

Semipresencialitat i eines digitals en un curs per formar professorat autònom i col·laboratiu

Glòria Bordons
Facultat de Filologia Catalana
Universitat de Barcelona
Montserrat Gimeno
Direcció General de Política Lingüística
Generalitat de Catalunya

Resum: El curs 2006-2007 s'iniciava a la UB el Màster de Formació del Professorat de Català per a Persones Adultes, després de vuit anys d'un postgrau que ens havia donat l'experiència suficient en eines d'aprenentatge autoreglatiu i col·laboratiu. El curs 2010-2011 s'està pilotant la reformulació del màster com a semipresencial i de 60 crèdits. En la nostra comunicació exposem com s'ha organitzat aquest curs basat en l'aprenentatge col·laboratiu tant virtual (amb eines com ara *wikis*, fòrums o l'ús del portafolis digital), com presencial (intercanvi de coneixements i de reflexió grupal). La programació de tot l'ensenyament s'ha ajustat a l'objectiu global: formar un professorat flexible, autònom, innovador, col·laborador i ancorat en una situació sociocultural concreta i actual, tot procurant que el professorat del màster apliqui la mateixa metodologia que ensenya i que desplegui les mateixes competències que volem que l'alumnat desenvolupi. Això s'aconsegueix amb una bona coordinació.

Resumen: El curso 2006-2007 se iniciaba en la UB el Màster de Formació del Professorat de Català per a Persones Adultes, después de ocho años de un postgrado que nos había dado la experiencia suficiente en herramientas de aprendizaje autoreglativo y colaborativo. El curso 2010-2011 se está pilotando la reformulación del máster como semipresencial y de 60 créditos. En nuestra comunicación exponemos como se ha organizado este curso basado en el aprendizaje colaborativo tanto virtual (con herramientas como *wikis*, fòrums o el uso del portafolios digital), como presencial (intercambio de conocimientos y de reflexión grupal). La programación de toda la enseñanza se ha ajustado al objetivo global: formar un profesorado flexible, autónomo, innovador, colaborador y anclado en una situación sociocultural concreta y actual, procurando que el profesorado del máster aplique la misma metodología que enseña y que despliegue las mismas competencias que queremos que el alumnado desarrolle. Esto se consigue con una buena coordinación.

Abstract: After eight years of a graduate course that gave us enough experience in auto-regulative and collaborative learning tools, on the Academic Year 2006-2007, we began the Master in Teaching Catalan to Adults at the UB. On the Academic Year 2010-2011 the reformulation of this master, as a partial distance course with 60 credits, is on trial. In our paper we explain how this course has been organized, based on collaborative learning, both online (with tools such as wikis, forums or the use of digital portfolios), and on-campus (exchange of knowledge and reflection groups). The educational program has been adjusted to the overall goal: to train flexible, autonomous, innovative and collaborative teachers, anchored in a concrete and current sociocultural situation, while ensuring that our faculty apply the same teaching methodology and display the same skills that we want students to develop. This is achieved with good coordination.

1. *Introducció*

El Màster de Formació del Professorat de Català per a Persones Adultes parteix d'una experiència prèvia de formació de postgrau que des de la Universitat de Barcelona es va oferir al col·lectiu de professors de català per a adults, orientada al món laboral i amb un enfocament eminentment pràctic i reflexiu. Després d'uns anys de treball continuat amb professorat i alumnat, i després de diverses revisions i millores del programa, es va aconseguir una programació ajustada a les necessitats actuals del professorat de llengua i a les directrius europees de formació de professoratⁱ.

El punt de partida comença amb una col·laboració entre la Direcció General de Política Lingüística (DGPL) i la Universitat de Barcelona (UB) en temes de formació de professorat. L'any 1993, la UB ofereix un postgrau, que durarà 4 anys, per a la formació de professorat basat en el *Currículum de formació inicial de professors de català per a adults* i els *Programes de formació bàsica i permanent per a professors de català per a adults* (1991) elaborats des de la DGPL. A l'any 1999ⁱⁱ s'inicia una segona etapa que recull el resultat del postgrau anterior i analitza i revisa les bases metodològiques dels programes de formació de professorat de la DGPL centrades en els tres eixos de treball: llengua, metodologia i cultura. S'aprofundeix en els temes de llengua sempre des del punt de vista de l'ús i la didàctica de les habilitats lingüístiques, tant les orals com les escrites, metodològicament es desenvolupen estratègies de reflexió i millora i es descriuen els continguts culturals i literaris fonamentals per a una bona formació del professorat.

Amb aquesta experiència, el curs 2006-2007 s'inicia a la UB el Màster de Formació del Professorat de Català amb la intenció d'oferir un ensenyament oficial que utilitzés entorns virtuals i desenvolupés competències orientades a la planificació de l'aprenentatge, a la

reflexió, a treballar en grups col·laboratius, etc. (Gimeno, 2007: 51-55) En el moment d'organitzar el màster es demana la col·laboració de la Universitat de Vic per la seva llarga experiència en formació de professorat de català .

Un cop finalitzada la primera etapa (2006-2010) i analitzats els avantatges i inconvenients d'un ensenyament presencial de 90 crèdits amb alumnat procedent dels diferents territoris de parla catalana, vam procedir a la modificació del Màster fins convertir-lo en uns estudis semipresencials de 60 crèdits que, un cop verificats per l'ANECA, estem pilotant durant el curs 2010-2011.

2. Organització

El màster s'organitza en 6 assignatures obligatòries troncal de 6 crèdits que aporten el contingut teòricopràctic que permet accomplir els objectius bàsics, les pràctiques (dues assignatures de 6 crèdits cadascuna), 4 assignatures optatives de 3 crèdits (cal escollir-ne dues) que tenen, generalment, un tractament de taller d'elaboració d'activitats i materials diversos, i el treball final de màster de 6 crèdits. Cada assignatura de 6 crèdits comprèn unes 150h de treball per als alumnes, distribuïdes en hores presencials, de treball dirigit a distància i d'aprenentatge autònom, les quals s'organitzen segons les necessitats de cada assignatura. Aquesta possibilitat facilita el repartiment del temps entre presencialitat i distància.

Cada assignatura pot ser compartida per més d'un professor segons els objectius i els continguts que s'han de desenvolupar. En ser un màster professionalitzador el professorat prové de la UB i de la UVic però també hi intervenen professionals de l'àmbit de l'ensenyament de català als adults.

Les sessions presencials es distribueixen entre divendres i dissabte cada 15 dies i una setmana a l'inici i al final del curs amb sessions intensives.

3. *Funcionament*

3.1 *Metodologia*

El Màster de Formació de Professorat de Català per a Persones Adultes té com a objectiu bàsic facilitar a l'alumnat l'adquisició dels coneixements i el desenvolupament de les capacitats i actituds necessàries per a ser un bon professor de llengua catalana per a persones adultes, un professor capaç de transmetre i ensenyar una llengua creativa, dinàmica, pròpia d'una cultura i útil en totes les situacions de la vida. Això només es pot fer des d'una visió de la llengua basada en la comunicació i l'ús (Artigues, Bellés i Grau, 2003) i per tant des de la lingüística del text i de l'anàlisi del discurs; des d'un enfocament comunicatiu i amb una metodologia d'aprenentatge reflexiu i cooperatiu i, des del vessant cultural, tenint en compte que tota llengua és l'expressió de la seva cultura.

El procés metodològic que se segueix a l'aula en el moment de començar una assignatura és tenir en compte el punt de partida de l'alumnat: què en sap, com ho fa, quines són les seves creences sobre el tema, etc. A partir d'aquest moment s'engega un procés en què les interaccions professor-grup classe, alumne-alumne i grup-professor s'alternen perquè l'estudiant pugui construir paulatinament nous coneixements, pugui canviar a poc a poc les seves maneres de fer a l'aula i vagi trobant formes de millorar a partir de la reflexió. En aquest procés intervenen tant els companys com el professor i per això ens adonem que és tan important el procés com la reflexió final. Un cop acabat el període lectiu de cada assignatura, l'alumnat, mitjançant una fitxa, ha d'explicitar el que ha après, el que ha estat realment nou per a ell i fins a quin punt aplicarà els nous sabers a les accions a l'aula. El

que s'intenta portar a la pràctica, doncs, és el procés d'autoregulació de l'alumnat, segons l'han definit Arumí i Esteve (2007), mitjançant un camí de reflexió i millora continuadesⁱⁱⁱ.

El caràcter d'aquesta reflexió és individual i col·lectiu alhora. Aquest tipus de processos no són efectius sense un acarament amb les pròpies idees. Un cop cadascú ja ha escrit els seus pensaments, és més fàcil el diàleg. En aquest cas, el contrast d'opinions i l'oposició entre les diferents creences al voltant d'un tema ajuda al consens per arribar a acords. Finalment, el debat entre tot el grup classe contribueix a la construcció més elaborada i reflexionada dels coneixements sobre cadascun dels temes treballats. En aquest sentit, cal dir que el treball grupal és la base de la presencialitat. Per això és tan important la setmana intensiva de principis de curs, ja que d'entrada s'aconsegueix crear l'esperit de grup d'una manera molt ràpida.

D'altra banda, la reflexió no es produeix únicament en una assignatura sinó que s'encavalla d'una a l'altra, gràcies a l'estricta coordinació desenvolupada, tant entre els diversos professors d'una mateixa assignatura com entre professorat d'assignatures que tenen alguns punts en comú. Abans d'iniciar el nou màster, hi hagueren diverses reunions del professorat de cada assignatura amb la coordinadora per delimitar clarament els objectius, què faria cadascú, quines tasques posaria, quines serien avaluable, etc. D'aquesta manera, a partir de l'intercanvi, es pogueren evitar repeticions, reaprofitar activitats i establir un clar fil conductor. Posteriorment, es reuniren professors que realitzaven assignatures semblants, perquè es pogués recollir l'aprenentatge assolit en la matèria anterior. Un exemple: si en l'assignatura "De la programació del curs a les unitats didàctiques", els alumnes acaben elaborant un esquema d'una unitat didàctica, a "Planificació i disseny d'unitats didàctiques", es desenvolupa ja una unitat didàctica sencera (amb activitats) i a les "Pràctiques docents" es du a terme la unitat didàctica, si és

factible, segons el centre on es vagi a fer la pràctica. En resum, pretenem que el curs sigui com una teranyina en què cada fil contribueixi a teixir una xarxa més sòlida.

3.2 *Avaluació*

En un màster semipresencial, l'avaluació de cada assignatura ha de ser una cosa clara i pactada des de començaments de curs. Per aquest motiu, durant el mes de setembre es van recollir totes les tasques avaluables presencials o virtuals que cada professor demanaria i es va distribuir a l'alumnat una graella amb totes les tasques del semestre per ordre cronològic. Això ha estat el full de ruta dels estudiants en tot moment, ja que disposen de poc temps (gairebé tots ells treballen de manera més o menys continuada) per dedicar-s'hi. D'altra banda, una graella d'aquest tipus va anar bé per veure les coincidències de treballs en el temps i, en aquest cas, poder demanar al professorat corresponent un canvi de termini.

En general, a partir del treball realitzat a l'aula en la primera sessió, s'iniciaren tasques individuals o grupals que el professor anava seguint. En moltes assignatures hi ha hagut, a més, una tasca final, el treball de la qual s'ha anat desenvolupant esglaonadament al llarg del temps. En el cas de les optatives, la feina ha estat exclusivament la de construir el camí per arribar a la producció d'un treball complex (la planificació d'una unitat didàctica o un dossier d'activitats per a cursos específics, com ara els d'acolliment lingüístic). Conseqüentment l'avaluació ha estat continuada i s'ha tingut en compte tant el procés (en el qual s'inclouïen moltes vegades tasques d'anàlisi) com el producte final. En moltes ocasions, aquest ha estat exposat de forma oral davant dels altres i, amb l'ajuda de graelles de valoració, els estudiants han sortit de la sessió amb un llistat de coses per millorar i un altre del que ha anat realment bé.

Com hem comentat anteriorment, a més, al final de cada assignatura, l'alumne ha d'omplir una fitxa que penja en el campus virtual de l'assignatura de Treball final de màster. Aquest instrument té una doble funció: la de mesurar el grau d'aprenentatge realitzat des de la perspectiva del mateix alumne (una autoavaluació) i la de valorar alhora el desenvolupament de l'assignatura. Aquest darrer aspecte serveix a la coordinació per captar d'una manera directa els aspectes a polir o redreçar així com per observar si la quantitat de feina plantejada és excessiva o si s'ha produït alguna repetició. D'aquesta manera es produeix una millora contínua.

3.3 *Recursos i eines*

Ja hem indicat abans com s'organitza temporalment la presencialitat. Les aules en què s'imparteix la docència disposen de tot l'equipament necessari. A la bàsica, hi ha pissarra digital, pissarra veleda, ordinador, projector, connexió a internet per cable (ordinador principal) i wifi per a l'alumnat, reproductor de Dvd i CD, televisió, etc. El professorat, doncs, pot fer ús de tots aquests recursos tècnics, però una altra cosa també molt important és la flexibilitat en la disposició de les taules i cadires (que normalment estan en forma d'U, la qual cosa permet una visió global per part de tothom), de manera que són possibles tota mena d'interaccions. Per exemple, al llarg de l'assignatura de "Didàctica de la comprensió i expressió orals" es projecten vídeos per observar i per fer exercicis d'anàlisi de la parla i el discurs, però també es fan exercicis de respiració a terra (amb estores), d'autoobservació de l'aparell fonador davant d'un mirall o d'anàlisi de materials per a l'aprenentatge de l'oral en diferents nivells en grups de quatre.

Aquest ús flexible de l'espai, dels recursos i de les interaccions és matèria d'observació en una de les assignatures de pràctiques, "Metodologia per a la reflexió i la millora docent". També hi ha una part de l'assignatura "De la programació del curs a les unitats

didàctiques” dedicada a l’organització de l’aula. A partir de les activitats desenvolupades en aquestes dues assignatures, se n’adonen dels perquè de la utilització diversa de recursos i espais que es fa al Màster i aprenen a aplicar-ho a les seves pròpies aules.

Però la part presencial no s’atura aquí. Cal tenir en compte també les tutories individuals que alguns professors fan servir per comentar els treballs als alumnes i sobretot les tutories per fer el seguiment de les pràctiques externes (a partir de les quals l’alumnat ha d’omplir una fitxa amb allò que n’ha tret de la sessió). D’altra banda, també cal dir que la coordinadora (i també molts dies la coordinadora de pràctiques) és al seu despatx (molt a la vora de l’aula) tots els divendres a la tarda en què hi ha classe, a fi d’atendre totes les consultes de caràcter personal o acadèmic que se li vulguin fer.

Finalment, cal indicar que hi ha dues sessions presencials que es produeixen en altres espais: dues sortides culturals (una ruta i una exposició), en què es fa un treball previ, la sortida pròpiament dita i una reflexió posterior. Es tracta en aquest cas d’una posada en pràctica d’un tipus d’activitat que motiva l’alumnat i que pot desenvolupar fàcilment amb els seus propis alumnes, si en coneix la manera i les condicions. Hem volgut que la cultura fos una pràctica vivencial perquè en reconeixin la importància en l’aprenentatge de la llengua.

En l’aspecte no presencial, han estat molts els recursos desenvolupats. S’ha disposat d’un campus virtual en plataforma moodle, que s’ha convertit en l’aula no presencial. Un dels instruments que s’ha fet servir més per part del professorat, a part de les tasques i de penjar-hi documents o enllaços, ha estat el fòrum. Ja des de la primera assignatura, “Adquisició i aprenentatge de llengües” es va proposar una activitat, en la qual cada alumne havia de comentar un article d’un diccionari d’ensenyament de llengües i havien de debatre les idees exposades pels altres. Al cap de pocs dies el fòrum bullia d’activitat i

hi havia més de cent entrades! A part del fòrum individual també se n'han creat de grupals per poder fer el seguiment de treballs que havien de realitzar en grup. Això ha permès solucionar dubtes immediatament, reconduir propostes o donar algun consell en el moment just.

D'altres professors, més experimentats en els terrenys digitals, han proposat wikis o blocs. En aquest darrer cas, l'activitat s'insereix dins de l'assignatura de "Les TIC a la classe de llengua" i pretén que reflexionin sobre el mitjà alhora que l'usen. També se'ls proposa l'anàlisi d'un programa d'aprenentatge del català en línia perquè se n'adonin dels avantatges i inconvenients d'aquests tipus de recursos.

3.4 Pràcticum

Finalment, cal destacar el pràcticum, el qual recull i relaciona els diferents aprenentatges adquirits en el procés formatiu, els aplica i els concreta en unitats didàctiques que s'experimentaran a l'aula. Un cop feta aquesta feina, a partir de la reflexió personal i de les tutories es proposen les modificacions que portaran a una millora del producte realitzat.

Consta de dues assignatures: 1) "Metodologia per a la reflexió i la millora docent", que té com a objectiu el desenvolupament d'estratègies per observar tots els elements implicats en el procés d'ensenyament - aprenentatge de la llengua a l'aula i reflexionar-hi; i 2) "Pràctiques docents: planificació i aplicació d'activitats d'aula", on els alumnes han de realitzar una unitat didàctica completa (objectius, continguts, activitats, avaluació, temporalització, material, recursos, etc.), que encaixi en la programació d'un curs i un nivell d'un centre. A més, cal que desenvolupin una activitat oral en nivells alts, amb la

intenció que reflexionin de manera pràctica sobre la importància de la llengua oral en tots els nivells d'aprenentatge..

4. *Treball final de màster*

El treball final de Màster ha estat plantejat com un procés continuat al llarg del temps i no com una memòria que es presenta un cop acabat el curs. L'objectiu és el de recollir el procés d'aprenentatge reflexiu produït en un portafolis digital, en què s'aboca la reflexió personal. Mitjançant la plataforma "Mahara"^{iv}, l'estudiant realitza tres vistes, una en començar el curs, l'altra entre el primer i el segon semestre, i la tercera, en acabar. En totes, cal que destaquin allò que han après tan formalment com informalment i també, en totes, cal que complementin l'escriptura amb imatges o altres elements multimèdia que puguin contribuir a explicar millor les vivències i pensaments personals. De manera succinta, el que han de recollir a cada vista és:

1. Descriure la seva experiència anterior de formació, així com les seves creences sobre l'ensenyament de la llengua i les seves expectatives sobre el Màster.
2. Reflexionar sobre l'aprenentatge produït en la primera part del Màster: què li han aportat les diferents assignatures, lectures i sessions, i quines frases del diari personal destacarien.
3. Relacionar les pràctiques amb els aprenentatges de les assignatures, autoavaluar el propi procés d'aprenentatge, reflexionar sobre els canvis produïts i plantejar-se el futur professional.

Per fer possible aquesta reflexió, s'usen les fitxes finals de què hem parlat però també les fitxes de seguiment de les tutories de pràctiques o el diari personal que recomanem que

escriguin. El resultat és molt personal i reflecteix allò que volíem aconseguir: una reflexió continuada sobre els coneixements que van adquirint però alhora sobre les petites millores que van aconseguint en la seva feina i sobre els avantatges que els dona l'intercanvi constant amb els companys del grup.

Un cop finalitzat el procés de portafolis, a primers de juliol hi ha la defensa preceptiva del treball final davant d'un tribunal de tres persones, en què els alumnes, a partir d'un esquema, han de sintetitzar el procés realitzat: quins eren els seus objectius d'inici de curs, quin ha estat el seu aprenentatge, com avaluen el seu procés, com són els seus principis docents i com enfoquen el seu futur professional.

5. *Avaluació de la proposta formativa, reflexió i millora*

Com ja hem vist, a través de les fitxes finals de cada assignatura, van sortint qüestions millorables. D'altra banda, a l'assignatura "Metodologia per a la reflexió i la millora docent", s'exercita l'observació, l'intercanvi d'opinions, la reflexió, etc. Així mateix, el clima generat a l'aula a partir dels freqüents treballs en grup i les tutories estimula l'alumnat a la participació. Això porta a petits retocs constants en la programació del màster. Les propostes de millora es recullen, s'analitzen amb el professorat i abans d'acabar el curs, ja hi ha retocs en els plans docents, reformulacions de la coordinació d'activitats o millores de cara al nou curs. L'alumnat se n'adona d'aquesta interrogació constant i aprèn de primera mà en què consisteix la professionalització. D'altra banda, a la setmana intensiva de finals de juny, abunden les sessions d'intercanvi de les feines fetes i de debat. És aquí on l'equip de professors i la coordinació té tots els elements per avaluar la proposta formativa, reflexionar i millorar, tal com es pretén fer amb el nostre alumnat.

6. Bibliografia

Artigas, Rosa; Bellès, Joan; Grau, Maria, 2003. *Tipotext*. Barcelona: Eumo Editorial (Col·lecció Llengua i text 8).

Bordons, Glòria; Gimeno, Montserrat, 1999. "El curs de postgrau de formació de professors de llengua". *Llengua i ús*, 14: 54-56.

Esteve, Olga; Arumí, Marta, 2007. "Instruments per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge". *XI Trobada de centres d'autoaprenentatge*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política Lingüística. (Col·lecció COM/Materials didàctics 11). 29-59.

Gimeno, Montserrat, 2007. "La formació del professorat de català per a adults". *Llengua i ús*, núm 39: 51-55.

Programes de formació bàsica i permanent per a professors de català per a adults, 1991. COM. *Ensenyar català als adults* . extra núm. 5 [Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura].

ⁱ Tot seguint les indicacions del *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Consell d'Europa. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, 2003.

ⁱⁱ Els punts bàsics del postgrau es recullen a Bordons i Gimeno 1999: 54-56.

ⁱⁱⁱ Cal dir que en el procés de gestació del màster actual, durant l'anterior postgrau, ja es treballà amb Olga Esteve i les codirectores del curs participaren en un projecte Comenius coordinat per ella. Durant aquella època s'adaptaren a les necessitats dels alumnes del postgrau instruments de regulació dissenyats per Olga Esteve, els quals s'han anat perfilant i millorant al llarg dels anys.

^{iv} L'ús d'aquesta plataforma per recollir la reflexió i el procés d'autoregulació de l'alumnat s'emmarca en el projecte d'innovació ECAL, dirigit pel professor Joan-Tomàs Pujolà de la Universitat de Barcelona.