



Avaluació inicial sobre programació de seqüències didàctiques de llengua en la formació del professorat

Pilar Monné Marsellés

pmonne@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. En aquest article es presenten els resultats d'una experiència d'avaluació inicial integrada en el procés de programació de seqüències didàctiques de llengua que, amb l'ajuda del Moodle, s'ha dut a terme en l'assignatura *Didàctica de la llengua II* de la titulació de Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona. L'experiència se centra en l'avaluació inicial perquè es considera un factor clau per afavorir l'autoregulació de l'alumnat i perquè existeix un fort desfasament entre el tractament que mereix aquest tema en els models didàctics més consensuats i la realitat de la pràctica educativa. El contingut de l'article s'organitza en quatre apartats: En el primer, es presenta el context, els antecedents i els destinataris de l'experiència. En el segon, es presenta la necessitat i justificació d'incidir en l'avaluació inicial, el tractament i la fonamentació que aquesta avaluació mereix en els models de referència i la integració i coherència d'aquesta avaluació en el disseny global de l'assignatura. En el tercer, es presenten els objectius concrets de l'experiència, la metodologia i recursos per dur-la a terme i els resultats obtinguts. Finalment, en l'últim apartat es valoren aquests resultats, primer, en funció de la millora en el procés d'autoregulació de l'alumnat i, després, de la validació del plantejament de l'assignatura.

Paraules clau: *autoavaluació, coneixements inicials, seqüències didàctiques, programació, autoregulació.*

Resumen. En este artículo se presentan los resultados de una experiencia de evaluación inicial integrada en el proceso de programación de secuencias didácticas de lengua que, con la ayuda de Moodle, se ha llevado a cabo en la asignatura *Didáctica de la lengua II* de la titulación de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona. La experiencia se centra en la evaluación inicial porque se considera un factor clave para favorecer la autorregulación del alumnado y porque existe un fuerte desajuste entre el tratamiento que merece este tema en los modelos didácticos más consensuados y la realidad de la práctica educativa. El contenido del artículo se organiza en cuatro apartados: En el primero, se presentan el contexto, los antecedentes y los destinatarios de la experiencia. En el segundo, se presenta la necesidad y justificación de incidir en la evaluación inicial, el tratamiento y la fundamentación que esta evaluación merece en los modelos de referencia y la integración y coherencia de esta evaluación en el diseño global de la asignatura. En el tercero, se presentan los objetivos concretos de la experiencia, la metodología y recursos para llevarla a cabo y los resultados obtenidos. Finalmente, en el último apartado se valoran estos resultados, primero, en función de la mejora en el proceso de autorregulación del alumnado y, después, de la validación del planteamiento de la asignatura.

Palabras clave: *autoevaluación, conocimientos iniciales, secuencias didácticas, programación, autorregulación.*

Abstract. This paper presents the results of an initial assessment experience integrated into the process of teaching and learning language didactic sequences, using Moodle, which has been undertaken in the subject of *Didáctica de la llengua II*, in the Degree in Primary Education from the Universitat de Barcelona. The experience focuses on the initial assessment as it is considered a key factor in promoting self-regulation in the students and because there is a wide gap between the treatment of this issue in prestigious didactic models and the real educational practice. The content of the paper is organized into four sections. The first one presents the context, background and the students. The second section states the need to insist on the initial evaluation, its treatment and its fundamentals in the reference models and the integration and coherence of this assessment in the overall design of the course. In the third section, we present the specific objectives of the experience, the methodology and the resources to carry it out and the results. Finally, in the last section these results are evaluated, first, depending on the process of self-improvement in the students, and then, focusing on the subject approach.

Key words: *self-assessment, initial knowledge, didactic sequences, programming, self-regulation.*

Résumé. Cet article présente les résultats d'une expérience d'évaluation initiale intégrée dans la séquence de processus de programmation de l'enseignement des langues, avec l'aide de Moodle a été menée dans le cadre *Didàctica de la llengua II* dans la Diplôme en École Primaire de la Universitat de Barcelona. L'expérience se concentre sur l'évaluation initiale, car elle est considérée comme un facteur clé dans la promotion de l'autorégulation des étudiants et parce qu'il y a un fort décalage entre le traitement qu'elle mérite en les modèles didactiques et la réalité de la pratique éducationnelle. Le contenu du document est organisé en quatre sections : La première présente le contexte, les antécédents et l'expérience des bénéficiaires. La seconde présente la nécessité et la justification de l'influence sur l'évaluation initiale, le traitement et les principes fondamentaux qui méritent une évaluation dans les modèles de référence et de l'intégration et la cohérence de cette évaluation dans la conception globale du cours. Dans la troisième, nous présentons les objectifs spécifiques de l'expérience, la méthodologie et les ressources pour la mener à bien et les résultats obtenus. Enfin, dans la dernière section, ces résultats sont mesurés, en premier lieu, selon le processus d'amélioration de l'autorégulation chez les élèves, et puis, selon la validation de l'approche de la matière.

Mots clé: *auto-évaluation, connaissances initiales, séquences didactiques, programmation, autorégulation.*

1. Contextualització, justificació i fonamentació de l'experiència

L'experiència s'ha dut a terme en l'assignatura *Didàctica de la Llengua II* del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Aquesta assignatura obligatòria de sis crèdits s'ofereix l'últim semestre de carrera dins de l'ensenyament de Mestre d'Educació Primària. Per tant, en el conjunt de l'itinerari curricular té una funció de consolidació de coneixements i el seu objectiu prioritari és que l'alumnat aprengui a planificar, revisar i reflexionar sobre la seva actuació docent i la dels seus companys i companyes de classe, tot integrant els aprenentatges i les experiències que en aquest aspecte han fet en altres assignatures prèvies i en les estades de pràctiques.

En els darrers cursos, la dinàmica impulsada per les directrius de la facultat i les propostes de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior ha destacat la importància de la innovació docent per a la millora de la qualitat de la docència i la importància del paper que juga l'estudiant en la seva pròpia formació i en l'ajuda pedagògica que ha de rebre per desenvolupar les seves competències. Uns postulats que, d'altra banda, són totalment afins als desenvolupats des de la didàctica de la llengua en dècades anteriors i que finalment han estat consensuats i recollits en un document d'abast europeu com el *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües* (MECR), on es posa èmfasi en la necessitat d'incidir sobre una metodologia orientada a l'acció i a desenvolupar l'autoregulació de l'alumnat.

Com a conseqüència d'aquestes propostes, ha estat possible, d'una banda, la reformulació dels plans docents i, de l'altra, que es posés en marxa el l'aula virtual al Campus virtual de la UB i, en concret, de la plataforma Moodle a través de la qual es vehicula aquesta experiència d'innovació docent per tal d'integrar els recursos que ofereix aquesta plataforma en el desenvolupament del pla docent de l'assignatura i especialment en la seva avaluació.

En el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i, en concret, en l'equip del professorat d'Educació Primària es va dur a terme un projecte d'innovació reconegut per la Universitat de Barcelona (Monné, 2006-2007) que va contribuir a l'elaboració de diferents instruments d'avaluació aprofitant els recursos de la plataforma virtual. També, d'acord amb la dinàmica d'innovació començada, s'han dut a terme i s'han difós i publicat algunes experiències que han donat continuïtat al projecte inicial. Una, sobre l'elaboració d'instruments d'avaluació formativa amb l'ajuda del campus virtual Moodle (Monné, 2006) i l'altra, sobre la integració de l'avaluació formativa en el disseny i desenvolupament de l'assignatura esmentada (Monné & Portillo, 2008).

En el marc d'aquest espai d'innovació i després d'aquestes experiències més generals sobre avaluació, es presenta ara un treball centrat en l'avaluació inicial que permet un tractament més aprofundit sobre aquest tema i que es justifica pel desfasament que hi ha sobre aquest aspecte si comparem la teoria i la pràctica.

2. Necessitat, justificació i fonamentació de prendre en compte l'avaluació inicial en la regulació del procés d'aprenentatge

2.1. Necessitat de considerar l'avaluació inicial en la pràctica educativa

Malgrat la importància que es dona a tots els tractats d'avaluació a l'avaluació inicial i diagnòstica, aquesta importància no es reflecteix realment a la pràctica. O bé simplement no

es té en compte; o quan es tracta, es fa d'una manera parcial, generalment només atenent als continguts temàtics. Molts dels projectes escolars giren entorn d'un tema i és al voltant d'aquest que es plantegen totes les activitats. Gairebé mai es prenen en consideració els coneixements inicials sobre les habilitats i encara molt menys els coneixements sobre el gènere, els més significatius segons els postulants actuals sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua. D'altra banda, en el supòsit que es tinguin en compte els coneixements lingüístics, aquests fan referència només als gramaticals o textuals, i gairebé mai es consideren els contextuals (intenció, destinatari, etc.) que condicionen i regeixen tots els altres, segons han demostrat abastament els estudis sobre els models de comprensió i de producció i els estudis sobre els gèneres, que en descriuen les seves característiques.

D'aquesta manera, els objectius d'aprenentatge lingüístic o bé no existeixen directament en el pitjor dels casos, o bé queden poc precisats i inconnexos, desaprofitant així els principals avenços de les ciències del llenguatge i dels models didàctics de l'àrea, els qual en els últims temps han anat ampliant la visió sobre l'objecte lingüístic, tot posant èmfasi, cada vegada més, en els aspectes contextuals, pragmàtics o semàntics de la llengua.

2.2. L'avaluació inicial en els enfocaments didàctics més consensuats sobre l'ensenyament de la llengua a primària i secundària: les seqüències didàctiques i l'enfocament per tasques

En el supòsit que es facin activitats de coneixements previs, moltes vegades, per no dir sempre, aquestes es materialitzen en preguntes o graelles que requereixen de l'alumnat que digui els coneixements que té d'un determinat concepte, tema o gènere, però gairebé mai es demana que l'alumnat els dugui a la pràctica realment, ni molt menys que ho faci en una situació contextualitzada. És a dir, l'alumne només mostrarà la seva competència inicial si és confrontat a una tasca real de programació, més enllà del nivell del saber i amb l'exigència d'un saber fer.

Això és precisament el que defensen els enfocaments didàctics més estesos i validats, com són les propostes sobre seqüències didàctiques (SD) de llengua iniciades a l'Escola de Ginebra, des de fa ja tres dècades, que defensen i postulen un ensenyament en SD orientat a una tasca final concretada en un gènere i proposen una avaluació inicial com a punt de partida, concretada en l'escriptura inicial del text que han d'arribar a fer al final, el que s'anomena *pretext*, en la terminologia pròpia d'aquesta escola.

D'altra banda, i més aplicat a l'ensenyament de segones llengües i llengües estrangeres, es proposa una concepció semblant i amb nombrosos paral·lelismes amb la concepció anterior en el treball per tasques, que, iniciat també des de fa temps, ha estat recollit en el MECR. Aquest document dedica a la programació per tasques un capítol sencer, el setè, i aposta per aquest enfocament com la metodologia més adequada per aconseguir un ensenyament de llengües orientat a l'acció. Suposa, doncs, un pas més en l'evolució de l'enfocament comunicatiu en la mesura que l'ús de la llengua ha de ser present, no només en l'activitat final de l'aprenent, sinó al llarg de tot el procés que s'inicia ja en el punt de partida. Si ens centrem en l'avaluació inicial, el MECR dóna molta importància als coneixements previs i els relaciona amb la competència d'aprendre a aprendre, molt lligada al fet que l'alumnat sigui conscient del que sap i del que li falta per aprendre. Però, a més, relaciona els coneixements inicials amb la competència d'autonomia personal, la qual exigeix tenir una visió dels objectius per assolir i del que falta per aprendre.

En aquest sentit, el MECR és l'últim esglaó d'evolució de l'enfocament comunicatiu que alhora té el seu precedent en l'aprenentatge significatiu que propugna perquè tingui lloc un bon

aprenentatge, que els continguts estiguin relacionats amb allò que l'alumne ja sap i que s'estableixin les relacions necessàries entre els nous continguts i els coneixements previs dels alumnes. La cita següent demostra fins a quin punt Ausubel (1983) considerava essencials els coneixements inicials en l'aprenentatge:

Si hagués de reduir tota la psicologia educativa en un sol principi, enunciarí aquest: el factor més important que influeix en l'aprenentatge és allò que l'alumne ja sap. Descobreixi això i ensenyi consegüentment.

No cal dir que, tant en les seqüències didàctiques de l'Escola de Ginebra com en l'enfocament per tasques, els continguts lingüístics, dels més senzills als més globals, hi són presents, però integrats en la SD en la mesura que són necessaris per dur a terme la tasca final. Una tasca final que ja es planteja des del principi i que fa emergir els problemes i dificultats que tenen els alumnes, de les quals poden prendre consciència gràcies al fet que s'han trobat en una situació inicial on s'han vist obligats a fer la tasca final com a punt de partida i s'han vist enfrontats a les exigències de coneixements que aquesta tasca requeria. I no només del tema, sinó també del gènere i de l'habilitat lingüística corresponent.

2.3. Necessitat d'un disseny i desenvolupament de l'assignatura que integri l'avaluació inicial dins un plantejament general de l'avaluació formativa

En una assignatura com la *Didàctica de la llengua II*, orientada per tal que l'alumnat aprengui a dissenyar, aplicar i avaluar SD de llengua, el paper que ha de tenir l'avaluació en la planificació i reflexió sobre les propostes dissenyades i valorades és primordial. Ens referim sobretot a l'avaluació entesa com a regulació del procés d'aprenentatge i per tant a l'atenció que ha de merèixer l'avaluació en tots els moments del procés. Si aquí ens centrem en l'avaluació inicial és per destacar-ne la seva importància i perquè no ha rebut l'atenció que es mereix en les propostes teòriques i pràctiques, a excepció dels casos prou significatius abans esmentats, sobre projectes, seqüències didàctiques i enfocament per tasques. Però també perquè l'assignatura pretén ser un model en el seu disseny i desenvolupament de tot el que es proposa a l'alumnat.

En aquest sentit, l'avaluació inicial es presenta coherent i integrada amb les altres formes d'avaluació, la formativa i la final, perquè l'alumne en percebi la seva relació i és per això que es proposa a l'alumnat que en la seva autoavaluació final tingui present i parteixi dels documents que ha fet a l'avaluació inicial. Però perquè l'alumne prengui consciència de la importància de l'avaluació inicial i de la necessitat d'integrar-la i relacionar-la amb les altres formes d'avaluació, cal que l'assignatura es plantegi com un projecte d'aprenentatge global que ajudi l'alumnat a representar-se la tasca final de programació i els objectius a assolir. És en relació amb la tasca que pren sentit fer conscient l'alumnat de quins són els seus coneixements previs i de la necessitat d'ampliar-los. El disseny de l'assignatura presenta una seqüència cronològica de tres fases que, presentades de forma esquemàtica, són les següents:

Fase I: Presentació de la tasca i dels objectius. Treball sobre els coneixements previs i confrontació d'aquests amb els coneixements teòrics.

Fase II: Elaboració de la seqüència didàctica en petit grup.

Fase III: Presentació oral de la programació als companys. Comentari oral a classe i escrit al fòrum de les SD de cada grup. Elaboració del treball final i autoavaluació.

En cadascuna de les tres fases, s'hi desenvolupen unes subtasques específiques i s'hi integra l'avaluació formativa vehiculada a través de la plataforma Moodle, però també a partir de la interacció a l'aula i de les tutories presencials i virtuals (Monné & Portillo, 2008).

En el marc d'aquesta avaluació integrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'assignatura i en coherència amb les altres formes d'avaluació, el quadre següent presenta més detalladament els moments i instruments d'avaluació inicial que es duen a terme en la primera fase de l'assignatura amb relació a les tasques que s'hi desenvolupen, entre els quals s'hi pot trobar l'elaboració de la sinopsi inicial que és l'objecte d'anàlisi d'aquest estudi.

Taula 1. Moments i instruments d'avaluació inicial en la primera fase de l'assignatura

Presentació de la tasca i dels objectius d'aprenentatge	Moments i instruments de l'avaluació inicial
Presentació del Pla docent i dels objectius de l'assignatura	Confrontació de les seves expectatives amb els objectius de l'assignatura
Tasca final de programació Caracterització Representació	Comparació definicions de tasca Exemples de tasques Criteris de valoració de tasques
Coneixements previs Sobre E/A de la llengua Sobre programació	Qüestionari inicial DLL 1 i Pràctiques II Consigna elaboració sinopsi SD inicials
Confrontació amb els coneixements teòrics Lectures sobre enfocaments didàctics	Posada en comú trets rellevants lectures Comparació enfocaments Mapa conceptual ind.
Lectures sobre exemples de SD	Anàlisi i comentari d'un model Pautes de valoració de seqüències
Lectures sobre el currículum de llengua	

Un cop presentat aquest primer apartat sobre el marc general que enquadra l'experiència i justifica la importància de prendre en compte l'avaluació formativa, encara que amb relació a les altres formes d'avaluació i en coherència amb el plantejament global de l'assignatura, en l'apartat següent s'aprofundirà una de les formes d'avaluació utilitzades, l'anàlisi de les sinopsis de programació que ens permet conèixer més detalladament quins són els coneixements previs de l'alumnat de Magisteri en l'últim semestre de la carrera.

3. Objectius, metodologia i resultats de l'experiència

Després de contextualitzar l'experiència i fonamentarla, en aquest apartat es presenta la investigació duta a terme. Per fer-ho, farem referència als apartats següents: objectius de l'experiència d'avaluació inicial, metodologia i recursos per dur-la a terme, relació i fonamentació de les categories analitzades i resultats obtinguts.

3.1. Objectius, metodologia i recursos de l'experiència

Els objectius concrets de l'experiència són els següents:

1. Analitzar els coneixements previs sobre programació de SD de Llengua de l'alumnat de l'últim curs de l'ensenyament de Mestre d'Educació Primària.
2. Interpretar els resultats en funció de les principals aportacions sobre l'ensenyament de la llengua i sobre programació, consensuades i recollides en el MEQR, document d'abast europeu.

3. Evidenciar els principals aspectes que resultin de l'anàlisi a través de mostres de diferents fragments dels escrits de l'alumnat.
4. Valorar la idoneïtat de l'autoavaluació dels estudiants, concretada en l'elaboració de *sinopsis* de SD en l'avaluació inicial, que són reelaborades al final de curs pel mateix alumnat.

El corpus analitzat està format per 30 *sinopsis* de programació de seqüències didàctiques (Dolz, 2004) elaborades per l'alumnat del curs 2009-2010. La sinopsi es concreta en una tasca de la plataforma Moodle i respon a una consigna donada. La tria d'aquest instrument d'avaluació inicial respon al fet que permet a l'alumnat mostrar la seva competència inicial perquè és confrontat a una tasca real de programació amb l'exigència d'un saber fer, a diferència d'altres activitats sobre coneixements previs que es mouen en el nivell del saber (preguntes, graelles...). A més, aquesta sinopsi inicial permet que es repregui a final de curs en una tasca individual d'autoavaluació, que serveix per aplicar, reflexionar i fonamentar els aprenentatges fets. Les *sinopsis* es duen a terme a partir d'una *consigna inicial* que es formula en els termes següents:

Escriu una sinopsi de programació per ensenyar un gènere escrit. Per fer la sinopsi has de dissenyar els passos que faries per ajudar els alumnes de cicle superior a escriure una carta a un amic estranger que els ha demanat informació sobre un moviment musical.

Com hem dit, aquestes *sinopsis* inicials són revisades i reformulades pel propi alumnat a final de curs perquè mostri i prengui consciència dels canvis que ha experimentat en les seves concepcions inicials i, en aquest cas, la *consigna final* donada és la següent:

A partir de la sinopsi de SD que vas elaborar a l'inici del curs, i d'acord amb l'aprenentatge fet en aquesta assignatura, reelabora i modifica el plantejament inicial, tot raonant i justificant els canvis que consideris necessaris.

3.2. Relació de categories i fonamentació de la selecció

Aquestes *sinopsis* són analitzades i interpretades en funció de les aportacions actuals sobre l'ensenyament de la llengua (recollides i consensuades també en el MECR) i que pel que fa a l'avaluació inicial ja han estat presentades i justificades en l'apartat anterior, però que ara resumirem molt breument la resta de característiques per justificar i fonamentar les categories seleccionades.

Començant pel MECR, es pot resumir el que aquest document proposa: a) un enfocament de l'ensenyament de la llengua orientat a l'acció i a l'ús; b) una metodologia centrada en l'aprenent que és vist com a usuari de la llengua c) i que, en tant que membre d'una societat, duu a terme tasques reals i d) i que, per tant, ha de ser capaç d'activar estratègies per planificar, desenvolupar i avaluar el seu propi aprenentatge i la seva comunicació.¹

¹ L'ús de la llengua –que n'inclou l'aprenentatge– comprèn les *accions* que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de *competències*: les de caràcter *general* i les *competències lingüístiques comunicatives* en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos *contextos* i sota diverses condicions i limitacions, amb l'objectiu de dur a terme *activitats lingüístiques*. Aquestes activitats comporten uns *processos lingüístics* destinats a produir i/o comprendre *textos* relacionats amb temes d'*àmbits* específics, activant les *estratègies* més convenientes per a l'acompliment de les *tasques*. El *control* que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències (p. 15).

En definitiva, es tracta que l'alumne aprengui la llengua no només per usar-la, sinó també usant-la, i desenvolupi estratègies i capacitat d'aprendre de manera autònoma, de tal manera que pugui assumir la responsabilitat de l'autoregulació del seu aprenentatge.

Veiem, doncs, com el MECR aposta clarament per una pràctica accional reflexiva i considera l'enfocament per tasques, com el més adequat per dur-la a terme. Es tracta d'un enfocament per tasques que té una llarga tradició en l'ensenyament de llengües estrangeres i que també han proposat la majoria d'especialistes de l'àrea de fora, però també del nostre entorn (Martín,1994). Tots ells han proposat una definició de tasca i n'han definit una sèrie de trets específics que es poden exemplificar amb la següent:

La realització d'una tasca comporta l'aplicació *estratègica de competències específiques* a fi de portar a bon terme un conjunt d'*accions* significatives en un *àmbit* concret, amb un *objectiu* definit i un *resultat* específic. Requereix l'ús de la llengua en el resultat i en el procés.

Per arribar a aquesta tasca final, s'ha dissenyat un itinerari seqüencial que, malgrat algunes diferències entre autors, podria ser aquest: elecció del tema o del centre d'interès, programació de la tasca final, especificació dels objectius, especificació dels components temàtics i lingüístics necessaris per realitzar la tasca, programació de tasques de presentació, possibilitadores i d'avaluació.

Aquest enfocament per tasques presenta nombroses coincidències amb el model de SD desenvolupat a l'Escola de Ginebra (Dolz, 1994) i que tanta difusió ha tingut en molts llocs de l'estat (Camps, 1994). Es podria definir com un conjunt de mòduls d'activitats que han de correspondre a un projecte de comprensió o producció verbal en relació amb una acció que es pensa dur a terme. Aquest model té molt en compte les capacitats inicials de l'alumnat i proposa fer un estudi de les produccions inicials que en descobreixi les carències. A partir d'aquestes es programen un seguit d'activitats modulars que són realitzades a l'aula paral·lelament o de forma contínua i que són acompanyades d'altres activitats metaverbals per afavorir una reflexió sobre el discurs i la llengua.

Malgrat aquestes coincidències esmentades, els dos models presenten també algunes divergències, entre les quals cal destacar que l'enfocament per tasques, a diferència del de les SDs, proposa: a) una tasca final extralingüística o no necessàriament lingüística, b) no vincula la tasca a un gènere concret, c) no determina tant el treball sobre els coneixements previs i d) obre la possibilitat de post-tasques, un cop acabada la tasca final.

D'acord amb aquestes premisses teòriques i dels criteris educatius que se'n desprenen, s'ha seleccionat un llistat de *categories* per analitzar les sinopsis. Una selecció que no pretén ser exhaustiva de tots els factors que concorren en una programació i que ha optat per tenir en compte els relacionats amb la didàctica de la llengua, tot deixant per una altra ocasió els que afecten al disseny curricular i prioritzar aquells que, tot i merèixer un consens dins l'ensenyament de llengües, encara no són prou aplicats a la pràctica educativa.

Taula 2. Resultats de l'anàlisi quantitativa per categories de la sinopsi inicial i la final

Llistat de categories per blocs	Sinop. In.	Sinop. Fi.
Presentació d'una tasca final i dels objectius d'aprenentatge		
Referència i anàlisi de la consigna	1	5
Presentació de la tasca	4	4
Anàlisi, caracterització de la tasca	3	6
Representació de la tasca	1	3
Destriar les dimensions que conflueixen en la tasca final		
Paràmetres contextuals que l'emmarquen: intenció, destinatari...	3	10
Tema	28	30
Gènere. Aspectes considerats	25	28
Habilitat prioritària. Estratègies	3	16
Altres habilitats: Lectura...	15	20
Presència, tipus i orientació dels continguts gramaticals		
Formes lingüístiques treballades segons les seves funcions en el discurs	3	3
Fets lingüístics jerarquitats presidits per la dimensió pragmàtica	2	4
Fets lingüístics presentats amb relació al gènere discursiu	2	6
Tipus d'avaluació que es té en compte: inicial, formativa i final		
Avaluació inicial amb relació a la tasca final: Dimensions	2	25
Avaluació formativa integrada dins el procés d'ensenyament-aprenentatge	0	15
Avaluació final en funció dels continguts treballats en el procés	3	18
Presència i tipus d'interacció	15	20
Autoregulació de l'alumnat	5	15
Altres aspectes caracteritzadors de les SD		
Activitats orientades i integrades a la tasca final	15	22
Alumnat actiu i protagonista	22	25
Plantejament interdisciplinari	4	6

4. Anàlisi i valoració dels resultats

En aquest apartat, es vol fer primer una valoració dels resultats en funció de la millora en el procés d'autoregulació de l'alumnat i després, a tall de conclusió, es farà una valoració dels resultats pel que aporten a la validació del plantejament de l'assignatura.

4.1. Valoració dels resultats en funció de la millora en el procés d'autoregulació de l'alumnat

En aquesta valoració, es tenen en compte els resultats de les categories de la sinopsi inicial i es comparen amb els resultats de la sinopsi final per veure la incidència que ha tingut en l'alumnat el treball fet al llarg de l'assignatura. Aquesta comparació es fa seguint els quatre blocs de categories (tasca final i contextualització, dimensions de la tasca, orientació dels fets gramaticals i tractament de l'avaluació) i s'il·lustren algunes valoracions amb cites de les sinopsis finals de l'alumnat.

a) Valoració dels resultats amb relació al plantejament d'una tasca contextualitzada

Encara que la tasca ja ve fixada en la consigna, l'alumnat no és conscient de la importància i de les diverses funcions (integrar, motivar, anticipar...) que exerceix aquesta tasca final dins la seqüència. I si la tasca no és motiu de cap atenció o referència, tampoc ho és la importància dels paràmetres comunicatius, sobretot de la intenció i del destinatari, tot i que la consigna ho

explicita expressament (informativa/estranger). En canvi, aquestes mancances en les sinopsis inicials són majoritàriament resoltes a les sinopsis finals, com ho demostren aquests dos fragments que s'han seleccionat per exemplificar la consciència que ha adquirit l'alumnat de la importància de la tasca final:

Per poder elaborar aquesta seqüència didàctica, el primer que haurien de fer les tres mestres implicades en el projecte és establir la tasca final, ja que aquesta serveix per contextualitzar la SD; per establir el tema, el gènere i l'habilitat a desenvolupar; i els objectius, les competències i els continguts que es treballarien en relació amb els tres blocs referits més amunt. [...]

Però, sobretot, la tasca final serveix per cohesionar i articular les activitats i els continguts dels tres blocs que es treballen i perquè l'alumne doni significació a les situacions d'aprenentatge de la llengua a partir del moment que té un motiu per fer ús de la llengua. En aquest cas, les tres mestres no haurien de pensar la tasca final perquè es facilita més amunt. (IS)

b) Valoració dels resultats amb relació als coneixements sobre tema, gènere i habilitat

En general, es pot dir que destrien prou bé les tres dimensions dels continguts que implica la tasca (gènere, habilitat i tema) però no són conscients de la necessitat de documentar-se per al seu tractament. Difereixen, però, en l'atenció que mereix cadascun, perquè mentre el tema i el gènere el tracta la majoria de l'alumnat, l'habilitat d'escriure amb les estratègies de composició corresponents és la gran oblidada.

Com es pot veure al fragment següent, el tema que, com hem dit, es treballa majoritàriament a les sinopsis inicials, és l'únic que és objecte de documentació, cosa que s'aprofita per treballar la lectura (síntesi, idees principals...) i l'ús de la biblioteca i d'Internet. També és el punt on es presenta un alumne més actiu, que treballa en grup i interactua amb els seus companys.

Recerca d'informació sobre el moviment musical (treball en grup): portar informació de casa, anar a la biblioteca del barri. Buscar informació a la xarxa en les webs que hagi seleccionat la mestra prèviament. Selecciona la informació rellevant mitjançant tècniques de comprensió i esquematització (treball en grup). Posada en comú de la informació que han obtingut els diversos grups de treball i confecció d'un esquema per la redacció del text.

Quant al gènere, es treballa sobretot l'estructura i, en alguns casos, la formalitat i també algunes convencions com les salutacions i els acomiadaments. Però, a diferència del tractament del tema, en aquest cas hi ha moltes més explicacions de la mestra i només en alguns casos s'utilitzen recursos d'Internet.

Presentar les parts bàsiques del format de carta (salutació, presentació del tema, desenvolupament de la carta i comiat) adequades a les diferents situacions d'escriptura.

Respecte a l'habilitat, són molt pocs els que treballen el procés i les estratègies d'escriptura a les sinopsis inicials, i és el canvi més notable que es pot veure a les sinopsis finals, on ja apareix la planificació i la revisió com mostra aquest fragment:

Abans de fer la carta farien un esborrany amb l'ajuda de les pautes de control que els servirien per corregir, afegir o treure tot allò que faltés, després ho passarien a net, i farien posteriorment en la correcció. És a dir, preparació, realització i correcció.

c) Valoració dels resultats amb relació al plantejament de la gramàtica

Les formes gramaticals gairebé no són treballades a les sinopsis inicials i les poques vegades que es fa només apareixen aspectes de gramàtica textual com la coherència i la cohesió, però sense cap concreció ni aplicació. En la sinopsi final tampoc no es fan moltes referències a aquest aspecte i, en cas de fer-les, també es limiten a la gramàtica textual. Es podria concloure que de tots els punts treballats al llarg del curs, aquest és un dels quals l'alumnat no ha pres prou consciència, cosa que caldrà tenir en compte en futures edicions.

Com hem vist a diferents seqüències didàctiques, inclosa la nostra, el coneixement teòric l'haurien de trobar els alumnes a partir de la pràctica. És a dir, a partir de l'observació i la manipulació de diferents cartes en aquest cas, els alumnes poden trobar les similituds, les diferències, la macroestructura, la microestructura...

A banda de la formalitat, no es treballen les formes gramaticals ni en funció del gènere, ni del context demanat, ni molt menys es presenten de forma jeràrquica de manera que la dimensió pragmàtica presideixi totes les altres. Això canvia molt poc en les sinopsis finals, on apareixen algunes referències al fet gramatical, però només referides al gènere i a la formalitat.

Penso que aquest pas s'hauria de treballar amb activitats i considero que no només s'ha de tenir en compte el vocabulari sinó també altres aspectes propis del gènere a escriure (carta).

Classificar les cartes analitzades en diferents grups segons el grau de formalitat (formal o informal). Descobrir si la carta que han d'escriure els alumnes ha de ser formal o informal.

Potser la síntesi que implica la sinopsi hi té alguna cosa a veure i potser també una falsa concepció que l'enfocament comunicatiu prescindeix de les formes gramaticals, però segurament hi té més pes la formació rebuda, en què no s'han vist amb la necessitat de plantejar-se el tema a nivell teòric i aplicar-lo al disseny de SD.

d) Valoració dels resultats amb relació al plantejament de l'avaluació

Una valoració general d'aquest bloc és que, de la mateixa manera que la gramàtica, l'avaluació és poc considerada en les sinopsis inicials. El procés que desenvolupen en la seqüència permetria el seu tractament, però no és gairebé esmentada explícitament, cosa que demostra la poca consciència de l'alumnat sobre la importància de l'avaluació.

En alguns casos apareix l'avaluació final, però només en dos casos la inicial i només del tema. En canvi, aquesta avaluació inicial es recull molt en la sinopsi final, (del qual n'és un exemple el fragment següent), potser pel fet que era un requisit obligatori a tractar en l'elaboració de les seves seqüències.

Com a pas previ crec que, abans de repassar el format de la carta o explicar-ho des de l'inici, seria convenient fer una activitat de coneixements previs. Els coneixements previs sempre han de fer-se abans d'explicar res, però de la manera que ho tenia explicat semblava que els coneixements previs es feien després. L'activitat que proposaria per fer l'avaluació inicial seria la d'escriure una carta (per tal d'elaborar posteriorment les activitats de la SD, que treballin les mancances que s'han observat en la correcció de l'activitat de coneixements previs).

[...] després de tractar diferents seqüències didàctiques i veure la importància que tenen les concepcions dels alumnes, considero que s'hauria d'afegir un pas que fos concretament una activitat per veure els coneixements dels alumnes. Aquesta activitat hauria de consistir a escriure una carta, a un amic conegut per exemple. D'aquesta manera podríem observar quin

és el punt de partida i podríem planificar activitats per superar les dificultats presentades a l'activitat d'avaluació inicial.

Tampoc fan cap referència a l'autoavaluació o l'avaluació entre companys en les sinopsis inicials, cosa que sí que fan en alguns casos a les sinopsis finals.

Un pas que em vaig descuidar i penso que és imprescindible és l'avaluació final i les autoavaluacions. No vaig anunciar que la mestra avaluaria la carta final dels alumnes i que posteriorment serien ells mateixos que valorarien el procés seguit per realitzar la carta i l'avanç que havien fet. Així doncs, els propis alumnes autoavaluarien el seu aprenentatge.

Per acabar aquest apartat farem referència a algunes valoracions globals que fa l'alumnat en aquestes sinopsis finals, on avalua molt positivament el treball fet, com demostren aquests fragments a tall d'exemple:

Al llarg de l'àrea de Didàctica de la Llengua II, he pogut aprendre diverses coses, però sobretot m'ha servit per donar un altre enfocament a la manera de plantejar els continguts. M'ha agradat molt conèixer i aprendre a fer seqüències didàctiques, ja que tots els treballs desenvolupats, m'han demostrat que és imprescindible contextualitzar el que es vol treballar i donar-li un sentit perquè els alumnes puguin aconseguir un aprenentatge significatiu. Així doncs, el fet de treballar a partir de SD m'ha convençut

Per finalitzar, cal dir que al llarg de les sessions de l'assignatura, he arribat a diverses conclusions:

Sobre els alumnes: els alumnes han de ser els veritables protagonistes de tots els treballs/projectes que es vulguin dur a terme. Sempre s'ha de partir dels coneixements previs de l'alumnat. Els alumnes han d'experimentar i han de desenvolupar l'autonomia personal d'aprenentatge. El docent ha de conèixer al màxim cada alumne per tal que es creï un vincle de confiança. Els alumnes han de poder transferir els seus aprenentatges a l'anàlisi i la resolució de noves situacions .

Sobre la SD: s'han de tenir en compte les 8 competències bàsiques a l'hora d'elaborar una Seqüència Didàctica, ja que són l'eix vertebrador del procés educatiu. Hi ha d'haver una existència d'un producte final real com a motor motivacional. Els continguts s'han de treballar des d'una perspectiva multidisciplinària. S'ha de verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat. S'ha d'utilitzar una metodologia activa. S'han de preparar noves activitats que permetin a l'alumnat aprendre i participar plenament a l'aula... S'han de preveure diverses activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un determinat objectiu, i identificar quines són les més adequades per a cada alumne/a. La temporització és necessària, però es pot fer servir de manera orientativa, tenint en compte sobretot els interessos dels alumnes i les seves motivacions. L'avaluació hauria de ser formativa.

Després dels resultats obtinguts en aquesta experiència, els quals hem posat de manifest i hem valorat al llarg d'aquest apartat, es pot concloure que alguns factors rellevants i consensuats per la comunitat d'experts de l'àrea i dels ensenyants més innovadors queden poc recollits a les sinopsis inicials i que cal una incidència específica per tal que els alumnes arribin a tenir-los en compte. Plantejar una avaluació inicial perquè els alumnes prenguin consciència dels seus coneixements previs i les seves concepcions és un pas decisiu perquè tot seguit els puguin confrontar amb els criteris proposats pels enfocaments didàctics de l'àrea de DLL i puguin posar-los en pràctica en les seves programacions.

Una de les hipòtesis que es podrien aventurar sobre les causes d'aquestes mancances, en l'últim semestre de carrera, seria que la multitud d'aspectes que conflueixen en una programació fa que els aspectes més rellevants del models didàctics de l'àrea hagin estat poc remarcats davant d'altres de caire més general sobre programació (objectius, continguts,

activitats, etc). Una altra de les hipòtesis és que, en el supòsit que hagin estat tractats, potser no han estat prou aplicats a la pràctica perquè l'alumnat pugui assolir-ne el seu domini. Influeix, també, sens dubte la concepció de l'alumnat sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge en general i sobretot de les experiències personals viscudes en la seva formació lingüística i en les seves pràctiques escolars. En qualsevol cas, caldrà aprofundir i trobar l'explicació al fet que l'alumnat no arribi a tenir consciència de la necessitat de tenir en compte els factors més rellevants que proposen els models didàctics de l'àrea.

4. 2. Valoració dels resultats de l'experiència sobre avaluació inicial en relació amb la validació del plantejament de l'assignatura

El treball sobre les sinopsis inicials amb relació a les altres formes d'avaluació mostra com aquestes han tingut una gran incidència en l'autoregulació de l'alumnat i en la millora de la seva capacitat reflexiva en la mesura que han contribuït a prendre consciència de la coherència del procés d'ensenyament i aprenentatge que comença i acaba amb la mateixa tasca de programació.

Aquesta autoregulació s'afavoreix també amb la visibilitat del procés que proporciona la plataforma virtual que permet una visió global dels diferents moments i les diferents eines utilitzades per a l'avaluació formativa, en la qual hi juga un pes molt important la interacció oral, com també els documents escrits.

La tasca d'autoavaluació final, on cada alumne revisa la seva sinopsi inicial, la completa i la millora tot raonant les seves modificacions, mostra a l'alumnat els aprenentatges fets al llarg de l'assignatura en comparació dels seus coneixements inicials i en quina mesura s'han reafirmat o han canviat les seves concepcions sobre el seu pensament i la seva actuació docent.

En relació amb la consigna, cal destacar les interpretacions diverses que en fa l'alumnat a l'hora de concretar-la en una planificació didàctica, unes interpretacions lligades probablement als seus coneixements, però també a les seves concepcions i a les seves experiències.

Finalment, cal remarcar la importància que ha tingut l'escriptura en l'elaboració dels coneixements de l'alumnat i en la seva reflexió sobre la relació teoria i pràctica, en la mesura que l'obliguen a explicitar i fonamentar els seus aprenentatges. Al llarg de l'assignatura, els documents escrits són constants, ja siguin individuals (sinopsi inicial, comentaris valoratius de les seqüències dels altres grups i autoavaluació final, síntesis i resum de la documentació utilitzada, ...) o col·lectius (tots el referits al treball de programació, ...). També en aquest sentit és interessant la plataforma virtual perquè serveix a l'alumnat i al professorat per veure com han evolucionat els seus escrits i fins a quin punt el seu discurs és més complex i raonat.

Referències bibliogràfiques

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- DOLZ, J. (1994). «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua. Més enllà dels projectes de lectura i escriptura». *Articles*, 2, 21-33.
- DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. (2006). *Per un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València/Barcelona: IIFV/Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- MARTÍN PERIS, E. (1992). «L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives». *Com ensenyar català als adults*, 27, 4-11.
- MONNÉ, P. (2001). «La evaluación formativa del proceso de composición escrita». A: MENDOZA, A. *Una propuesta de evaluación formativa para el área de lenguaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MONNÉ, P. (2007). *Proposta de nous processos i instruments per a l'avaluació continuada*. Informe no publicat del *Projecte d'innovació docent per al treball docent en equip* de la UB, 2007-08. Codi: 2007TED-UB/044.
- MONNÉ, P.; PORTILLO, M. C. (2008). «Integració de l'avaluació formativa a través del moodle en la programació de seqüències didàctiques de llengua. Una experiència d'innovació en la formació inicial del professorat». Comunicació presentada al *I Congrés Internacional d'Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*. València, 18-20 de setembre.
- RIESTRA, D. (1999). «Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios». *Infancia y aprendizaje*, 88, 43-56.