaccions que han fet els alumnes– ens serviran per veure els aspectes que es podrien millorar a partir de la seva revisió en gran grup i de la reflexió personal dels alumnes amb l'objectiu que arribin a veure l'error per ells tots sols (amb el guiatge de la professora si és necessari).

El que pretenem, doncs, és que a partir de cada reflexió que es dugui a terme sobre un aspecte lingüístic que trobem en el text, després els mateixos alumnes marquin el camí per tractar altres aspectes que hi puguin estar relacionats. D'aquesta manera, som conscients que el desenvolupament del bloc 3 del currículum no es pot programar del tot i encara que darrere aquesta proposta hi hagi una planificació per guiar els alumnes en el seu procés d'aprenentatge, seran ells mateixos els que encaminaran les classes cap a uns coneixements o uns altres segons les seves necessitats i aportacions. De fet, el que pretenem és que els nins no estiguin condicionats per res i que aprenguin a realitzar el seu propi recorregut que els permeti experimentar un aprenentatge significatiu. Per això, els resultats d'aquesta proposta didàctica poden ser infinits, ja que el procés d'ensenyament-aprenentatge segurament serà diferent depenent de cada alumne i de cada grup-classe, de la mateixa manera que cada carpeta que realitzi un alumne serà distinta a la de la resta dels seus companys.

4.2. Guia per al procés formatiu i per a l'elaboració de la carpeta d'aprenentatge

Com hem exposat més amunt, per treballar els coneixements que els alumnes hauran d'incorporar al seu portfoli, ho farem a partir de diferents materials com algunes redaccions fetes per ells mateixos que faran de fil conductor per poder

veure diferents aspectes del bloc de llengua, que ens permetran comprovar els coneixements previs que tenen i, alhora, veure continguts nous. Així mateix, també hi inclourem algunes activitats específiques per veure aspectes concrets que no podem derivar d'allò que s'ha treballat en les altres sessions dedicades a la resta de blocs del currículum.

D'aquesta manera, en aquest punt introduïrem una mena de guia com a exemple de tot allò que es podria tractar a la carpeta d'aprenentatge per veure al llarg d'unes 15 sessions que correspondrien a una o dues sessions setmanals durant el primer trimestre. Així, seran els diferents textos i activitats que hauran fet els alumnes en els altres blocs del currículum els que permetran que els alumnes puguin experimentar una progressivitat en l'adquisició del coneixement de la llengua. D'aquesta manera, l'objectiu que tenim és que cada alumne vagi evolucionant d'acord amb el seu ritme i estil d'aprenentatge i, sobretot, adequant-se al seu nivell o capacitat intel·lectual per aconseguir que tots els alumnes arribin a aprendre el que puguin dins les seves possibilitats.

Així mateix, al final de cada sessió i de cada aprenentatge que es dugui a terme, introduïrem una de les parts més importants per a l'elaboració de les carpetes d'aprenentatge: el procés reflexiu. Per dur-ho a terme, ho farem amb el recurs "diari de classe", en què des d'un primer moment proporcionarem algunes preguntes que serveixin de guia perquè els alumnes puguin contestar cada dia per arribar a través de la rutina del dia a dia a adquirir aquesta capacitat de pensar en el que s'ha après i de poder autoregular-se de manera autònoma. Així, algunes preguntes que els alumnes podrien contestar per poder fer aquesta reflexió diària són les següents:

- Què he fet avui?
- Què crec que he après?
- Què no he entès prou bé i per què?
- Què puc millorar?

Ara bé, no cal dir que aquestes preguntes només són una ajuda per a les primeres sessions en què els alumnes encara no estaran acostumats a fer

aquesta reflexió sobre el seu procés d'aprenentatge. Així, a mesura que vagi passant el temps pretenem que els alumnes ja puguin veure per ells mateixos els aspectes més importants que han d'incloure en la seva reflexió depenent del que han après i, per descomptat, després no serà necessari seguir aquestes preguntes facilitades a principi de curs, sinó que podran plasmar al portfoli les reflexions personals o pensaments que considerin més oportuns.

De totes maneres, per poder dur a terme aquest procés reflexiu, el primer que hem de fer és treballar diferents continguts relacionats al coneixement de la llengua. Per això, tot seguit introduïrem diferents propostes d'activitats i procediments per ensenyar i aprendre alguns dels continguts corresponents al bloc 3 del currículum que veim que s'han de millorar a partir de les redaccions que tenim d'alguns alumnes. Ara bé, tenim molt clar que en l'aplicació d'aquesta metodologia a les nostres classes no tenim per què seguir exactament l'ordre amb el qual les haurem plantejades, sinó que serà millor que vagin sorgint en funció de les necessitats que presentin els alumnes i de les aportacions que facin a cada tema.

- La puntuació:

Un dels aspectes que podríem treballar inicialment és la puntuació, ja que és necessari que els alumnes sàpiguen puntuar correctament un text per expressar les idees que tenen adequadament i, al mateix temps, que sàpiguen aplicar les pauses necessàries a l'oralitat.

Així, per dur a terme aquesta proposta per aprendre a puntuar correctament partirem d'alguns fragments de textos fets per alguns alumnes en què s'hagi de revisar la puntuació com els següents:

Era el 1753 a l'illa d'Eivissa quan es va escoltar un crit que provenia del corral del castell era el cavaller Xavier que un cavall li xuclar la cara mentre dormia al taronger amb fòbia als cavalls.

No sé si vàrem ser amics. A vegades m'hauria agradat esser un lleó: córrer com ells, caçar amb els ulls tenir la coa allargada la mirada desperta i les orelles *timbants*.

En Joan era nou a l'escola no sabia que fer ni a on anar. Ningú el xerrava però no passava desapercebut pels passadissos. Eren les 8:59, estava a punt de sonar el timbre, 9.00 sona el timbre. Era molt molest. Com un martell però allò no era el que importava en aquell moment de sobte, un caramull de nins de diferents edats corrien cap a ell.

Primer, perquè els alumnes s'adonin que en aquests textos manquen moltes pauses de puntuació, els llegirem en veu alta perquè puguin veure que, sense puntuar, el text és difícil de seguir i d'entendre. Així, després de la lectura, els formularem les següents preguntes:

- Heu entès el text?
- Pensau que en el text hi ha diferents idees?
- Com es poden separar aquestes idees?

Després d'haver fet aquesta primera valoració inicial, demanarem als alumnes que en parelles apuntin quan és necessari fer una pausa i quan pensen que s'ha de posar una coma, un punt, dos punts i punts suspensius. Posteriorment, en gran grup, parlarem d'allò que pensa cada parella i apuntarem a la pissarra les consideracions finals.

Per aplicar aquesta teoria que hauran elaborat els mateixos alumnes sobre la puntuació, individualment hauran de puntuar els diferents fragments que hem vist abans i, tot seguit, els tornarem a ajuntar en parelles perquè vegin si tots dos ho han fet igual o no i arribin a un acord per puntuar el text de la mateixa manera. Finalment, en gran grup puntuarem els textos a la pissarra i indicarem entre tots per què és necessari posar la puntuació en cada cas.

A més, si volem que els alumnes practiquin aquesta puntuació tenim moltes opcions. Per una banda, els podem dir que puntuïn algun text seu que tenguin al quadern o que s'intercanviïn textos d'altres companys i que es corregeixin mútuament la puntuació que els manca. Per altra banda, també podem fer que

hi hagi continuïtat amb l'activitat feta a classe i que els alumnes continuïn les històries dels fragments dels quals hem revisat la puntuació, amb la qual cosa podran practicar l'expressió escrita a la vegada que apliquen allò que han après sobre la puntuació. Això es podria fer a casa si no dona temps a classe i hauríem d'indicar que si a l'hora d'escriure tenen dubtes de com han de puntuar en algun moment, ho expressin a la carpeta d'aprenentatge a la secció corresponent denominada "Els meus dubtes" i l'endemà els resoldríem entre tots.

- L'accentuació:

Tot i que l'accentuació ja s'estudiï a primària, les redaccions dels alumnes demostren que hi ha una part de l'alumnat que no accentua les paraules o, si ho fa, no ho fa correctament. Així, perquè els alumnes aconseguixin millorar aquest aspecte ortogràfic, el podem treballar a partir de diferents metodologies.

Inicialment, podríem partir d'un qüestionari KPSI molt breu com el següent per veure quins alumnes saben accentuar i quins necessiten ajuda per fer-ho:

BAREM

1. No ho sé.
2. Em sona però no estic segur.
3. Sé la teoria però no ho sé aplicar quan escric.
4. Ho sé (a la teoria i a la pràctica) i ho podria explicar.

CONTINGUTS

- Distinció entre les paraules agudes, planes i esdrúixoles.
- Regla d'accentuació de les paraules planes.
- Regla d'accentuació de les paraules agudes.
- Regla d'accentuació de les paraules esdrúixoles.
- Distinció entre els accents oberts i tancats.

Un cop sapiguem els coneixements inicials que tenen tots els alumnes sobre l'accentuació, els agruparem en petits grups que estaran formats per alumnes que controlin aquest tema i puguin fer de "professors" i d'altres que necessitin ajuda per aprendre aquests continguts. Així, els "professors" explicaran amb les seves paraules els continguts pertinents a l'accentuació i els "alumnes" ho hauran d'anotar per després poder-ho explicar davant la resta de la classe.

A més, per poder aplicar aquests coneixements, podem mostrar alguns fragments dels seus textos en els quals falten molts d'accents i n'hi ha alguns que estan mal posats, com els següents:

Na Neus es una nina d'uns 10 anys. Cabell ros i arrissat d'atura mitjana. Es una nina molt tranquil·la i sincera, però el que mes destaca d'ella es la seva sensibilitat... Li dona molta importancia als sentiments i es preocupa en exces pel que passa des de la seva infancia.

L'endema quan varen veure que en Xavier no va apareixer, el rei va anar a Google per saber el que s'ha de fer, na Margalida va agafar el portatil i el va llençar pèr la finestra i va dir: "millor anem a ca una amiga que ens ajudara mes que allo". 10 minuts despres varen arribar allá, a l'apartament de l'amiga de na Margalida i ella la va cridar per telefon perque baixas. Pero na Marta li va dir que ja no podia fer magia i va desapareixer.

A continuació, els alumnes els hauran d'accentuar individualment i, posteriorment, s'ajuntaran en parelles per corregir-se mútuament amb l'objectiu que siguin els mateixos companys els que diguin què han accentuat correctament i en què s'han equivocat (si no han accentuat alguna paraula o l'han accentuada malament). En aquest punt, doncs, farem servir un procediment coavaluatiu en què els alumnes hauran d'anotar els encerts i els errors que han fet els companys i, a més, els hauran de qualificar amb una nota.

- Distinció de les vocals tancades i obertes:

A partir de la proposta per treballar l'accentuació podem derivar també al procediment de treballar la distinció de les vocals tancades i obertes, ja que hem comprovat que tant a l'escriptura com a l'oralitat hi ha alumnes –sobretot els que no són catalanoparlants– que en fan un ús incorrecte. Així, per treballar aquest aspecte ho farem a partir de recursos orals i escrits.

Primer, seleccionarem algunes frases en què hi hagi vocals mal accentuades (algunes fetes pels alumnes i d'altres incorporades per la professora) i demanarem en gran grup quin creuen que és l'error de les paraules seleccionades:

- El batle de Santa Eugènia mos ha convidat a una **ópera**.
- Millor anam a ca una amiga que mos ajudarà **mès** que **alló**.

- Perdó, **peró** no em fa ganes fer **màgia** avui.
- Des del **rierò** de potades que naixia **allà** a prop, al fons de la selva.
- Hi ha estudis **médics** i científics que demostren que la **reducció** del consum de tabac ens beneficia a tots.

Per arribar a la conclusió de si les vocals han de ser obertes o tancades a cada paraula, les pronunciarem en gran grup i també podríem anotar com posam la boca en la pronúncia de la o/e oberta i tancada i quina és la diferència que trobam, per ajudar els alumnes que els costa distingir-les.

Tot seguit, donarem una llista de paraules que contenguin les vocals “e” i “o” obertes i tancades perquè els alumnes les accentuin correctament a la carpeta individual i, si en alguns casos dubten, apuntin les paraules que no saben a l’apartat “Els meus dubtes” perquè alguns companys que les sàpiguen distingir els ajudin a completar l’activitat correctament.

Fobia, nervios, canço, historia, volgues, perque, despres, tambe, meravellos, epoca, quilometre, despota, cleptomana, ludopata, cervol, hiperbole.

A més, per treballar aquest aspecte a l’oralitat, emprarem les gravacions que tinguem d’algunes exposicions orals que hagin fet els alumnes que incloguin pronúncies errònies pel que fa a l’obertura de les vocals. Després d’escoltar-les, demanarem als alumnes que apuntin individualment els errors vocàlics que hagin trobat i posteriorment les tornarem a escoltar en gran grup per comprovar si han localitzat totes les pronúncies errònies o els n’ha mancat alguna.

- L’apòstrof i la contracció:

Per treballar aquest contingut ortogràfic, ho podríem fer de manera espontània qualsevol dia. Així, la professora podria arribar a classe i parlar sense apostrofar i fer contraccions a les paraules que ho necessiten. Després d’una estona, si els alumnes no han dit res abans, podríem demanar si han notat res estrany en el que hem dit i, si no hi ha respostes, podríem dir a algun alumne que repeteixi allò que deim per veure si quan ho diuen ells s’adonen que hi ha qualche cosa que és incorrecta i s’ha de canviar.

Després d'arribar tots a la conclusió –a través de la pronúncia– que hi ha paraules que s'han d'apostrofar i que també s'ha d'aplicar la contracció per ajuntar algunes preposicions i articles, podríem arribar a les regles o normes a partir d'una metodologia inductiva sobre quan hem de dur a terme aquests processos. Per fer-ho, podem emprar el recurs de la base d'orientació en petit grup per fer una mena de llista per arribar a la norma d'aquests processos ortogràfics, que és molt senzilla.

Després d'això, podem aplicar aquests coneixements als quals han arribat els alumnes de manera autònoma a la revisió d'alguns fragments dels seus textos com els següents en què no han aplicat l'apostrofació i la contracció o, per contra, l'han aplicat quan no tocava:

- 10 dies després varen arribar al apartament de la amiga Margalida. Na Margalida va cridar per el telèfon del portal i na Marta, ja a baix a el carrer, els va demanar què volien.
- La classe de art s'ha acabat i na Lluçia no vol anar a el pati perquè continua enganxada ala cadira davant el paper en blanc.
- El que na Lluçia no sap és que aquell petit punt serà el començament d'un viatge ple de sorpreses que la ajudaran a descobrir l'artista que du a dins.
- Ella sempre ha anat a la mateixa escola, sempre ha mantingut els seus companys desde l'infància.

A més, també podríem fer una pràctica divertida posant-nos tots en cercle amb una espècie de joc com la “botella”, en què la professora hauria fet prèviament una sèrie de cartes que possassin diferents exemples de situacions comunicatives amb o sense apostrofació i contracció i l'alumne que fos senyalat per la botella hauria de fer una pràctica oral adreçada a allò que diu la carta. Per exemple, podríem posar: “vas al mercat i demanes tota la fruita que vols comprar perquè tens un aniversari i has de dur macedònia (amb apostrofació i contracció)” o “et baralles amb la teva germana perquè t'ha pres qualche cosa que és teva sense demanar-te permís (sense contracció)”. Així, els alumnes mitjançant un joc poden practicar l'oralitat mitjançant la competència comunicativa i, alhora, poden veure la importància que té aplicar els continguts ortogràfics apresos (tant a l'oralitat com a l'escriptura).

- El conflicte lingüístic:

Durant les pràctiques que hem realitzat, hem vist que hi ha molts alumnes que es neguen a parlar en català i que diuen que el “catalufo” no serveix per res. La nostra idea és que si es donassin aquests casos, els podríem aprofitar en l’ensenyament d’aquest bloc per tractar el conflicte lingüístic a classe.

Així, pensam que una bona opció per treballar aquest aspecte és partir d’un vídeo com el següent que expressa aquesta problemàtica per fer-ne un debat posteriorment: <https://www.youtube.com/watch?v=M14ebPJ-AtM>

Abans de veure el vídeo, diríem als alumnes que mentre el mirin, apuntin algunes de les idees que s’hi expressen –si hi estan d’acord o si no pensen que sigui així–. Després, també podrien contestar algunes preguntes individualment per fer una reflexió sobre allò que hauran vist al vídeo:

- Per què creus que hi ha aquest odi tan estès cap a la llengua catalana? Es pot admetre tenir aquesta actitud en la nostra societat o creus que és una falta de respecte?
- Creus que aquest odi que hi ha cap a Catalunya també es mostra a les Balears (amb relació a la llengua catalana)?
- Què penses que és la “catalanofòbia”? Creus que està justificada?

Finalment, podríem fer un debat per tractar aquesta qüestió en què s’hauria d’expressar respecte a totes les opinions, però cadascú podria dir la seva sense cap problema. A més, per preparar aquest debat els alumnes podrien cercar informació sobre el tema a la Xarxa, a través de més vídeos o articles per trobar més arguments que defensin la seva postura. Així, amb aquest debat pretenem aconseguir que els alumnes posin en pràctica la competència comunicativa que tant desitjам i, alhora, que coneguin la realitat pel que fa al conflicte lingüístic i no s’expressi aquest odi constant a la llengua catalana a classe sense tenir fonaments per fer-ho.

- El conflicte lingüístic (II) – la variació geogràfica:

El conflicte lingüístic no només es redueix al rebuig de la llengua catalana de manera generalitzada, sinó que sovint també se senten frases més concretes com “el mallorquí no és català” o “jo xerr mallorquí, no català”. Per això, també pensam que és necessari aprofitar aquestes intervencions dels alumnes per treballar la variació geogràfica de la llengua catalana.

Primer de tot, podríem demanar als alumnes si estan d'acord amb l'alumne que ha dit que el mallorquí no és català per veure l'opinió global de la classe i quin coneixement tenen sobre aquesta qüestió. De ben segur que algun alumne diria la paraula *dialecte* per referir-se al mallorquí i això ens podria dur a parlar de tots els dialectes de la llengua catalana.

Per fer-ho, dividirem la classe en 6 grups i cada grup haurà de cercar a quins llocs del món es parla català i quants de dialectes hi ha de la llengua catalana, amb la qual cosa, a més de treballar un contingut de *llengua i societat*, els alumnes exercitaran la capacitat de trobar informació a diferents fonts de consulta digital. Un cop tots els grups hagin cercat la informació, cada grup haurà de fer una tasca d'investigació d'un dels dialectes: cercar quines són les seves característiques principals, algunes paraules pròpies del dialecte i alguna cançó d'aquest dialecte en què es vegin algunes de les seves característiques. Després, tornarem a fer grups compostos per un membre de cada grup dialectal i cada un s'encarregarà d'explicar als seus companys les característiques principals del seu dialecte. En aquest punt, podríem ensenyar als alumnes a emprar el recurs de fer un esquema o mapa conceptual per anotar de manera resumida les característiques de cada dialecte que exposarà cada membre.

Finalment, podríem posar les cançons que han trobat els alumnes de cada dialecte per escoltar-les entre tots i identificar-ne les característiques pròpies.

A més, en acabar aquest tema de ben segur que els alumnes podran fer una reflexió a la carpeta d'aprenentatge ben àmplia, perquè segurament és un dels continguts en què més coses noves poden aprendre, ja que la majoria desconeix

que hi hagi tants de dialectes de la llengua catalana i que el català es parli a tants de llocs del món.

Després d'això, podríem emprar algunes frases d'un text d'un alumne en què es mescla l'article salat i el literari i veure si saben identificar l'article salat com a característica del dialecte balear:

- Quan ja estaven per sa meitat de s'obra, la reina va arribar gata.
- Na Margalida va cridar per es telèfon des portal i na Marta (ja a baix, a n'es carrer) va dir: "Què voleu?"
- Lo que na Lluçia no sap és què allò serà es començament d'un viatge ple de sorpreses que l'ajudaran a descobrir l'artista que du a dins.

Per orientar-los, podríem fer una pregunta oberta com la següent: en aquest text que ha escrit un de vosaltres hi ha una de les característiques que hem vist del dialecte balear, la sabríeu trobar? Això després ens podria dur a una altra pregunta perquè els alumnes reflexionin a les seves carpetes: pensau que l'article salat és correcte a les expressions escrites o s'ha d'emprar l'article literari? A més, sempre que els alumnes no sàpiguen contestar les preguntes obertes que plantegem, els guiarem per fer aquesta reflexió.

- Lèxic incorrecte (castellanismes):

Un dels errors més comuns que cometen els alumnes sense saber-ho és l'ús de castellanismes, tant a l'oralitat com a l'escriptura. Per això, tenim la idea de treballar aquest aspecte durant tot l'any, no només en una sessió, perquè de castellanismes en sentim pràcticament cada dia.

D'aquesta manera, per introduir aquest tema, ho farem a partir dels textos que tinguem dels alumnes que incorporin castellanismes, com per exemple:

Na Lluçia té 11 años, ella és morena de cabell, té un ull verd i l'altre blau. Li encanta dur coses diferents als altres i sempre vesteix molt alegre, quasi sempre du dues trunyelles i el coletero és d'un pompon de colorins. La veritat és que és molt enrollada menos quan és a classe.

Per jo era la millor persona del món, fins dia 10 de gener de l'any 2014 a les 4 de la madrugada que de repent se'n va anar a un lloc millor.

Fa dues setmanes vaig caure a una espantosa alcantarilla i estic molt trista perquè no sé sortir d'aquest lloc tan asquerós ple de rates i aigua bruta.

Un dia a la meva caseta de camp a les afores del petit però hermós poble, vaig anar a donar menjar al meu porc que havia comprat diumenge passat al mercat del poble.

Es trobaven davant la major basura que havien vist mai. Hi havia de tot: botelles de plàstic, peluxes, quaderns, menjar... de tot!

En obrir la gelera no en quedava. Què raro, vaig dir amb veu molt baixeta quasi susurrant... Vaig cercar més pel sotan i no hi havia res, així que vaig pensar que vaig tenir un despiste i em vaig oblidar de comprar-ne.

Després de llegir aquests fragments, els alumnes es posaran en parelles i cercaran els castellanismes que hi ha a cada frase. Per fer-ho, podran consultar els diccionaris en línia per veure si les paraules existeixen en català. A més, també hauran d'esbrinar o cercar com es diu en català la paraula que han trobat que és un castellanisme.

Pel que fa a la carpeta d'aprenentatge, comentarem als alumnes que seria molt convenient que hi dediquin un apartat anomenat "Els castellanismes", en què facin una mena de diccionari dels castellanismes que trobem al llarg del curs juntament amb la paraula correcta en cada cas perquè així tendran una font de consulta d'algunes de les paraules que diuen i que són incorrectes.

A més, si els alumnes estan engrescats en aquest aspecte, també podem proposar una altra activitat en què cada un triï un text que tenguí al quadern i els repartirem entre tots els companys. Després, cada alumne haurà de trobar els castellanismes que hagi escrit el seu company i escriure'ls a la pissarra perquè tots els alumnes els puguin incorporar a l'apartat del portfoli dedicat als castellanismes.

Així mateix, també sentim molts de castellanismes quan els alumnes parlen i el que proposarem serà dur a terme aquesta secció dels castellanismes al llarg del curs de manera que quan algun alumne digui un castellanisme i un company se n'adoni, ha d'aixecar la mà i dir el castellanisme que ha sentit per poder corregir-lo. Com que suposam que al principi això els costarà, serà la professora que

comenci aquest “joc” i de ben segur que ells, quan tinguin més recursos per poder identificar-los, també ho faran.

A més, també podem proposar una activitat molt divertida per al final del trimestre per treballar aquest aspecte que és fer una espècie de còpia del programa “Tinc un dubte” de TV3 en què es plantegen paraules i expressions que tenen un ús incorrecte i les corregeixen. Per fer-ho, primer els podríem posar un capítol d'aquest programa³, en què es revisa una expressió que els alumnes diuen constantment, “tenir que”, perquè els alumnes el prenguin d'exemple. Així, proposarem que al final del trimestre triïn un castellanisme que hagin incorporat a l'apartat “Els castellanismes” de la carpeta (pot ser una paraula o una expressió) i facin una mena de “tutorial” per corregir aquest castellanisme com ho fan al programa “Tinc un dubte”. Després, l'hauran d'incorporar a la carpeta d'aprenentatge i a nosaltres ens servirà per poder valorar la seva expressió oral i per veure si han entès el contingut treballat.

- Distinció de les grafies t/d (en posició final) i b/v:

Hem decidit ajuntar aquests dos grups de grafies perquè a partir de les redaccions que tenim dels alumnes hem vist que són les que confonen més i, a més, el procediment per treballar aquest aspecte ortogràfic amb els alumnes pot ser el mateix en cada grup consonàntic.

Per introduir aquest aspecte a classe, ho podríem fer de manera espontània amb diferents preguntes per respondre en gran grup que tinguin a veure amb la pronúncia de les consonants, com les següents:

- T/D: Nins, la paraula *crit* com sona? Què pronunciau una “t” o una “d”? Sabeu més paraules que acabin en “t”?
- B/V: Mem nins, veig que quan escriviu confoneu molt la “b” i la “v”, no es pronuncien de diferent manera? Com pronunciam *vaca* i *fòbia*, per exemple?

³ <https://www.youtube.com/watch?v=CjjQLUeg7WE&feature=channel>

Un cop tots els alumnes tinguin clar com s'ha de pronunciar cada grafia, pot resultar interessant que cerquin paraules al diccionari que acabin en “t” i en “d”, o que incloguin la “b” i la “v”, amb la qual cosa aconseguirem que amplïin el seu vocabulari i que s'acostumin a emprar el diccionari en línia. Això ho poden fer primer individualment i, tot seguit, es poden ajuntar en parelles per veure quantes paraules han trobat, si han trobat les mateixes o en tenen de diferents, si hi ha algunes paraules que es pensaven que s'escriuen de diferent manera, etc.

Després d'això, cada parella es pot ajuntar amb un grup més gros amb l'objectiu d'arribar entre tots a les normes o idees que ajudin a saber quan s'ha d'escriure una consonant o una altra (quan no ens queda clar amb la pronúncia). Per fer-ho, els direm que posin en comú les paraules que han trobat totes les parelles i que intentin fer un esquema o mapa conceptual que reflecteixi quan es posa “t” o “d” – “b” o “v”. Ara bé, som conscients que aplicar aquesta metodologia inductiva no és fàcil i perquè els alumnes arribin a les conclusions encertades, els podríem donar una sèrie de pistes que els guiïn a l'hora d'elaborar les seves regles, com les següents:

- B/V: fixau-vos, en les paraules que heu trobat, quines consonants normalment van davant i darrere la “b” i la “v”.
- T/D: fixau-vos quina de les dues consonants s'escriu després de vocal tònica i, si van darrere una vocal àtona o consonant, sobretot fixau-vos en les paraules derivades de les paraules que heu trobat: s'escriuen amb la mateixa consonant o canvia?

Finalment, els podem mostrar alguns textos que han escrit (mesclant algunes paraules amb consonants que estiguin ben escrites i d'altres amb faltes) per veure si en parelles són capaços de trobar i corregir els seus errors.

- B/V:

- Provenia del corral del castell del cavaller Xavier, que un cavall li va xuclar la cara mentre dormia al taronger i per això tenia fòvia als cavalls.
- Em pensava que seria una d'ells, ens dúiem bé, però jo sentia que no acababa d'encaixar a la seva manada. Vaig conviure 3 anys amb ells i els vespres ens ho passàvem molt bé.
- Aborria els esports, no li anaven bé i no li agradaba mirar-los.
- Tenien proivit tornar-se a veure, però es trovaben molt malament quan estaven enfora i només tenien ganes d'estar junys perquè tots dos eren molt amables, espabilats i s'estimaben molt.

- T/D (posició final):

- La verdadera amistad no té data de caducidad, és la columna més forta que sostén la vida.
- Quand va beure aquell líquit va saber tot d'una què era la felicitat. Era la beguda més bona que havia provat mai.
- La realidad no era que aquell home no l'escoltàs, sinó que estava totalment sort.
- Viure al sud té moltes coses bones: no fa mai fret, sempre fa sol i la qualidad de vida que tens és boníssima.

- Les categories gramaticals:

Aquesta qüestió ha estat la principal protagonista de les classes de llengua al llarg del temps a partir de l'ensenyament teòric i la pràctica mecànica, però nosaltres proposarem un aprenentatge ben diferent perquè els alumnes coneguin les funcions de les categories gramaticals i, sobretot, perquè les sàpiguen aplicar a la pràctica quan realitzin els seus discursos (orals i escrits).

Per fer-ho, treballarem per grups d'experts i cada grup s'encarregarà d'aportar les principals característiques d'una categoria gramatical –per què serveixen, quina funció tenen dins una frase, si són variables o invariables, etc.– i d'escriure diferents frases en què aparegui la categoria gramatical estudiada. Per fer-ho, tendran accés als ordinadors per cercar informació. Així, crearem 9 grups heterogenis que treballaran: el substantiu, el verb, l'adjectiu, els pronoms, els determinants, l'adverbi, la preposició, la conjunció i la interjecció.

Després d'això, cada grup s'encarregarà d'explicar als seus companys la seva categoria gramatical i, tot seguit, entre tots farem un mapa conceptual de totes

les categories gramaticals perquè puguin tenir un esquema més clar dels coneixements adquirits.

- L'oració simple (subjecte i predicat):

Després d'haver vist les categories gramaticals, els nins estaran preparats per introduir-les en l'elaboració dels seus textos, però també serà necessari veure que per fer aquests discursos és important incloure oracions que tenguin sentit. Per això, estudiarem l'oració simple orientada a la creació de textos correctes (orals i escrits).

Per fer-ho, podem començar amb una sèrie de preguntes obertes per respondre en gran grup, com per exemple:

- Perquè una oració sigui completa quins elements ha de tenir?
- El subjecte què sol anar davant o darrere el verb?
- Quina diferència hi ha entre el subjecte i el predicat?
- Què vol dir que el subjecte ha de concordar amb el predicat?
- Quines categories gramaticals podríem trobar en el SN (subjecte) i en el SV (predicat)?

Així, després que els alumnes tinguin una idea bàsica dels aspectes principals de l'oració simple i que n'hagin reflexionat individualment a la carpeta, podem posar en pràctica aquests coneixements amb l'elaboració d'oracions que siguin correctes i incorrectes en parelles. És a dir, cada parella s'hauria d'encarregar d'escriure una sèrie d'oracions que incorporin els elements que les formin adequadament i d'altres que siguin incorrectes (per exemple, que el subjecte no concordi amb el verb). Posteriorment, aquestes oracions es passaran a altres parelles que hauran de trobar les que són incorrectes i dir per què ho són, cosa que després exposaran en veu alta a la resta del grup. D'aquesta manera, comprovarem si els alumnes han entès els continguts que haurem vist.

A més, podem seguir amb aquesta pràctica de fer oracions correctes i incorrectes amb la seva aplicació a l'oralitat i fer que cada alumne digui una oració i la resta dels companys hagin de dir si està ben o mal elaborada.

- Expressió escrita (revisió):

Al final del trimestre podríem dur a terme una pràctica que permeti integrar tots els continguts que s'han treballat. Així, podríem demanar als alumnes que agafin qualsevol text o redacció (alguna narració o relat) que tenguin al quadern i el refacin –fins i tot hi poden incorporar idees noves– amb tot el que han après fins ara. Amb això, podrem veure si són capaços d'autoregular-se i de veure tots els errors que abans de treballar els continguts lingüístics varen cometre.

A més, un cop hagin acabat aquest text, podem dur a terme un procediment coavaluatiu en què els alumnes s'intercanviïn les redaccions que han fet per avaluar els seus companys. Per fer-ho, els facilitarem una rúbrica molt senzilla (Annex 2) perquè valorin tots els aspectes de l'expressió escrita que hem treballat al llarg del curs i facin una avaluació justa i objectiva. Amb això, a més d'implicar més els alumnes en la seva avaluació també podrem veure si han après significativament els continguts treballats a partir de les correccions que facin (si són conscients dels errors que fan els seus companys o no).

- Consideracions finals de la proposta didàctica:

Per acabar aquest apartat destinat al procés formatiu de la nostra proposta didàctica, hem de dir que som conscients que aquests procediments i activitats que hem introduït són només una petita part del que es podria treballar a classe amb referència als continguts relacionats al coneixement de la llengua. Així, per desenvolupar aquests coneixements, bàsicament ens hem basat en les necessitats que hem vist que tenien els alumnes de l'IES Santa Maria –a partir de les seves redaccions extretes de continguts treballats a altres blocs i de la realitat vista a les classes que hem fet durant les pràctiques–. D'aquesta manera, volem remarcar que tot i que és una proposta que pensam que és totalment aplicable, no és fixa ni invariable, sinó que quan es digui a terme es poden treballar molts altres aspectes a partir de distintes activitats si els alumnes encaminen les classes cap a uns altres continguts amb les seves aportacions.

A més, també s'ha de tenir en compte que aquests procediments no s'han de treballar únicament de manera aïllada en la sessió en què es vegin, sinó que el

que pretenem és que els alumnes els posin en pràctica al llarg del curs, ja que, per exemple, si treballem la puntuació no l'hauran d'aplicar únicament en l'activitat que hi dediquem aquell dia, sinó que hauran de posar en pràctica els coneixements que han après sobre la puntuació tant oralment com per escrit en la resta del curs (i els cursos següents). Així, per poder tenir al dia aquests nous continguts, la idea és que cada dia treballin en l'elaboració de la seva carpeta d'aprenentatge i, per fer-ho, des de l'inici de curs, nosaltres els oferiríem una mena d'índex perquè tinguin una guia per començar i perquè el vagin reelaborat segons els seus interessos i la seva personalitat. D'aquesta manera, per incorporar els continguts que hem vist més amunt, un índex que podríem proposar per assegurar-nos que tots els alumnes posen atenció a cada un dels aspectes treballats podria ser el següent:

- Diari de classe: reflexió diària i contínua sobre el que s'ha après i el que s'ha de millorar.
- Els meus dubtes: incorporació al llarg del curs de tot allò que no s'entén i dels dubtes que es tenen (quan es faci alguna activitat o es treballi algun contingut).
- Els castellanismes: diccionari que contengui tots els castellanismes que s'han anat trobant al llarg del curs amb la corresponent paraula correcta en català.
- Exemples d'activitats o d'aspectes teòrics que demostrin el procés d'aprenentatge: és la part que coincideix amb la idea inicial del portfoli, ja que aquí els alumnes poden triar lliurement les activitats i tot allò que creguin convenient per donar a conèixer els seus progressos.
- Reflexió final: valorar l'aprenentatge globalment al final del trimestre.

A més, des d'un principi deixarem clar que els alumnes poden donar la forma que vulguin a la seva carpeta d'aprenentatge, ja que el format és totalment lliure, amb la qual cosa ens assegurarem que si hi ha alumnes que no se senten còmodes amb l'escriptura, poden fer una carpeta electrònica, oral, incorporant-hi dibuix, etc. La idea és que amb l'ajuda d'aquest índex-guia, ells facin totalment seu el procés d'aprenentatge dels continguts que hem vist al llarg del curs.

4.3. Avaluació

Com hem dit al llarg d'aquest treball, la nostra proposta s'insereix dins el bloc 3 del currículum i, per tant, l'avaluació que plantejam també fa referència únicament a aquest bloc. Ara bé, aquest només és una quarta part del conjunt de l'assignatura, per la qual cosa, per promoure una avaluació igualitària i equilibrada de tots els continguts que s'ensenyen a la nostra matèria, li hem atorgat un 25% respecte de l'avaluació global –com a la resta de blocs que formen el currículum–.

D'aquesta manera, disposam d'un 25% per avaluar els coneixements de llengua que han adquirit els alumnes i pensam que la millor manera de valorar-los és a partir de la carpeta d'aprenentatge que han fet al llarg del trimestre. Així, per avaluar el bloc 3 del currículum veim que no cal recórrer a l'examen de continguts lingüístics i gramaticals, sinó que ho podem fer perfectament amb la valoració d'aquesta eina perquè ens permet tenir en compte tant el procés com el resultat de l'aprenentatge dels alumnes.

Així doncs, per avaluar la carpeta d'aprenentatge emprarem una rúbrica (Annex 3) que inclourà els criteris principals que pensam que s'han de tenir en compte per valorar, a més del resultat d'aquest instrument, el procés d'aprenentatge que han experimentat els alumnes després de treballar cada contingut a classe. A més, també volem que els alumnes siguin conscients de la feina que han fet durant el seu aprenentatge i de la nota que es mereixen. Per això, abans d'avaluar nosaltres la carpeta, pretenem que ells també l'avaluïn a través de la mateixa rúbrica que tendrem nosaltres i que adaptarem per a ells (Annex 4) perquè també participin activament en la seva avaluació.

Per tant, per dur a terme una valoració que sigui completa i justa del bloc 3 del currículum, tendrem en compte la nostra avaluació –a la qual atorgarem un 15% de la nota final (a partir de l'observació sistemàtica diària i de la rúbrica del portfoli)– i l'autoavaluació que facin els alumnes a partir de la seva rúbrica –amb el 10% restant–.

5. Conclusions

Al llarg d'aquest treball hem intentat demostrar que, si ens esforçam, és possible dur a terme un ensenyament de llengua diferent del tradicional a les nostres classes a partir de metodologies innovadores. En el nostre cas, hem volgut apostar per la carpeta d'aprenentatge perquè des d'un primer moment pensàvem que aquesta eina ens podria oferir infinites possibilitats per treballar qualsevol contingut del currículum.

Així, hem de dir que pensam que aquesta hipòtesi inicial que teníem abans de realitzar aquest projecte s'ha confirmat sense cap dubte després de plantejar diferents procediments per ensenyar, aprendre i avaluar alguns continguts relacionats al coneixement de la llengua amb aquesta metodologia.

Així mateix, amb el plantejament de la nostra proposta didàctica hem pogut demostrar que el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació pels qual apostàvem a l'estat de la qüestió es poden dur a terme amb la introducció del portfoli a les nostres classes i això és un fet que no hem d'obviar, sinó que hem de seguir aprofundint en les possibilitats d'aquesta eina per ensenyar els continguts de la nostra matèria amb una altra manera de fer diferent de la tradicional que pot aportar molts beneficis tant als alumnes com als docents.

D'aquesta manera, a partir de la proposta didàctica que hem plantejat, hem pogut veure que els continguts relacionats al bloc 3 del currículum –que hem de reconèixer que normalment no són gens atractius, sinó que són més aviat avorrits per als alumnes– es poden introduir a les classes per promoure reaccions totalment contràries a partir d'activitats més dinàmiques que possibilitin una major implicació dels alumnes.

Ara bé, també hem de reconèixer que implantar aquesta nova manera de fer a les nostres classes possiblement implicarà dur a terme un camí llarg i complicat als inicis, però sense cap dubte podríem afirmar que valdrà la pena, ja que amb esforç i una feina constant podem aconseguir processos i resultats molt interessants en la formació dels alumnes.

A més, com hem repetit al llarg del treball, treballar el bloc 3 del coneixement de la llengua amb una eina com la carpeta d'aprenentatge ens pot oferir un gran ventall de possibilitats i tot i que puguem partir d'una idea inicial per guiar els alumnes a partir de diferents continguts, el camí que finalment preguin aquests serà el que marcarà el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Així doncs, hem de tenir molt clar que aquesta proposta no es pot introduir a les classes de manera molt concreta i que els resultats que podem aconseguir amb el portfoli poden ser infinits segons la resposta que tinguin els alumnes. Tot i així, en la nostra opinió, aquest és un dels aspectes pels quals val la pena apostar per aquesta eina i per aquesta manera de fer tan diferent d'aquella a la qual estam acostumats, perquè a la fi podem atorgar als alumnes el protagonisme i la importància que haurien de tenir sempre en la seva formació.

A més, en el nostre cas hem decidit aplicar aquesta metodologia a 1r d'ESO perquè pensam que com més petits comencin aquest nou estil d'aprenentatge, millor, però aquesta proposta es pot adaptar, sens dubte, a qualsevol nivell de l'educació secundària i a qualsevol moment del curs, tot i que nosaltres l'hàgim plantejada per dur-la a terme al 1r trimestre per concretar-la una mica més. De fet, si tenguéssim l'oportunitat d'aplicar-la al llarg de tota l'educació secundària, de ben segur que els alumnes experimentarien progressos molt significatius en el seu aprenentatge del coneixement de la llengua.

En definitiva, en la nostra opinió, pensam que a partir d'aquest projecte hem pogut comprovar que la carpeta d'aprenentatge com a metodologia per a la formació i l'avaluació del coneixement de la llengua ens pot oferir moltíssims d'avantatges, entre els quals destacaríem que els alumnes puguin experimentar un aprenentatge significatiu, cooperatiu, autònom i competencial –ja que en la nostra proposta hem pogut integrar la competència en *comunicació lingüística*, *d'aprendre a aprendre*, *social i cívica*, en el *tractament de la informació i digital* i la *d'autonomia i iniciativa personal*– i que puguin adquirir la capacitat d'autoregular-se i, en conseqüència, siguin conscients del que aprenguin i, així, augmentin el seu interès i motivació amb relació al procés d'aprenentatge del coneixement de la llengua.

6. Referències

Barberá, E. (2005). "Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios". *Perspectiva Educacional*, 45, 69-84.

Barberá, E., i de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

Blanch, S., González, N., i Trafí, L. (2008). "L'aplicació, el desenvolupament i l'ús reflexiu de la carpeta d'aprenentatge". A Blanch *et al.* *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Barcelona: UAB (IDES Innovació Docent en Educació Superior), 43-63.

Camps, A. (1998). "Els objectius i els continguts de la llengua i literatura a l'educació secundària". A Camps, A., i Colomer, T. (Coord). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona / Horesori, 15-33.

Carbonell, A. (2012). "Ensenyar llengua i literatura a l'aula". A Casals, D., i Foguet, F. *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 65-71. Recuperat de <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000183%5C00000041.pdf>

Cassany, D. (2005). "Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales". A Cassany, D., i Giráldez, J. (Coord.). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 53-76.

Cassany, D. (2007). "Del portafolio al e-PEL". Monográfico: "El Portafolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas". *Carabela*, 60, 5-2.

Danielson, C., i Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica. Recuperat de <http://isfdmacia.zonalibre.org/Danielson-%20portafolio%20en%20el%20aula.pdf>

Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Recuperat de <http://www.caib.es/eboibfront/ca/2015/10308/564908/decret-34-2015-de-15-de-maig-pel-qual-s-estableix->

Dobson, A. (2005). "Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portafolio Europeo de las Lenguas". A Cassany, D., i Giráldez, J. (Coord.). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 13-36.

Fuentes, M., i Oliver, S. (2008). "De la definició a l'aplicació de la carpeta d'aprenentatge". A Blanch *et al.* *Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Barcelona: UAB (IDES Innovació Docent en Educació Superior), 11-21.

Gavari, E. (2009). "El papel del docente y del alumno en la elaboración de portafolios". *Revista De Educación*, 349, 451-462.

Gimeno, X., González, N., i Santiveri, N. (2008). "L'índex de la carpeta d'aprenentatge". A Blanch *et al.* *Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Barcelona: UAB (IDES Innovació Docent en Educació Superior), 25-39.

Jover, G., i Lomas, C. (2015). "Ensenyament del llenguatge, competències comunicatives i aprenentatge de la democràcia: avanços, resistències i dificultats". A Lomas, C. (Coord.). *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge*. Barcelona: Graó, 151-192.

Lomas, C. (2015). "Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge". A Lomas, C. (Coord.). *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge*. Barcelona: Graó, 7-21.

Martínez, G., López, M. A., i Gracida, Y. (2015). "L'enfocament comunicatiu". A Lomas, C. (Coord.). *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge*. Barcelona: Graó, 83-103.

Martínez, M. J. (Coord.). (2009). *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Murcia: Editum.

Ortega, M. (2008). "El portafolio en la clase ELE". *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9. Recuperat de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_21Ortega.pdf?documentId=0901e72b80e2ae38

Palacios, I. (2005). "Aprendiendo a aprender en el aula de las lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula". A Cassany, D., i Giráldez, J. (Coord.). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 129-170.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.

Sanz, K. (2017). "La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en E.S.O: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado". *Educatio Siglo XXI*, [S.l.], 35, núm. 1 març, 9-32. Recuperat de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/286201/209921>

Valls, G. (2008). "Una aproximación al concepto de portafolio del alumnado". *Aula de Innovación Educativa* 169. Recuperat de <http://0-aula.grao.com.llull.uib.es/revistas/aula/169-ambientes-saludables/una-aproximacion-al-concepto-de-portafolio-del-alumnado>

7. Bibliografia

Adame, M. T. *et al.* (2009). *Guia per a l'elaboració de la carpeta d'aprenentatge*. Palma: Edicions UIB.

Alfageme, M. B. (2007). "El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES". *Educatio Siglo XXI*, [S.I.], 25, 209-226. Recuperat de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/720>

Jariot, M., i Rifà, M. (2008) "L'avaluació". A Blanch *et al.* *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Barcelona: UAB (IDES Innovació Docent en Educació Superior), 83-110.

Manzanares, E. (2013). *El portafolio electrónico: Una experiencia de uso en la Universidad de Murcia*. (Treball de Final de Màster). Universidad de Murcia. Recuperat de https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/39166/1/TFM-Portafolio_Esperanza.pdf

Megías, M. (2001). "El portafolio europeo de las lenguas". *Encuentro. Revista De Investigación e Innovación En La Clase De Idiomas*, 12, 111-120.

Rastrero, M. (2007). *El portafolio reflexivo del professor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso*. (Treball de Final de Màster). Universitat de Barcelona. Recuperat de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_14Rastrero.pdf?documentId=0901e72b80e2581a

8. Annexos

ANNEX 1. Mostra de redaccions d'alumnes de 1r d'ESO de l'IES Santa Maria

TEXT 1

Era el 1753 a l'illa d' Eivissa quan es va escoltar un crid que provenia del corral del castell era el cavaller Xavier que un cavall li xuclar la cara mentres dormia al taronger , amb fovia als cavalls . El servent Abdel correnços anigue a ajudar-lo , Abdel li du dintre el castell , el Xavier li conta la gran tragedia que li ha passat , i li diu “Abdel , jo estava tan tranquil somiant quan aquella bestia amb una dentadura com la d'un drac, amb volia menjar!” i n'Abdel li contesta “Li deu pareixe apetitos”. De cap i volta el rei Bartolomeu va apereixer cridant , molt content , i cridà 'han tocat 2'80M € i també m'hos duran dos porcs ben graços i un cavall pure raça de Barcelona” en aquells moment el Xavier es possa més nirvios del que estava .En aquell moment entren la princesa Margalida i el seu germà i príncep Jaume discutiguent sobre si es mijor la marca *Heyniken o Prima* , el rei lis demana silenci als dos germans per respecte al Xavier , l'Abdel se'l en du a un altra habitació.

Era l'hora de dinar , dinaven el cavall que li va fer tenir al Xavier aquell atac de pànic .Na Margalida li damana a som pare “Pare , l la mare? , Von es?” i en Bartolomeu digué “De festa , a trobat una discoteca que per ser la reina li fan un descompte del 50% i a la zona *VIP*“ a continuació en Jaume va fer un comentari “No ho crec, es molt poc provable que ho hagi fet” i tots es de sa taula digue a unisò “Que es de poruc!!!”. Quan ja havien dinat i en Abdel ja estava reconant en Bartolomeu digue “el batle de santa eugènia m'hos ha convidat a una ópera , per cert Xavier i Abdel , podeu venir” .

Eren les 19:50 , tot de *smoking* i na Margalida amb un vestit, estaven esperant al carruatge que els vingui a cercar(la reina encara no hi havia arribat). Quan el carruatge va arribar en Xavier es va possar amb pell de gallina. Quan ja estaven per sa meitat de sa obra , la reina va arribar gata (amb un cavall)i va crida “Ja estic aqui!!!” es va apropa cap a en Xavier i es caball li va donar petons i li va

donar una carícia, en aquell moment en Xavir sen va fartar i va anarsen correnssos com mai el havia fet.

Al en demà quan varen veure que en Xavier no va apereixer , el rei va anar a *Google* per saver lo que s'ha de fer en aquestos casos, na Margalida va agafar el portatil i el llençar pèr la finestra “Mijor nam a una amiga que mos ajudara més que allo” i el rei li va demana “Von es?” i na Margalida contestà “Està a res , es pot anar caminant”. 10 minuts després varen arribar al apartament de la amiga de Margalida. Na Margalida va cridar per es telefon des portal i na Marta (ja abaix , a n'es carrer) “Que voleu?” i na Margalida li va explicar que li ajudessin a trobar a en Xavier i na Marta li diu que ja no pot fer majia , i en Jaume li contesta “Segur que pots”(varies vegades) i na Marta va treure la bareta i el va fer desapareixe a no se von ... “Perdó , però no hem fa ganes fer més magia , avui anire a n'es punt verd per reciclarla. A uns 100 metros n'hi havia un home de 25 anys diguè “Si voleu tenir magia tinc pols magics” i sa pandilla sa anigue correnssos . 10 dies despres tornaren al castell i es trovaren a en Xavier menjantse un *sanwich* de formatge foss i bacon.

TEXT 2

He jugat amb els lleons

Mai he estat un lleó, ni ho he estat ni ho soc ara encara que vaig conviure amb els lleons. No se si varem arribar a ser amics. A vegades m'hauria agradat esser un lleó: correr com ells, caçar amb els ulls tenir la coa allargada, la mirada desperta i les orelles timbants. Pot ser m'hauria agradat formar part del seu clan, percebre que m'acceptaven a la seva familia, saber que el seu espai, brut i escas, era el meu: Des del rieró de potades que neixia allà aprop, al fons de la selva, fins a l'extrem de la sabana, a l'altre banda dels abres. Quan vaig arribar a la sabana de viatge el 2-3-2013, em pensaba que siria una d'ells, ens duiem bé però jo sentía que no acababa d'encaixar a la seva manada. Malgrat que vaig conviure amb ells durant 3 anys encare seguia siguent una humana, els vespres ho pasabem bé, els hiverns eren calets sota la pell dels lleons. Vaig estar anys amb ells però no sentía que hem acceptaven, fins que un dia varem fer amics,

els meu germa va venir a cercar-me, me va contar que el meu pare va morir. Vaig tornar a casa i vaig viure amb el meu germa fins als 19 anys.

TEXT 3

La classe de art s'acabat, però na Lluçia continua enganxada a la cadira davant el paper en blanc. La seva profesora l'anima a dibuixar qualsevol cosa, pero na Lluçia no pot dibuixar. Ella no es cap artista !!! Per demostrar-ho clava el llapis al paper i molt enfadada "Ja esta" diu na Lluçia. El que na Lluçia no sap es que aquell petit punt serà es començament d'un viatge ple de sorpreses, que la ajudaran a descobrir l'artista que du a dins...

Na Lluçia te 11 años, ella es morena de cabell te un ull verd i l'altre blau. Li encanta dur coses diferents als altres i sempre vesteix molt alegre, casi sempre du dues trunietges i el coletero es d'un pompon de colorins. Els seus hobbis son disenyar roba i jugar a basket. despres dels partits li agrada quedar amb els amics. El seu caracter es molt fort, quand colcu es fica amb ell es sap defensar molt be ya que a la escola li passa per ser com es, molt inquieta. Es molt enrollada en el carrer y que l'escolano pot tenir oportunitats. I ara na Lluçia esta lo mes alt de l'art ya li va dir la profesora que amb un punt seras una historia.

TEXT 4

Na Neus es una nina d'uns 10 anys. Cabell ros i arrissat d'altura mitjana. Es una nina molt tranquila i sincera, però el que més destaca d'ella es la seva sensibilitat, li té molta importància els sentiments i es veu afectada en ecces pel que pasa. Ella sempre ha anat a la mateixa escola, sempre ha mantingut els seus companys desde l'infancia. Tereia unes notes excel·lents, però quedava amb els seus amics. Aborria els esports, no se li donava be practicarlos ni tampoc li agrada mirarlos. Vivia a una casa de les afores d'un poble amb els seus pares, dels quals per ella eren fantàstics.

Na Neus, amb les setmanes, se'n donava conta del que passava amb els seus pares, discutien fort per tonteries, i podien estar dies sense dirigirse la paraula.

La cosa de cada vegada s'empitjorava més i s'estava descontrolant. Passat el temps van decidir que no podien conviure junts, encara així els pares es duïen bé. La nina va estar uns dies que no sabien el que passava ni com s'ensortirien. Li va costar molt superar-ho, però va arribar a la conclusió de que cadascun havia de fer el seu propi camí amb les persones que volguessin encara que ella no volgues així. Els seus pares eren molt diferents, i no trobaven la manera de conviure junts, però van fer un esforç per beneficiar a na Neus. A dia d'avui na Neus té 16 anys i els pares tenen una relació estable amb altres persones.

TEXT 5

Hi havia una vegada un ratolí que li pasaven molts de desastres. Vivia en el camp. Per exemple una vegada un ocell li va confondre la coa amb un cuc i li va estar perseguint durant 10 minuts. Un dia sense donarsen conta es va ficar dins d'un paraigües, però es va aixecar el vent i es va anar volant. Al final va arribar a una platja on hi havia una taula amb un caixó que estava buit i va decidir fersi allà una nova casa, veure si allà no li pasaven tots els desastres que li pasaven en el camp. Va passar un temps i en la platja no li havia passat cap desastre i per menjar només havia de anar a un bosc que hi havia devora. Un dia mentre que recullia aglans és va trobar a una ratolineta i va sortir corrents del espant. Per primera vegada havia sentit amor. Al cap de dos dies va tornar on es va trobar amb la ratolineta i allà estaven ella també havia vingut. Estaven cara a cara, el ratolí va saludar a la ratolineta i li va dir que és deia ratolí i ella li va contestar diguentli que es deia ratolineta i es varen enamorar. Al final el ratolí i la ratolineta es varen anar a viure dins el caixó de la taula. I varen viure feliços.

TEXT 6

Prohibició de fumar als espais públics

La prohibició de fumar als espais públics és una llei estatal, es va posar en marxa fa 5 o 6 anys. Aquesta llei proïueix que la gent fumi a espais públics i compartits. Com per exemple: escoles, hospitals, ajuntaments...

Jo pens que és una bona llei perquè aquesta prohibició de fumar evita que gent no fumadora i sana com per exemple nins i dones embarassades, siguin fumadors passius, es a dir, que sense fumar t'arribi el fum d'una persona que esta a prop.

Un altre argument a favor d'aquesta llei es la reducció del consum de tabac, ja que simplement pel fet de que està prohibit molta gent ja no fuma i així s'ha reduït el tabaquisme. Finalment, hi ha estudis científics i mèdics que demostren que gràcies a aquesta llei s'ha reduït el numero de casos de càncer de pulmó a tota Espanya.

TEXT 7

En Joan era nou a l'escola no sabia que fer ni avon anar. Ningú el xerrava però no pasava per desapercebut pels passadisos. Eren les 8:59, estava a punt de sonar el timbre, 9.00 sona el timbre. Era molt molest. Com un martell, però allò no era el que importava en aquell moment de sobte, un caramull de nins de diferents edats corrien cap a ell. Va estar a punt de demanar auxili però es va adonar de que només eren els nins que volien anar a les aules. Així que va sortir d'aquell bollit de persones com va poner i va anar a la aula que tocava. 1ª hora: classe de mates. Era molt bon estudiant però no volia donar el paper de "l'estudiant perfecte", així que intentaria no contestar moltes preguntes. Quan va entrar a l'aula el professor el va rebre amb un gran somriure, ell el va imitar, encara que estigues super nervios.

Primer de tot, el va presentar a la classe i cada un va dir el seu nom. Li va dir que es segués al pupitre de davora la finestra. Les taules estaven situades de dos en dos i davora el seu pupitre hi havia una nina guapisima. Pareixia alta però com estava asseguda, no ho podia percebre bé. Tenia els ulls verds i unes llargues pestanyes que no pasaven desapercebudes. Va anar a seurer-se i a colocar tots els seus llibres, intentava esquivar la seva mirada però varen arribar a coincidir i ella va dir amb un gran somriure.

- Hola! Joan, no?

- Hola, si Joan.

ANNEX 2. Rúbrica per a la coavaluació de l'expressió escrita

Nom de l'alumne que és avaluat:

Nom de l'alumne que l'avalua:

ÍTEMS	MOLT BÉ	BÉ	REGULAR	MALAMENT	Quins aspectes s'han de millorar?
El text s'entén: les oracions tenen sentit i tenen l'estructura adequada.					
L'ortografia és adequada: tots els aspectes que hem vist estan ben escrits.					
El lèxic que incorpora és correcte: no empra castellanismes					

ANNEX 3. Rúbrica de la professora per avaluar el portfoli⁴

CRITERIS	MOLT BÉ	BÉ	REGULAR	MALAMENT
Estructura externa: índex	Presenta un índex clar i entenedor en què incorpora els ítems que vàrem donar com a guia i altres aspectes propis per demostrar i organitzar el seu procés d'aprenentatge.	Presenta un índex clar i entenedor que incorpora únicament els ítems que vàrem donar com a guia.	Presenta un índex bàsic sense seguir un ordre clar i, a més, no incorpora tots els aspectes pactats a l'inici de curs.	Presenta un índex incomplet i amb un cert desordre o, simplement, no inclou l'índex.
Organització interna	Els continguts treballats s'inclouen seguint un ordre intern creatiu i personal que resulta molt entenedor.	Els continguts treballats es presenten seguint un ordre entenedor, però no es mostra la personalitat de l'alumne.	Els continguts treballats es presenten amb un cert ordre intern, però aquest és millorable.	Els continguts treballats són incorporats amb un cert desordre que fa que no es diferenciïn les parts que conté el portfoli.
Evidències de l'aprenentatge + material i activitats	La informació que es presenta evidencia perfectament tot allò que ha après l'alumne amb la incorporació de diferents apartats per tractar tots els continguts i amb l'elecció personal de diferents activitats, correccions, esborranys, esquemes i altres recursos per demostrar els	La informació que es presenta inclou tots els continguts treballats i demostra que l'alumne ha adquirit un bon coneixement de la llengua, tot i que la tria dels recursos i les activitats per justificar-ho podria ser més variada.	Presenta una gran part dels continguts treballats a classe, però no s'observa una feina externa per dur a terme la selecció de les tasques que evidenciïn l'adquisició dels coneixements.	Presenta alguna evidència sobre el seu procés d'aprenentatge, però falta incloure molts de continguts i de tasques que reflecteixin un aprenentatge significatiu.

⁴ Alguns d'aquests criteris i indicadors s'han extret i reformulat a partir de:

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/documents/Rbrica-carpeta-d-aprenentatge.pdf>

	coneixements adquirits.			
Procés reflexiu (procés i resultat)	Fa una reflexió diària en l'apartat "diari de classe" sobre allò que ha après i el que necessita millorar i també expressa els seus dubtes quan no entén algun contingut. A més, al final de la carpeta fa una reflexió global sobre el propi procés d'aprenentatge i demostra que és conscient del seu punt de partida i d'on ha arribat.	Incorpora reflexions en l'apartat "diari de classe" que indiquen allò que ha après cada dia, però no sempre demostren que ha interioritzat el procés d'aprenentatge. A més, també inclou una reflexió final sobre el que ha après respecte dels seus coneixements inicials.	Inclou algunes reflexions al llarg del seu procés d'aprenentatge, però no fa reflexions diàries sobre el que ha après i el que necessita millorar. A més, al final de la carpeta inclou una valoració molt general del que ha après.	Les reflexions que incorpora al llarg del procés d'aprenentatge són mínimes i molt bàsiques. A més, al final del portfoli tampoc reflexiona gaire sobre el que ha après ni sobre el que necessita millorar.

ANNEX 4. Rúbrica per a l'autoavaluació del portfoli

Nom i llinatges:

Nota que creus que et mereixes:

CRITERIS	MOLT BÉ	BÉ	REGULAR	MALAMENT	Què hauria de millorar?
Estructura externa: índex	Present un índex clar i entenedor que incorpora els aspectes que ens varen donar com a guia i d'altres que he triat jo per ampliar.	Present un índex clar i entenedor que incorpora únicament els aspectes que ens varen donar com a guia.	Present un índex bàsic que no és molt clar i no incorpora tots els aspectes que ens varen donar com a guia.	Present un índex incomplet i desordenat o, simplement, no he fet cap índex.	
Organització interna	Incorpor els continguts treballats seguint un ordre intern molt clar, creatiu i personal.	Incorpor els continguts treballats seguint un ordre clar, però no és personal, sinó que correspon a l'ordre de les classes.	Incorpor els continguts treballats amb un cert ordre intern, però es podria millorar.	Incorpor els continguts treballats de manera desordenada i això no permet diferenciar totes les parts del portfoli.	
Evidències de l'aprenentatge + material i activitats	Present la informació de tot allò que he après durant el curs i triï diferents recursos (esquemes, correccions, esborranys, etc.) que demostrin el meu coneixement.	Present la informació de tots els continguts que hem treballat, però la tria dels recursos i de les activitats per demostrar-los no és molt variada.	Present una gran part dels continguts treballats, però no he fet una bona tria de les tasques que demostrin el que he après.	Present alguna evidència sobre el que he après, però falta incloure molts de continguts i tasques per reflectir un aprenentatge complet.	

<p>Capacitat de reflexió (procés i resultat)</p>	<p>Faig una reflexió diària en l'apartat "diari de classe" sobre el que he après i necessit millorar. A més, també exprés els dubtes que he tengut i al final de la carpeta faig una reflexió global que té en compte allò que sabia abans de començar el curs i el que sé ara.</p>	<p>Faig una reflexió diària en l'apartat "diari de classe", però no sempre demostr que he interioritzat tots els continguts. A més, també incloc una reflexió final sobre el que he après respecte dels meus coneixements inicials.</p>	<p>Faig algunes reflexions sobre algunes coses que he après i que puc millorar, però no faig reflexions diàries sobre tots els continguts. A més, al final de la carpeta incloc una valoració molt general del que he après.</p>	<p>Les reflexions que faig en tota la carpeta són mínimes i molt bàsiques. A més, al final de la carpeta també faig una reflexió molt superficial sobre el meu aprenentatge d'aquests mesos.</p>	
---	---	---	--	--	--