

Descriptors de competències i estudiants de secundària: una relació difícil?

Un portafolis esdevé un instrument pedagògic potent només si l'aparell organitzatiu que dona cos al portafoli contribueix decisivament que l'aprenent esdevingui progressivament més hàbil i autònom per identificar la qualitat de les seves produccions i les possibles àrees de millora.

Els criteris d'avaluació dels productes, expressats mitjançant descriptors de qualitat, són un instrument essencial per desenvolupar la capacitat d'anàlisi de l'aprenent i ajudar-lo a afinar els judicis. Tanmateix, no està garantit que els alumnes joves i inexperts comprenguin el significat dels descriptors i això exigeix un considerable esforç conversacional per part d'aprenents i docents, a fi d'arribar a significats compartits.

Aquest article identifica possibles àrees de dificultat en la comprensió de descriptors i suggereix estratègies docents que poden contribuir a trobar àrees de significats compartits entre professor i alumnes.

Paraules clau: portafolis, avaluació, competències plurilingües, PEL (Portfolio Europeu de Llengües), MERCR (Marc Europeu Comú de Referència).

Competence descriptors and secondary education students – a difficult relationship

A portfolio becomes a powerful pedagogical tool only if the organisational apparatus that embodies the portfolio decisively contributes to the fact that the learner becomes progressively more aware and autonomous in identifying the quality of their productions and the possible areas to be improved. The evaluation criteria of the products expressed through quality descriptors are an essential tool for developing the capability of analysis of the learner and for helping them sharpen their judgments. However, there is no guarantee that young inexperienced students manage to understand the meaning of descriptors and this implies that both learners and teachers have to make a considerable conversational effort in order to reach shared meanings. This article identifies possible areas of difficulty in understanding descriptors and suggests teaching strategies that can help to find areas of meaning shared among teachers and students.

Keywords: portfolios, assessment, multilingual competences, PEL (European Language Portfolio), MERCR (Common Reference European Framework).

L'avaluació com a motor de l'aprenentatge

Es coneix com a «efecte repercussiu o de rebot» (Broadfoot, 1979) la manera com els sistemes d'avaluació que s'utilitzen a l'escola actuen sobre allò que es fa a les aules: el què i el com dels alumnes que aprenen i el què i el com dels professors que ensenyen.

Un dels efectes directes més nocius d'un sistema d'avaluació basat gairebé exclusivament en proves de paper i llapis és l'assumpció que fa l'aprenent d'un rol passiu en l'aprenentatge, ja que és tractat com a «re-

ceptor» i no pas com a agent de la seva educació. Malgrat tot, els exàmens són omnipresents a la cultura acadèmica espanyola, i els diferents estaments de la comunitat educativa tendeixen a percebre'ls com a imprescindibles i garantidors de qualitat.

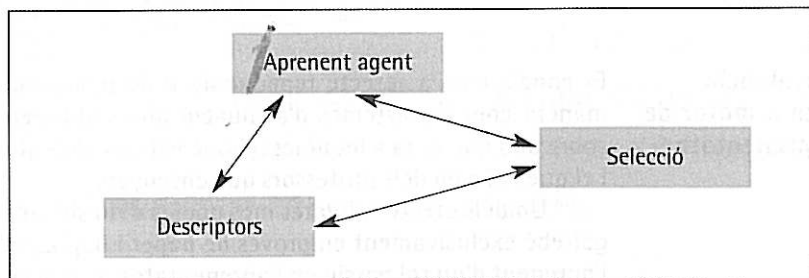
Per altra banda, els portafolis constitueixen una estratègia o un conjunt d'estratègies d'avaluació oberta i integradora, que es presenta com a alternativa a l'avaluació tradicional amb exàmens o proves com a única o quasi única font de dades útils per a mesurar i/o afavorir l'aprenentatge. La definició clàssica d'Arter i Spandel (1992, p. 36): «[...] una col·lecció amb una finalitat determinada de treballs de l'estudiant, que explica la història dels seus esforços, progressos o rendiment en una àrea o més del currículum. Aquesta col·lecció ha d'incloure la participació de l'estudiant en la selecció del contingut; una guia per a la selecció; criteris per jutjar el mèrit i evidències de l'autoreflexió de l'aprenent» posa de relleu l'aspiració dels portafolis de donar protagonisme a l'aprenent en el procés d'avaluació com a instrument fonamental d'estimulació dels processos d'autoaprenentatge.

Els tres eixos o potes que sustenten el PEL i sense els quals no es podria parlar amb propietat d'avaluació per *portafolis* són també els que el converteixen en un instrument potent de formació d'aprenents de llengües per a tota la vida:

- El paper de propietari del document i d'agent avaluador que desenvolupa l'aprenent de llengües.
- La selecció d'ítems que s'inclouen en el dossier de treballs i que documenten les capacitats assolides o en procés d'assoliment.
- Els criteris d'avaluació dels productes, que en el PEL estan formulats en forma de descriptors de competències.

Els tres eixos enunciats abans, que sobreviuen amb dificultats a l'aula si es fan servir de manera aïllada, conformen el triangle «virtuós» d'interaccions ADS (vegeu la figura 1), que, a mesura que es retroali-

Figura 1. El triangle ADS.



menten en totes direccions, esdevenen progressivament elements de valor pedagògic més i més potent.

L'alumne, propietari del seu document PEL, tria els documents que vol incloure en el seu dossier, alhora que autoavalua les seves competències amb l'ajut dels descriptors. El procés d'autoavaluació² ajuda l'estudiant a aprendre a identificar les qualitats dels seus treballs i, per tant, a triar millor les peces del dossier que exemplifiquen més bé les qualitats desitjades. Simultàniament, millora progressivament en la comprensió dels descriptors, o el que és igual, en la comprensió dels objectius del programa. En el cas que ens ocupa, el procés d'omplir les graelles d'autoavaluació de la biografia PEL activa un procés de reflexió metacognitiva i metacomunicativa que contribueix a millorar la comprensió que els alumnes tenen de les metes pel que fa a l'aprenentatge de llengües amb finalitats comunicatives, tant de les metes «finals» com de les metes «d'etapa», de cadascun dels sis nivells del Consell d'Europa.

Aquest procés està en consonància amb el desenvolupament de moltes de les competències del «saber aprendre» identificades en el MECR i que «fan possible que l'aprenent pugui afrontar, de manera més efectiva i independent, els reptes de l'aprenentatge de la llengua, saber quines opcions té i poder treure més profit de les oportunitats» (MECR, 139):

- Comprendre la finalitat de la tasca.
- La capacitat d'utilitzar el material disponible per assolir un aprenentatge autònom.
- La consciència com a aprenent dels propis punts forts i febles.
- La capacitat d'identificar les pròpies necessitats i els objectius.
- La capacitat d'organitzar les estratègies i els procediments propis per aconseguir aquests objectius, d'acord amb les característiques i els recursos que té cadascú.

Font: MECR, p. 140.

El funcionament del triangle ADS no és màgic i necessita unes certes condicions que actuïn de catalitzador, a fi que les interaccions entre els tres eixos produeixin els efectes esperats. És a dir, que la utilització mecanicista del material PEL no és probable que produeixi els efectes positius que es persegueixen sobre l'aprenentatge.

Algunes dificultats de les activitats d'autoavaluació

Tot i que en els últims anys han estat importants els treballs que s'han endinsat en l'exploració d'estratègies d'avaluació i autoavaluació formativa a les àrees de llengua (Cros i Vilà, 1997 i 1998; Ribas, 1997; Camps i Ribas, 1998; Escobar, 1999; Escobar i Nussbaum, 2002, entre d'altres), també és cert que els professors de llengües ambientals i es-

trangeres poden trobar dificultats a l'hora de posar en funcionament els descriptors de competències PEL dintre d'un sistema d'autoavaluació.

Així, el procés d'experimentació del PEL³ i la retroacció dels professors que assisteixen a les activitats de formació posen de manifest que els docents troben obstacles per crear aquestes condicions a les aules de secundària i identifiquen un conjunt d'entrebancs relacionats amb l'ús dels descriptors que dificulta que el treball amb el material PEL doni els resultats esperats. Entre les qüestions assenyalades pel professorat, emergeixen amb força tres fonts de dificultats:

- El redactat dels descriptors.
- La resistència que els alumnes ofereixen de vegades envers les activitats d'autoavaluació.
- La dificultat intrínseca de l'avaluació basada en criteris.

Analitzarem la naturalesa de cadascun d'aquests obstacles i, següidament, proposarem estratègies docents per superar-los.

El redactat dels descriptors

Els estudiants de secundària, de manera especial els estudiants de nivells més baixos, troben dificultats importants de comprensió dels descriptors. La incertesa que provoca entre molts alumnes el fet de no saber, pot crear un sentiment de insatisfacció. Les dificultats són de tipus diferents. Analitzarem alguns descriptors per identificar la font dels malentesos.

Una font òbvia de dificultat és *la longitud d'alguns enunciats*, compostos per oracions de vint mots o més (vegeu la figura 2, primer descriptor). A la longitud llarga, normalment li correspon la suma d'un conjunt de requeriments diferents, agrupats en un sol descriptor (vegeu la figura 2, segon descriptor: «claredat», «intervencions llargues», «arguments», «exemples», «destacant-ne», etc.), que el fa més precís o que intenta desentranyar la complexitat de la competència descrita. Desenvoluparem aquesta característica més endavant.

Una tercera font de dificultat és l'ús *del registre acadèmic* (vegeu la figura 2: «intervencions», «gamma») i de metallenguatge (vegeu la figura 2: «fluïdesa», «ritme bastant regular»). Aquesta és una constant fins en els descriptors més assequibles (vegeu la figura 3: «textos més complexos»). Si bé el metallenguatge que es fa servir no és innecessàriament tècnic, cal reconèixer que molts termes no són d'ús habitual per a una proporció important dels usuaris meta. A més, els descriptors són generalitzacions de conductes, per la qual cosa posseeixen necessà-

Figura 2. Què sé fer amb les llengües del meu entorn? Nivell B2: Parlar

B2	Sóc capaç de parlar amb fluïdesa i espontaneïtat sobre una variada gamma de temes generals, ressaltant-ne els punts més importants i aportant-hi detalls i exemples.		
	Puc defensar els meus punts de vista amb claredat, en intervencions llargues, aportant-hi arguments i exemples, destacant-ne els punts forts i responent-ne algunes preguntes.		
	Parlo amb un ritme bastant regular, amb pronunciació i entonació clares. Sé formular les meves idees amb altres paraules perquè se m'entengui millor.		

riament un cert grau *d'abstracció* (vegeu la figura 2: «variada gamma de temes generals»).

El fet que els descriptors estiguin allunyats, en una mesura més o menys elevada, del llenguatge del carrer i de les pràctiques comunicatives d'una proporció alta d'adolescents, no és, *per se*, un fet negatiu. Al contrari, una de les funcions de l'escola és contribuir al desenvolupament del pensament formal i analític dels estudiants, inviable sense un cert domini del llenguatge acadèmic i abstracte. De la mateixa forma que l'escola promou la utilització de metallenguatge relacionat amb determinades categories gramaticals (subjecte, adjectiu, tercera persona, veu passiva) o literàries (metàfora, tragèdia, rima assonant, narrador omniscient), per exemple, sembla oportú promoure la comprensió del metallenguatge necessari per anomenar i definir les competències meta en l'ús de llengües ambientals i estrangeres i dels processos d'aprenentatge associats. Sempre, és clar, fugint de tecnicismes innecessaris.

El PEL ofereix un valuós material per avançar en aquesta direcció. Però la dificultat de comprensió és real i els estudiants necessiten que el docent els ajudi a passar del llenguatge col·loquial al formal i acadèmic, i de les situacions i activitats concretes d'aula a la generalització i l'abstracció. Calen, doncs, estratègies didàctiques que s'orientin en aquesta direcció.

Hi ha dos tipus més de problemes que alguns alumnes expliquen quan els demanem que completin les graelles d'autoavaluació. L'acumulació de tipologies textuais diferents en un sol descriptor pot provocar la incertesa de l'usuari que troba que compleix alguns dels requeriments, però no d'altres. Un alumne pot, per exemple, considerar que és capaç de trobar la informació que necessita en un menú, però no pas en una biografia (vegeu la figura 3).

Per últim, la formulació de certs descriptors inclou en si mateixa la *gradació de nivell de dificultat*, per la qual el mateix descriptor es pot referir a demandes de complexitat força diferent. Per exemple, en el descriptor «Sóc capaç de reconèixer les idees fonamentals de lectures graduades» (vegeu la figura 4), l'expressió «lectures graduades» recull un ampli ventall de nivells inicials i avançats. Alumnes que, en un moment donat, són capaços d'afrontar lectures força més sofisticades que en el passat, poden trobar difícil reflectir el seu progrés a la graella.

Figura 3. Què sé fer amb les meves llengües estrangeres? Nivell A2: Llegir

A2	Sé buscar la informació que m'interessa en altres textos més complexos, com ara menús, catàlegs, fullets, biografies, etc.		
----	--	--	--

Figura 4. Què sé fer amb les meves llengües estrangeres? Nivell B1: Llegir

B1	Sóc capaç de reconèixer les idees fonamentals de lectures graduades, històries il·lustrades, correspondència amb amics estrangers, impresos oficials senzills, etc.		
	Puc seguir instruccions fàcils sobre el maneig de diversos aparells (electrodomèstics, ordinadors, equips de música), sempre que vagin acompanyades d'imatges.		

La dificultat intrínseca de l'avaluació per criteris

L'avaluació més freqüent als centres de secundària és la de tipus normatiu, que consisteix a comparar la puntuació obtinguda per cada estudiant amb la mitjana de puntuacions del grup (Kubiszyn i Borich, 1993). Les puntuacions estableixen, entre el grup d'alumnes, un escalafó, que ordena els subjectes pel seu grau de rendiment.

Aquest tipus d'avaluació es contraposa a la de les produccions segons criteris de qualitat: avaluació per criteris o criterial, també denominada en alguns àmbits «avaluació per objectius» (Genesee i Upshur, 1996). L'avaluació segons criteris de qualitat ofereix, *per se*, una dificultat considerable. Jutjar el grau de conformitat o disconformitat d'una producció en relació amb uns criteris d'excel·lència determinats és una tasca que requereix de qualsevol avaluador un esforç intel·lectual considerablement superior a la tasca de calcular la puntuació d'una prova d'ítems independents. Aquest és l'entrebanc principal, perquè afecta tant els docents (avaluadors experts) com els estudiants (avaluadors inexperts). La solució no és mecànica i requereix una evolució profunda en la manera de concebre les tasques d'avaluació formal. És un camí que professors i alumnes poden recórrer junts⁴. Cal dir que l'esforç paga la pena, ja que el valor formatiu de l'avaluació per criteris és altament superior a l'avaluació de tipus normatiu (Brindley, 1994; Grippe, 1994).

La resistència que els alumnes ofereixen de vegades envers les activitats d'autoavaluació

Com dèiem a la introducció, als ensenyaments tradicionals l'alumnat és tractat com a objecte de les activitats d'avaluació i no pas com a subjecte. El canvi de perspectiva no solament és costós per a professor que ha d'invertir temps i esforç, perquè ha de considera

les activitats d'avaluació des d'una altra perspectiva i ha d'aprendre a compartir el «poder» amb els estudiants. El canvi de cultura pot, també, desconcertar un alumne acostumat a rebre «premis» o «càstigs» en forma de qualificacions altes o baixes, que provenen d'un jutge extern, el qual pot ser culpabilitzat dels errors («puntuació baixa», «em té mania», etc.). Així, una qualificació baixa es pot atribuir fàcilment a un error del professor jutge, més que no pas a les mancances pròpies.

La professora que cedeix a l'alumne la responsabilitat de l'avaluació mitjançant els descriptors de competències, pot trobar-se amb un cert malestar i fins i tot rebuig de l'alumnat. Aquest escrit de l'Àlex (primer d'ESO) ho il·lustra amb claredat:

M'agrada molt [...]. També m'agrada molt [...] i després [...] / no m'ha agradat molt l'ho de les evaluacions. [...]
[...] es divertit. [...] es molt divertit⁵.

Font: Escobar, 2000. (annex 2)

L'Àlex selecciona fins a cinc aspectes del treball de classe que li agraden, i només un aspecte que rebutja, que és precisament l'autoavaluació. Hi ha diversos motius. L'esforç que ha de realitzar l'estudiant per comprendre els descriptors i aplicar-los a les pròpies produccions per emetre judicis és una activitat cognitiva d'ordre superior, que requereix implicació i esforç i que, a més, crea inseguretat.

Per altra banda, la imatge de si mateix que l'Àlex veu reflectida en el mirall dels descriptors tampoc no és gaire afavoridora. El final de l'escrit, on l'Àlex reconeix obertament la seva baixa dedicació en les setmanes inicials del trimestre, ens confirma aquesta hipòtesi. També mostra l'efecte beneficiós que l'activitat autoavaluadora ha tingut sobre la seva presa de consciència.

Creo que me merezco un «sufi» porque enpeze muy «Desfasado» y sin Hacer nada y poco a poco comence a hacer los trabajos.

Font: Escobar, 2000. (annex 2)

Algunes possibles estratègies docents

De manera molt concisa, enumerem a continuació (vegeu els quadres 1, 2 i 3) les estratègies didàctiques que poden contribuir a superar els entrebancs identificats. Els il·lustrem amb exemples d'actuació.

- Problemes causats pel redactat

Quadre 1

ENTREBANC	ESTRATÈGIA DOCENT
Enunciats llargs.	▪ Descriptors «pont» amb enunciats preferentment curts.
Registre acadèmic.	▪ Descriptors «pont» que promoguin la discussió sobre el significat dels termes acadèmics.
Grau d'abstracció elevat.	▪ Utilització de descriptors senzills desenvolupats en diversos projectes europeus relacionats amb el MEQR, per exemple en el <i>Bergen Cando Project</i>, o de les <i>Escala Dialang</i>. ▪ Presentació dels descriptors en associació amb una o més tasques específiques que concreten i que ajuden a definir el valor de cada competència o sotscompetència.
Exemple 1 ▪ <i>I can write captions for pictures or posters.</i> ▪ <i>I can write phrases in comic pictures.</i> ▪ <i>I can understand most words and phrases with pictures, e.g. in posters or on webpages.</i> ▪ Sé redactar titulars de fotos i cartells. ▪ Sé escriure vinyetes de còmic. ▪ Comprenc la majoria de les paraules i frases que acompanyen il·lustracions, com ara les dels cartells o pàgines web. Font: <i>Bergen Cando Project. Writing. Nivell A1.</i> Exemple 2 ▪ Puc comprendre preguntes, instruccions i indicacions breus i senzilles per anar a algun lloc. ▪ Puc comprendre números, preus i horaris. <i>Escala Dialang. Comprensió auditiva, Nivell A1. Font: MEQR, (annex C, p. 281).</i>	

Quadre 2

ENTREBANC	ESTRATÈGIA DOCENT		
Acumulació de subcompetències en un sol descriptor.	Desagregació de subcompetències, que es presenten de manera aïllada, en forma de llista de control o pauta graduada.		
Tipologies textuais diferents en el mateix descriptor.	Desagregació de tipologies textuais, que es presenten de manera aïllada, en forma de llista de control o pauta graduada.		
Gradació implícita de dificultat dins un mateix descriptor.	Desagregació del nivell de dificultat en una llista o pauta específica que desenvolupa un descriptor determinat.		
Exemple de desagregació del descriptor de la figura 3			
Sé buscar la informació que necessito a:			
1. Un menú d'hamburgueseria	Sí	No	
2. La carta d'un restaurant.	Sí	No	
3. Un catàleg d'un centre comercial.	Sí	No	
4. Un catàleg de jocs electrònics.	Sí	No	
5. Un fullet d'informació turística.	Sí	No	
6. Etc.			
Exemple de desagregació basat en el descriptor de la figura 4			
Sóc capaç de comprendre les idees principals en lectures graduades de:			
1. Fins a 10 pàgines.	Molt bé	bé	Amb dificultat
2. Entre 11 i 20 pàgines	Molt bé	bé	Amb dificultat
3. Entre 21 i 30 pàgines	Molt bé	bé	Amb dificultat
4. Etc.			

- Problemes causats per la resistència dels aprenents (Vegeu el quadre 3).

Quadre 3

ENTREBANC	ESTRATÈGIA DOCENT
▪ Mandra davant d'un tipus d'activitat d'alt cost cognitiu.	Totes les anteriors i, a més: ▪ Explicitar la finalitat de l'activitat d'autoavaluació i dotar-la de valor davant de l'aprenent. ▪ Amb els alumnes més joves, enfocament manipulatiu (retallar, acolorir, reordenar targetes), amb certs components lúdics. ▪ Implicació de l'aprenent en la redacció, selecció o priorització dels criteris d'avaluació. ▪ Activitats que instin els alumnes que facin explícites les raons per les quals s'atorguen una competència determinada. ▪ Animar els alumnes a discutir les seves opinions i judicis amb els seus companys. ▪ Respecte per les decisions que adopti l'aprenent, encara que de vegades puguin ser errònies.
▪ Incomoditat davant l'assumpció de responsabilitats.	

- Problemes causats per la dificultat intrínseca de l'avaluació per criteris (vegeu el quadre 4).

Les activitats de negociació dels criteris d'avaluació poden servir per integrar la majoria de les estratègies didàctiques enumerades en aquest apartat. Pel seu alt interès, dedicarem una secció completa a desenvolupar-ne un exemple.

Quadre 4

ENTREBANC	ESTRATÈGIA DOCENT
▪ La dificultat intrínseca de l'avaluació per criteris.	Totes les anteriors i, a més: ▪ Ús repetit de les activitats d'autoavaluació. ▪ Activitats de negociació dels criteris d'avaluació. ▪ Coavaluació de la producció pròpia i aliena amb els seus iguals, que ajuda a explicitar i discutir, i, com a resultat, ajustar el propi criteri. ▪ Activitats d'entrenament en la identificació de graus de qualitat en produccions suposadament realitzades per altres aprenents⁶. ▪ Activitats de negociació dels criteris d'avaluació.

Les activitats de negociació de descriptors. Un exemple

Les activitats de negociació de descriptors parcials de competències són un tipus d'activitat de bastida⁷ que contribueixen a ajudar els aprenents a tenir una comprensió més bona dels criteris d'excel·lència, pels quals es jutjarà el mèrit d'un treball escolar, a exercitar l'activitat avaluadora per criteris i a superar la resistència de l'estudiant envers l'autoavaluació i la coavaluació.

Per negociació de descriptors, entenem les activitats d'aula que inviten els aprenents a prioritzar, seleccionar o redactar en un llenguatge propi els descriptors que defineixen una actuació de qualitat en una tasca de comunicació determinada.

Presentem el context de l'exemple: hem demanat als alumnes que preparin per grups una petita exposició oral de tipus acadèmic sobre un tema determinat. Les presentacions seran enregistrades en vídeo per poder-les avaluar i incorporar-les al dossier. Els descriptors PEL en la competència de «parlar» més propers a l'activitat i nivell d'inici dels alumnes són els del quadre 5.

El coneixement que tenim amb l'alumnat meta ens permet anticipar alguns problemes, a més dels estrictament lingüístics. Entre d'altres, hi trobem:

- Pobresa o inadequació dels recursos paralingüístics: entonació, èmfasi, pauses, etc.
- Pobresa o inadequació dels recursos visuals: gest, text, diagrames, dibuixos o fotos.
- Mirada fixa en el text, manca de contacte visual amb l'audiència.
- Veu molt baixa.
- Lectura del text, en lloc d'explicació.
- Organització inadequada de les parts de la presentació.
- Manca d'idea central.

Tots aquests problemes afecten d'una manera o altra la manca

Quadre 5. Què sé fer amb les meves llengües estrangeres? Parlar

A2	▪ Quan parlo, faig algunes pauses, tinc dubtes i he de repetir i reformular alguna frase. ▪ Parlo per iniciativa pròpia i poques vegades he de pensar abans com m'he d'expressar. ▪ Parlo amb frases senzilles i enllaçades.		
B1	▪ Sé fer presentacions en públic, breus i clares, sobre temes que conec si me'ls preparo prèviament. ▪ Sóc capaç de mantenir el meu discurs durant un període llarg, amb una pronunciació molt comprensible, encara que faig pauses i m'he d'autocorregir sovint la gramàtica i el lèxic.		

d'eficàcia del missatge que es vol vehicular. Per a alguns alumnes és més greu, ja que afecten directament la comprensió bàsica del discurs. A partir d'aquesta anàlisi, elaborem una llista de descriptors de qualitat més simples per als alumnes meta⁹:

La presentació és amena

Explica exemples o anècdotes que ajuden a comprendre la idea principal

Manté contacte visual amb l'audiència

Els descriptors han de ser curts i fàcilment relacionables amb realitats ben conegudes. Fem una segona llista, més breu, de frases que descriuen actuacions de baixa qualitat:

Parla de forma monòtona

Diu el seu text d'una tirada

Retoquem la formulació d'alguns elements de les dues llistes, amb la finalitat de crear descriptors ambivalents o ambigus que promoguin el debat entre els estudiants:

Parla ràpid. Es nota que ha memoritzat el seu text paraula per paraula

Crida perquè se'l senti bé

Per últim, hi afegim descriptors que no són rellevants⁹:

Juga bé al tennis

Condueix la seva moto sense posar-se el casc

Organitzem els estudiants per parelles vermelles i blaves. Donem a cada parella vermella la meitat dels descriptors en petites targetes, i a cada parella blava, l'altra meitat. Demanem a les parelles que classifiquin els descriptors en tres categories: bon orador, mal orador i indiferent. Si no es posen d'acord, poden col·locar el descriptor en una quarta categoria «?» (vegeu el quadre 6).

Quadre 6. Material de treball: categories

Buen orador	Mal orador
INDIFERENTE	?

Demanem als alumnes que formin grups de quatre amb una parella vermella i una altra de blava i que intercanviïn les decisions. Després, es posen en comú i es discuteixen els ítems que els grups trien com a més dubtosos. A part de moderadora del debat, el rol de la professora aquí és el d'elicitar respostes tan articulades com sigui possible dels estudiants i posar en evidència argumentacions contradictòries o inconsistentes:

Professora: Per què dius que XX és una característica de bon orador?

Professora: Explica'ns per què no estàs d'acord amb en Joan?

Professora: Dius XX, d'això, se'n dedueix YY. És això el que vols dir, oi?

El rol de la professora també és el de tancar el debat amb una conclusió de caire més general que pugui orientar els alumnes, per exemple:

Professora: Crec que el que estem dient és que el bon orador és aquell capaç de fer arribar el seu missatge a l'audiència meta. Hi esteu d'acord?

Per a l'endemà, la professora pot demanar als alumnes que escriguin, per exemple, els cinc criteris que pensen que s'han de fer servir per avaluar les exposicions que es presentaran properament. Una comissió o la mateixa professora es pot encarregar de recollir les propostes i sintetitzar-les en una única pauta de consens, de la qual es faran còpies per a tothom¹⁰. Finalment, la pauta s'utilitza per avaluar l'actuació pròpia o la dels companys: assenyalar els aspectes més positius de la presentació, donar consells, determinar els aspectes que se'n volen millorar, decidir si s'inclou al dossier o no, posar-hi nota, etc. En qualsevol cas, l'avaluació efectuada per l'aprenent ha d'estar dotada de valor i significat dintre del sistema de valoració de les feines que es porten a terme a l'aula. La marginació d'aquesta i la substitució per una altra valoració no ben compresa per l'estudiant resta eficàcia a totes les activitats d'autoavaluació subsegüents.

L'experimentació d'aquestes activitats ens diu que els estudiants milloren el grau de consciència i adopten idees per enriquir les seves presentacions, que milloren de manera observable¹¹. El treball amb descriptors de qualitat demostra també que les activitats d'autoavaluació

actuen per impregnació, és a dir, la consciència metacomunicativa es va desenvolupant progressivament quan els alumnes, de manera repetida, porten a terme tasques d'autoavaluació o coavaluació. En general, les actuacions aïllades són insuficients per produir resultats observables.

En resum, les activitats de negociació de criteris posen els aprenents en la situació de prendre decisions sobre allò que és més o menys important, d'aquesta manera, s'afavoreix una comprensió activa i aprofundida dels objectius d'aprenentatge representats pels criteris de qualitat.

Per concloure

L'èxit a l'aula depèn més de la capacitat dels aprenents per autoregular-se que no pas de la genialitat de la metodologia emprada (Perrenoud, 1989, citat per Mauri i Sanmartí, 1998). L'autoregulació, és a dir, la capacitat de reconèixer els propis punts forts i febles, d'identificar les pròpies necessitats i objectius i d'utilitzar els materials per a un aprenentatge autodirigit (MECR, p. 139-140) és, al mateix temps, objectiu irrenunciable i mitjà o camí privilegiat en la formació d'aprenents de llengües per a tota la vida.

Compartir amb els estudiants les metes educatives i discutir amb ells els mitjans per arribar-hi són recursos potents per involucrar-los en el bon desenvolupament del programa. També són un contingut «autèntic» sobre el qual es poden organitzar les converses a les aules de llengües. Almenys, molt més autèntics que els horòscops o l'estrella de futbol del moment.

Finalment, poden contribuir a disminuir l'ansietat de professors que comparteixen, així, amb els aprenents, part del pes de la responsabilitat.

Les activitats d'autoavaluació, i més concretament les que s'aborden amb estratègies de negociació de descriptors, no impliquen un abandonament, per part del docent, de les seves responsabilitats com a avaluador. Més aviat tendeixen a acompanyar l'aprenent en el seu camí cap a cotes més elevades d'autonomia, indispensables per apropiarse a l'objectiu de formar aprenents de llengües per a tota la vida.

Notes

1. Es fan servir indistintament els termes professor i professora, sempre amb valor incliusiu per a tots dos gèneres.
2. Vegeu, a MacBeath i altres (accessible a la web), un interessant document sobre la pràctica de l'autoavaluació.
3. Vegeu memòria d'experimentació, accessible a <<http://wwwn.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>>.

4. A Escobar 2006 es desenvolupa la utilitat dels descriptors PEL per abordar un tipus d'avaluació per criteris a les aules de llengua.
5. Text escrit originàriament a mà. Se n'ha respectat el redactat original de l'estudiant, tant pel que fa a l'ortografia com al canvi de codi. S'ha substituït part del text per punts suspensius, per tal d'abreujar-lo. El subratllat és meu.
6. El projecte CEFTrain –en el qual ha participat el Centre de Recursos de Llengües Estrangeres del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya– ha posat a l'abast del professorat materials per a practicar la identificació dels diversos nivells del MECR. Aquests materials també poden ser útils per exercitar els alumnes de secundària, sempre que hi intervingui una selecció curosa, per part de la professora, dels materials actualment disponibles.
7. Bastida és un procediment de naturalesa interactiva pel qual un expert –adult o company més competent– guia l'aprenent en la realització d'una determinada activitat, fins que l'aprenent és capaç de controlar autònomament l'esmentada activitat (Vigotski, 1978; Bruner, 1985).
8. Preparem les llistes en la llengua meta de la classe, en la qual es farà la presentació. Aquesta estratègia transforma l'activitat en una tasca de lectura, interacció i redacció en llengua meta, a la qual la llengua primera o les llengües primeres compartides pels parlants desenvoluparan, amb tota probabilitat, un paper facilitador (Unamuno, 2005; Nussbaum i Unamuno (ed.), 2006).
9. Tot i que la categorització final sempre depèn del context comunicatiu. Per exemple, si el discurs està adreçat a un grup d'aficionats al tennis, el fet que l'orador en sigui un jugador reconegut no és irrellevant. Alguns alumnes perspicaces poden adduir arguments com l'anterior. En aquest cas, la professora li hauria de donar la raó.
10. Es pot trobar una pauta de deu ítems ja confeccionada a Escobar (2004), que pot servir com a exemple.
11. Al marge del valor intrínsec de l'activitat que s'ha presentat en aquest article, aquesta té un valor d'enriquiment lingüístic important, ja que els estudiants s'impliquen en una discussió apassionada sobre el valor d'alguns descriptors, com ara «Vesteix adequadament». Una gestió del debat adequada per part de la professora que fomenti la discussió envers la llengua meta, sense proscriure la o les L1, provoca un grau de participació i autoselecció per part dels alumnes més elevat que el d'altres activitats d'aula suposadament comunicatives.

Referències bibliogràfiques

- ARTER, J.; SPANDEL, V. (1992): «Using portfolios of student work in instruction and assessment». A: *Educational measurement: Issues and practice*, p. 35-44.
- BRINDLEY, G. (1994): *Assessing achievement in the learner-centred curriculum*. Sydney: NCELTR. Primera edició: 1989.
- BROADFOOT, P. (1979): *Assessment, Schools and Society*. Londres. Methuen.
- BRUNER, J. S. (1985): «Vigotski: a historical and conceptual perspective». A: WERTSCH, J. V. (comp.): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (1998). «Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 16, p. 49-60.

- CONSELL D'EUROPA (2001): *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 2003.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1997): «La llengua oral: propostes per a l'avaluació». A: RIBAS, T.: *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1998). «La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 16, p. 9-24.
- ESCOBAR, C. (2000): *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Tesis doctoral. Publicació en microfiches: UAB. <<http://dewey.uab.es/article/tesis.htm>>.
- ESCOBAR, C. (1999): «El papel de la autoevaluación como mecanismo regulador de la discusión por parejas». *Textos*, núm. 20, p. 61- 73.
- ESCOBAR, C. (2004): «¿Qué quiere decir un siete?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 129, p. 33-38.
- ESCOBAR, C. (2006): «Una propuesta de evaluación criterial para la educación secundaria». A: CASSANY, D.: *Portfolio europeo de las lenguas de secundaria y su aplicación en el aula*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado del MECD de España.
- ESCOBAR, C.; NUSSBAUM, L. (2002): «¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?». A: MIQUEL, L.; SANS, N.: *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. *Cuadernos del Tiempo Libre*, p. 37-51.
- GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. (1996): *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIPPS, C. V. (1994): *Beyond testing*. Londres. The Falmer Press.
- KUBISZYN, T.; BORICH, G. (1993): *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. Nova York: Harper Collins College Publishers.
- MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M. Guia pràctica de autoevaluació, accessible en onze llengües a: <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/pracgui/practi_en.html> [Consulta: 30 de novembre de 2005]
- MAURI, T.; SANMARTÍ, N. (1998): «Ensenyar a aprendre a autoavaluar i autoregular els aprenentatges». A: JORBA i altres (eds.): *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, p. 145-152.
- NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (eds.) (2006): *Usos i competències comunicatives multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona..
- RIBAS, T. (1997): *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.
- UNAMUNO, V. (2005): «L'entorn sociolingüístic i la construcció dels repertoris lingüístics de l'alumnat immigrant a Catalunya». A: Noves SL. Accessible a: <<http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05primavera-estiu/docs/unamuno.pdf>>.
- VIGOTSKI, L. S. (1978): *Mind in society: The development of high psychological processes*. Londres. Harvard University Press.
- Portals de projectes europeus relacionats amb l'avaluació. Últim accés: 30 de novembre de 2005
- Bergen Cando Project. Accessible a: <<http://www.ecml.at/cando/files/start.htm>>.

CEFtrain project. Accessible a: <<http://www.ceftrain.net>>.

Quality evaluation in School education European Pilot Project. Accessible a: <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/pracgui/practi_en.html>.

*Referències de
l'autora*

Cristina Escobar Urmeneta. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació. A/e: cristina.escobar@uab.es

Línia de recerca: oralitat, avaluació per portafolis, aprenentatge per tasques, aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE).

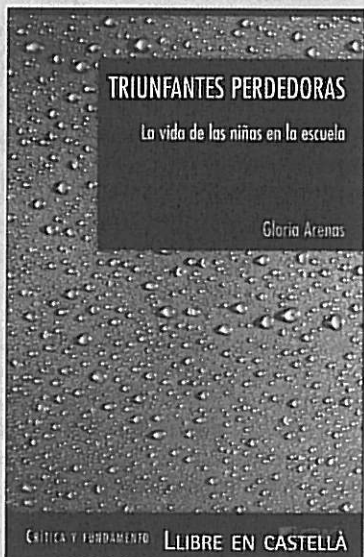
TRIUNFANTES PERDEDORAS

La vida de las niñas en la escuela

GLORIA ARENAS

Les històries culturals continuen esforçant-se per posar de manifest quin hauria de ser el lloc de les dones, i una de les maneres que utilitzen aquestes cultures per ser transmeses, conegudes i acceptades, són els sistemes educatius. Aquest llibre pretén donar a conèixer les diferents teories, ideologies, lleis, investigacions i línies de reflexió des de les que les dones han tractat d'analitzar les formes de discriminació sexista que s'amaguen en el sistema educatiu actual.

276 pàg. PVP: 17,00 €

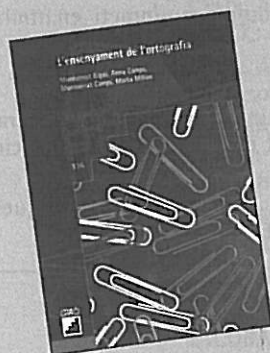


Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona (Espanya) Tel.: (34) 934 080 464

www.grao.com
graoeditorial@grao.com

Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura

Si ens presentes una nova subscriptora o un nou subscriptor



1+1



et regalem un llibre a tu...
i un altre per al nou subscriptor o la nova subscriptora*

* En els darrers anys el 41% dels nostres subscriptors i subscriptores s'han donat d'alta a través d'altres companys subscriptors. Avui volem agrair-vos la vostra col·laboració.

PODEU TRIAR EL LLIBRE QUE MÉS US INTERESSI D'AQUESTA SELECCIÓ:

• **Didàctica de la llengua oral**
10 experiències didàctiques

Juli Palou, Carmina Bosch (coords.),

• **L'ensenyament de l'ortografia**

Anna Camps, Marta Milian, Montserrat Bigas, Montserrat Camps

• **Per què he dit blanc si volia dir negre?**

Tècniques assertives per al professorat i formadors

Manel Güell

• **Comunicació efectiva a l'aula**
Tècniques d'expressió oral per a docents

Glòria Sanz

Per fer la subscripció, ompli la casella corresponent a la butlleta de subscripció que trobareu a la revista, o truqueu a l'editorial

Graó t'informarà puntualment de les publicacions, novetats editorials, cursos formatius o altres activitats relacionades amb la docència. L'interessat autoritza el tractament automatitzat de les dades personals subministrades, que siguin necessàries per a la prestació de serveis que ofereix l'editorial Graó. Aquestes dades s'inclouran en un fitxer ubicat a Espanya sota el control i la supervisió d'IRIF, SL C/ Francesc Tàrraga 32-34, 08027 Barcelona, davant de la qual l'interessat podrà exercir el dret d'oposició, accés, rectificació i cancel·lació, que la llei li atorga, mitjançant una notificació escrita.



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

Tel: 934 080 464

A/e: revista@grao.com

El portafolis en la formació de professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent

Olga Esteve
Universitat Pompeu Fabra
Lucrecia Keim
Universitat de Vic
Zinka Carandell
Escola Oficial d'Idiomes
Barcelona-Drassanes

La darrera recerca en l'àmbit dels processos formatius de professorat advoquen per un canvi o replantejament dels models de formació actuals. Segons els resultats d'aquesta recerca, els docents «es formen millor»:

a) si s'estableix un vincle clar i directe amb les experiències pròpies;
b) a partir d'aquestes experiències i de l'observació de la pròpia actuació (així es fomenta un procés de reflexió que porti a la cerca de noves alternatives pedagògiques, i això d'una manera sistematitzada, autònoma i realista).

Es tracta, així doncs, de trobar eines o instruments que ajudin el docent a fomentar processos de conscienciació i de reflexió sobre la seva pròpia pràctica docent, per tal de millorar-la.

L'objectiu d'aquest article és presentar un instrument que sembla ser especialment útil en aquest marc: el Portafoli Docent. En primer lloc, en descriurem l'essència, els objectius i les característiques. Seguidament, revisarem l'ús del portafoli en grups de formació de professorat de secundària i d'adults, tot fent referència a experiències concretes, tant dins de l'àmbit espanyol com europeu. Finalment, reflexionarem sobre els avantatges i les possibilitats d'ús del portafoli en la formació de professorat de secundària, a partir d'algunes experiències.

Paraules clau: desenvolupament professional, reflexió sobre la pràctica docent, eina formativa, evidència de competències, evidència del procés, autoregulació, portafolis digital, portafolis electrònic.

The portfolio in teacher training – a tool for reflection in and about the teaching practice

Recent research on the field of teacher training processes pleads for a change or a revision of current training models. According to the results that this research offers, teachers «are better trained»:

a) if a clear and direct bond is established with self experiences;
b) from these experiences and the observation of self performance (so that there is an enhancement of a reflective process that leads to the search of new pedagogical alternatives in a systematized, autonomous and realistic way).

Therefore, we try to find tools or instruments that help the teacher to increase conscious reflective processes about their own teaching practice in order to improve it.

The aim of this article is to present an instrument that seems to be especially useful within this framework: the Teacher's Portfolio. First of all we will describe the essence, the aims and the characteristics of the teacher's portfolio. Next, we will revise the use of the portfolio in secondary and adults' teacher training groups, referring to particular experiences, both in Spanish and European scope. Finally, we will reflect on the advantages and the possibilities of the use of the portfolio in secondary teacher training, from several experiences.

Keywords: professional development, reflection of the teaching practice, training tool, competence evidence, process evidence, self-regulation, digital portfolio, electronic portfolio.