

Memòria descriptiva i justificativa

1. TÍTOL DEL PROJECTE

“Recerca efectiva i expressió oral i escrita a l'assignatura Poesia Britànica” – CODI 2016PID-UB/021

GIDC INDAGAnglès, 2016-2018, publicat a Gestor d'accions d'innovació docent: <http://mid.ub.edu/opid>

Participaven dos membres del grup INDAGAnglès (GIDCUB-13/124) en aquest projecte: Cornelis Martin Renes i William Charles Phillips Mockford, tots dos implicats en la docència de l'assignatura en qüestió. L'actuació s'inscriu en quatre de les sis línies d'innovació prioritàries del grup GIDC: avaluació continuada, avaluació formativa, aprenentatge autònom, equip docent.

2. RESUM I DESCRIPTORS

2.1. Resum.

L'actuació dut a terme consistia en reestructurar el procès de recerca a l'assignatura Poesia Britànica, una assignatura obligatòria del Grau d'Estudis Anglesos, amb la finalitat de millorar-ne l'avaluació continuada i formativa tan oral com escrita, aplicant unes estratègies d'aula invertida, autoavaluació i ensenyament/aprenentatge reflexiu, i suprimint-ne els exàmens de format tradicional a final de curs. Es tractava de tres grups en Q1 de 35 a 50 estudiants cadascú, de perfil obligatori i per tant de perfil generalista de tercer any, que necessitaven consolidar les seves competències amb vistes al Treball de Final de Grau (TFG). Vam plantejar una rúbrica detallada d'avaluació de la presentació oral i de les dues tasques escrites segons pautes formatives, i vam intentar canalitzar totes aquestes facetes cap a un únic tema de recerca. En la 1^a etapa (curs 2016-17) es van introduir els canvis i en la 2^a i última (curs 2017-18) es van ajustar les pautes inicials. El treball escrit va millorar amb l'itinerari plantejat en dos fases, però faltaria ajustar/canviar el format de la presentació oral com a eina de recerca adicional per a l'assaig final i eina de mesurar el progrés oral.

2.2. Descriptors

Competències transversals:

- Autoavaluació
- Avaluació continuada
- Avaluació formativa
- Instruments d'avaluació (rubriques=
- Aprenentatge autònom
- Aprenentatge col·laboratiu
- Aprenentatge entre iguals

- Elaboració de projectes

Paraules clau: avaluació continuada; avaluació formativa; instruments d'avaluació; tècniques d'escriptura acadèmica; presentacions orals

3. MANCANCES DETECTADES

3.1. Característiques específiques del context d'aplicació

“Poesia Britànica” (codi 362745, amb dos grups de matí i un de tarda-vespre) és una assignatura obligatòria de tercer any de Grau que, per les característiques pròpies de la poesia, es desenvolupa de forma força independent de la resta del programa d'Estudis Anglesos. No fa gaire aquesta assignatura va cobrir les èpoques del Renaixement (1550-1650) i de la Il·lustració (1650-1750), però ha acabat centrant-se al Romanticisme britànic (1750-1850). L'assignatura és imprescindible per entendre la història i el desenvolupament de la literatura britànica, ja que la poesia va ser durant molts segles el mitjà preferit d'expressió literària i encara gaudeix de molt prestigi. El nom genèric de l'assignatura permet més canvis de contingut al futur, tot i que això no afectaria l'estructura d'avaluació, enfocada en la l'especificitat del format i contingut poètic, que és intens, condensat i expressiu. Se sol treballar amb grups grans — de 35 a 50 estudiants — i de tercer i d'últim any del Grau d'Estudis Anglesos. En ser una assignatura obligatòria, el perfil de l'alumnat és generalista, de manera que no està necessàriament interessat en la matèria. Per una altra banda, s'ha de pressuposar que l'alumnat tingui prou domini de l'anglès per entendre la complexitat del llenguatge poètic i l'especificitat socio-històrica i política dels continguts. Molts d'aquests estudiants estan a punt d'iniciar el Treball de Final de Grau (TFG), però generalment presenten problemes en quant a:

- a) la seva capacitat per dur a terme la recerca de forma autònoma.
- b) la seva capacitat crítica i autorefectiva pel que fa a la lectura de textos literaris i crítico-teòriques.
- c) la seva capacitat d'organitzar, presentar i comunicar idees de forma clara i convincent al professorat i als seus companys de classe, tant per escrit com oralment.

3.2. Problemes detectats inicialment

Es partia d'una situació on el professorat era encara la font d'informació i el centre d'atenció principal durant el desenvolupament de les sessions presencials, encara que les classes ja tenien un vessant d'aula invertida a base de l'ensenyança just-a-temps, l'elaboració d'un projecte, i els diàlegs simultanis. Part del problema raïa (i rau) en la mida gran de les classes (35-50 alumnes), que dificultava la participació activa de l'estudiant i complicava el seu aprenentatge autònom. En aquest sentit cal destacar la participació dels professors signants d'aquesta proposta a un curs de l'ICE a càrrec del Dr Francesc Imbernon que oferiria eines d'aula invertida per solventar aquest tipus de dificultat amb grups grans. L'actuació que es volia dur a terme pretenia contribuir a revertir aquesta situació implicant els estudiants activament en el procés d'aprenentatge. Això es va voler concretar mitjançant un altre enfocament de les presentacions orals actuals i un canvi d'estructura i de contingut dels treballs escrits que es demanen en l'actualitat com a

part de l'avaluació contínua del curs. Això va resultar en un procés més pautat i escalonat, amb múltiples punts d'ampliació i retroalimentació que l'estudiant culmina amb el lliurament de l'assaig final.

3.3. La necessitat de portar a terme l'actuació docent innovadora

L'assignatura Poesia Britànica, que actualment cobreix el període del Romanticisme britànic, ja comptava amb un component d'ensenyament segons les pautes de l'aula invertida que va ser establerta quan encara s'ensenyava el període del Renaixement i de la Il·lustració britànics a l'assignatura, de 1550 a 1750. Els estudiants es preparaven per a les classes mitjançant l'ensenyament just-a-temps (just-in-time teaching), i feien servir lectures i fulls de glossaris i preguntes disponibles al campus virtual de l'assignatura: els treballaven abans de venir a classe, amb la qual cosa es pretenia fomentar la discussió en grups petits i la posada en comú a classe posteriorment i passar més iniciativa a l'alumnat, cosa que després de classe s'ampliava mitjançant preguntes en un fòrum electrònic. També es feien servir estratègies com ara l'elaboració d'un projecte (assaig final) i els diàlegs simultanis. Fins llavors, el component de recerca s'havia plasmat de la manera següent:

- Per una banda, els estudiants duïen a terme presentacions orals en grups de tres sobre poemes i poemes segons una rúbrica d'avaluació i autoavaluació compartides entre ells i els docents (veieu fitxa adjuntada). Amb aquestes, es pretenia diagnosticar i millorar les tècniques de recerca individual i compartida, i les habilitats orals.
- Per una altra, els estudiants feien un assaig individual llarg al final de curs sobre la matèria segons unes pautes proporcionades pel professorat – assignació de tres poemes per loteria que l'estudiant havia d'anàlitzar trobant un tema compartit en la poesia de tots tres.

Ja entrat al Grau i un cop fet el canvi a l'època del Romanticisme, es va adaptar aquesta estructura base, eliminant-ne la loteria, permetent la tria lliure dels poemes a l'alumnat, i ampliant-la amb un examen curt a mig curs de caire argumentatiu, tot per adequar l'avaluació més al model continu. Tot i així es va observar la necessitat de millorar aquests punts amb unes tasques orals i d'escriptura més relacionades i evolutives. S'havia de cercar més coherència i cohesió entre la presentació oral i l'assaig, i les aptituds que els acompanyaven. Això implicava millorar la rúbrica d'avaluació oral; plasmar-ne l'escrita; canviar el format d'examen a mig curs, llavors poc útil i poc integrat, al d'esborrany d'assaig; i eliminar la convocatòria oficial de l'examen final per passar del tot a la modalitat d'avaluació contínua.

4. OBJECTIUS

4.1. Aspectes de la docència o l'aprenentatge en què s'ha incidit

Aquesta actuació d'innovació docent plantejava els següents objectius de millora pel que fa a les competències i als aprenentatges de l'alumnat:

- a) Capacitat per dur a terme recerca de forma autònoma.
- b) Capacitat crítica i d'autoreflexió pel que fa a la lectura de textos literaris i de fonts críticoteòriques.

- c) Destreses argumentatives en anglès, tant per escrit com oralment: capacitat d'organitzar, de presentar i de comunicar les idees de forma clara i convincent, tant per escrit (assajos crítics) com en presentacions orals.

4.2. Objectius generals i específics

En termes generals, es tractava de presentar una metodologia d'avaluació contínua i formativa equilibrada, cohesionada i coherent, en que totes les parts interconnectessin i es retroalimentessin, i s'eliminessin o canviessin les incoherències i parts innecessàries. Es pretenia aprofundir en tasques que permetessin als estudiants treballar els continguts de l'assignatura en el marc dels conceptes generals d'aula invertida, d'ensenyament/aprenentatge reflexiu i d'avaluació formativa, tot deixant enrere el format més tradicional d'examen.

En termes específics, es va proposar una rúbrica detallada i completa d'auto/avaluació de la presentació oral i de les dues tasques escrites segons pautes formatives, i la necessitat de canalitzar totes aquestes facetes cap a un tema i objectiu de recerca unificat, plasmat en formats convergents: la versió curta de l'assaig, corregida pel professor i provist de pautes per a la millora; la presentació oral de la recerca preliminar, amb debat posterior a classe i seguit d'auto/avaluació; l'assaig llarg, i la seva avaluació final pel professorat.

4.3. Estratègies dutes a terme per incidir sobre les mancances detectades

La redefinició de les tasques orals i escrites a "Poesia Britànica":

- Fomentaria l'aprenentatge autònom mitjançant la promoció de més estratègies d'aula invertida: concretament aquells que es coneixen com a la instrucció entre pares, la pluja d'idees, l'aprenentatge reflexiu i el fòrum, que s'afegirien a l'elaboració d'un projecte, als diàlegs simultanis i a l'ensenyament just a temps ja emprats.
- Desenvoluparia de manera escalonada i cumulativa els projectes de recerca, cosa que, tot seguint unes pautes inicials del professorat, augmentaria tant els coneixements estudiantils de la matèria de manera autònoma com les aptituds orals i escrites necessàries per aconseguir-ho.
- Promouria l'avaluació contínua i formativa, ja que l'avaluació consistiria en:
 - o el lliurament d'un assaig curt (versió esborrany individual) de 1.000 mots a bel mig del curs (sessió 15) que enfocaria la recerca de l'alumne i funcionaria com una plantilla para l'assaig final. (25% nota final)
 - o la presentació oral de la recerca sobre un poema i poeta feta en grups de tres, a la segona meitat del curs (sessions 16 a 30), emprant eines informàtiques de suport. (35% nota final)
 - o el lliurament d'un assaig llarg de 2.000 mots (versió final individual) a l'últim dia de classe. (sessió 30; 40% nota final)
 - o l'eliminació dels exàmens escrits tradicionals.

5. DESENVOLUPAMENT DE L'ACTUACIÓ

5.1. Activitats dutes a terme per assolir els objectius

El disseny de la pauta/rúbrica d'avaluació de la presentació oral es basava en la que se'ns va proporcionar com a model al curs de millora i innovació docent "Com millorar les classes universitàries amb grups grans: Comunicació, participació i motivació amb l'alumnat" (ICE, Universitat de Barcelona), impartit per Francesc Imbernon. Fites previstes i accions emprades:

Setembre - octubre 2016:

- Implementació de la rúbrica d'avaluació de la presentació oral i del treball escrit. En realitat no vam arribar a implantar la rúbrica oral nova i vam decidir d'esperar fins al segon any del projecte amb la seva implantació, per no complicar la feina massa. Sí que vam insistir en què els estudiants intentessin combinar el tema de la presentació amb i del treball escrit, per tal d'optimitzar esforços.
- Publicació dels temes d'assaig a desenvolupar mitjançant la recerca individual i en grup.
- Implementació de la nova rúbrica d'autoavaluació dels estudiants.
- Aplicació de la rúbrica d'avaluació per a la valoració final de l'assoliment dels objectius d'aprenentatge per part de cada estudiant.
- Formació dels grups de tres alumnes per a les presentacions orals i tria per part dels estudiants del tema que voldrien desenvolupar conjuntament a la presentació oral i al treball escrit.

Novembre - desembre 2016:

- Presentacions orals i auto/avaluació oral, seguit per "feedback" per part del professorat. (Encara amb la rúbrica vella).
- Lliurament de l'assaig curt (esborrany) a mig trimestre (sessió 15), seguit per feedback per part del professorat.
- Lliurament de la seva versió final llarga a l'últim dia de classe (sessió 30), seguit per feedback per part del professorat.

Gener 2017:

- Anàlisi dels resultats orals i escrits mitjançant la rúbrica i la pauta d'auto/avaluació.

June - juliol 2017:

- Revisió del disseny i de la metodologia d'implementació de les tasques a partir de l'anàlisi dels resultats.

Setembre - desembre 2017:

- Implementació de la versió revisada de les tasques. Al final no vam implantar la nova rúbrica oral ja que no teníem un punt de comparació per mesurar el desenvolupament oral dels estudiants dins del temps disponible al curs. La nostra conclusió va ser que s'ha de triar si una assignatura vol avaluar el progrés oral o escrit, si més no, ja que no dóna temps per a més en classes grans.
- Aplicació de la rúbrica d'avaluació a les tasques dels estudiants.

Gener - juliol 2018:

- Valoració final de l'actuació d'innovació docent.

5.2. Modificacions dels objectius inicials

Amb l'excepció de la no implantació de la nova rúbrica oral, no va caldre modificar els objectius inicials, ja que el projecte se sostenia en una base d'avaluació continuada anterior força sòlida, que va permetre ajustar els canvis introduïts amb precisió com s'ha explicat als punts 3 i 4.

5.3. Desenvolupament de les activitats previstes pel que fa a temps i les fases proposades

S'han observat algunes desviacions del plantejament i de la programació exposada al principi d'aquest apartat nr. 5 pel que fa a la implantació de la rúbrica oral per les raons presentades. En canvi, en algun grups dels segon any del projecte s'ha optat per assignar poemes als grups orals sincronitzant-los amb el programa del professor per tal de fomentar la comprensió del temari i de poder ensenyar el temari més a fons.

5.4. Recursos, programes, qüestionaris, instruccions i materials utilitzats

1. Full de temes d'assaig a desenvolupar mitjançant la recerca individual i en grup.
2. Nova rúbrica d'avaluació escrita.
3. Nova rúbrica d'avaluació oral (model 'Imbernon' -- preparat, però no emprat).
4. Nou full d'auto/avaluació oral (model 'Imbernon' -- preparat, però no emprat).
5. Noves instruccions per a les presentacions orals.
6. Llistat de poemes per comentar a les presentacions orals.

5.5. Canvis/adaptacions a l'organització, al plantejament, als materials utilitzats i a les actuacions previstes

La implantació de les noves eines d'avaluació escrita va ser fluïda i sense gaires complicacions; la rúbrica de les presentacions orals es va deixar de banda al primer any del projecte, i finalment no va ser emprat al segon any tampoc per no sobrecarregar l'alumnat d'exercicis d'avaluació. Es va decidir que la part escrita en portaria el pes. En canvi, com a experiment al curs 2017-2018, a dos grups es va eliminar la tria lliure de poemes i poemes per a la presentació oral, i es va implantar un llistat de poemes per triar i comentar que sincronitzava amb la programació del temari del professor. Aquest canvi pretenia respectar la lògica interna de la programació del temari, involucrar els estudiants més en el temari, i oferir-los més punts de connexió crítica, tant als presentadors com a la seva audiència. Va ser una decisió pragmàtica que va permetre estalviar temps i energia, i guanyar eficàcia.

5.6. Problemes durant el procés i les seves solucions

En alguns casos els estudiants no van entendre que el treball escrit a mig semestre funcionava com un esborrany de l'assaig final. Pensem que aquesta manca de comprensió va ser causada per la falta de costum d'haver de pensar en, i preparar l'assaig final des de bon principi del curs. Es va solucionar mitjançant tutories individuals en horari de visita. Cap al futur es podria introduir més punts diacrònics de control, mitjançant tutories o autoinformes de progrés.

Bastants estudiants van aprofitar la recerca feta per a la presentació oral com a recolzament i preparació de l'assaig final de curs, de manera que les activitats de recerca es retroalimentaven. Per altra banda, una millora qualificable i quantificable al desenvolupament de les destreses orals continua sent problemàtica pel temps de classe que caldria per muntar una estructura diacrònica de control de progrés. Només hem pogut seguir amb el model oral sincrònic, que contrasta l'informe del professor amb l'autoinforme de l'estudiant. Vam arribar a la conclusió que es pot incidir en la destresa escrita o en la oral en una mateix grup, però no totes dues d'una manera equilibrada i sostinguda a la mateixa hora, al menys no a Estudis Anglesos, on treballem amb grups grans que ens condicionen les possibilitats d'involver a tot el grup en horari de classe. Es tractaria de juntar-nos com a departament i de manera transversal per decidir quines assignatures s'enfocarien més en l'avaluació de la destresa escrita i quines més en la oral mentre que els nostres grups no agafin les mides prescrites pel model Bologna.

6. AVALUACIÓ, RESULTATS I INTERPRETACIÓ

6.1. Avaluació

6.1.1. Indicadors d'avaluació escollits

L'avaluació de l'assoliment per part dels alumnes dels tres objectius d'aprenentatge definits anteriorment (capacitat per dur a terme recerca de forma autònoma; capacitat crítica i d'autoreflexió pel que fa a la lectura de textos poètics i de fonts secundàries (crítico-teòriques); i destreses argumentatives en anglès, tant per escrit com oralment) es va dur a terme amb els següents indicadors:

1. Anàlisi i valoració de la progressió existent entre la primera versió i la final de l'assaig realitzat per cada estudiant (avaluació).
2. Anàlisi i valoració de la presentació oral realitzada per cada estudiant (avaluació).
3. Anàlisi i valoració final de l'assoliment dels objectius d'aprenentatge per part de cada estudiant (avaluació).
4. Valoració per part dels propis estudiants del seu procés d'aprenentatge i dels seus assoliments orals (autoavaluació).

6.1.2. Instruments d'avaluació utilitzats

Es va aplicar la rúbrica d'avaluació escrita adjunta a les tasques dutes a terme pels estudiants. Les tasques contenen activitats que fan referència a cadascun dels tres objectius:

1. capacitat per dur a terme recerca de forma autònoma;
2. capacitat crítica i d'autoreflexió pel que fa a la lectura de textos poètics i críticoteòriques;
3. destreses argumentatives en anglès, tant per escrit com oralment.

La rúbrica també inclou paràmetres que mesuren aquestes competències i aprenentatges. S'adjunten tant la pauta d'auto/avaluació oral anterior com la nova a l'informe, encara que no ha estat emprada.

6.1.3. Procediment de recollida de dades

Els estudiants lliuraven l'assaig a mig semestre (1.000 mots; sessió15) i a finals de semestre (el mateix ampliat a 2.000 mots; sessió 30), que el professorat revisava i avaluava segons la nova rúbrica d'avaluació. Escrita. Es demanava el lliurament dels treballs en versió PDF i Word, el primer de control i el segon de correcció amb "track changes", que permet fer una feina a fons. Així es donava una revisió detallada de l'esborrany que permetria a l'estudiant de progressar de manera autònoma cap a l'assaig final segons les pautes acadèmiques habituals: títol, resum, descriptors, introducció, cos, conclusió, bibliografia. Aquest itinerari es traduïa en una valoració numèrica i en una millora mesurables i quantificables. Es van contrastar dades dels dos anys del projecte amb l'any anterior a aquest.

En el cas de les presentacions orals no hi havia dos moments de mesura, i només es podia contrastar la valoració del professor amb la de l'estudiant mateix mitjançant el full d'auto-avaluació de la presentació oral, cosa que només ofereix una analítica sincrònica i no diacrònica. Com explicat anteriorment, estàvem (i estem) restringits aquí per la mida dels grups en Estudis Anglesos.

6.1.4. Encert de l'enfocament de l'avaluació per evidenciar els resultats en relació amb els objectius de la proposta

Ja que el projecte sobre tot es va plantejar com un intent de millorar la destresa escrita dels estudiants, creiem que el lliurament i la revisió escalonats de l'assaig en dos fases ha resultat una eina efectiva per qualificar i quantificar el progrés escrit en les àrees de la recerca, la reflexió i la destresa argumentativa, sobre tot perquè s'ha basat en els criteris unificats de la nova rúbrica d'avaluació, que ha permès aclarir i equilibrar els criteris de revisió, tant per al professorat com per a l'alumnat.

Quant al progrés oral, faltaria implantar un seguiment diacrònic que, per una altra banda, no és possible si els grups mantenen la mida actual: simplement no hi ha temps de contacte suficient per acomodar a tots els estudiants, i aquest problema estructural ens indueix a pensar que s'hauria de fer una feina negociadora i unificadora al llarg de la programació del nostre departament per decidir quines assignatures són més aptes per incidir en destresa escrita i quines més en la oral—potser la poesia hauria d'enfocar cap a l'avaluació de les habilitats orals com que és un gènere literari per ser recitat i escoltat.

6.2. Resultats i interpretació

6.2.1. Resultats quantitius i qualitius

En l'anàlisi següent hem extrapolat resultats juntant les dades per a tots els nostres grups ensenyats al mateix any acadèmic.

Vam treballar amb resultats previs al projecte (2015-16) a la intervenció innovadora com a punt de referència de la situació inicial que ens va cridar l'atenció i dur a un canvi al model d'avaluació de les destreses de recerca, d'anàlisi i escrita.

Al curs de Poesia del 1r semestre de l'any 2015-16, encara hi va haver dos exàmens escrits no relacionats: un assaig curt a mig curs (sobre material ensenyat a classe) i un de llarg al final de curs (recerca pròpia de l'alumne). Un 65% dels estudiants va ser avaluat sobre els dos treballs escrits; la nota mitjana dels treballs de mig curs era de 6.4; la nota mitjana del treball escrit final, 6.6, és a dir, una nota gairebé estanca diacrònicament. A més, un 12,5% dels estudiants no aprovava els dos treballs conjuntament (0-4.9 sobre 10), cosa que preocupava. Encara que en el 50% dels examinats hi va haver una millora diacrònica en la nota (el 20% del qual representava una millora substancial de més de 2 punts sobre 10), el 20% del total no presentava pas canvis en les notes, i un 30% fins i tot havia empitjorat (el 5% del qual representava una baixada de nota de més de 2 punts sobre 10). En altres paraules, la meitat de l'alumnat no estava millorant la seva capacitat crítica, de recerca i escrita amb els exercicis i criteris d'avaluació al model anterior, i per a molts el segon exercisi havia resultat més difícil que no pas el primer.

Al curs 2016-17 vam començar a treballar amb el nou model, en què l'assaig a mig curs servia de pont amb l'assaig final. Vam donar recomanacions en detall sobre l'estructura argumentativa, el contingut, la sintaxi, el formatejat, el lèxic i la puntuació dels treballs avaluats que els estudiants havien d'aplicar a l'assaig de final de curs, que pretenia ser una versió llarga del treball anterior, i en format acadèmic. Els resultats van ser més positius i consistents que en anys anteriors. El 75% dels estudiants inscrits va ser avaluats dels dos treballs, cosa que ja era una pujada en comparació amb el curs anterior. El 70% d'ells va millorar la seva nota, del qual el 10% amb més de 2 punts; el 25% no va variar la nota; i només el 5% va empitjorar diacrònicament. La nota mitjana del primer treball era de 6.5 sobre 10, i del segon, 7.3 sobre 10 – és a dir, una millora de gairebé un punt o del 9%.

Al curs 2017-18, el 63% de l'alumnat inscrit va acabar l'avaluació continuada. El 60% d'ells va millorar nota, del qual el 18% amb més de dos punts de pujada entre el primer i segon assaig. El 30% no va variar nota, i el 10% restant baixava diacrònicament. La nota mitjana del primer treball era de 6.6 sobre 10, i del segon, 7.4 sobre 10--és a dir, una altra vegada una millora de gairebé un punt, o del 9% en comparació amb 2015-16, cosa que apunta a una tendència continuada a l'alça.

Tot això ens permet concloure que la intervenció ha estat positiva i que ha millorat els resultats, tant en la qualitat final dels treballs com en la fase preparatòria de recerca, i que hi ha hagut una correspondència entre els resultats obtinguts i els objectius plantejats.

7. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Creiem que aquest projecte, que plantejava tant una faceta oral com escrita, ha sobre tot servit per enfocar el tema de l'assaig i que ha incidit positivament en la aplicació i millora de les destreses de recerca, reflexió i argumentació que formen la base de l'assaig argumentatiu acadèmic que l'estudiant ha de ser

capaç de desenvolupar al Treball de Final de Grau. Creiem que el model escalonat d'avaluació amb retroalimentació és efectiu i que la nostra intervenció pot ajudar a preparar l'alumnat les exigències de final de carrera. Els estudiants han valorat positivament aquesta experiència avaluativa pel detall i per la precisió amb què s'ha dut a terme: l'assaig a mig semestre ha facilitat assenyalar les diverses problemàtiques que l'estudiant pot presentar – com ara de sintaxi, vocabulari, puntuació, raonament lògic, formatejat, contingut, bibliografia i d'estructura formal – i subsanar-los en molts casos a l'assaig de final de semestre. Va haver-hi molt pocs casos d'alumnat que necessitava més tutoria per tal de dur a terme la segona fase amb èxit.

Pel que fa a la presentació oral queda clar que pot ser una altra eina constructiva en la recerca per a l'assaig, ja que permet treballar en el mateix tema/poeta/poemes, però això depèn molt de l'iniciativa de l'estudiant des de principi del curs. El que també queda clar és que organitzar una avaluació oral amb dos moments de mesura i per tant qualificable com quantificable quant al progrés, depèn llargament de la mida dels grups i de la possibilitat de reduir la càrrega escrita dins de l'avaluació. Sembla més pràctic que es decideixi de manera transversal quines assignatures se centrin més en l'avaluació oral o en l'escrita, i que es modifiquin els programes d'acord amb això. Això, per descompte, necessitaria un enfocament global del programa d'estudis i per tant un esforç concertat a nivell de departament.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Imbernon, Francesc (2015). *Com millorar les classes universitàries amb grups grans: Comunicació, participació i motivació amb l'alumnat* (dossier 52 pags.). ICE, Universitat de Barcelona.

Signat a Barcelona, 25 maig 2018:



(Cornelis Martin Renes, responsable del projecte)