



Competències i avaluació d'activitats per a l'aprenentatge de didàctica de la llengua i la literatura

Gemma Pujals Pérez, Joan-Lluís de Yebra

gpujals@ub.edu, deyebra@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. L'experiència d'innovació que es presenta en aquest article tracta del disseny i l'aplicació a l'aula d'activitats d'aprenentatge, implicades en l'ensenyament d'assignatures de didàctica de la llengua i la literatura, en el marc de l'avaluació de competències pròpies de l'àrea. S'analitza i es reflexiona sobre diversos models d'avaluació i en alguns formats interactius en línia que presenta la plataforma virtual Moodle, amb l'objectiu d'afavorir l'autoregulació dels aprenentatges.

Paraules clau: *didàctica de la llengua i la literatura, enfocament per competències, instruments d'avaluació, plataformes virtuals, aprenentatge reflexiu.*

Resumen. La experiencia de innovación que se presenta en este artículo trata del diseño y aplicación en el aula de actividades de aprendizaje, implicadas en la enseñanza de asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura, en el marco de la evaluación de competencias propias del área. Se analiza y reflexiona sobre diversos modelos de evaluación y en algunos formatos interactivos en línea que presenta la plataforma virtual Moodle, con el objetivo de propiciar la autorregulación de los aprendizajes.

Palabras clave: *didáctica de la lengua y la literatura, enfoque por competencias, instrumentos de evaluación, plataformas virtuales, aprendizaje reflexivo.*

Abstract. The experience of innovation presented below is the design and implementation in the classroom of learning activities involved in courses on language and literature didactics in the context of assessing competences in the area. It examines and discusses different models of assessment and some online interactive formats, available in the Moodle virtual platform, with the objective of promoting learning self-regulation.

Keywords: *language and literature didactics, approaches by competencies, assessment tools, virtual platforms, reflective learning.*

Résumé. L'expérience d'innovation présentée ci-dessous est la conception et la mise en œuvre dans la classe des activités d'apprentissage, impliquées dans l'enseignement des cours sur didactique des langues et de la littérature dans le cadre de l'évaluation des compétences dans le domaine. On analyse et réalise une réflexion sur différents modèles d'évaluation et certains formats interactifs en ligne de la plateforme virtuelle Moodle, avec l'objectif de promouvoir l'autorégulation de l'apprentissage.

Mots clé: *didactique des langues et la littérature, approche par compétences, les outils d'évaluation, plateformes virtuelles, l'apprentissage réflexif.*

1. Introducció

La posada en marxa de les noves titulacions de grau han fet del tot necessari l'aprofundiment en competències específiques i l'avaluació dels continguts propis de l'àrea. Una de les formes de treball col·laboratiu, que estem realitzant al si del Grup d'Innovació Docent Consolidat de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UB (GIDC-DLL)¹, consisteix a dissenyar i aplicar *activitats d'aprenentatge* que posin èmfasi en l'*avaluació de competències* i, per tant, que ajudin a regular els coneixements de l'alumnat i els permetin l'aprenentatge autònom.

Presentem, per tant, el desenvolupament d'una experiència d'elaboració i aplicació a l'aula d'una sèrie d'activitats implicades en l'ensenyament d'assignatures de didàctica de la llengua i la literatura (EI i EP), amb mostres també en format interactiu, per tal d'innovar i millorar la pròpia docència tot afavorint l'aprenentatge reflexiu. Un dels reptes que se'ns planteja, més enllà de les aplicacions realitzades, és com dissenyar models d'avaluació adequats per valorar les competències en el nostre àmbit i com portar-los a la pràctica en format electrònic i interactiu, de manera que siguin útils per a l'autoaprenentatge. El projecte s'emmarca dins el treball que hem portat i estem portant a terme amb els propis estudiants de diplomatura, i que prosseguirem amb els de grau.

2. Objectius i competències

Seguint els anteriors paràmetres, hem concretat la tasca realitzada basant-nos en els objectius, que explicitem a continuació, i prenent com a marc pedagògic d'actuació l'enfocament per competències, en la creença que ensenyar i avaluar formen una seqüència didàctica que es retroalimenta en les accions educatives que es duen a terme, tant presencials com en línia².

2.1. Objectius generals

- Definir competències específiques i dissenyar models d'avaluació per a un banc d'activitats d'aprenentatge d'assignatures de didàctica de la llengua i la literatura.

2.2. Objectius específics

- Concretar quines competències específiques i formes d'avaluació són més adequades per valorar l'assoliment de les capacitats i competències que ha d'adquirir l'alumnat, en el procés d'aprenentatge de cada activitat.
- Analitzar i reflexionar sobre els diferents models d'avaluació en línia per determinar-ne una mostra adient als objectius que ens hem proposat.
- Elaborar una mostra de protocols d'avaluació, en formulacions diverses i format interactiu en línia, que entre altres aspectes contempli: la idoneïtat del disseny i la programació de les proves; la fiabilitat dels resultats; l'autocorrecció, sempre que sigui possible, i l'adequació a les destreses, habilitats, actituds i coneixements, que ajudin l'alumnat a assolir els aprenentatges i desenvolupar el futur professional.

¹ Equip: Gemma Pujals (coordinadora), Alba Ambrós, Ana Díaz-Plaja, Montserrat Fons, Antonio Mendoza, Margarida Prats, Cèlia Romea, Joan-Lluís de Yebra.

² Vid. Monereo, C. & Castelló, M. «La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones», dins: Monereo (coord.) (2009), p. 17.

2.3. Competències

- Quant a l'enfocament per competències, enteses com a conjunt de coneixements i habilitats necessàries per poder desenvolupar determinades activitats (Zabalza, 2003), hem adoptat les denominacions presentades pels Llibres Blancs de l'ANECA i la Universitat de Barcelona, inspirades en el *Projecte Tuning: competències generals o transversals i competències específiques* (2001-2004). Tot i així, també hem contemplat aspectes de les denominades: *competències bàsiques*, adoptades a Catalunya per avaluar els processos d'aprenentatge de les àrees curriculars escolars.

3. Metodologia, procediments i recursos

Com a antecedent metodològic, cal esmentar que al 1999 es van produir dues eventualitats que han condicionat el nostre present educatiu de manera decisiva i que, a poc més de deu anys vista, continuen nodrint el fons d'una bona part de la literatura educativa europea i de congressos o jornades com la que ara acull la nostra intervenció. Una afecta estrictament l'entorn europeu: l'harmonització dels sistemes educatius superiors d'Europa (EEES) acordats a Bolonya; i l'altra, en canvi, té un abast mundial: el desplegament del programari educatiu *Moodle*.

Del procés de Bolonya, i concretament sobre la incidència que ha tingut en la nostra àrea de coneixement, se'n parlarà en una ponència específica. Ara no és el moment, doncs, de valorar si la mutació que se n'ha derivat ha estat prou transcendent o innovadora pel que fa als continguts a transmetre i aprendre; de polemitzar sobre la conveniència o no de la renovació terminològica; de deliberar sobre l'oportunitat pel que fa a la decidida decantació de la perspectiva docent, didàctica, de fet, cap al terreny de la psicologia (l'aprenentatge), així com d'altres consideracions epistemològiques.

Quant a la plataforma Moodle sembla pertinent, d'entrada, recordar que Martin Dougiamas no va dissenyar-la partint de criteris d'ensenyament, sinó d'aprenentatge, exactament constructivista (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Igualment, cal remarcar que el treball a distància, en línia, i els criteris d'avaluació vigents han suposat una important alteració de, diguem-ne, l'ecosistema educatiu, que obliga el professorat i l'alumnat a una ràpida adaptació. En aquest entorn, una de les dificultats principals de qui ensenya és el disseny d'activitats que evitin al màxim la no assimilació de coneixements per part de l'alumnat. No podem ignorar que un objectiu didàctic crucial és l'estimulació de les capacitats de qui aprèn, perquè pugui assolir competència i, fins i tot, uns coneixements avançats o superiors. Donar per bo, en fi, el nivell d'avaluació més baix, en part esdevé una incitació a la còpia o al que avui denominem ciberplagi, atès que en aquesta cota bàsica d'exigència l'alumnat difícilment arriba a processar una informació exterior que tàcitament vàlida, fa seva i sovint calca.

És evident que l'avaluació de competències específiques de l'àrea de didàctica de la llengua i la literatura implica una reformulació de la metodologia d'ensenyament. La nostra experiència ha volgut incidir en la recerca de les formes d'avaluació més adequades per valorar l'assoliment de les competències que ha d'adquirir l'alumnat en el procés d'aprenentatge de cada activitat que li proposem. Som partidaris del tipus d'avaluació "autèntica", que valora el desenvolupament d'habilitats cognitives superiors, amb construcció de respostes a preguntes obertes que palesin el domini d'estratègies d'anàlisi i de síntesi; tot i així, hem elaborat una

mostra de protocols d'avaluació amb preguntes objectives de formulacions diverses i en format qüestionari interactiu i d'autocorrecció, per tal de promoure l'autoregulació i l'autonomia.

Hem realitzat, per tant, una anàlisi i una reflexió sobre diferents models d'avaluació per determinar-ne una mostra adient als objectius que ens hem proposat, així com també hem procurat que la mostra de protocols d'avaluació, que presentem en formulacions diverses, inclogui el format interactiu, en línia, amb la programació de proves idònies per a cada activitat. Tot i la dificultat, volem aconseguir suficient fiabilitat en els resultats dels protocols d'avaluació i introduir el principi de l'autocorrecció. En aquest sentit:

- Hem fet un estudi sobre **diferents models d'avaluació**, que també poden ser aplicats en format interactiu en línia: *avaluació per finalitat i funció* (diagnòstica, formativa i summativa); *extensió* (global, parcial); *moment d'aplicació* (inicial, processal, final); *agents que avaluen* (interna, externa); etc. Aplicacions totes elles que precisen diferents estratègies i recursos.
- Hem valorat **diferents tècniques o instruments d'avaluació**, que també es poden utilitzar en línia: *objectives* (qüestionaris amb preguntes i exercicis de diferents tipus; jocs interactius...); *subjectives* (projectes, casos, resolució de problemes, mapes conceptuals, diaris, fòrums, bitàcoles, portafolis, monogràfics, exposicions orals, dinàmiques de grup...).
- Comptem amb el **suport** de l'equip Campus d'ATIC, així com del coneixement i expertesa en el desenvolupament de funcionalitat Moodle del *partner CV&A*, proveïdor extern, al qual PMID-ATIC ha encarregat específicament que doni suport a projectes d'innovació docent, valorats positivament, com és el que ha presentat el nostre grup, per tal que millorin algunes funcionalitats del Campus Virtual de la UB, en l'entorn d'aprenentatge de la plataforma Moodle.

4. Descripció de l'experiència

A banda del desenvolupament d'altres activitats formatives i d'avaluació i tenint en compte els antecedents esmentats, durant els últims cursos acadèmics el nostre Grup d'Innovació Docent ha assajat, en assignatures diverses, diferents activitats i mòduls d'aquest "entorn d'aprenentatge" en línia (bitàcoles, xats, enquestes, etc.) i d'altres. En aquesta ocasió, però, ens limitarem a exposar sumàriament observacions aplegades d'experiments amb qüestionaris, glossaris, *wikies*, fòrums, així com amb activitats de regulació contínua dels aprenentatges (RCA) i de mapes conceptuals.

4.1. Qüestionaris³

Els tipus de qüestionari que encaixarien millor amb les avaluacions de nivell alt són els de resposta oberta (curta o breu); aquests nivells de valoració no són garantits, en canvi, amb els qüestionaris més tancats (aparellaments, cert/fals, respostes múltiples, etc.)

Hem manejat qüestionaris del primer model, de resposta oberta, en proves de coneixements previs, però en les de coneixements de contingut de les assignatures hem triat els d'opcions múltiples. El procés d'elaboració d'aquest tipus d'exercici, molt permeable a la còpia o al ciberplagi intencionats, reclama una certa meticulositat perquè l'alumnat es trobi forçat a la

³ Il·lustració en HD: <<http://www.youtube.com/watch?v=9bZv6Wf86pY>> [10/02/2011].

reflexió. Prevenir i detectar esclatxes facilitadores de la còpia, doncs, ha estat una finalitat primordial en aquest cas.

Entre els aspectes preventius hem considerat 1) la formulació de preguntes i la utilització d'exemples no coincidents amb els treballats a l'aula, 2) l'aportació màxima d'opcions de resposta, 3) la presentació aleatòria de preguntes i respostes, 4) l'activació de la funció de retroacció (general o per a cada resposta errònia) i 5) la ubicació de l'alumnat en aules d'informàtica per resoldre l'exercici.

Pel que fa a la detecció, la consulta dels resultats ens facilita per poder controlar i contrastar amb precisió els moments en què han estat enviats els intents i els encerts o errors de l'alumnat en cadascuna de les respostes; en conseqüència, una anàlisi comparativa de les dades ens permet de conjecturar sobre el perquè de la preparació conjunta d'exercicis concebuts inicialment com a proves individuals. Val a dir que, en el cas que l'alumnat hagi de respondre el qüestionari a distància, no en una aula de la facultat, aleshores cal preveure el perfil de certs paràmetres del mòdul: 1) ajustar el cronometratge, 2) adequar el temps màxim per a la realització de l'exercici, 3) limitar el nombre d'intents permesos per resoldre'l i 4) ajornar el moment de la revisió (solucions, retroaccions, puntuacions, etc.) al tancament del qüestionari.

4.2. Glossaris⁴

Durant el curs 2008/09, vam assajar la creació de glossaris col·laboratius en alguns cursos amb la voluntat de promoure no només la competència de l'alumnat, sinó també el seu potencial reflexiu i creatiu. Les entrades del glossari, una per a cada alumne, van ser proposades pel professorat. A més de definir el terme triat, cadascú va haver d'intervenir i comentar un parell de les definicions, que també tenien la possibilitat de qualificar. Per evitar inferències externes, les definicions havien de ser originals, amb la qual cosa no sols incitàvem l'alumnat a contrastar conceptes de diccionaris generals o especialitzats, sinó també a posicionar-se davant de qualsevol definició equívoca o errònia.

El pes més important en la creació d'un glossari d'aquestes característiques recau sobre qui ensenya, atès que ha de fer un seguiment acurat de qualsevol nova intervenció. L'alumnat, en canvi, es pot circumscriure a tres entrades: la que defineix i les dues més en què ha de participar. En aquest sentit, cal ser molt escrupolós en el seguiment de les valoracions que l'alumnat fa entre si, perquè sovint sembla que compensin les del professorat.

Si la quantitat d'alumnes és mitjana (30 a 40), el nombre de registres que es produeixen en l'activitat durant el curs acadèmic, un quadrimestre, és força considerable. Hem de tenir present, a més, que la versió vigent de la plataforma Moodle no inclou la funció de comunicar per correu electrònic les actualitzacions en forma de noves aportacions del professorat o l'alumnat, la qual cosa en dificulta encara més el seguiment.

4.3. Wikies i fòrums⁵

En els cursos 2007/08 i 2008/09 vam sondejar el rendiment educatiu dels *wikies* en algunes assignatures. La singularitat d'aquest mòdul d'activitat sembla idoni com a dossier d'aprenentatge o, fins i tot, com a marc d'un procés de creació col·laborativa, un manual d'assignatura, per exemple. Hem provat totes dues varietats; d'aquesta última, en el curs

⁴ Il·lustració en HD: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ac-a5XYWQu0>> [10/02/2011].

⁵ Il·lustració en HD: <<http://www.youtube.com/watch?v=4eDlzZCGRzk>> [10/02/2011].

2007/08, vam constatar la tímida participació de l'alumnat, en part, per la dificultat en la manipulació de *wikies*, amb la qual cosa el professorat va haver d'assumir un paper de "col·laborador" gairebé únic i, per tant, el resultat final va esdevenir una mena de dossier de docència. En el curs següent, 2008/09, vam provar-ho com a dossier d'aprenentatge amb un grup reduït d'alumnes, malgrat la persistència d'alguns problemes operatius de l'alumnat amb l'eina, el resultat va ser millor que l'anterior, atès que cadascú disposava d'un espai propi, amb un sumari pactat per a tothom, que al llarg del curs s'havia de nodrir i modificar en funció dels comentaris i suggeriments del professorat o de l'alumnat que hi tenia accés.

Com en el cas del glossari, els dos formats de *wiki* assajats també 1) exigeixen un esforç molt més intens per part del professorat que no pas de l'alumnat, perquè qui ensenya és obligat a rastrejar tots els racons de la *wiki* i, a més, 2) requereixen una exploració contínua del que aporta tothom, ja que les noves contribucions que s'hi penguen tampoc no ens són notificades per correu electrònic.

Una alternativa que permet que tothom estigui al corrent de les noves aportacions a través del correu electrònic i que, a més, possibilita la valoració de l'alumnat és el fòrum, tot i que, en aquest mòdul, també hi persisteixen algunes de les deficiències assenyalades més amunt: 1) la descompensada dedicació que exigeix del professorat en esguard de la requerida a l'alumnat, 2) l'elevat nombre de registres a controlar al llarg del curs i 3) els inconvenients de consulta si, com dissortadament passa massa sovint, les entrades no són ubicades en el lloc correcte.

4.4. "Regulació Contínua de l'Aprenentatge (RCA)"

Aquest tipus d'activitats, que van ser pioneres en el seu moment i que van difondre Jorba i Casellas (1996), les hem emprades a les nostres aules des de fa uns quants anys. Es basen en accions d'ensenyament que volen atendre la diversitat d'alumnat i que, alhora, l'impliquen en les activitats d'aprenentatge i d'avaluació que realitza. Prioritzen, per tant, la interacció social a l'aula i parteixen de les experiències i reelaboracions de l'alumnat, en un procés de reconstrucció del propi coneixement, individual i col·lectiu.

Bàsicament hem realitzat activitats d'avaluació formativa per adaptar el procés didàctic durant la realització de les accions docents, que ja estan integrades a les pràctiques de l'aula; també de summatives, per verificar si s'han assolit els objectius que ens havíem proposat. I, des de fa uns tres cursos, plantejem en qüestionaris específics —anteriorment s'havia realitzat de manera més informal— activitats d'avaluació predictiva que ajudin a establir diagnòstics i permetin valorar el punt de partença de l'alumnat (coneixements previs), abans d'iniciar el procés d'ensenyament; d'aquesta manera adequem les nostres propostes als diferents escenaris i a la vegada permetem l'autoregulació dels aprenentatges. En acabar el curs, valorem el procés amb un altre qüestionari d'avaluació final —retroactiu—, amb els mateixos ítems presentats en l'avaluació inicial, de manera que es pugui evidenciar el grau d'assoliment dels continguts objecte d'ensenyament i aprenentatge.

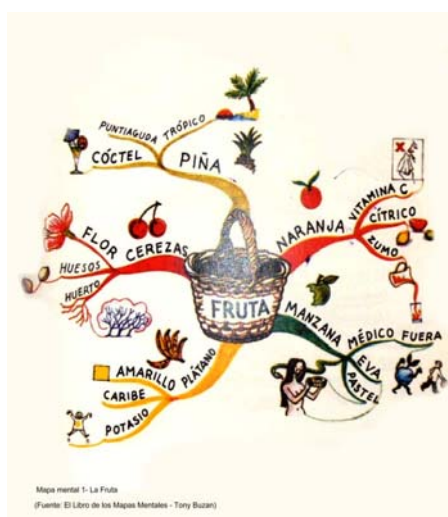
En l'annex 1, reproduïm una mostra del qüestionari inicial, amb acompanyament d'un gràfic estadístic que possibilita un pronòstic col·lectiu. Tot i que volem perfeccionar el contingut dels ítems que es valoren i el procediment utilitzat, és una eina d'avaluació que permet la interactivitat social a l'aula, així com una forma innovadora de reflexionar sobre els coneixements apresos i les pròpies mancances per part de l'alumnat. En aquest curs 2010-2011, l'activitat s'ha generalitzat a tots els grups d'una mateixa assignatura, en format qüestionari de la plataforma Moodle, la qual cosa farà que disposem de majors evidències per analitzar la idoneïtat del recurs.

4.5. Mapes conceptuais

Les experiències d'avaluació amb mapes conceptuais tenen una llarga tradició⁶. Es tracta d'una metodologia molt útil pel que fa a l'estructuració, la representació i la comunicació del coneixement i, per tant, molt significativa com a eina d'aprenentatge. D'aquí, la seva utilització en tots els nivells de l'ensenyament i en els processos de recerca com a mitjà per resoldre problemes.

Ens ha servit com a recurs docent i d'avaluació, per tal que l'alumnat pogués seleccionar els conceptes bàsics i representar, així, la comprensió d'una lectura, d'un projecte, dels continguts, parcials o totals, constituents d'una assignatura; com a evidència gràfica que les relacions establertes corresponen a l'assoliment dels conceptes nous, que emergeixen de les estructures cognitives preexistents o prèvies.

Un mapa conceptual és a la vegada recurs, tècnica i procediment: consta de nodes, generalment conceptes, col·locats dins un requadre, i escrits en majúscules, amb enllaços que indiquen la direcció de les relacions entre els conceptes, assenyalades per sagetes, mitjançant verbs escrits en minúscula, la majoria de vegades. El mapa té una representació jeràrquica; els conceptes i els enllaços es poden classificar, poden ser simplement associatius, especificats o dividits en categories, tals com relacions causals o temporals⁷. Caldria distingir entre “mapa conceptual” i “mapa mental” que, amb objectius diferents, pot proporcionar altres funcions didàcticament també força productives. Un “mapa mental” és un diagrama per representar idees, conceptes o tasques al voltant d'una paraula clau. Es tracta d'una representació semàntica mitjançant una xarxa de paraules associades (camp semàntic), en un arbre amb moltes branques (relacions no lineals). Conté imatges i dibuixos amb funcions mnemotècniques que incideixen en l'hemisferi visual del cervell. Vegeu l'exemple “La Fruta”, procedent del *Libro de los mapas mentales* de Tony Buzan:



⁶ Les primeres teories de David Ausubel sobre l'aprenentatge significatiu i la importància del coneixement previ daten dels anys 60, del segle passat. El paradigma cognitiu i les teories d'Ausubel han tingut una importància cabdal per als estudis realitzats per Joseph D. Novak sobre el desenvolupament dels mapes conceptuais o xarxa de conceptes (Novak & Gowin, 1988[1984]).

⁷ Actualment, hi ha diferents programes informàtics específics que es poden descarregar en línia, molts d'ells de manera gratuïta:

CMapTools: <<http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>> [05/05/2011]

L'Inspiration 7.6: <<http://www.inspiration.com/>>[05/05/2011]

Mindmeister: <<http://www.mindmeister.com/es/home>>[05/05/2011]

FreeMind: <<http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>>[05/05/2011]

Presentem, en l'annex 2, dos exemples d'avaluació realitzats per l'alumnat sobre l'assignatura de DL1 i DL2 que mostren la representació jeràrquica i la xarxa de relacions que s'estableixen entre conceptes i procediments que formen part de la matèria de *Didàctica de la Llengua*. Aconseguir la interactivitat en línia en l'elaboració de mapes conceptuals és una de les fites en les quals estem treballant.

Per acabar aquest apartat volem fer menció a les experiències realitzades d'avaluació continuada, amb tot el material que hem anat exposant i que ens han servit per millorar la praxi educativa, tal com esmentem en alguns dels plans docents de les nostres assignatures. En l'annex 3 mostrem un exemple realitzat en el curs 2007-2008, que recull algunes de les innovacions realitzades.

5. Avaluació del projecte realitzat i transferència a altres contextos

Cal evidenciar que hem pogut experimentar a l'aula, tal com s'ha descrit anteriorment, moltes de les activitats presentades amb resultats satisfactoris per al nostre alumnat d'assignatures de DLL. També volem fer esment que hem estat avaluats positivament pel PMID en la memòria de seguiment del projecte que vam proposar.

Quant a les *competències comunicatives* bàsiques (*lingüística i audiovisual*, d'una banda, i *artística i cultural*, de l'altra), hem concretat les pròpies de l'àrea, en relació amb les activitats d'avaluació formativa. També hem analitzat quines són les *competències generals* o *transversals* més implicades, de les titulacions de formació de mestres, en cadascuna de les activitats proposades. I, finalment, hem valorat l'abast de les competències específiques i transversals en relació amb l'assoliment de les capacitats que ha d'adquirir l'alumnat, en el procés d'aprenentatge de cada activitat.

Tot i que l'experiència sobre les activitats desenvolupades fa referència a assignatures de les diplomatures d'Educació Infantil i Primària, la implicació activa dels membres del Grup, en el debat i elaboració institucional de les noves titulacions de graus i màsters, permet la transferència de coneixements i d'aprenentatges en els diferents àmbits competencials de la matèria de didàctica de la llengua i la literatura i, fins i tot més enllà de la pròpia disciplina, en accions i activitats docents transversals.

6. Conclusions

L'experiència d'innovació que hem presentat està relacionada amb els objectius de les accions docents dels membres del Grup d'Innovació Docent Consolidat en Didàctica de la Llengua i la Literatura: innovar la docència de l'àrea amb una mirada transversal, mitjançant la reflexió conjunta amb l'alumnat i la potenciació del treball en equip i també en activitats formatives i d'avaluació, que relacionen teoria i pràctica escolar, així com en l'ús i divulgació de material audiovisual i de plataformes informàtiques.

De fet, ens movem en el marc d'una sèrie de creences i principis metodològics, orientador de la nostra acció docent i l'activitat avaluadora, que exposem a continuació com a punt final de l'article: 1) Hi ha una interrelació didàctica entre què ensenyar i com avaluar, que condiciona el procés d'aprendre. 2) La *intencionalitat educativa* està per sobre del debat al voltant de "l'avaluació *objectivista versus constructivista*": poden coexistir diferents tipus de proves i evidències en un mateix àmbit d'actuació. 3) L'avaluació *formativa i continuada* proporciona

ajuts i incideix en com i en quin context aprèn l'alumnat, per assolir les competències necessàries. 4) L'anomenada "avaluació autèntica" és present en els contextos reals d'aprenentatge i pretén incidir en la realitat educativa i social i en el futur professional del propi alumnat. 5) Promovem activitats que desenvolupin habilitats cognitives superiors i que mostrin el domini d'estratègies d'anàlisi i de síntesi. 6) I, especialment, valorem també diferents instruments d'avaluació que palesin l'adquisició de coneixements, la reflexió i l'autoregulació d'aprenentatges.

Referències bibliogràfiques

- ARELLANO, J.; SANTOYO, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea.
- BAIN, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BUZÁN, T. (1996). *El libro de los mapas mentales: Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- JOHNSTON, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- JORBA, J.; CASELLAS, E. (eds.) (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB.
- MONEREO, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- NOVAK, J. D.; GOWIN D. B. (1988 [1984]). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- PÉREZ E. P.; ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza.
- PUJALS, G. et al. (coord.: BENEDITO, V.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC; Dirección General de Renovación Pedagógica.
- PUJALS, G.; YEBRA de J. L. (2006). «Innovación educativa en los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura». *Lenguaje y Textos*, 23-24, 171-185.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Annexos

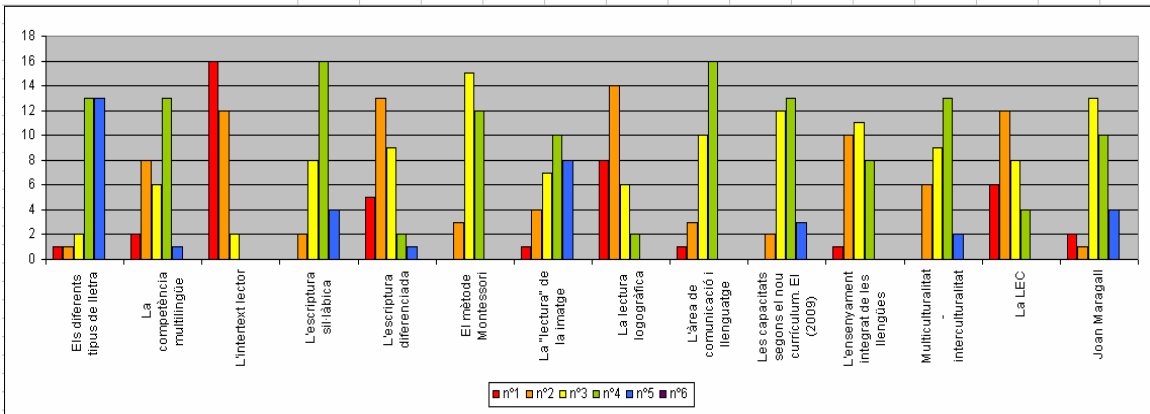
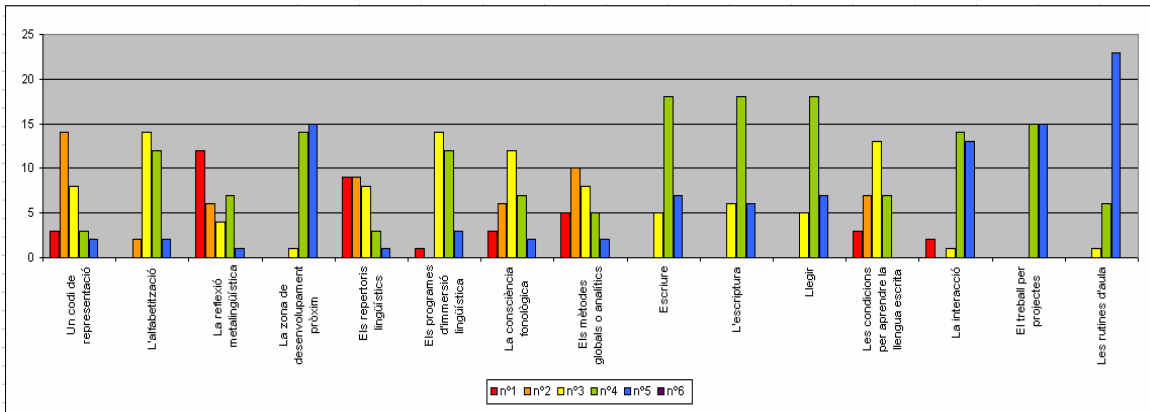
Annex 1: "Qüestionari autoavaluatiu de continguts"⁸

Aquest qüestionari serveix com a sondeig de coneixements previs (*Avaluació diagnòstica - Inicial*). El mateix es torna a passar a l'alumnat, una vegada acabat el període lectiu, per comprovar si hi ha hagut un progrés positiu en els coneixements de l'assignatura (*Avaluació retroactiva - Final*). S'inclou una mostra del buidat d'un qüestionari inicial, amb les corresponents gràfiques estadístiques sobre els coneixements inicials de tot el grup:

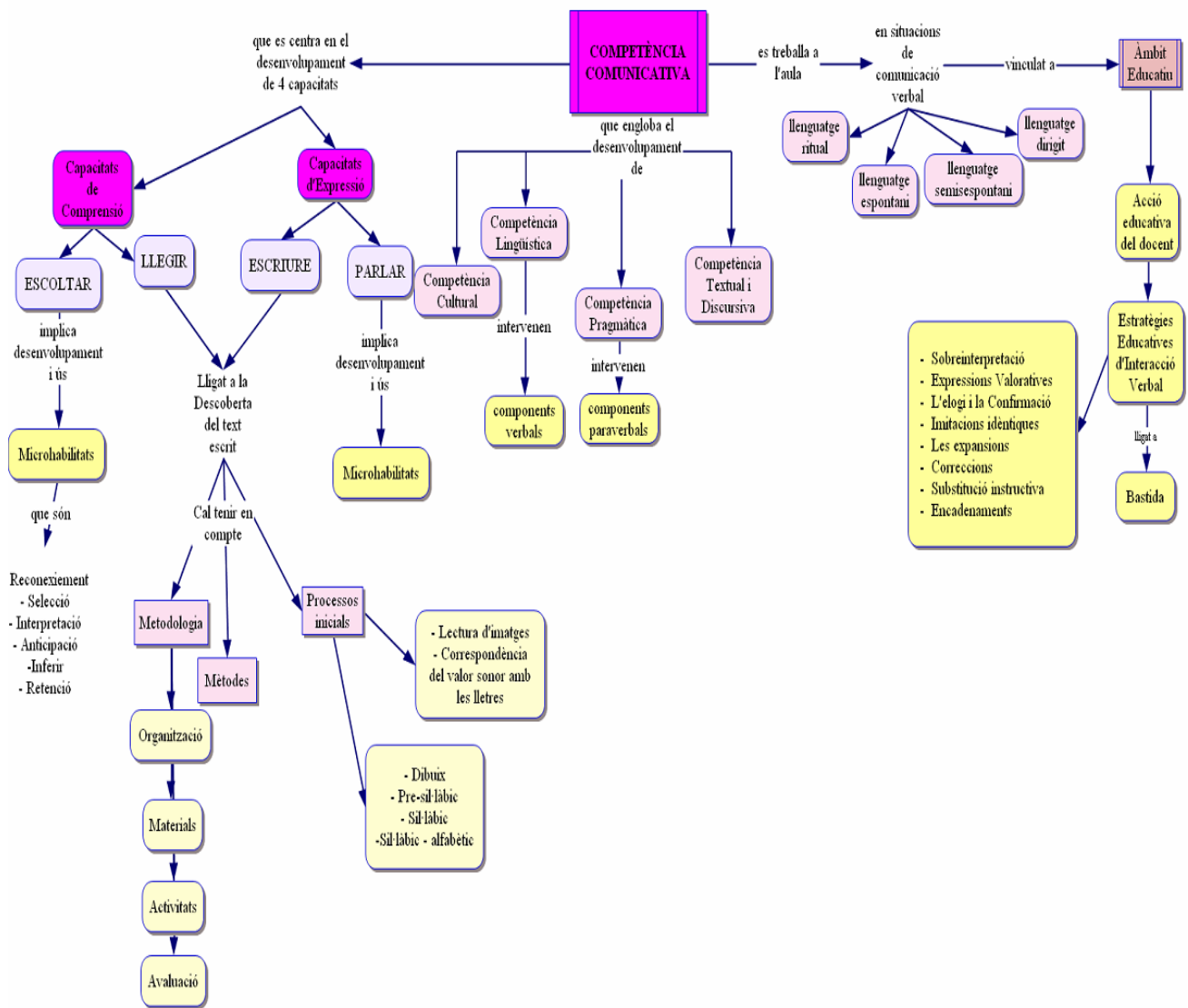
1. No en tinc ni idea.
2. N'he sentit a parlar, però no sé gaire bé com funciona / què és.
3. Sé què és, però no sabia com explicar-ho.
4. Sé què és i sabia explicar-ho a una altra persona.
5. Sé què és, ho sabia explicar i/o podria aplicar-ho en una aula.
6. Altres (pots especificar-ho).

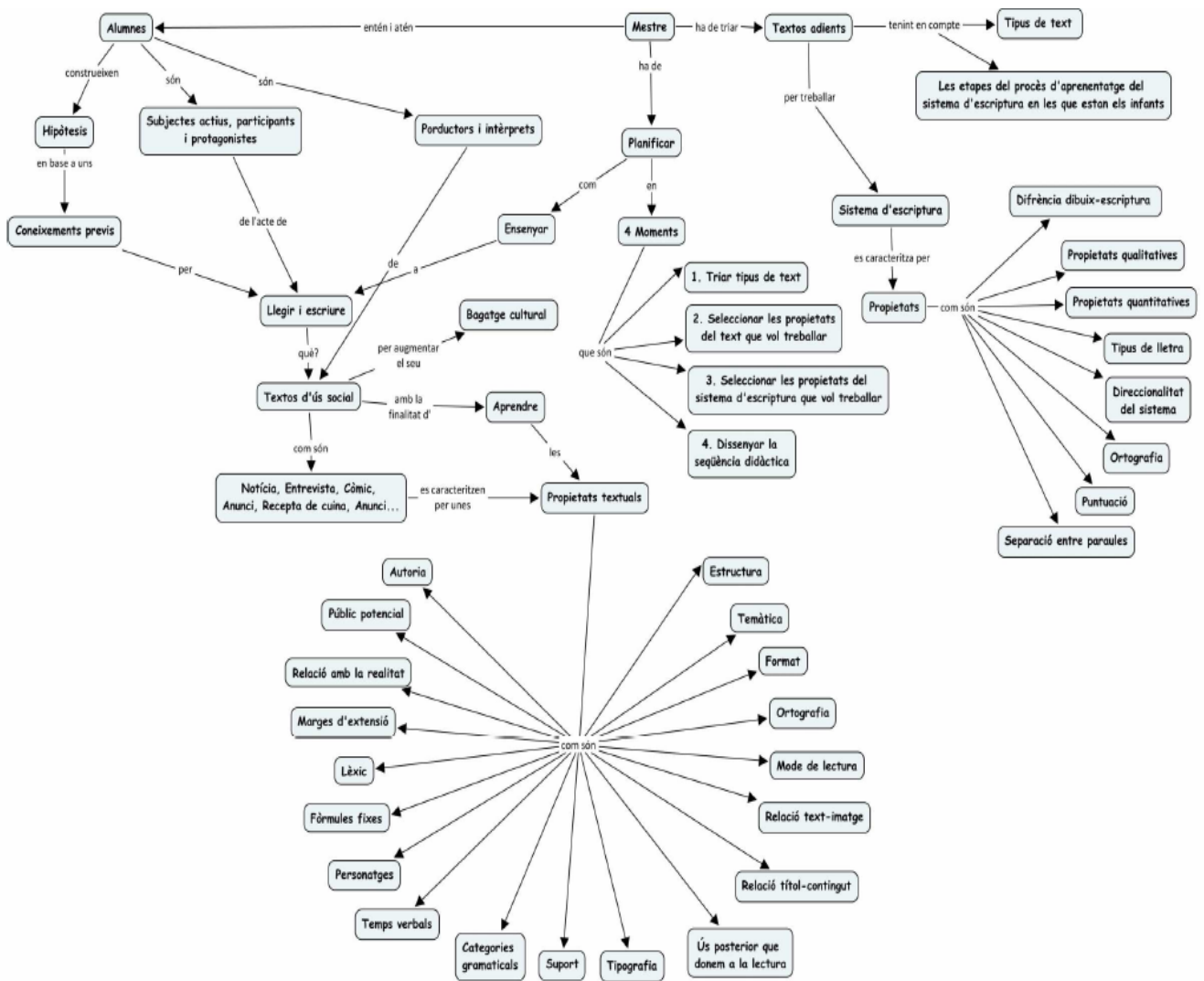
	Continguts	nº1	nº2	nº3	nº4	nº5	nº6	Total	
QÜESTIONARI AUTOAVALUATIU CONEIXEMENTS PREVIS DIDÀCTICA DE LA LLENGUA II AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA - Inicial -	Un codi de representació	3	14	8	3	2	0	30	
	L'alfabetització	0	2	14	12	2	0	30	
	La reflexió metalingüística	12	6	4	7	1	0	30	
	La zona de desenvolupament pròxim	0	0	1	14	15	0	30	
	Els repertoris lingüístics	9	9	8	3	1	0	30	
	Els programes d'immersió lingüística	1	0	14	12	3	0	30	
	La consciència fonològica	3	6	12	7	2	0	30	
	Els mètodes globals o analítics	5	10	8	5	2	0	30	
	Escriure	0	0	5	18	7	0	30	
	L'escriptura	0	0	6	18	6	0	30	
	Llegir	0	0	5	18	7	0	30	
	Les condicions per aprendre la llengua escrita	3	7	13	7	0	0	30	
	La interacció	2	0	1	14	13	0	30	
	El treball per projectes	0	0	0	15	15	0	30	
	Les rutines d'aula	0	0	1	6	23	0	30	
	Els diferents tipus de lletra	1	1	2	13	13	0	30	
	La competència multilingüe	2	8	6	13	1	0	30	
	L'intertext lector	16	12	2	0	0	0	30	
	L'escriptura sil·làbica	0	2	8	16	4	0	30	
	L'escriptura diferenciada	5	13	9	2	1	0	30	
	El mètode Montessori	0	3	15	12	0	0	30	
	La "lectura" de la imatge	1	4	7	10	8	0	30	
	La lectura logogràfica	8	14	6	2	0	0	30	
	L'àrea de comunicació i llenguatge	1	3	10	16	0	0	30	
	Les capacitats segons el nou currículum. EI (2009)	0	2	12	13	3	0	30	
	L'ensenyament integrat de les llengües	1	10	11	8	0	0	30	
	Multiculturalitat - interculturalitat	0	6	9	13	2	0	30	
	La LEC	6	12	8	4	0	0	30	
	Joan Maragall	2	1	13	10	4	0	30	
		Total	81	145	218	291	135	0	

⁸ Aquest qüestionari autoavaluatiu s'ha realitzat conjuntament amb la professora M. Fons.



Annex 2: Experiències d'avaluació amb mapes conceptuals (Assignatures: DL1 i DL2)





Annex 3: “Exemples d’avaluació continuada”

**Resultat final Evidències - Avaluació Continuada
Didàctica de la Llengua II - Curs 2007 – 2008**

		ACTIVITAT INICIAL	PORTAFOLI						ACTIVITATS ONLINE			EVIDÈNCIES FINAL					
Exemple de puntuació màxima		10	10	10	10	10	2	10	3	7	10	10	10	6	10	10	
Puntuació de cada aspecte sobre 100		10	4	7	7	2	2	10	3	7	10	40	20	60	60	100	
Cognome/Nom	NIUB	Observacions Pràcticum II	Frato nòm	Glossari I ...	Glossari II ...	Taller material ... LE	PROPORCI ONAL	NOTA PORTAFOLI	Esercici en línia	Forums	NOTA ACT ONLINE (= AL PROPORCI ONAL)	Monogràfic SD llengua escrita	Reflexió global	NOTA PROPORCI ONAL	NOTA EVIDÈNCIES	FINAL	NOTA FINAL UB
	11333276	7,5	8 A/B	7 B	6 B/C	0 0	1,23	6,15	2	4,5	6,5	9	7,5	5,1	8,50	7,73	NOT
	10900724	8	7 B	7 B	7 B	8 A/B	1,42	7,1	2	3	5	7,5	6,5	4,3	7,17	7,02	NOT
	11277895	5	5 C	8 A/B	9 A	8 A/B	1,55	7,75	2	3,5	5,5	10	8,5	5,7	9,50	8,3	NOT/EX
	10280815	8,5	8 A/B	7 B	6 B/C	8 A/B	1,39	6,95	3	4,5	7,5	7,5	8	4,6	7,67	7,59	NOT
	11307192	10	8 A/B	8 A/B	9 A	8 A/B	1,67	8,35	3	5,5	8,5	10	9	5,8	9,67	9,32	EX/MH
	11295815	7,5	6 B/C	7 B	7 B	8 A/B	1,38	6,9	2	3	5	7	6,5	4,1	6,83	6,73	NOT
	11312420	7	5 C	7 B	7 B	8 A/B	1,34	6,7	3	0	3	7,5	4	3,8	6,33	6,14	AP
	11326490	7	7 B	7 B	6 B/C	0 0	1,19	5,95	3	3	6	9	7	5	8,33	7,49	NOT

Puntuació realitzada sobre 100 (10+20+10+40+20). Tracta de visualitzar numèricament i de forma exhaustiva el resultat de la nota final obtinguda (petites errades en els percentatges ja es van corregir).

Punts febles: Massa detall en els percentatges; van fer perdre molt temps.

Punts forts: Prendre consciència de la metodologia d’avaluació continuada i ser més rigorosos en la puntuació final més enllà de les nomenclatures genèriques: A– N– E– H.

Base per establir percentatges de les evidències per a l’avaluació continuada en plans docents.

EVIDÈNCIES FINAL			
10	10	6	10
40	20	60	60
Monogràfic SD llengua escrita	Reflexió global	NOTA PROPORCI ONAL	NOTA EVIDÈNCIES
8,5	7,5	4,9	8,17
7,5	6,5	4,3	7,17
10	8	5,6	9,33
7,5	8	4,6	7,67
10	9	5,8	9,67
7	6,5	4,1	6,83
7,5	4	3,8	6,33
9	7	5	8,33
9	8	5,2	8,67
9	7,5	5,1	8,50
7,5	6	4,2	7,00

- Fins a 40 punts
- El treball *monogràfic* sobre llengua escrita, de realització processual, té un pes important a l’assignatura.
- Fins a 20 punts
- Una *reflexió global* escrita sobre els diferents tipus de continguts apresos . Pot ser un mapa conceptual amb valoració crítica.