

Instruments

L'avaluació de l'aprenentatge en un enfocament comunicatiu per tasques als nivells intermedi i de suficiència

Autor

Xavier Abelló i Vilella
Consorti per a la Normalització
Lingüística

L'article tracta de l'aplicació pràctica de l'ensenyament comunicatiu per tasques. Es presenten diversos exemples dels quals s'extreuen conclusions avaluatives i es mostren aspectes de detall com la proposta d'una tasca final per a cada unitat de cada nivell. També s'aprofundeix en els objectius comunicatius finals del treball que es porta a terme. L'article es tanca amb una reflexió, també en clau comunicativa.

Aquest article té per objectiu mostrar com l'aplicació pràctica de l'ensenyament comunicatiu per tasques que es proposa a les noves programacions de la Secretaria de Política Lingüística (SPL) i del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL)¹ permet a l'alumnat d'activar a l'aula una sèrie d'estratègies d'avaluació que, en general, el fan més conscient del seu aprenentatge i, en conseqüència, més autònom en la producció textual. A més, aquesta metodologia permet al professorat avaluar i, per tant, reconduir aspectes de la comunicació que amb altres enfocaments metodològics quedaven "amagats", com pot ser la presa de decisions o la tria d'estratègies comunicatives, per posar dos exemples que es comentaran en aquest article.

Cal dir també que totes les reflexions didàctiques i els procediments avaluatius que es descriuen en aquest article són fruit de l'observació directa de l'alumnat mentre duen a terme les tasques que es descriuen a les noves programacions durant el pilotatge que en va fer el CPNL en un primer moment i, seguidament, en la subsegüent aplicació als cursos de nivell intermedi i de suficiència del Centre de Normalització Lingüística de l'Àrea de Reus. A més, aquest article vol ser una continuïtat del que ha publicat en aquesta mateixa revista Jordi Esteban amb el títol "Treballar amb tasques, conjugar activitat social i aprenentatge gramatical",² amb l'objectiu que el professorat que utilitzi les noves programacions pugui disposar de l'experiència teòrica i didàctica de les persones que hem tingut la sort de poder-hi treballar prèviament.

1. <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=873abd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=873abd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>

2. *Llengua i Ús*, núm. 46.

Que bé que llegeixen!

A la tasca 1 de la unitat 4 del nivell intermedi 1 de les noves programacions es demana a l'alumnat que per grups seleccionin quin hauria de ser el poema guanyador de la XXV edició del concurs de poesia Batecs d'un poble que organitzen les entitats de la seva localitat.³ Per prendre la decisió, cada alumne ha de llegir en veu alta un dels poemes curts que s'hi han presentat a la resta de membres del grup.

En fer-ho, l'alumnat activa les habilitats comunicatives que es descriuen als objectius següents de les programacions següents:

- Comprendre textos descriptius i expressius de caràcter poètic.
- Llegir en veu alta textos literaris com ara poesia i prosa amb l'entonació i la correcció suficients que permetin a l'oient percebre el valor expressiu que demana cada text.
- Comprendre i aplicar les regles bàsiques i les estratègies que incideixen a fer intel·ligible la lectura en veu alta.

Un cop executada la lectura dels diversos textos breus, i mentre l'alumnat decideix quin serà el poema guanyador, és força comú observar com l'alumnat adult de nivell intermedi I1 és perfectament capaç d'atorgar un valor qualitatiu a la manera com han llegit en veu alta els companys i companyes de grup.

Les principals característiques de l'avaluació que fa l'alumnat dels seus companys i companyes són les següents:

- En les ocasions en què existeix a l'aula un clima favorable per poder expressar aquestes apreciacions, l'avaluació acostuma a ser de tipus genèric i amb fort caràcter qualitatiu, amb expressions del tipus "que bé que has llegit", "m'ha agradat molt com ho has fet", "que bé!"...
- Quan l'alumnat no és propici a fer aquests tipus de comentaris, el professorat pot fer aflorar aquesta informació amb preguntes indirectes a l'alumnat sobre els motius per què prefereixen un determinat poema. En aquest cas s'obtenen comentaris com "perquè m'ha agradat com sonava" o directament "perquè m'ha agradat com ho ha llegit".

D'aquestes valoracions qualitatives, podem inferir que l'alumnat, sense ser-ne conscients en moltes ocasions, utilitza la seva experiència prèvia sobre la lectura de textos en veu alta en contextos reals i la compara amb les produccions dels companys i companyes i, sobretot, amb les seves pròpies. Aquest fet li permet ser capaç de valorar en la majoria dels casos encertadament si la seva producció o la dels companys i companyes és *millor*, *igual* o *pitjor* que els referents que coneix. És tasca del professorat valorar si aquests referents són adequats i aportar-ne de nous per ajustar correctament aquesta capacitat de l'alumnat.

Ara bé, aquesta avaluació té unes característiques particulars que la fan diferent de la que acostuma a fer el professorat a l'aula en contextos semblants:

3. http://www.cpnl.cat/cursos-catala/docs/INTERMEDI1_2.pdf

- Les valoracions de l'alumnat són molt genèriques i defugen la precisió a què està acostumat el professorat. A més, són apreciacions força subjectives, personals i íntimes.
- L'alumnat té poca consciència d'estar-se avaluant. Més aviat aquestes valoracions estan íntimament lligades amb les seves estratègies d'aprenentatge, de les quals tampoc acostumen a ser gaire conscients.
- L'alumnat fa aquestes apreciacions qualitatives basant-se en la seva percepció (encertada o no, en algunes ocasions) sobre quins serien els resultats qualitius de l'aplicació en contextos reals d'aquestes habilitats comunicatives. Per tant, la seva avaluació és altament pragmàtica i funcional.

En canvi, si analitzem les característiques de l'avaluació que fa el professorat en contextos similars, observem el següent:

- Les seves valoracions busquen la precisió i s'acostumen a manifestar de forma objectiva i explícita.
- El professorat té plena consciència d'estar avaluant i les seves valoracions es basen en uns estàndards de qualitat fortament fixats pels programes i les programacions.
- L'avaluació s'explicita a l'alumnat de manera raonada, detallada i compartimentada.

Si en un enfocament tradicional d'ensenyament-aprenentatge de llengües el procediment d'avaluació de l'alumnat i el del professorat tenien poques oportunitats d'explicitar-se a l'aula i, sobretot, de complementar-se d'alguna manera, amb l'enfocament comunicatiu per tasques de les noves programacions de l'SPL el personal docent de segones llengües podem aprofitar els judicis de valor de l'alumnat durant la posada en funcionament de les tasques per ensenyar-los a ser més conscients de la seva avaluació i, alhora, per fer nosaltres una avaluació personal encaminada a un aprenentatge més significatiu i de més qualitat.

Per altra banda, els materials que ha dissenyat el CPNL per aplicar aquestes noves programacions inclouen ja procediments en què s'estimula l'alumnat, per exemple, a emetre judicis personals sobre la qualitat de textos orals o escrits contextualitzats, cosa que permet al professorat d'intervenir-hi per aportar nous procediments avaluatius més complexos que ajuden l'alumnat a definir de forma més detallada els seus coneixements inicials sobre les diferents habilitats comunicatives que es treballen.

Per exemple, podeu observar com en aquesta activitat s'hi activen alguns dels procediments avaluatius de l'alumnat i com el professorat podrà intervenir en la interacció conjunta que es produirà durant l'execució, per exemple, per fer-los adonar de la necessitat de valorar aspectes d'aquesta habilitat com poden ser l'entonació, el ritme, les pauses que marquen els signes de puntuació, etc.

En primer lloc heu de reunir-vos per grups per acordar de quina associació o entitat local formeu part. A continuació llegiu de forma individual els poemes presentats a la XXV edició del concurs Batecs de Poesia d'un Poble que us han estat lliurats, i decidiu, també de forma individual, quin poema hauria de premiar la vostra associació.

Poema	M'agrada?	Per què? (Un motiu diferent per a cada poema)
Poema 1	(Encercla la teva valoració)	
Poema 2	Molt / Bastant / Poc / Gens	

Reuniu-vos amb els membres de la vostra associació i llegiu cadascú en veu alta un dels poemes presentats. Expliqueu a la resta de companys i companyes quines són les vostres preferències a partir de la informació que heu apuntat a la graella anterior sobre cada poema. Entre tots heu d'arribar a un acord sobre el poema que premiarà aquest any la vostra associació.

Guaita què fan per escriure!

A la segona tasca de la unitat 3, titulada *Si vols ser feliç, diverteix-te*, de les programacions del nivell intermedi 3, es proposa a l'alumnat que redactin conjuntament una carta per demanar aclariments sobre activitats de lleure que ofereix una empresa dedicada a aquest sector. Prèviament s'ha tingut accés a la publicitat d'aquesta empresa, han pogut expressar les seves preferències pel que fa a activitats de lleure i, en grups, han decidit de quina informació complementària els agradaria disposar per tal de decidir-se sobre l'activitat en què els agradaria participar.⁴

Al material elaborat pel CPNL per poder dur a terme aquesta tasca es proposa a l'alumnat que, basant-se en la informació acordada a la tasca anterior sobre la informació que volen sol·licitar, redactin cadascú un paràgraf de la carta que enviaran a l'empresa. Durant aquest procés de redacció conjunta, l'alumnat haurà de dur a terme conjuntament els processos següents:

- Distribuir en grups la informació als diferents paràgrafs de la carta per tal que no hi hagi informació repetida.
- Redactar individualment el paràgraf de la carta de forma coherent amb la resta.
- Redactar individualment les idees del paràgraf de forma ben cohesionada.
- Ajudar els diferents paràgrafs de manera coherent i cohesionada i, a més, conservant un mateix estil pel que fa, per exemple, al tractament.

En altres enfocaments més tradicionals, les estratègies de composició textual que activava l'alumnat per redactar un text d'aquestes característiques quedaven en general amagades perquè, per norma general, l'alumnat elabora textos orals o escrits de forma individual i, a més, fora de l'abast

4. http://www.cpnl.cat/cursos-catala/docs/INTERMEDI3_2.pdf

d'observació del professorat. Com a molt, se'n podien deduir les disfuncions a partir de l'observació que, per exemple, ocasiona una mala selecció de la informació en un text escrit que l'alumnat ja ha donat per acabat.

En l'enfocament comunicatiu per tasques que proposen les noves programacions, en canvi, la interacció entre els alumnes permet que el professorat pugui observar a l'aula durant el treball en grup quines són les estratègies de composició textual que coneix i utilitza l'alumnat i com les fa servir.

Bàsicament són les següents:

- En el cas d'alumnat que té un cert grau d'autonomia, s'imiten o es copien directament referents textuais que, com s'ha dit més amunt, es coneixen per experiència prèvia i que, a més, es consideren uns bons models. A l'aula, aquests referents textuais esdevenen, en moltes ocasions, els mateixos companys i companyes de grup a qui s'atorga més competència comunicativa. En aquest sentit veiem de nou com l'alumnat pren contínuament decisions. Si són encertades o errònies és de nou competència del professorat.
- En el cas d'alumnat amb poca autonomia o de tendència individualista, es prenen decisions de forma improvisada i, en ocasions, precipitada, sense reflexió. Aquest alumnat és fàcilment observable durant el treball en grup en el fet que comença a redactar el text quan els altres encara estan aportant, discutint o ordenant les idees, per exemple. De vegades arriben a solucions encertades, que són aprofitables per al grup, però en la majoria dels casos cal que el professorat reconduïxi la manera com estan treballant.
- Hi ha un tercer grup d'estratègies de composició, a mig camí entre els dos anteriors, en què l'alumnat demana ajuda als companys de grup que observa que són més competents o directament al professorat mateix. Són capaços, per tant, de valorar que la seva experiència prèvia no els és suficient, però, alhora, són també capaços de discernir on hi ha la informació qualitativament més útil.

Veiem, doncs, com de nou autoavaluació i procediments de composició textual són indestruïbles els uns dels altres i com l'alumnat els activa de forma diferent quan se l'enfronta amb una tasca en grup que demana la cooperació de tothom per dur-la la terme.

La funció del professorat en tot aquest procés és, en primer lloc, valorar si les estratègies comunicatives de l'alumnat són les més adequades per produir un text. En cas afirmatiu, cal que les faci evidents a l'alumnat que no les coneix perquè les imiti o les copii i així les incorpori al seu repertori, un procediment que l'alumnat entén molt bé perquè, precisament, és la manera més directa que té d'autoavaluar-se. A més, és molt convenient que aportï noves estratègies que permetin a l'alumnat de conèixer nous procediments d'estructuració, cohesió, variabilitat, etc. que millorin la qualitat comunicativa dels seus textos, la qual cosa pot fer, per exemple, aportant directament la informació o bé aprofitant la mateixa interacció entre l'alumnat, però també per mitjà del material amb què alumnat i professorat treballen a l'aula.

En aquest sentit, els dossiers que ha elaborat el CPNL per aplicar les noves programacions faciliten la interacció necessària perquè l'alumnat faci explícites les seves estratègies i el professorat pugui validar-les i aportar-ne de noves que siguin més complexes. A més, s'hi proposen nous procediments més complexos de composició textual perquè l'alumnat els incorpori progressivament al seu repertori estratègic.

Per cloure aquest apartat és convenient ressaltar de nou que l'avaluació medial del progrés d'aprenentatge de l'alumnat en un enfocament comunicatiu per tasques ha de tenir com a objectiu principal la validació i reconducció de les estratègies comunicatives de l'alumnat per mitjà de l'observació del comportament "comunicatiu" de l'alumnat quan redacta. L'anàlisi i revisió dels productes comunicatius, que és com tradicionalment ha avaluat el professorat si el progrés de l'alumnat era adequat, passa a tenir una importància més secundària en aquesta fase de l'aprenentatge, ja que aquests textos orals o escrits cal considerar-los com el resultat final d'unes estratègies de composició ara ja definitivament ben o mal aplicades.

Ho he fet bé?

Una altra de les característiques més evidents de les noves programacions pel que fa a l'avaluació és la proposta d'una tasca final per a cadascuna de les unitats de cada nivell.

A primer cop d'ull, pot semblar que aquesta tasca torna a proposar a l'alumnat de posar en pràctica objectius i continguts que ja s'han treballat i valorat a la unitat. Ara bé, la principal característica de les tasques finals rau en el fet que sempre tenen un caràcter globalitzador per tal que l'alumnat pugui aplicar simultàniament totes les habilitats comunicatives i, sobretot, les estratègies de composició textual practicades a la unitat d'una manera al màxim de semblant possible a com ho faria en un context comunicatiu real. Aquesta tasca, a més, permet al professorat d'observar de nou l'alumnat i valorar si és capaç de dur-la a terme de forma satisfactòria amb les estratègies de composició textual treballades a l'aula.

A la tasca final de la unitat 1 del nivell suficiència 1 es proposa a l'alumnat que respongui un missatge electrònic per explicar a un amic com va anar la sorpresa que, per grups, han preparat durant la tasca a una parella d'amics comuns que ha decidit començar a viure junts. En concret, es demana a l'alumnat que expressi com se sent davant d'aquest esdeveniment i que, a més, descriu la sorpresa que van preparar a la parella i com van reaccionar. Per fer-ho, l'alumnat haurà de posar en pràctica tota una sèrie de recursos treballats a la unitat per descriure de forma expressiva els sentiments personals i dels altres companys i companyes, com ara la selecció i l'ordenació de la informació en les descripcions, els elements de coherència i cohesió en aquest tipus de textos o també la utilització d'adjectius o metàfores senzilles per augmentar l'expressivitat del text. La mateixa tasca inclou una activitat prèvia a la redacció del missatge electrònic que incentiva l'alumnat a utilitzar aquestes estratègies i, alhora, es fomenta la interacció durant la composició perquè s'activin els mecanismes estratègics i d'avaluació descrits més amunt entre l'alumnat.⁵

En aquest context avaluatiu, el professorat cal que adopti el rol d'observador sense descartar que intervingui en determinats moments per suggerir o proposar determinades actuacions. A diferència d'altres enfocaments metodològics en què el professorat revisa exclusivament la qualitat textual i lingüística del text final, en un enfocament comunicatiu per tasques el professorat ha d'avaluar, a més, si els procediments i les estratègies utilitzades per l'alumnat són els adequats per aconseguir l'objectiu comunicatiu que plantejava la tasca, sense oblidar, és clar, aquí sí, el text produït i la seva qualitat lingüística.

En aquest sentit, és aconsellable que el professorat validi aquesta observació directa i subjectiva del desenvolupament comunicatiu de l'alumnat per mitjà de la recollida d'indicadors que reflecteixin els diferents graus qualitius de la capacitat comunicativa de l'alumnat en els diferents estadis del seu aprenentatge. És important, doncs, que els equips de professorat arribin a acords per trobar

5. <http://www.cpnl.cat/cursos-catala/docs/suficiencia1.pdf>

els indicadors més adequats a la seva manera de fer a l'aula i, alhora, a la manera com la institució per a la qual treballen pugui validar si aquest progrés és adequat per passar a un estadi superior d'aprenentatge.

Principalment, aquests indicadors han de reflectir de manera clara i de forma global si l'alumnat assoleix, no assoleix, domina o no domina les habilitats comunicatives de cada unitat, les estratègies necessàries i els procediments, entre altres aspectes, treballats a les tasques finals de cada unitat. La recollida en graells d'indicadors de tipus dual com "superat" o "no superat" per a cadascuna de les tasques finals del curs pot ajudar el professorat a prendre aquesta mena de decisions. Si, en canvi, es prefereix prioritzar aspectes qualitius en l'execució i el resultat final de les tasques, es pot optar, per exemple, per un sistema gradual com ara "molt bé", "bé", "regular", "malament" o "excel·lent", "notable", "bé", "suficient", "insuficient".

La graella que hi ha a continuació, corresponent al seguiment de la unitat 3 del nivell suficiència 2, il·lustra aquesta recollida d'indicadors.

Nom	Tasca 1		Test gramatical	Tasca 2 i 3: fullet informatiu	Tasca final	Valoració global
	Presentacions orals	Text escrit				
Alumne 1	<i>bé</i>	<i>regular</i>				
Alumna 2	<i>bé</i>	<i>bé</i>	9	<i>bé</i>	<i>bé</i>	<i>bé</i>
Alumna 3	<i>bé</i>	<i>bé</i>	8	<i>bé</i>	<i>molt bé</i>	<i>notable</i>
Alumna 4	<i>molt bé</i>	<i>molt bé</i>	10	<i>molt bé</i>	<i>bé</i>	<i>excel·lent</i>

Taula 1. Seguiment de la unitat 3.

Com es pot observar, la graella mostra també les adaptacions que fa el professorat de les tasques (ajunta la 2 i la 3 en una de sola) i també de les decisions que pren en el moment de considerar la importància comunicativa que han de tenir certs continguts gramaticals en l'avaluació final de la unitat. A més, la graella reflecteix la llibertat del professorat a utilitzar diferents tipus d'indicadors segons el tipus de decisió avaluativa que pren. Evidentment, tota aquesta informació cal que sigui compartida entre el professorat i l'alumnat i, sobretot, cal que s'adeqüi a les apreciacions que té l'alumnat sobre el seu aprenentatge i que ja hem comentat més amunt.

Cal finalment insistir en el fet que l'avaluació final en un enfocament comunicatiu per tasques ha d'anar més enllà del text per abastar també la comunicació en si. Aquest fet té implicacions evidents pel que fa al tractament que cal donar als continguts gramaticals i ortogràfics, que en altres enfocaments metodològics són precisament l'objecte principal d'aprenentatge. En el cas de la llengua catalana cal, a més, tenir en consideració la llarga tradició i el pes específic que ha tingut l'aprenentatge de la gramàtica i l'ortografia, la qual cosa provoca que els enfocaments comunicatius en els nivells intermedi i de suficiència tinguin dificultats per arrelar-hi. Caldria, per tant, iniciar un debat entre el professorat de segones llengües i, en especial, entre el que ensenya llengua catalana en aquests nivells per mirar de trobar l'encaix adequat entre comunicació i aprenentatge dels elements formals del llenguatge amb l'objectiu, precisament, de convertir l'aprenentatge de la llengua catalana en especial en una activitat útil en la realitat diària dels milers de persones que es decideixen a aprendre-la.

I com es fa, això?

Sembla, doncs, que les noves programacions i el material que ha elaborat el CPNL per aplicar-les faciliten que l'alumnat sigui més conscient del seu progrés d'aprenentatge per mitjà d'uns procediments d'avaluació propers a l'experiència comunicativa i estratègica de l'alumnat adult que aprèn segones llengües. A més, permeten que es produeixi interacció entre l'alumnat i entre l'alumnat i el professorat perquè el primer incorpori al seu repertori nous procediments de composició textual d'una manera cada cop més conscient i crítica.

Ara bé, perquè aquesta metodologia vagi adquirint protagonisme a les aules de llengua catalana de nivell intermedi i de suficiència cal que el professorat s'acostumi progressivament a cedir el protagonisme a l'alumnat perquè aquest comenci a parlar i a escriure a l'aula, de la mateixa manera que l'alumnat de nivell bàsic i elemental té tot el protagonisme oral per mitjà de les interaccions comunicatives que sovint es recreen per mitjà de tasques i situacions comunicatives.

A més, el professorat ha de reflexionar sobre la repercussió comunicativa que tenen alguns procediments propis d'ensenyaments més tradicionals com ara les explicacions teòriques sobre gramàtica o ortografia. Un replantejament dels procediments a l'aula cap a actuacions didàctiques més comunicatives i cooperatives permetria de poder observar i, per tant, avaluar com treballa l'alumnat quan produeix els textos orals o escrits que necessita per complir l'objectiu comunicatiu de les tasques.

Per altra banda, és necessari també que a mesura que el professorat adopti un enfocament més comunicatiu en els cursos de nivell intermedi i de suficiència vagin sortint materials amb noves tasques en nous àmbits i sobre nous temes que plantegin noves estratègies i procediments de composició textual i, a més, nous procediments d'autoavaluació a l'alumnat i noves maneres al professorat per avaluar l'habilitat comunicativa de l'alumnat.

L'avaluació a l'aula, finalment, cal que deixi de ser potestat absoluta del professorat i esdevingui un treball compartit entre l'alumnat i entre l'alumnat i el professorat, cadascú dintre del seu rol, perquè l'alumnat pugui esdevenir més autònom progressivament al llarg de les múltiples i diverses tasques comunicatives de les noves programacions.

Bibliografia consultable

ESTEBAN, Jordi. "L'activitat avaluativa a les classes de llengua per a adults". *Llengua i Ús* (núm. 7). SPL. Tercer quadrimestre 1996.

FIGUERAS, Neus (coord.). *L'avaluació dins i fora de l'aula*. Publicació de la Secretaria de Política Lingüística. COM / Materials Didàctics.

PERAIRE, Joan. "La correcció de l'escrit i el procés de construcció textual: una proposta per a l'avaluació de l'expressió escrita". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* (núm. 47). Editorial Graó.

VILLANUEVA, M. Lluïsa. "Estil d'aprenentatge i desenvolupament de l'autonomia. Un punt de vista estratègic i processual". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* (núm. 18). Editorial Graó.