

«¿Por qué no te callas?» o avaluar, ensenyar i aprendre. La comunicació oral a l'educació secundària

Cristina Escobar
Universitat Autònoma de
Barcelona

El lloc central que l'ensenyament i l'avaluació de les competències orals ocupen en el currículum promulgat per la LOE no es correspon amb el lloc que aquestes competències ocupen en les pràctiques escolars que s'observen a Catalunya. La manca d'una tradició acadèmica forta en la promoció i l'avaluació de l'oralitat amb finalitats reguladores i certificatives es tradueix en una població adulta desposseïda d'habilitats comunicatives essencials. A partir de l'anàlisi de les pràctiques docents de tres professors de llengües de secundària, el present article reflexiona sobre les conseqüències concretes que se'n deriven i proposa un decàleg per a l'acció docent que pugui contribuir a millorar l'educació lingüística integral dels ciutadans de manera substancial.

Paraules clau: avaluació de competències, avaluació certificativa, autoregulació, oralitat, interacció, portafoli, portafoli europeu de llengües, llengua a través del currículum, currículum integrat, exàmens orals, ansietat.

«Why don't you shut up?» Assessing, teaching and learning about oral communication at secondary education

The central role played by teaching and assessing oral competences in the secondary curriculum does not correspond to the role these competences play in school practice as observed in Catalonia. The lack of a strong school tradition in promoting and assessing oral work for regulatory and certification purposes translates into an adult population ill-equipped in key communicative abilities. Based on the analysis of teaching practices of three secondary language teachers, this article looks at the specific consequences of this situation and sets out a series of guidelines for teaching action to help substantially improve citizens' comprehensive language education.

Keywords: competence assessment, certification assessment, self-regulation, oral work, interaction, European language portfolio, language through the curriculum, integrated curriculum, oral exams, anxiety.

*Em fa vergonya parlar en anglès davant de la classe.
No en sé prou i tinc por de fer el ridícul.
(Nerea, 16)¹*

*En el cas de les matèries de l'àmbit de llengües,
l'avaluació final de cada matèria comptabilitza
de manera explícita l'expressió oral.
(DOGC, núm. 5183, 29 de juliol de 2008)*

Avaluem la comunicació oral a l'educació secundària? Percepcions o realitats?

L'any 2007, la frase «¿Por qué no te callas?» va fer la volta al món en poques hores. Tanmateix, l'èxit de l'exabrupte real no era degut a l'originalitat del concepte, sinó al context en què va ser pronunciada. Efectivament, la crida «Calleu!» és una vella coneguda a les aules del nostre país, on encara és més comú sentir com el professor demana silenci que no pas convidar els estudiants a participar de la discussió. Perquè, quantes aules de secundària podríem visitar on la discussió argumentada, les presentacions formals, els informes de treball i les narracions orals hi fossin activitats comunes?

A començament de curs, acostumo a demanar als meus estudiants de didàctica de la llengua que facin memòria i que omplin una graella (quadre 1), on indiquin la freqüència amb la qual al seu centre de secundària s'utilitzaven activitats de comprensió auditiva, lectura, parla, conversa o escriptura per avaluar el nivell que tenien de competència comunicativa en anglès.

Els estudiants —futurs professors d'anglès—, any rere any, responen que, al seu institut o col·legi de procedència, «sempre» eren avaluats mitjançant activitats de lectura i escriptura; «algunes vegades», amb activitats de comprensió auditiva, i «mai» o «gairebé mai», amb activitats de parla o de conversa. Amb tota probabilitat, si la mateixa pregunta es fes en referència a qualsevol altra matèria —ciències socials, ciències naturals o altres llengües—, la resposta seria semblant.

Afortunadament, la situació no és tan dramàtica. Quan entrevisto el professorat de llengües fent servir la mateixa graella, les respostes són més matisades. El professorat addueix que totes les competències s'avaluen, també les orals productives i interactives (conversa). Però aquestes s'acostumen a valorar de manera indirecta, no mitjançant proves

Quadre 1

	LISTENING	READING	SPEAKING AND / OR INTERACTING	WRITING
Always ²				
Often				
Rarely				
Never				

específiques³, sinó amb l'observació de les produccions que els alumnes aporten al desenvolupament de la classe.

Potser per aquesta raó, la percepció que els estudiants tenen que la conversa o la parla monològica mai o quasi mai compta per a la nota, està distorsionada: no es realitzen exàmens orals, però el professorat té en compte les contribucions verbalitzades que els estudiants fan a classe.

Aquesta aproximació possibilista a l'avaluació de l'oralitat té els seus avantatges —fa possible que l'oralitat sigui tinguda en consideració de forma integrada, encara que les condicions no siguin les ideals—, però també, com hem vist, presenta perills.

En aquests casos, el sistema d'avaluació de competències i de coneixements lingüístics no orals es fa explícit a través de les proves i treballs. Dels resultats obtinguts en aquestes tasques «oficials» d'avaluació, l'estudiant rep una retroacció clara en el seu text en forma de qualificació decimal, comentaris o marques d'acceptabilitat (✓) o d'inacceptabilitat (X) de la resposta. A més, aquestes produccions es poden arxivar per revisar-les, per calcular la qualificació final de l'assignatura i, quan escaigui, per formular la reclamació corresponent al professor.

És a dir, mentre que per avaluar les competències escrites es fa servir un sistema oficialitzat i visible per a tots els participants, on les regles del joc són clares, l'avaluació indirecta de l'oralitat la priva de visibilitat. I ja se sap, allò que no es veu..., no existeix.

El preu del silenci

Els resultats d'una educació que no situa la comunicació oral en el centre del currículum són precisament els que cal esperar. Campo Vidal exposa l'anècdota següent, que necessita pocs comentaris:

13 de julio de 2007. [...]

El moderador da la palabra al embajador de Liberia en Naciones Unidas [...] Se levanta de la mesa, se dirige al atril [...] y comienza a hablar con una autoridad cautivadora para el auditorio. Vocalizaba bien, hacía las pausas correctas, se acompañaba adecuadamente con las manos [...] pero, sobre todo, estructuró admirablemente su mensaje. Y no sólo eso: dijo al principio lo más importante, y lo repitió, aunque con otras palabras al final, con la intención de que quedara en la memoria de los asistentes. [...]

Le siguieron en el uso de la palabra tres ponentes españoles, pero ninguno de ellos se atrevió a salir al atril y hablaron desde la mesa [...] Un alto cargo [...] utilizaba un PowerPoint que movía una colaboradora [...] por lo que andaba girándose hacia la pantalla [...] hasta casi desnucarse. Llenó su breve discurso de órdenes: «Pasa». «La siguiente». «No, atrás». Y por si fuera poco, estuvo poco hábil al anunciar al auditorio una nueva línea de crédito para la cooperación [...]. (Campo Vidal, 2008, p. 25-26)

Evidentment, el preu de la manca d'habilitats comunicatives és el de no aconseguir fer arribar a l'audiència el missatge desitjat: un cost molt elevat. Campo Vidal (2008, p. 23) continua:

El profesor Manuel Castells [...] sostiene que en España no se habla bien porque en realidad no hay interacción en las conversaciones, no hay debate, sino monólogos superpuestos. [...] Aquí se habla tan alto porque se trata de imponer la voz sobre la persona con la que se dialoga, para conseguir así turno de palabra.

Tornem ara a les aules de secundària per mirar d'entendre millor les claus que expliquen aquesta realitat i, per tant, estar en millors condicions per modificar-la.

Un passeig per aules de llengua en tres vinyetes⁴

En aquesta secció, hi presentarem tres casos trets d'aules de secundària on la comunicació oral ha esdevingut rellevant sota la mirada crítica del professorat o dels estudiants. Primerament, presentarem els tres casos i, a continuació, els analitzarem i en traurem les conclusions que puguin guiar la nostra acció docent.

Vinyeta 1: Presentacions orals a l'aula d'anglès de tercer d'ESO

Els estudiants han finalitzat els seus pòsters després de buscar informació sobre l'Amazònia i resumir-la seguint una pauta de treball de tipus WebQuest⁵. El professor només els ha permès incloure informació visual al pòster i no els accepta text més enllà del títol o del peu de les imatges⁶. El professor anuncia que, seguidament, començaran les presentacions. Un estudiant demana deu minuts per revisar la feina feta. L'ensenyant, complagut (volen revisar!), accepta immediatament. Se sorprèn, però, quan cap dels alumnes no assaja el que dirà i tots els estudiants, sense excepció, es dediquen a retocar els colors i les lletres del pòster: els deu minuts conclouen sense cap entrenament per fer l'exposició oral.

El sorteig dictamina que el primer que presenti el treball sigui el grup Red. Els nois i noies que en formen part surten al davant de la classe i enganxen el pòster prèviament preparat al suro. A partir d'aquest moment, els Red no saben el que han de fer. Estan perduts. Els nervis els traeixen i comencen a discutir qui va primer i qui diu què. El professor entén la situació i els concedeix uns quants minuts perquè s'organitzin i facin un petit assaig d'urgència. La resta de la classe, aliena als patiments dels seus companys, continua retocant els dibuixos que ha fet.

Finalment, l'ensenyant dona l'ordre de començar la presentació. A l'aula, s'hi fa un silenci expectant i els estudiants exposen el seu treball. El resultat és bastant acceptable, tenint en compte les circumstàncies, i els aplaudiments no es fan esperar. Els Red estan orgullosos de la tasca realitzada: és el primer cop de tota la seva escolaritat que fan una presentació oral en anglès i han sobreviscut! La mateixa seqüència de desconcert, assaig *in extremis* i presentació se succeeix amb la resta de grups que formen la classe.

Vinyeta 2: Preparant la presentació del treball de recerca

L'Eva és una estudiant de segon de batxillerat considerada «bona alumna» per la seva tutora. En una entrevista, ens explica que, a classe, la professora d'anglès els ha ensenyat amb exemples allò que s'ha de fer i allò que no s'ha de fer en una bona presentació oral. La noia continua:

A més, ara farem pràctiques i tots haurem de fer una petita presentació davant de la classe i els companys ens diran què hem fet bé i què hem de millorar. Això ens fa vergonya, però ens anirà molt bé com a pràctica per presentar el crèdit de recerca, tant si l'escrivim en anglès, com si ho fem en català o en qualsevol altra llengua. (Quadern de camp, 2008)

La valoració entusiasta de l'Eva conclou amb un lament: «No entenc com això no ho hem estudiat abans».

Contrastem, però, aquesta última informació que l'estudiant ens aporta: el quadern de camp indica que aquest tema s'havia abordat prèviament a l'assignatura de castellà de quart d'ESO. L'Eva, però, no ho recorda (vegeu el quadre 2).

Vinyeta 3. Aprovar els exàmens sense parlar

Sóc professor de català [...] A segon de batxillerat, tinc un alumne que encara no m'ha parlat mai en català. Els exàmens, me'ls aprova tots. Avui, que hem comentat l'última prova, li demano, al final de la classe, que es quedi un moment a parlar amb mi.

—Mira, Gómez —el reprenc—. M'estic plantejant què haig de fer amb tu. Som a la meitat del curs i encara és el moment que t'haig de sentir parlar-me en català. Només quan corregim exercicis arribes a dir alguna cosa, però llegint-ho sempre de la llibreta. Jo no puc dir que parlis català; només l'entones. Vull que sàpigues que t'hi estàs jugant l'aprobat. [...] Mira: vas néixer en aquest... poble! Fa més de disset anys! Has tingut temps de sobres!

Quadre 2

ACTIVITATS DE CREACIÓ*

1. Imagina't que has de presentar el conferenciant de la lectura, Gerald Durrell. Amb la informació que has recollit sobre aquest personatge, escriu una breu presentació i una salutació a l'auditori, de manera que ho puguis incloure al començament del text.
2. Formeu grups de quatre persones i practiqueu diverses vegades la lectura de la conferència en veu alta. Un representant de cada grup dissertarà davant la classe. Fixeu-vos en les pauses que marquen els signes de puntuació, procureu entonar i pronunciar amb correcció, manteniu un ritme adequat i eviteu els gestos exagerats. La resta de la classe avaluarà aquests aspectes:

	1	2	3	4	5	6	7
Pauses:							
▪ Correctes							
▪ Molt lentes							
▪ Molt ràpides							
Entonació:							
▪ Adequada							
▪ Poc adequada							
▪ Exagerada							
Pronunciació:							
▪ Clara							
▪ Poc clara							
▪ Incomprensible							
Ritme							
▪ Lent							
▪ Ràpid							
▪ Moderat							
Gesticulació:							
▪ Natural							
▪ Exagerada							
▪ Rígida							
3. Prepara una conferència breu de cinc a deu minuts sobre un tema que dominis i que et sembli interessant. A més dels aspectes anteriors, has de tenir en compte l'estructura del tema que exposaràs.							
Font: Martí i altres, 2003, p. 179. * Text traduït de l'original en castellà.							

—¡Es que me da vergüenza!
 —Però és que jo t'haig d'avaluar de català oral!
 —¿Y a los demás?
 —A los demás también, home!
 No penso demanar-l'hi sisplau. No ho penso fer.
 Però tampoc no puc suspendre'l, si no em suspèn els exàmens —o si? (Sala, 2001, p. 100)

Lliçons per aprendre

A continuació, aprofundirem en els tres casos en ordre invers al qual han estat presentats. La pregunta que ens guiarà serà: «Quines lliçons podríem aprendre de cada una de les aules que acabem de visitar?». Què en podem aprendre, doncs, de les vinyetes anteriors?

De la vinyeta 3

L'intent de solucionar el problema citant l'estudiant refractari a una entrevista a soles és una estratègia encertada, com confirma el fet que, en aquest context, el noi arribi a verbalitzar la raó de la seva resistència numantina a parlar en català: «Es que me da vergüenza».

L'ansietat és una vivència ben coneguda per qualsevol aprenent de segones llengües⁷, conseqüència de l'amenaça vers la pròpia imatge que experimenta el neòfit. Els factors de personalitat i d'edat poden alleugerir o agreujar aquest sentiment d'angoixa i, en aquest sentit, els adolescents hi tenen les de perdre: parlar davant dels companys comporta un risc que els joves sovint no estan disposats a assumir: la burla dels iguals és una amenaça molt més temible que el suspens del professor.

A més de proposar-li al professor que tingui en compte com els factors emocionals condicionen l'aprenentatge, també li podríem recomanar que fes una revisió detinguda del currículum de català de secundària, tant pel que respecta als objectius, com als continguts, com als criteris d'avaluació de l'àrea. El currículum no obliga a fer exàmens —el mètode d'avaluació triat pel nostre professor—, però sí que obliga a ensenyar les cinc destreses comunicatives i avaluar l'acompliment de totes cinc per part de l'estudiant. Potser aquest professor ensenya als seus alumnes a debatre a classe, a argumentar i a contraargumentar, a explicar anècdotes i acudits, a mantenir una conversa sobre no-res, en definitiva, a comunicar en català. Podria ser, però no ho sembla, perquè, què vol dir exactament quan afirma que l'estudiant aprova els exàmens⁸?

És sabut que, a l'ensenyament reglat, la funció primària de l'avaluació com a certificació de l'assoliment d'objectius d'aprenentatge es

veu sovint distorsionada per l'efecte de premi i càstig amb el qual són interpretades les qualificacions escolars per part dels estudiants i les seves famílies. Aquest efecte lateral és de vegades utilitzat per professors que gasten l'últim cartutx en l'intent de fer comprendre a l'alumne la importància de l'estudi. El problema que ens trobem a la vinyeta 3 és que la funció del «pal i la pastanaga» sembla que és l'única que l'avaluació compleix, i l'amenaça de sanció, l'únic recurs pedagògic que veiem desplegar per estimular l'aprenent a parlar en català. Un recurs que es revela clarament ineficient fins i tot en el cas d'un alumne que sembla prou compromès amb la seva escolaritat («Els exàmens, me'ls aprova tots»), ja que són els aspectes emocionals els que hi interfereixen⁹.

No advocarem aquí per carregar els estudiants amb més exàmens i més proves encara, sinó per reconsiderar el sistema d'avaluació en el seu conjunt i organitzar una proposta coherent i equilibrada de tasques. Per a aquells lectors que trobin que aquest és un suggeriment sensat, a continuació proposem dues estratègies:

- La substitució parcial o total del sistema d'exàmens per l'ús de portafolis de llengua, on els estudiants arxiven les seves produccions —també les orals— i les avaluen mitjançant descriptors organitzats en pautes o llistes de control (Escobar, 1999, 2006a; Escobar i Nussbaum, 2002). La tecnologia dels MP3 i els programes lliures d'edició d'àudio i vídeo¹⁰, que els nostres estudiants manegen amb molta més soltesa que nosaltres, ho fan possible. Els descriptors de la versió MECD 2004 del Portafoli Europeu de Llengües (PEL) representen un bon instrument per tenir en compte.
- La substitució de la prova escrita principal d'alguns trimestres per una prova exclusivament oral. És possible que algun professor s'escandalitzi amb la proposta, però, no és més escandalós que, en un sistema que ensenya tres o quatre llengües, un estudiant pugui acabar l'escolaritat sense tenir consciència que el centre docent on ha assistit hagi avaluat mai la seva parla?

També hi ha unes altres estratègies que són possibles. El que hem de fer no possible és que l'oralitat quedi fora.

De la vinyeta 2

La lliçó més òbvia que podem aprendre de l'Eva és que una flor no fa estiu i que, amb una sola intervenció didàctica, no n'hi ha prou per consolidar procediments comunicatius complexos. Així, el treball des-

envolupat a tercer d'ESO de manera aïllada no és recordat conscientment¹¹.

També podem aprendre'n de l'èxit assolit per la professora de segon de batxillerat: la classe de retòrica no ha estat presentada com una finalitat en si mateixa que «us servirà molt en el futur», sinó amb la finalitat de proveir d'eines l'estudiant perquè pugui afrontar amb èxit una situació comunicativa real que és percebuda, a hores d'ara, com a molt significativa gràcies al seu valor acadèmic (la qualificació) i simbòlic (l'estatus que dona entre professorat i companys ser capaç de fer una bona presentació). La focalització sobre aspectes del discurs (Cots i Nussbaum, 2002), la inclusió de mecanismes d'autoregulació i de retroacció (Escobar, 2004 i 2006b) en un entorn segur, sense la pressió de la qualificació, i la manera de seqüenciar les activitats de la tasca en el cicle (Escobar, 2004b; Nussbaum i Unamuno, 2004; Willis, 1996) han fet possible que la proposta de la professora guanyi la partida a la vergonya dels estudiants.

L'ordre dels factors, en aquest cas, sí que altera el producte dels aprenentatges i, amb tota probabilitat, la supressió de qualsevol dels elements del cercle virtuós següent el trencaria:

Qualificació amb valor acadèmic de la presentació del TR → Necessitat percebuda pels estudiants: avaluació formal de l'expressió oral en una disciplina no lingüística → lliçó d'oratória → pràctica focalitzada → activitats de coavaluació (autoregulació i retroacció) → presentació pública del TR → qualificació amb valor acadèmic de la presentació del TR.

Una última lliçó que podem aprendre del relat de l'Eva és la seva agudeza, en percebre que les estratègies retòriques que aprèn a l'aula de llengua estrangera són igualment aplicables a presentacions en qualsevol altra llengua. No ens dona alguna pista, això? Segurament, la planificació coordinada entre el professorat de llengües (Guasch, 2005; Noguerol, 2008; Ruiz Bikandi i Tusón Valls, 2008) d'activitats per potenciar la millora en les competències orals, podria maximitzar els resultats, tot minimitzant la feina d'estudiants i de docents.

De la vinyeta 1

Presenciem aquí l'excés d'atenció que els grups d'estudiants atorguen als aspectes estètics dels pòsters i la nul·la previsió dels reptes que trobaran en intentar desplegar coordinadament el seu discurs sobre l'Amazònia. Hi

detectem, doncs, la incapacitat demostrada pels alumnes per avançar els requeriments d'una activitat comunicativa que ha estat observada en altres companys, però que és desconeguda en carn pròpia: observar els altres dona uns resultats limitats en educació lingüística, si prèviament l'estudiant no s'ha enfrontat a una situació comunicativa semblant.

Per últim, som testimonis d'observar la sensibilitat del professor, capaç d'alterar el pla de treball del dia per tal de donar resposta al problema que ha sorgit, tot amb la finalitat que els nois i les noies obtinguin un èxit raonable en la tasca proposada. De la perícia d'aquest professor, en podem esperar que aquesta presentació vagi seguida per unes altres que contribueixin a consolidar les habilitats orals que tot just els estudiants acaben de començar a identificar com a importants.

L'oralitat que volem

Els casos exposats per Campo Vidal (2008) no són, malauradament, excepcionals, sinó ben representatius de la manca de *savoir faire* pel que respecta a l'expressió i a la interacció oral de la població adulta del nostre país. La bona notícia és que, de parlar, també se'n pot aprendre. Hi ha nens que són capaços d'aprendre sols a llegir o a fer operacions aritmètiques, encara que la majoria necessita la guia i el suport del mestre per fer-ho. Quelcom similar succeeix amb les competències acadèmiques orals. Molt poques persones les adquireixen de manera espontània i, per tant, l'escola té un paper prominent en la formació de bons oradors i, consegüentment, una responsabilitat ineludible.

Mirarem que les lliçons apreses a les aules visitades ens resultin útils de cara a les nostres tasques com a ensenyants de llengües, per aquest motiu, les resumirem en forma de deu compromisos de cara al futur que comença avui:

1. Fem de l'aula un entorn segur on es pugui parlar la llengua meta que contribueixi a rebaixar l'ansietat i a llimar els prejudicis.
2. Organitzem les activitats d'ensenyament, autoregulació i avaluació certificativa en cicles de tasques, de manera que els estudiants puguin comprendre la finalitat de les activitats.
3. Organitzem activitats orals en parelles o en petits grups ben regulats, ja que, sense interacció amb iguals, no hi ha aprenentatge. I sense una regulació adequada, potser tampoc.
4. Fem que les activitats d'aprenentatge i avaluació vagin sempre agafades de la mà. També a l'ensenyament de les competències orals.
5. Focalitzem l'atenció sobre els trets específics del discurs oral de forma cíclica i sistemàtica, tant a l'avaluació com a l'ensenyament.

6. Treballem junts. El treball coordinat i la responsabilitat compartida entre les àrees de llengües primeres i llengües estrangeres ofereix resultats més bons i alleugereix la càrrega de cada docent.
7. Involucrem-hi la resta de professorat. El treball sobre l'oralitat es torna més rellevant per a l'estudiant si aquest esdevé útil fora de l'aula de llengua. La complicitat amb els ensenyants d'altres disciplines és vital per fer visible la utilitat de les demandes que del professorat de llengua.
8. Utilitzem activitats d'autoavaluació i de coavaluació de forma continuada i sistemàtica, amb discussions a partir de llistes de control o graelles, que aportin retroaccions valuoses a l'estudiant en un context «segur», on la qualificació no estigui en joc.
9. Implementem un sistema d'avaluació amb finalitats certificadores que inclogui l'avaluació de l'oralitat amb, com a mínim, el mateix pes que l'avaluació d'altres competències i coneixements lingüístics.
10. Atenguem els aspectes emocionals! Les angoixes que el fet de parlar davant dels altres comporta, s'agregen en el cas de les llengües segones i estrangeres, i suposen una amenaça per a la imatge del parlant. Intentar desentranyar amb els estudiants «per què em fa vergonya parlar aquesta llengua» o «per què parlar en públic em causa tanta ansietat» pot ser el primer pas per superar-les. A més, es tracta d'un magnífic tema de conversa per a una classe de llengua oral: és real, els estudiants en saben més que el professor, i l'aportació de la noia o el noi amb més problemes és la més important de totes.

L'avaluació sistemàtica de l'oralitat, a més de ser un procediment sensat per a qualsevol sistema acadèmic, és una demanda que la societat fa al sistema educatiu a través del currículum prescriptiu vigent. I no podem avaluar allò que no hem ensenyat.

Posem fil a l'agulla.

Notes

1. Quadern de camp 2001. Projecte d'experimentació del material MEC del Portafoli Europeu de Llengües.
2. 'Sempre', 'sovint', 'ocasionalment', 'mai'.
3. La raó adduïda més comunament per justificar la manca de proves orals és la dificultat tècnica que comporta.
4. Expressem el nostre agraïment al professorat N. Peláez i M. Roquet (IES Lluís de Requesens); A. Sánchez (IES Martí Dot), i J. Bazoco, E. Eixarch i M. Mas (IES

Sabadell), tot el qual és membre de l'equip CLIL-SI, per facilitar-nos l'accés a les seves aules i col·laborar amb nosaltres.

5. Material didàctic de *Rainforests* disponible a www.clil-si.org.

6. D'aquesta forma s'evita que els estudiants es dediquin exclusivament a llegir en veu alta el text escrit.

7. Bailey (1983) va decidir portar un diari o una bitàcola amb la finalitat d'explorar la correcció d'errors des de la perspectiva d'una aprenent de L2 (francès). A la conclusió del curs, va rellegir el seu diari i es va sorprendre de trobar que hi havia molt poques entrades sobre la correcció d'errades, mentre que es podien trobar nombrosos comentaris sobre l'ansietat que li causava parlar en francès.

8. Segurament, els arbres de les anàlisis morfosintàctiques i de les regles gramaticals no li permeten veure el bosc de la comunicació, com a tants altres professors, d'altra banda.

9. El professor sembla que es ressent dels prejudicis lingüístics amb els quals ha de bregar cada dia. No abordem aquí aquest tema tan important, però sí que ens podem preguntar si l'amenaça del suspens és la millor de les estratègies per contribuir a superar-los.

10. Per editar arxius àudio en format digital, es pot fer servir Audacity, disponible a: <http://audacity.sourceforge.net/>. Per editar vídeo, es pot fer servir Video Spin, disponible a <http://videospin.com> (informació recollida per E. Moore).

11. De la qual cosa no es pot inferir que fos un treball inútil o perdut. Només sabem que l'impacte que va tenir no va deixar cap rastre a nivell conscient.

Referències bibliogràfiques

BAILEY, K. M. (1983): «Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies», a SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (ed.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA. Newbury House, p. 67-103.

COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. (ed.) (2002): *Pensar lo dicho: La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Milenium.

CAMPO VIDAL, M. (2008): *¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?* Barcelona. Plaza y Janés.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2008): «Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat». DOGC, núm. 5183, 29 de juliol de 2008, p. 59042-59402 [en línia]. <www.xtec.cat/estudis/batxillerat/curriculum_bat_loe.htm> [Consulta: 20 d'octubre de 2008]

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007): «Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO)». DOGC, núm. 4915, 29 de juny de 2007 [en línia]. <www.xtec.cat/estudis/eso/nou_curriculum_eso.htm> [Consulta: 20 d'octubre de 2008]

ESCOBAR, C. (1999): «El papel de la auto-evaluación como mecanismo regulador de la discusión por parejas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 20, p. 61-73.

— (2004a): «¿Qué quiere decir un siete?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 129, p. 33-38.

— (2004b): «Para aprender a hablar hay que querer decir algo». *Glosas Didácticas*, núm. 12 [en línia]. <www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/primera.html>

- ESCOBAR, C. (2006a): «Descriptors de competències i estudiants de secundària: una relació difícil?». *Articles de Didàctica de la Llengua*, núm. 39, p. 17-33.
- (2006b): «Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria», a CASSANY, D. (ed.): *Portfolio Europeo de las Lenguas de secundaria y su aplicación en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 77-108.
- (en premsa): *Conversaciones entre aprendices en torno a la lengua y la comunicación en un aula de aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE)*. Actes congrés AESLA 2008.
- ESCOBAR, C.; NUSSBAUM, L. (2002): «¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?», a MIQUEL, L.; SANS, N. (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Actilibre, p. 37-51. Col·lecció Expolingua.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M. P. (2007) (coord.): *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GUASCH, O. (2005): «L'ensenyament integrat de les llengües del currículum». *Immersió Lingüística*, núm. 7, p. 21-38.
- MARTÍ, S. i altres (2003): *Lengua castellana y literatura 4. Projecte @ula*. Barcelona. Teide.
- MECD / CONSEJO DE EUROPA (2004): El Portfolio Europeo de las Lenguas [en línia]. Totes les versions validades MEC del PEL estan disponibles a: <www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html> [Consulta: 20 d'octubre de 2008]
- NOGUEROL, A. (2008): «El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, p. 10-19.
- NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (ed.) (2006): *Usos i competències multilingües d'escolars d'origen immigrant*. Bellaterra. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.
- RUIZ BIKANDI, U.; TUSÓN VALLS, A. (2008): «El tratamiento integrado de las lenguas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 47, p. 7-9.
- SALA, T. (2001): *Petita crònica d'un professor a secundària*. Barcelona. Edicions 62.
- VILÀ, M. (1998): «La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, p. 9-24.
- WILLIS, J. (1996): *A framework for task-based learning*. Londres. Longman.

Referències de l'autora

Cristina Escobar

Universitat Autònoma de Barcelona.

cristina.escobar@uab.cat

Línies de recerca: didàctica de l'oralitat, avaluació, portafolis, aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE).

Aquest article fou sol·licitat per *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* el mes de maig de 2008 i acceptat per ser publicat el mes de novembre de 2008.