

**L'AVAUACIÓ FORMATIVA EN
L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE
LA COMPOSICIÓ ESCRITA**

**Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en
el procés de composició escrita**

TESI DOCTORAL

dirigida per la Dra. Anna Camps i Mundó

Teresa Ribas i Seix

**Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les
Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona**

Setembre 2000

**L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN
L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE
LA COMPOSICIÓ ESCRITA**

**Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en
el procés de composició escrita**

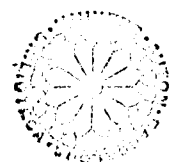
TESI DOCTORAL

dirigida per la Dra. Anna Camps i Mundó

Teresa Ribas i Seix

**Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les
Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona**

Setembre 2000



Agraïments

Vull agrair, en primer lloc, a l'Anna Camps per la seva tasca específica de direcció: els seus comentaris sobre l'orientació de la feina i la seva visió de conjunt sobre la recerca en l'ensenyament de la composició escrita han estat sempre rics, suggerents i engrescadors. Cal afegir-hi, a més, el meu agraïment per tot el que he après i espero continuar aprenent amb ella durant tants anys de treballar conjuntament.

En segon lloc, als protagonistes del que aquí s'analitza: els alumnes de 2n de BUP de la professora Núria Farrera durant el curs 1994-95 i molt especialment a aquesta última, ja que la seva bona disposició a col.laborar va fer que la tasca al centre de secundària, a més de furnir les dades necessàries per a la recerca, es convertís en una experiència gratificant i instructiva.

Així mateix, vull deixar constància del suport rebut per l'Oriol Guasch i per la Marta Milian: amb tots dos he discutit i he elaborat molts dels coneixements que són a la base d'aquest treball en moltes feines compartides en el camp de la recerca i de la formació. M'han ajudat també en la triangulació de les dades, en la discussió dels criteris per categoritzar-les i en la tasca de trobar la manera més encertada de presentar la recerca. Els agraeixo, a més, tots els suggeriments que m'han fet després de llegir atentament diferents esborranys d'aquest treball.

Vull mencionar d'altra banda els components dels diferents grups de recerca dels quals he format i formo part dins del departament. Hi he trobat sempre un espai interessant per intercanviar i discutir els diferents punts de vista sobre l'ensenyament de la llengua. En aquest sentit, vull agrair a la Teresa Colomer per totes les oportunitats que he tingut de compartir la feina amb ella, després de tants anys de projectes comuns.

Finalment, vull fer palesa l'ajuda de l'Alfons Valenzuela en molts diferents aspectes, des dels administratius fins als informàtics: els seus comentaris han estat sempre oportuns i aclaridors. També l'ajuda de la Lúdia Torres i la Gema Notario en la transcripció de les converses, la de l'Adriana Vives en les tasques de correcció i posada apunt de la versió definitiva del text, i la de la Júlia i el Martí Humet en el tractament final de l'edició.

L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita.

Introducció	1
--------------------------	----------

I MARC TEÒRIC

1. L'avaluació formativa	9
1.1. Origen de l'avaluació formativa	9
1.1.1. Naixement en el marc de la Pedagogia per objectius.....	13
1.1.2. Canvi de paradigma: el cognitivisme.....	16
1.2. Enfocament sociocognitiu	19
1.2.1. Origen i objectius	19
1.2.2. La regulació com a element integrant del procés d'aprenentatge	21
1.2.3. Processos de regulació i autoregulació en el marc d'una situació didàctica	25
1.2.4. L'avaluació entesa com a procés de regulació	29
1.3. Enfocament sociològic	31
1.3.1. Objectius i característiques	31
1.3.2. Les dues lògiques de l'escola	33
1.3.3. La fabricació de l'excel·lència escolar	35
1.3.4. L'avaluació com a negociació	37
1.3.5. L'avaluació formadora	38
1.4. Perspectiva de la didàctica de la llengua	40
1.4.1. Dues perspectives que es troben	41
1.4.1.1. La didàctica de la llengua s'interessa per l'avaluació	43
1.4.1.2. Convergència dels treballs sobre l'avaluació i la recerca en didàctica de la llengua	44
1.4.2. Les pràctiques de l'avaluació formativa en l'àrea de llengua	46
1.4.2.1. El treball per projectes de l'INRP	46
1.4.2.2. El grup d'Ecouen	50

1.4.2.3. La proposta de seqüències didàctiques de Ginebra	51
1.4.2.4. El moviment de l'avaluació alternativa als Estats Units	53
1.4.2.5. L'apreciació dels resultats de l'ensenyament	55
1.4.2.6. El moviment del Llenguatge integrat o <i>Whole Language</i>	57
1.4.2.7. L'avaluació a través de carpetes o <i>portfolios</i>	60
1.4.2.8. La conversa individual sobre el text o <i>Writing Conference</i>	63
2. L'avaluació formativa en el procés d'aprenentatge de la composició escrita	65
2.1. Referents bàsics per a un model d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita	66
2.1.1. Fonamentació actual de les pràctiques escolars de la composició escrita	66
2.1.1.1. Els processos de composició escrita des de la perspectiva cognitiva	68
2.1.1.2. L'aproximació social a l'escriptura	70
2.1.1.3. Els factors afectius i motivacionals	71
2.1.1.4. Els treballs sobre l'activitat metalingüística i el procés de composició escrita	72
2.1.2. El model de les seqüències didàctiques basades en projectes	74
2.2. L'avaluació formativa de la composició escrita en el marc de les seqüències didàctiques	79
2.2.1. Dos processos que s'interrelacionen en el si de l'avaluació	80
2.2.2. El procés i el producte de la composició escrita	82
2.2.3. La regulació metacognitiva del procés de composició escrita	83
2.2.4. L'activitat metalingüística i la presa de consciència	84
2.2.5. La interacció verbal en l'escriptura en grup	86
2.3. Els instruments d'avaluació formativa de la composició escrita	88
2.3.1. Funció i classificació dels instruments d'avaluació	89
2.3.2. Els criteris d'avaluació dels textos en el procés de producció	92

2.3.3. Incidència dels instruments d'avaluació en l'aprenentatge de la composició escrita	98
2.3.4. Les pautes d'avaluació de la composició escrita: descripció i elements d'anàlisi	101
2.3.4.1. L'objecte avaluat	102
2.3.4.2. Formes d'utilització	103
2.3.4.3. Relació amb el procés d'aprenentatge	104
2.3.4.4. Resposta dels alumnes	105
2.3.5. Tipus de pautes d'avaluació de la composició escrita	106
2.3.5.1. Pautes per avaluar el procés de composició escrita	106
2.3.5.2. Pautes per avaluar el text	108
2.3.5.3. Pautes per avaluar el procés d'aprenentatge	118
2.4. Un model per a l'avaluació de i en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita	119
2.4.1. Característiques que hauria de tenir en compte una proposta d'avaluació de la composició escrita	119
2.4.2. L'avaluació formativa en el model de seqüències didàctiques per aprendre a escriure	124

II ANÀLISI DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN EL DESENVOLUPAMENT D'UNA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA DE COMPOSICIÓ ESCRITA

3. Disseny de la recerca	129
3.1. Objectius i preguntes	129
3.2. Metodologia de recerca	134
3.2.1. Opcions epistemològiques	138
3.2.2. Paper de la teoria	141
3.2.3. Codificació i tractament de les dades	143
3.2.4. Sistemes de recollida i consignació de la informació	144
3.2.5. Anàlisi de la interacció verbal	145
4. Treball de camp	149
4.1. Marc en què es dissenya la investigació	149
4.2. Presentació de la SD en el context educatiu	153
4.2.1. Context en què es desenvolupa la SD	153
4.2.2. Descripció de la SD	155

4.2.3. Descripció de les activitats d'avaluació formativa	163
4.3. Obtenció i organització de les dades	165
4.3.1. Recollida de la informació	165
4.3.2. El tres grups analitzats	168
4.3.3. La transcripció de les converses	170
5. Anàlisi del procés de composició escrita en grup	175
5.1. Presentació del procediment d'anàlisi	175
5.2. Delimitació i categorització de les unitats d'anàlisi	178
5.3. Anàlisi i descripció del procés de composició escrita dels tres grups observats	188
5.3.1. Descripció del procés de composició escrita seguit pel grup 1	189
5.3.2. Descripció del procés de composició escrita seguit pel grup 2	213
5.3.3. Descripció del procés de composició escrita seguit pel grup 3	236
5.4. Resum de les anàlisis presentades en aquest capítol	254
6. Anàlisi de l'avaluació formativa en el procés de composició escrita en grup	261
6.1. Procediment d'anàlisi: delimitació d'unitats i establiment de categories	263
6.1.1. Les seqüències metalingüístiques: caracterització i delimitació de les unitats.....	264
6.1.2. Les seqüències metalingüístiques: categorització	271
6.2. Anàlisi de les seqüències metalingüístiques	286
6.2.1. Descripció de les seqüències metalingüístiques	287
6.2.1.1. Quantitat i distribució de seqüències metalingüístiques per grups i sessions	287
6.2.1.2. Llargada de les seqüències metalingüístiques...	289
6.2.1.3. Participació dels alumnes en les seqüències metalingüístiques i pautes d'interacció que es segueixen	292
6.2.1.4. Integració de les seqüències metalingüístiques en el procés de composició escrita	304
6.2.2. Relació de les seqüències metalingüístiques amb la pauta d'avaluació	311

6.2.2.1. Distribució del nombre total de seqüències metalingüístiques entre les sessions P i R	313
6.2.2.2. Objecte dels comentaris que es fan a les seqüències metalingüístiques	317
6.2.3. Metallenguatge utilitzat a les seqüències metalingüístiques	332
6.2.3.1. Sobre els aspectes discursius	333
6.2.3.2. Sobre la superestructura	339
6.2.3.3. Sobre el contingut semàntic	346
6.2.3.4. Sobre la gramàtica del text i de la frase	348
6.2.3.5. Sobre els aspectes gràfics i sonors	351
6.2.3.6. Sobre el text com a globalitat	352
6.2.4. Valoració de la pauta per part dels alumnes	355
6.3. Recapitulació del capítol	358
III CONCLUSIONS GENERALS	365
Referències bibliogràfiques	381

INTRODUCCIÓ

Aprofundir en el procés de composició escrita dels alumnes "aprenents" per poder elaborar propostes d'ensenyament que integressin una visió renovada de l'avaluació: aquest va ser el primer objectiu, no explicitat però real, que va desencadenar l'elaboració del treball que aquí s'inicia. Es partia d'un conjunt ampli de referents teòrics que ens havien permès l'elaboració i assumpció d'unes línies d'acció en el terreny de l'ensenyament de la llengua escrita, compartides per un nombrós grup d'investigadors i investigadores i amb uns resultats podríem dir que força satisfactoris. Tot i així, la didàctica de la llengua oferia —i ofereix encara— àmbits en què la recerca és molt incipient i els coneixements elaborats són encara poc concloents. Amb la intenció de centrar l'interès de la recerca en un d'aquests àmbits menys estudiats, vam decidir d'aprofundir en el concepte d'avaluació des de l'òptica de l'ensenyament de la composició escrita. D'aquesta manera ens introduíem en un món que ens resultava nou, però que a la vegada ens permetia partir dels nombrosos estudis realitzats en els últims decennis sobre l'escriptura i sobre l'ensenyament de l'escriptura i restar dins del focus d'atenció prioritari del meu grup de recerca del departament.

La decisió de treballar sobre l'avaluació sorgia, a més, en un moment de generalització de les propostes de reforma educativa derivades de la LOGSE, tant a Catalunya com a tot l'Estat espanyol. Una de les peces fonamentals que conformaven la nova proposta curricular era —i és— la concepció formativa de l'avaluació, que per primera vegada es recollia en un text prescriptiu i que replanteja des de les seves arrels els objectius

prioritaris de l'escola, el paper del mestre i les propostes d'ensenyament per als alumnes. Des de la didàctica de la llengua era un moment molt oportú per reconsiderar el tema de l'avaluació dins de la lògica de la pròpia àrea. És així, doncs, com vam endinsar-nos en aquesta temàtica, amb el convenciment que era un aspecte que requeria més treballs empírics i, a la vegada, un tema sobre el qual els ensenyants estaven desorientats i reclamaven respostes.

La recerca que ens ocupa no s'allunya tampoc de la nostra vinculació professional i personal amb el terreny de la pràctica escolar, del nostre compromís ja llarg amb la renovació i la millora de les propostes d'ensenyament de la llengua als centres educatius de casa nostra. I per això té sempre com a rerefons uns alumnes i uns mestres concrets, uns escenaris familiars i coneguts, una manera de fer i uns problemes discutits i considerats en el si de grups de professors amb noms i cognoms.

Creiem que és important descriure el marc personal en què sorgeix aquesta tesi perquè explica bona part de les opcions preses i permet situar millor el procés de recerca que ens disposem a presentar. La millora de la pràctica a les aules constitueix la principal motivació d'aquest treball. És cert també que hi ha la necessitat de respondre a un requeriment acadèmic: l'acompliment del tercer cicle universitari amb la realització de la corresponent tesi doctoral. I no seria just si no mencionéssim una tercera situació que ens permet i ens empeny a posar en marxa aquest treball: el grup de treball del departament en el qual habitualment col·laboro, que m'estimula i em dóna suport per aprofundir en el camp de la didàctica de la llengua, sense perdre mai el sentit i el compromís amb la pràctica escolar.

Així doncs, el que nosaltres volíem saber en iniciar la recerca és què passa realment a les aules entre els nostres alumnes quan se'ls posa a escriure en grup. I molt especialment, el que ens preguntàvem al principi d'aquest treball és com utilitzen els alumnes les pautes d'avaluació o revisió del text que els professors sovint els proporcionen un cop tenen enllestit l'esborrany del seu text. Partint, com ja hem dit al principi, d'un model per treballar la llengua escrita que ens satisfà a grans trets, volíem saber més coses del que passava amb els alumnes: si realment les pautes els servien

per millorar el text, si els diferents grups en feien el mateix ús, si tots els ítems de la pauta servien de la mateixa manera, si la presència de la pauta afavoria l'aprenentatge. És a dir, aprofundir més sobre aquesta manera de treballar l'escriptura que en principi se'ns mostrava interessant i observar "en el terreny" què és el que realment passava.

La tesi que presentem s'organitza en tres parts. La primera comprèn el marc teòric de referència; la segona, la presentació de la investigació empírica realitzada; i la tercera, la discussió de les conclusions.

La primera part, dedicada al marc teòric, persegueix dos objectius diferents: explicitar el complex àmbit de referències en el qual es situa el treball i elaborar un marc propi que doni sentit a la recerca empírica de la segona part. En primer lloc, es proposa deixar constància de les diferents fonts que s'han tingut en compte en abordar el tema de l'avaluació formativa en el procés de composició escrita. En aquest sentit, volem fer notar que ens trobem davant d'un objecte que participa de moltes disciplines diferents. Per parlar d'avaluació formativa hem cregut imprescindible tenir presents els sabers objecte de l'aprenentatge, en el nostre cas la llengua escrita, i els treballs sobre ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, que en el moment actual constitueixen ja un marc consolidat de coneixements. Tots aquests referents, necessaris per considerar el tema que ens ocupa, han estat tractats d'una manera molt sintètica, amb l'objectiu de fer explícits els seus trets més fonamentals.

Així doncs, el capítol 1 de la primera part es dedica a definir i delimitar el concepte d'avaluació adoptat, tot fent un recorregut pels diferents enfocaments que han tractat l'avaluació formativa en els darrers 40 anys i ressaltant-ne els punts que resulten de més interès per a la perspectiva de la didàctica de la llengua.

Per altra banda, el capítol 2 d'aquesta primera part es proposa d'elaborar un marc en el qual es defineixen i s'expliquen els diferents conceptes que integren la nostra proposta sobre l'avaluació formativa en el procés d'aprenentatge de la composició escrita. Constitueix el focus del treball i

es centra ja de ple en la temàtica escollida. De tota manera, ja que la nostra concepció de l'avaluació es suma a tots aquells plantejaments que propugnen considerar-la integrada en els dispositius d'ensenyament, hem cregut necessari dedicar el primer apartat del capítol a exposar el model didàctic d'ensenyament de l'escriptura que adoptem i que ens serveix de punt de partida per al disseny del treball empíric a l'aula. Ens referim al model de seqüències didàctiques.

La segona part del treball està dedicada a la presentació de la investigació, organitzada en quatre parts. A la primera, corresponent al capítol 3, es presenta el disseny de la recerca. D'aquesta manera es formulen les preguntes inicials i s'explica la metodologia que s'ha seguit per tractar de respondre-les. Aquí és on s'expliciten totes les opcions metodològiques preses i es defensa la seva pertinença des d'una visió global de la investigació.

Al capítol 4 es descriu amb detall el treball de camp realitzat. D'una banda s'explica el context en què sorgeix la recerca i es presenta la seqüència didàctica que serveix de base per a l'obtenció de les dades. D'altra banda, s'expliquen els diferents tipus d'informació obtinguts i la manera com s'han utilitzat en el tractament posterior. El contingut d'aquest capítol s'il·lustra amb els documents recollits al volum d'annexos.

Els dos capítols que segueixen presenten l'anàlisi de les dades efectuada, prenent com a referència el marc teòric elaborat al capítol 2. El capítol 5 es dedica a descriure el procés de composició escrita seguit pels tres grups per deixar pas, al capítol 6, a l'anàlisi del procés d'avaluació formativa d'aquests mateixos tres grups. Tant en un cas com en l'altre, primerament es defineixen les unitats d'anàlisi utilitzades i s'explica molt exhaustivament la manera com s'ha procedit per categoritzar les dades. A continuació es presenten els recomptes numèrics, en el cas que s'hagi seguit aquest procediment, i es constaten les observacions efectuades per mitjà de l'anàlisi. Per cloure els dos capítols, es recullen de manera resumida les anàlisis efectuades i les observacions trobades.

A la tercera part es presenten les conclusions que l'anàlisi anterior ens permet de formular, tenint en compte el marc teòric presentat a la primera part. En aquesta tercera part s'intenta de posar en relació les diferents observacions obtingudes i es formulen les hipòtesis que se'n poden desprendre. A més a més, s'apunten idees interessants de cara a posteriors recerques en el camp de la didàctica de la llengua, tant referides al mateix aparell metodològic de la investigació com al procés de composició en grup i a l'avaluació formativa de la composició escrita.

Podrem considerar, doncs, que la investigació ha estat útil si a partir de l'anàlisi en profunditat del procés seguit per un nombre reduït d'alumnes podem aportar informacions que permetin una consideració global del fenomen de l'avaluació formativa en la composició escrita, entenent que aquest concepte es situa en la intersecció de dos plans: el de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita i el del procés de composició en grup.

I. MARC TEÒRIC

1. L'AVALUACIÓ FORMATIVA

Aquest capítol recull una aproximació al concepte d'avaluació formativa tal com s'entén o es podria entendre dins de l'àrea de la didàctica de la llengua. Per tal d'oferir aquesta visió, creiem necessari prendre en consideració el concepte des de la seva aparició, a finals dels anys 60, en el si dels treballs sobre avaluació educativa. De tota manera, el nostre interès rau d'una manera explícita en l'àrea de llengua i és la possibilitat d'entendre el sentit que pot prendre l'avaluació formativa en aquesta àrea que justifica aquest breu repàs sobre l'evolució del concepte.

Així doncs, el capítol s'estructura en quatre parts. Les tres primeres destaquen aquells aspectes del panorama de l'avaluació formativa en general que poden contribuir a comprendre la complexitat que s'amaga darrere d'aquest concepte i que ens proporcionen un marc per a la seva definició. L'última part aborda la idea d'avaluació formativa des de l'àrea de la didàctica de la llengua, tant en el seu vessant d'elaboració conceptual com en el de les pràctiques documentades que el porten a la pràctica en l'àmbit escolar.

1.1. Origen de l'avaluació formativa

Podem dir que el concepte d'avaluació aplicat als aprenentatges dels alumnes ha evolucionat en els últims 50 anys seguint dos eixos conductors. El primer d'aquests eixos respon a l'esforç per trobar una manera satisfactòria de valorar els aprenentatges dels alumnes. S'han de situar aquí els treballs de la docimologia al voltant de la creació de tests

psicomètrics i els que posteriorment han proposat mètodes més qualitius i amb una varietat més gran de referents per apreciar el nivell assolit pels aprenents.

El segon eix respon a l'adequació progressiva de l'avaluació a les necessitats i valors que la societat dóna en cada moment a la institució escolar. Aquesta evolució es concreta en un ventall de possibilitats que atorguen a l'avaluació diferents funcions, successives o simultànies, que van des de la selecció acurada dels millors alumnes fins a la necessitat de donar oportunitats de formació a tota la població en edat escolar.

Al llarg de l'evolució del concepte d'avaluació durant la segona meitat del segle XX, cada paradigma (De Ketele, 1993) o aproximació de l'avaluació ha prioritzat uns aspectes determinats, ha definit l'avaluació a partir de diferents elements i s'ha fixat uns objectius específics. És dins d'aquesta evolució al llarg del temps que apareix i es desenvolupa el concepte d'avaluació formativa tal com aquí l'entnem.

Sense pretendre fer una descripció diacrònica del concepte d'avaluació, en aquest apartat volem deixar constància de les diferents aproximacions que han contribuït a caracteritzar la concepció de l'avaluació formativa que, coherent amb el model d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita que adoptem, es defensa en aquest treball.

L'avaluació generalitzada en l'àmbit educatiu podem dir que neix al segle XIX, associada a l'emergència de les classes mitjanes i a la creació de l'escola pública i obligatòria. D'una banda, el mestre d'escola ha de demostrar el que els alumnes saben davant de les famílies i de les autoritats administratives. De l'altra, les classes burgeses necessiten conquerir cotes de poder i opten per un sistema d'avaluació que permeti als seus fills competir amb els hereus dels grups socials que encara ostenten el poder (Cardinet, 1991).

Com a preocupació en l'àmbit de la investigació, l'avaluació apareix per primer cop, tant a l'Amèrica del Nord com a Europa, a principis del segle XX. Durant la primera meitat d'aquest segle el seu principal objectiu és buscar d'eliminar la subjectivitat de les operacions de mesura per mitjà de tècniques estadístiques: som davant del desenvolupament de la psicometria. L'avaluació s'erigeix en un instrument imprescindible per a la

investigació educativa, que permetrà verificar "amb objectivitat" el nivell assolit pels alumnes.

Dins d'aquest enfocament, desenvolupat sota el paradigma positivista de les ciències experimentals que dominava el món científic d'aquells moments, hi podem situar l'obra de diversos autors, la preocupació més gran dels quals era, d'una banda, poder verificar els resultats de l'escola i, de l'altra, donar a la pedagogia un estatut científic d'acord amb els criteris de qualsevol altra ciència experimental del moment. A Catalunya tenim un representant il·lustre d'aquest corrent: Alexandre Galí, important per la significativitat que va tenir en aquell moment la seva obra i per la vigència que encara segueix exercint en moltes escoles de casa nostra compromeses amb la renovació pedagògica.

Galí, en la seva obra *La mesura objectiva del treball escolar* (1928), proposa i fonamenta unes proves sobre diferents camps de l'aprenentatge escolar, entre els quals hi ha la composició escrita, que busquen proporcionar al mestre "una tècnica precisa per a treballar a l'escola" (1984: 17). La necessitat d'avaluar els aprenentatges dels alumnes no només sobre la base de la intuïció del mestre, sinó contrastats a més amb criteris científics i objectius, es planteja com una exigència ineludible per a la comunitat ensenyant.¹

Totalment coneixedor de l'actualitat científica del seu moment, dels corrents estructuralistes de la lingüística iniciats per Saussure, dels plantejaments pedagògics innovadors representats per Claparède i dels treballs de Piaget sobre la relació entre pensament i llenguatge (Camps, 1997), Galí fa la proposta d'unes proves i unes escales que recullin tots aquells aspectes de la composició escrita que puguin ser mesurats objectivament i que mostrin, a més, l'evolució dels infants. És així com elabora uns materials amb la intenció que sigui el mestre qui pugui usar-los a les classes, sense sortir del marc de la vida escolar real i amb una clara repercussió pedagògica.

Aquesta visió dicotòmica de l'avaluació, que ja s'insinua en Galí, entre una preocupació formativa, en el sentit que sigui útil al mestre per millorar l'aprenentatge dels alumnes, i una altra de més tècnica que busca assignar amb fidelitat un valor a aquest aprenentatge segons uns criteris contrastats

¹ Galí defensava com a requisit imprescindible per a un bon mestre la intuïció i el saber fer que es deriven de l'experiència pràctica. Però aquest coneixement tan lligat a l'experiència s'havia de contrastar amb un procediment validat des de la ciència.

i compartits per la comunitat, és encara vigent a l'actualitat i expressa el que molts ensenyants viuen com una contradicció: haver d'"ajudar" els alumnes a aprendre i al mateix temps haver de classificar-los a partir d'uns barems. Dins d'aquesta contradicció, que reprendrem més endavant, perquè és al nucli del concepte d'avaluació formativa, haurem de distingir entre dos tipus de polarització que remetent a diferents ordres: per una banda, la finalitat de l'avaluació –formativa versus selectiva– i, per l'altra, la instrumentació a través de la qual es realitza –intuïtiva versus "científica"–.

Ralph Tyler és el representant d'un nou plantejament de l'avaluació que, dues dècades més tard, recull els resultats d'investigacions portades a terme durant els anys 20 i 30 als Estats Units en el terreny de la docimologia. Aquests treballs reaccionaven en contra del model psicomètric dominant i es qüestionaven la fiabilitat de les notes (Ouelette, 1996). El model tylerianà no es centra únicament en l'alumne, sinó que també té en compte els programes en què s'insereix l'aprenentatge d'aquest alumne. Es tracta d'una avaluació en la qual els referents no es troben en la mitjana de tots els resultats, sinó en els objectius que persegueix el programa. L'avaluació es guia, en aquest model, per l'establiment dels objectius educatius i l'anàlisi dels efectes del programa a partir d'aquests mateixos objectius. Ens trobem, doncs, davant d'un plantejament més global que el que feia la psicometria: la mesura del rendiment de l'alumne ja no constitueix una finalitat en si mateixa per tal d'establir una selecció, sinó que està al servei d'una millora dels programes educatius i de l'èxit dels alumnes. S'introdueix la noció de retroalimentació o *feedback*, que permet als responsables d'un programa reformular-ne els objectius. Aquest concepte dona peu als plantejaments que integren l'avaluació en el procés d'aprenentatge i conté, per tant, una orientació formativa.

Després del que han anomenat alguns autors l'època o l'era tyleriana², durant els anys 50 i 60 aquest enfocament va prenent força, especialment als Estats Units, davant la necessitat política de millorar el sistema educatiu. Els models d'avaluació que sorgeixen a partir d'aquest moment posen l'accent en l'anàlisi de diferents elements del context educatiu de l'alumne per fer possible un canvi qualitatiu positiu en els resultats de l'ensenyament. Així, Cronbach (1963) insisteix en la importància de considerar els aspectes metodològics del programa i Stoffelbeam (1971)

² Concepte utilitzat per Stoffelbeam i Shinkfield (1993: 34) i De Ketele (1986: 250).

estableix un model que considera l'avaluació com un procés dinàmic de presa de decisions de molts tipus diferents³.

1.1.1. Naixement en el marc de la Pedagogia per objectius

Scriven (1967) introdueix per primer cop la distinció entre avaluació formativa i sumativa aplicada als programes educatius. L'avaluació formativa, segons aquest autor, està constituïda per aquells procediments que permeten reajustaments successius en el desenvolupament d'un programa, és a dir, que s'adapta el programa als processos d'aprenentatge en curs. L'avaluació sumativa, per la seva banda, estableix un balanç del nivell assolit al final d'una etapa d'aprenentatge.

Tot i que Scriven és el creador d'aquest concepte, serà un altre autor, Benjamin Bloom, qui posarà les bases per a un model molt extès d'avaluació formativa, desenvolupat a partir dels plantejaments de Tyler i aplicat al domini dels aprenentatges per part dels alumnes. Ens referim a la Pedagogia per objectius⁴, que en la definició del mateix Bloom (1968) presenta dues finalitats principals: adaptar els procediments utilitzats pel professorat a les necessitats dels alumnes d'una manera individualitzada; i permetre que un nombre màxim d'alumnes assoleixi els objectius fixats a l'inici del procés d'aprenentatge.

En aquest model, i en els desenvolupaments posteriors realitzats per Bloom i per d'altres autors, la tasca central consisteix a establir uns nivells de domini dels objectius que siguin quantificables i uns instruments que puguin expressar amb fiabilitat i validesa el punt en què es troba cada alumne i el camí que li queda per recórrer. Les activitats complexes, com l'escriptura, es descomposen en un conjunt de diferents habilitats que, concretades en unes taxonomies d'objectius (Landsheere, 1977), permeten analitzar, per mitjà dels comportaments, el grau d'assoliment de cada objectiu específic. En el cas de la llengua catalana, existeixen propostes que seleccionen, de la taxonomia dels objectius de l'educació de Bloom [*et al.*] (1975), els comportaments formals que tenen cabuda en aquesta matèria⁵.

³ Citats per Stoffelbeam i Shinkfield (1993).

⁴ Coneguda als països francòfons per *Pedagogie de maîtrise*, traducció literal de *Mastery learning* dels escrits anglosaxons. Vegeu Scallon (1996: 160).

⁵ Podem veure'n un exemple a Bisquerra i Sargatal (1992).

L'avaluació formativa neix, doncs, en el si d'una concepció de l'ensenyament configurada en el marc de la Pedagogia per objectius, d'inspiració conductista i deslligada de les didàctiques específiques. Tal com recull Allal (1988), l'ensenyament es divideix en una seqüència d'unitats, cada una amb els seus objectius definits. Les unitats es desenvolupen en tres etapes: la primera, amb activitats d'ensenyament; la segona, amb un test formatiu escrit que proporciona un *feedback* al professor i als alumnes sobre el grau d'assoliment dels objectius; i la tercera, que consisteix en activitats de recuperació per tal de corregir, en petit grup o individualment, les mancances del procés inicial d'aprenentatge. Si l'avaluació s'ha aplicat de manera correcta, la prova sumativa criterial del final de la seqüència ha de ser superada per un 80 o 90 % dels alumnes.

Les informacions que es recullen dins de l'enfocament conductista de l'avaluació es refereixen sobretot als resultats de l'aprenentatge i s'extreuen dels comportaments manifestats per l'alumne. Aquestes dades "objectives", en forma de realitzacions del que és capaç l'alumne, es contrasten amb els objectius pedagògics formulats en termes de comportaments observables. Els instruments utilitzats busquen l'eliminació de la subjectivitat per mitjà de mesures quantitatives i del desenvolupament de tècniques estadístiques. Es calcula la seva capacitat de mesurar el que volen mesurar i la constància de les seves puntuacions en moments diferents i en situacions diverses.

La interpretació de les dades recollides es fa amb una perspectiva de referència criterial: es comparen els comportaments observats amb una escala de criteris de realització preestablerta. El terme d'*avaluació criterial* és emprat per primer cop per Glaser i Klaus (1963) per referir-se als "tests que determinaven el nivell de domini de 'conductes específiques' per part d'un subjecte examinat" (Gómez Arbeo, 1990). L'avaluació dins l'enfocament conductista mesura, doncs, el nivell de l'alumne d'acord amb uns objectius específics, en els quals s'ha determinat amb detall quins comportaments són els que expressen una realització satisfactòria. Els criteris o estàndards en els quals es basen els tests de referència criterial tenen caràcter absolut, és a dir, són independents de les realitzacions dels altres subjectes.

La metodologia de l'avaluació desenvolupada en el marc d'aquest corrent es proposa proporcionar als alumnes els instruments necessaris per a la consecució de les competències esperades (Scallon, 1996). Els resultats d'aquesta avaluació donen una apreciació del nivell d'assoliment de cada

objectiu, ja que dins d'una òptica formativa es pretén que el subjecte pugui constatar el seu progrés i identificar els aspectes que s'han de millorar. Per a aquests aspectes es proposa una "recuperació" individualitzada, que consisteix en activitats diversificades per a cada objectiu d'aprenentatge que ofereixen una ajuda posterior suplementària a l'alumne que té dificultats. Com assenyala Scallon (1996: 161), la seqüència "aprenentatge - avaluació formativa - ensenyament correctiu" que es propugna dins d'aquest enfocament ha esdevingut el marc de referència sobre el qual s'ha basat durant molt de temps el discurs sobre l'avaluació formativa⁶.

S'han ressaltat diversos problemes en aquest model que, per altra banda, ha aportat instruments interessants per ser usats pel mestre a classe. Aquests problemes són, d'una banda, la selecció i establiment dels objectius més importants, que evidencien en algunes ocasions subjectivitat i discrepàncies amb els resultats del treball que finalment es valoren. D'altra banda, aquesta selecció d'objectius es restringeix als objectius de rendiment, que són els més fàcils d'especificar i quantificar, i deixa de banda activitats importants que són més difícils de definir operacionalment, com el judici o la reflexió (Stufflebeam i Shinkfield, 1993: 98). També s'han apuntat dificultats derivades de les mateixes concepcions dels mestres, ja que en molts casos, a causa d'un passat marcat fortament per la selecció, hi ha una resistència a acceptar que tots els alumnes poden arribar a assolir el nivell d'excel·lència (Allal, 1988).

De tota manera, la principal dificultat per a l'extensió definitiva de l'avaluació formativa en aquest enfocament la constitueix el fet que es tracta de procediments molt rígids que no són fàcils d'aplicar per qui no hi està abans entrenat, ja que requereixen una dedicació suplementària de preparació d'instruments i, el que és més important, són poc coherents amb la visió activa de l'ensenyament que actualment domina. En el cas d'objectius complexos, com aprendre a escriure, el desglossament en

⁶ Als anys 70, en un conjunt d'escoles de Catalunya es van introduir, seguint aquest model, les classes de "recuperació" (*remediation*), en què als alumnes que l'avaluació detectava la necessitat de passar per la tercera fase d'aquesta seqüència, eren atesos d'una manera més individualitzada durant un període determinat de temps. Aquest plantejament, encara vigent en alguns centres, respon a aquest model en què l'avaluació no s'integra en el procés d'E/A, sinó que ve després en una seqüència linial.

subobjectius aïllables es fa difícil i la repetició de la tasca per recuperar-los resulta inviable.⁷

Després de Bloom i de la Pedagogia per objectius, el desenvolupament de la recerca sobre avaluació formativa segueix dos camins paral·lels, clarament diferenciats: (1) per una banda, als països francòfons, la recerca s'interessa molt per la concepció de l'avaluació que ajusta l'aprenentatge de l'estudiant, interès que es manté fins als nostres dies⁸; i (2) en l'àmbit anglòfon, en canvi, desapareix fins i tot el terme i podem dir que els esforços es concentren fonamentalment a millorar els instruments de mesura dins de l'àmbit de la psicometria. Aquí hem de situar els treballs del moviment del *dynamic assessment* que, coincidint amb el redescobriment de Vigotski, volen proporcionar estimacions del "potencial d'aprenentatge" dels estudiants observats a partir de l'impacte de l'examinador en el funcionament cognitiu de l'aprenent (Allal i Pelgrims Ducrey, 2000).

1.1.2. Canvi de paradigma: el cognitivisme

Tal com Linda Allal (1979) va mostrar en un article fonamental per comprendre l'evolució del concepte d'avaluació formativa en els darrers 30 anys, aquesta modalitat d'avaluació, desenvolupada sobretot dins dels principis del neoconductisme aplicats a la pedagogia, reformula els seus postulats a partir de l'apogeu de la psicologia cognitiva en l'àmbit de l'educació, tot i que manté la seva funció fonamental de regulació: tant en l'aproximació conductista com en la cognitiva, l'avaluació formativa està al servei d'assegurar l'articulació entre les característiques dels alumnes i les característiques del sistema de formació.

Amb l'adopció a finals dels 70 i principis dels 80 del nou paradigma cognitiu, l'avaluació formativa dins de l'àmbit francòfon sofreix un conjunt de canvis, recollits i sistematitzats per Allal en aquest mateix article. Si les dades considerades en el model anterior es referien sobretot als resultats de l'aprenentatge, en l'aproximació cognitiva l'interès es posa en els

⁷ En el volum d'Huberman (1988), dedicat a fer una revisió d'aquesta pedagogia, Allal proposa un eixamplament del seu marc que, tot conservant l'objectiu d'assegurar l'èxit dels alumnes en els aprenentatges escolars, integri els actuals plantejaments sobre l'ensenyament derivats de la psicologia cognitiva i dels corrents socioculturals.

⁸ L'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation), amb les seves dues formacions a Europa i al Canadà, és un col·lectiu d'àmbit francòfon que des de finals dels anys 70 és al capdavant de la recerca en avaluació i que té un interès especial pels aspectes formatius de l'avaluació.

processos d'aprenentatge, ja que el que es pretén és comprendre el funcionament mental de l'alumne davant de la tasca a través del coneixement de les seves representacions i de les estratègies que utilitza. En el model conductista tenien molta importància les dades objectives recollides a partir dels comportaments dels alumnes i a través d'instruments psicomètrics que proporcionen mesures quantitatives. En canvi, dins de l'aproximació cognitiva, les dades que es recullen són prioritàriament qualitatives: s'utilitzen qüestionaris, s'observa el comportament de l'alumne mentre treballa, es transcriuen les seves reflexions fetes "en veu alta" i les interaccions en el si del petit grup o en la relació amb la professora.

Igualment, la interpretació de la informació ja no es limita a apreciar el grau en què s'assoleix cada objectiu a partir d'uns criteris preestablerts, sinó que dins l'enfocament cognitiu l'avaluació s'interessa sobretot per les estratègies de l'alumne durant el procés d'escriptura, tot i admetre la limitació que representa el fet de no disposar encara d'una descripció exhaustiva de les conductes dels alumnes que van associades a una bona estratègia⁹.

L'ajuda suplementària per recuperar el nivell desitjat, que en els anteriors plantejaments constituïa una etapa posterior al procés d'aprenentatge, és posada en dubte per les pedagogies dites "de situació" (Scallon, 1996: 163), que no es guien per una llista detallada i jerarquizada d'objectius, sinó que tenen com a punt d'entrada una tasca complexa (un problema, un projecte...). L'objectiu principal de l'avaluació dins d'aquest plantejament orientat al procés és descobrir els aspectes pertinents de la tasca i introduir modificacions en el plantejament i desenvolupament per tal de construir estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge més adequades.

A l'alumne se li atorga un paper actiu: en lloc de seguir un camí fixat i guiat per un agent extern, es posa l'accent en la retroacció (*feedback*) i en la presa de consciència que permet usar la informació que proporciona l'avaluació per a la regulació o adaptació del propi procés d'aprenentatge, convertint així l'avaluació en un camí dirigit cap a l'autoavaluació.

Als anys 80, dins també de l'àmbit francòfon, sorgeix des de la sociologia de l'educació un plantejament sobre l'avaluació formativa diferenciat i

⁹ Aquest és encara un dels reptes de l'avaluació dins del paradigma sociocognitiu, com podem llegir a Allal (1979) i Calfee (1994).

complementari del que acabem d'exposar: al congrés de l'ADMEE¹⁰ de 1985 a Brussel·les es ressalta la distinció entre les aproximacions sistèmica (o prescriptiva, que busca solucions per millorar les pràctiques docents) i la sociològica (o descriptiva, que explica les pràctiques reals per alertar dels fets que no són d'entrada evidents). Com podem comprovar a l'apartat 1.3., els treballs sobre l'avaluació formativa des de l'àmbit de la sociologia tindran una gran importància en la mateixa evolució del concepte i en la comprensió d'aquest fenomen dins del panorama més global de l'educació escolar.

A partir dels models constructivistes de l'aprenentatge tenim, per tant, una visió de l'avaluació que proposa un enfocament des de dins del sistema de formació, que es va modificant d'acord amb aquests models i que s'interrelaciona estretament amb ells. De manera paral·lela i complementària, a més, disposem també dels plantejaments que des de l'enfocament sociològic posen de relleu les característiques del context en què es realitza aquesta avaluació i que la condicionen. Aquests dos models, bàsicament europeus, són els que es desenvolupen en els dos apartats següents.

De tota manera, la didàctica de la llengua, a partir dels anys 80, s'ha interessat per l'avaluació formativa des d'uns plantejaments lligats a la formació d'ensenyants i a la renovació de les pràctiques escolars. En aquest àmbit, i des de recerques que integraven la participació dels mateixos ensenyants, a la mateixa Europa francòfona s'han proposat i avaluat experiències que tenien l'avaluació formativa com un dels seus aspectes constitutius bàsics. Així mateix, als Estats Units, durant aquests anys 80, sorgeixen també diferents moviments lligats a l'ensenyament que reivindiquen una avaluació basada en uns pressupòsits molt semblants als que a l'espai francòfon s'estan investigant. Tots aquests moviments, íntimament relacionats amb una visió renovadora de l'ensenyament de la llengua i de l'educació en general, produeixen un volum considerable de recerca que sistematitzarà i fonamentarà aquestes pràctiques, algunes de les quals són plenament vigents en l'actualitat. Tots aquests corrents desenvolupats en la recerca en avaluació formativa de la llengua a partir dels anys 80, tant a Europa com a l'Amèrica del Nord, seran presentats a l'apartat 1.4.2. d'aquest mateix capítol.

¹⁰ Vegeu nota 8.

1.2. Enfocament sociocognitiu

L'aproximació cognitivista als fenòmens de l'ensenyament i l'aprenentatge, condicionada cada vegada més per les teories que destaquen la incidència dels factors socials i culturals en l'educació, ens proporciona una visió altament suggerent de l'avaluació i molt en consonància amb les propostes curriculars vigents. En aquest apartat volem fer un breu recorregut per les diverses aportacions que s'han fet, amb la voluntat de destacar la concepció de l'avaluació entesa com a procés de regulació i de ressaltar els aspectes socials d'aquesta regulació dins del marc escolar.

1.2.1. Origen i objectius

Hem vist que l'avaluació formativa té el seu origen en la Pedagogia per objectius i es desenvolupa, per tant, dins d'aquesta concepció neoconductista de l'ensenyament i l'aprenentatge. A partir del final dels anys 70, però, diferents autors busquen la manera d'adaptar els principis de l'avaluació formativa als models cognitius vigents (Allal, 1979). Aquesta evolució, que té lloc dins de l'enfocament anomenat per De Ketele (1986) prescriptiu o sistèmic, anirà incorporant progressivament elements provinents dels plantejaments interaccionistes de l'escola soviètica. És així que, actualment, podem parlar d'un enfocament sociocognitiu de l'avaluació formativa, que recull principalment les aportacions francesa, suïssa i belga que s'exposen en aquest apartat, però que també comparteix aquest marc amb altres plantejaments de l'avaluació sorgits als Estats Units, que s'exposaran al darrer apartat d'aquest capítol (1.4.2.).

Partint dels plantejaments de la psicologia cognitiva, el model sobre la construcció del coneixement que dins de la literatura francòfona s'anomena psicosocial (Cardinet, 1991; Weiss, 1993) ha aportat noves propostes basades en la influència de l'entorn social sobre l'aprenentatge. A.N. Perret-Clermont va mostrar com l'entorn social influencia els estadis lògics establerts per Piaget i com no hi ha un nivell absolut de coneixements: és la interacció del nen amb el mestre la que culmina amb la manifestació d'un comportament. Les concepcions tradicionals de l'avaluació són posades en qüestió pels autors pertanyents a aquest corrent amb l'afirmació que no hi ha un valor vertader de la competència, sinó que l'avaluació s'ha d'adaptar a cada situació (Cardinet, 1991).

L'interès de l'avaluació dins d'aquesta orientació sociocognitiva es centra principalment en dos aspectes: (1) les interaccions que tenen lloc entre els individus, i (2) les que es donen entre aquests i el seu context social. Segons De Ketele (1986), l'enfocament psicosocial concep les interaccions socials com a facilitadores del desenvolupament del coneixement i s'assigna al grup un paper clau en la construcció d'aquest coneixement. La col·laboració i els conflictes que tenen lloc en el procés de la interacció social són font de progrés i d'aprenentatge: segons aquest mateix autor, l'avaluació formativa, en situar-se en aquest espai d'interacció, contribueix al desenvolupament del treball col·laboratiu i a la reconstrucció del coneixement. Les regulacions necessàries per dur a terme aquest procés no són una qüestió purament individual, sinó que l'alumne accedirà a l'autoregulació a través de la socialització en el procés d'aprenentatge. Els plantejaments interaccionistes de l'avaluació proposats per Weiss i Cardinet adquireixen un paper central en les propostes educatives que sorgeixen dins d'aquest corrent.

Per altra banda, de la realitat educativa, se'n destaca el caràcter complex i subjectiu, que fa que els objectes observats siguin múltiples en funció de la manera com són percebuts pels diferents subjectes. Per això l'avaluació no pot pensar-se com l'aplicació d'un dispositiu rígid previst amb anterioritat, sinó com un procés que tingui en compte les diferents facetes d'aquesta realitat complexa. Aquest model representa un salt qualitatiu important respecte de les primeres propostes de l'avaluació formativa i enfronta una vegada més aquesta concepció de l'avaluació amb la que Scriven havia anomenat sumativa, ja que s'accepta que l'avaluació no pot ser mai "objectiva" (Cardinet, 1991).

Des d'aquest enfocament, l'objectiu principal de l'avaluació és promoure i facilitar la comunicació entre els subjectes (Weiss, 1993)¹¹. Se'n propugna el caràcter dinàmic, que permetrà analitzar i comprendre millor els aspectes canviants de la situació d'aprenentatge. Els objectius pedagògics evolucionen i sofreixen diferents reformulacions al llarg de les sessions de

¹¹ Weiss proposa el terme *avaluació interactiva* per recollir aquesta tendència de diferents corrents d'innovació i de recerca, present en el camp d'estudi de les interaccions socials i en el de l'autoavaluació (Weiss, 1993: 9). Ch. Delorme (1986) ja havia descrit l'*aproximació interactiva* de l'avaluació com una tercera via que supera les aproximacions cronològicament anteriors, anomenades en la literatura francòfona *descriptiva* i *prescriptiva*.

classe (Cardinet, 1991). Per això, cal pensar també en un dispositiu d'avaluació flexible, que pugui adaptar-se a cada situació concreta.

Una conseqüència lògica d'aquest plantejament és la consideració del paper de l'alumne. Pendran força les propostes que situen l'alumne en el centre de l'avaluació. L'alumne progressa quan sap què n'espera el professor: d'aquí que Cardinet (1991) digui que "cal repensar tota la pedagogia des de l'òptica de l'autoavaluació". Ens trobem davant d'un nou model, tant de la pedagogia com de l'avaluació, que segons aquest autor pot ser revolucionari si es desenvolupa fins a les últimes conseqüències. L'avaluació formativa, dins d'aquest model, constitueix el circuit d'informació que permet regular les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge¹².

1.2.2. La regulació com a element integrant del procés d'aprenentatge

L'enfocament sociocognitiu de l'avaluació formativa pren com a punt de partida el concepte de regulació en el sentit de "mecanisme d'ajust d'un procés per tal d'obtenir-ne un resultat determinat o el màxim rendiment"¹³. És per això que ens interessarà detenir-nos en aquest concepte i clarificar-ne les accepcions.

Des de Scriven (1967), tots els treballs que es plantegen l'avaluació formativa des d'una òptica pedagògica, oferint camins d'actuació als docents, ressalten la idea de regulació com "l'adequació dels procediments utilitzats pel professor a les necessitats i dificultats de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge" (Jorba i Caselles, 1996: 19). És a dir, l'avaluació es defineix com el mecanisme per adaptar el sistema de formació a les necessitats de l'alumne. És per això que aquesta idea porta necessàriament a plantejar un altre aspecte íntimament lligat amb l'avaluació formativa, i que la literatura francòfona s'ha dedicat a desenvolupar: es tracta de la individualització de l'ensenyament o l'ensenyament diferenciat¹⁴,

¹² Tornarem més vegades a aquesta idea que avaluació formativa per una banda, i ensenyament i aprenentatge per l'altra, són dos processos íntimament relacionats. Ens hi referirem especialment en l'apartat 1.4., quan exposem la perspectiva que ofereix la didàctica de la llengua sobre l'avaluació.

¹³ Diccionari de la Llengua Catalana. Institut d'Estudis Catalans, 1995

¹⁴ Amb la denominació de *pédagogie différenciée* es coneixen els plantejaments que recolzen les pràctiques d'un ample col·lectiu d'ensenyants, en què s'accepta l'heterogeneïtat com un valor a potenciar. "La mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée exige de la rigueur, du temps, de la disponibilité, des structures souples

conseqüència lògica d'una proposta que busca la millora dels resultats de l'ensenyament per a cada un dels alumnes.

Però tots els autors que s'han dedicat a l'avaluació formativa tenen en compte, a més, un altre aspecte: el de l'autoregulació del mateix estudiant sobre el propi procés d'aprenentatge "per tal d'anar-se construint un sistema personal d'aprendre i de millorar-lo progressivament" (Jorba i Caselles, 96: 19). Aquesta segona part del concepte d'avaluació ens porta al marc de la metacognició i als treballs sobre el funcionament cognitiu de l'aprenent.

Ja des de Flavell (1976) les teories cognitives distingeixen dues dimensions de la metacognició: els coneixements sobre els processos de pensament, i el control actiu i la regulació dels propis processos cognitius. Per Ann Brown (1987) els processos metacognitius són centrals en l'aprenentatge i el desenvolupament. Aquesta autora distingeix també entre el coneixement sobre la cognició i la regulació de la cognició, i afirma que aquests dos àmbits estan molt relacionats i que s'alimenten recursivament. Ens interessen especialment tres aspectes relacionats amb les regulacions metacognitives: la relació que es pot establir amb les regulacions cognitives, el grau de consciència que se'ls atorga i el paper d'aquestes regulacions en la construcció de l'aprenentatge.

Pel que fa al primer aspecte, hi ha coincidència a ressaltar la dificultat per distingir entre regulacions cognitives i metacognitives. De tota manera, moltes de les habilitats que des de fa temps es consideren integrants de les activitats complexes com escriure o llegir –establir un propòsit de lectura o una intenció per al text, activar els coneixements previs, revisar la correcció del propi text– pertanyen al terreny del control del propi funcionament cognitiu. Per alguns autors (Brown, 1987), tot procés de regulació és metacognitiu.

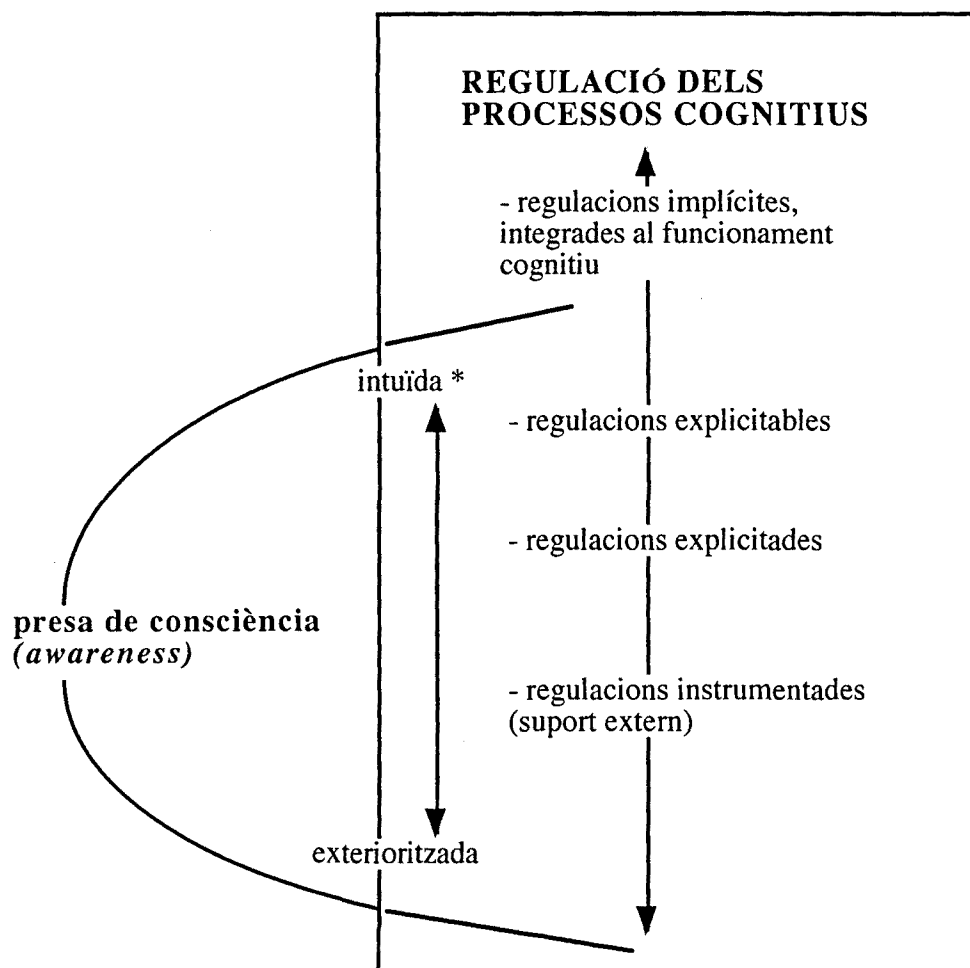
Així mateix, els estudis que en les dues darreres dècades s'han dedicat al que es coneix amb el nom d'estratègies d'aprenentatge, reconeixen en les persones, fruit de l'experiència i de l'aprenentatge, "la utilització concreta de les pròpies habilitats per aconseguir un objectiu prèviament fixat"

ainsi qu'un changement des cadres de références habituels. Pratiquée par de nombreux enseignants, cette pédagogie novatrice, qui envisage l'hétérogénéité comme une richesse, porte ses fruits dans les classes: elle motive les élèves et leur permet de progresser." (Przesmycki, 1991: 157).

(Clariana, 1994: 173). Aquests treballs, encaminats a afavorir els mecanismes que possibiliten l'aprenentatge autònom, reconeixen la regulació com una de les estratègies més significatives per a l'aprenent, a través de la qual l'alumne pot planificar, monitoritzar i avaluar el propi procés d'aprenentatge de manera conscient, la qual cosa converteix aquest procés en una realitat dinàmica i autoregulada (Monereo i Clariana, 1993).

Allal (1993), recollint la tradició de la teoria cognitiva, destaca tres operacions de regulació metacognitiva, que podem fer coincidir amb les característiques de les estratègies de regulació: l'anticipació, que orienta l'acció; el control, que estableix una comparació constant entre objectiu i resultat, i l'ajustament, que introdueix modificacions en l'acció o en el producte.

Allal i Saada-Robert (1992), després de reconèixer la dificultat de distingir entre regulacions cognitives i metacognitives, decideixen reservar el primer terme per a aquelles regulacions considerades, en el marc de la teoria piagetiana, inherents a la construcció i estructuració de coneixements, essencialment implícits i acontextuals. En canvi, parlen de regulacions metacognitives quan es donen en el si d'una situació finalitzada d'aprenentatge i que serveixen per a la gestió dels processos posats en pràctica pel subjecte. Aquest segon tipus de regulacions poden implicar diferents graus d'activació de la consciència. Aquesta presa de consciència serà considerada per aquestes autores un indicador del caràcter metacognitiu de les regulacions. Vegem-ho al quadre 1:



*A l'original, *ressentie*.

Quadre 1: Graus d'explicitació de les regulacions. Allal, Saada-Robert (1992)

La presa de consciència és considerada com un *contínuum* amb quatre graus:

1. Regulacions implícites, integrades en el funcionament cognitiu, sense consciència del subjecte i inaccessible. Corresponen al nivell que Gombert (1990) anomena epicognitiu.
2. Regulacions accessibles a la consciència i explicitables si la tasca o algú ho demana.
3. Regulacions explicitades, sobre les quals el subjecte opera amb intencionalitat, en parla.
4. Regulacions instrumentades, es recolzen en un suport extern al pensament del subjecte. Aquest suport pot ser construït pel mateix alumne o pel professor mentre aquell no s'apropiï de l'instrument.

Aquestes autores consideren els tres darrers graus integrants de les regulacions metacognitives.

Finalment, ens interessarà destacar el paper que s'atorga a aquestes regulacions metacognitives en el procés d'aprenentatge, especialment dins del marc de la psicologia sociocultural¹⁵. Dins d'aquesta teoria, l'aprenentatge es realitza a través d'un procés d'interiorització, el qual comporta la reconstrucció dels significats socials per part del nen. Aquests significats es negocien en la interacció amb els altres per mitjà de l'exteriorització que es produeix. En el cas de tasques complexes, és l'adult qui s'encarrega en els primers estadis de regular l'activitat, fins que aquest procés de regulació és interioritzat per l'alumne i es converteix en un saber fer individual.

1.2.3. Processos de regulació i autoregulació en el marc d'una situació didàctica

L'equip d'Allal a Ginebra ha treballat en l'anàlisi i descripció dels processos de regulació que apareixen en les situacions d'aprenentatge que es donen en una classe ordinària d'alumnes. Aquesta autora parteix de Piaget per afirmar que tot procés d'aprenentatge implica el funcionament d'un mecanisme de regulació compost per dos elements: el *feedback* i el guiatge (Allal, 1988). En el primer, l'aprenent posa en relació el resultat de la seva acció amb l'objectiu que s'havia fixat, hi ha una operació de comparació que permet fer una estimació. En el guiatge, l'aprenent ajusta o reorienta l'acció per tal d'aconseguir millor aquest objectiu fixat. Tenim, doncs, que l'adaptació de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge és conseqüència del *feedback* que proporcionen els procediments d'avaluació formativa entesa com a mecanisme de regulació.

En aquest mateix treball, en què Allal analitza els plantejaments de la Pedagogia per objectius elaborats per Bloom i desenvolupats a partir de les propostes d'aquest últim, s'estableix una distinció entre els diversos processos de regulació que apareixen en les situacions de classe: per una banda la regulació pot ser interactiva o bé diferida, i aquesta última a la vegada pot distingir-se entre la retroactiva i la proactiva. La regulació interactiva la trobem integrada durant tot el procés d'aprenentatge de

¹⁵ El terme *regulació* no apareix a l'obra de Vigotski, encara que el concepte hi és implícit. Luria (1961), en canvi, sí que l'utilitza per il·lustrar les teories de Vigotski (Matthey, 1996).

l'alumne. Aquest adapta la seva activitat d'aprenentatge com a conseqüència immediata de les seves interaccions amb l'ensenyant, amb els companys i amb els materials didàctics. Aquest tipus de regulació es basa en processos informals: no hi ha una instrumentació específica, la mateixa estructuració de la situació d'aprenentatge és la que genera aquestes regulacions.

Els altres dos tipus de regulació són diferents respecte a l'activitat d'aprenentatge, intervenen després d'un procediment sistemàtic d'avaluació formativa, que al seu torn està inserit en una seqüència d'activitats de formació. Podem dir, per tant, que aquest tipus de regulació que es produeix és diferida respecte de la situació inicial d'aprenentatge. Dins d'aquest bloc trobem dues modalitats: la regulació retroactiva, que permet un retorn als objectius d'aprenentatge no assolits a partir normalment d'activitats suplementàries, i la regulació proactiva, que preveu activitats de formació futures orientades a l'aprofundiment i la consolidació de les competències dels alumnes. Aquestes regulacions diferides porten lògicament a una diferenciació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

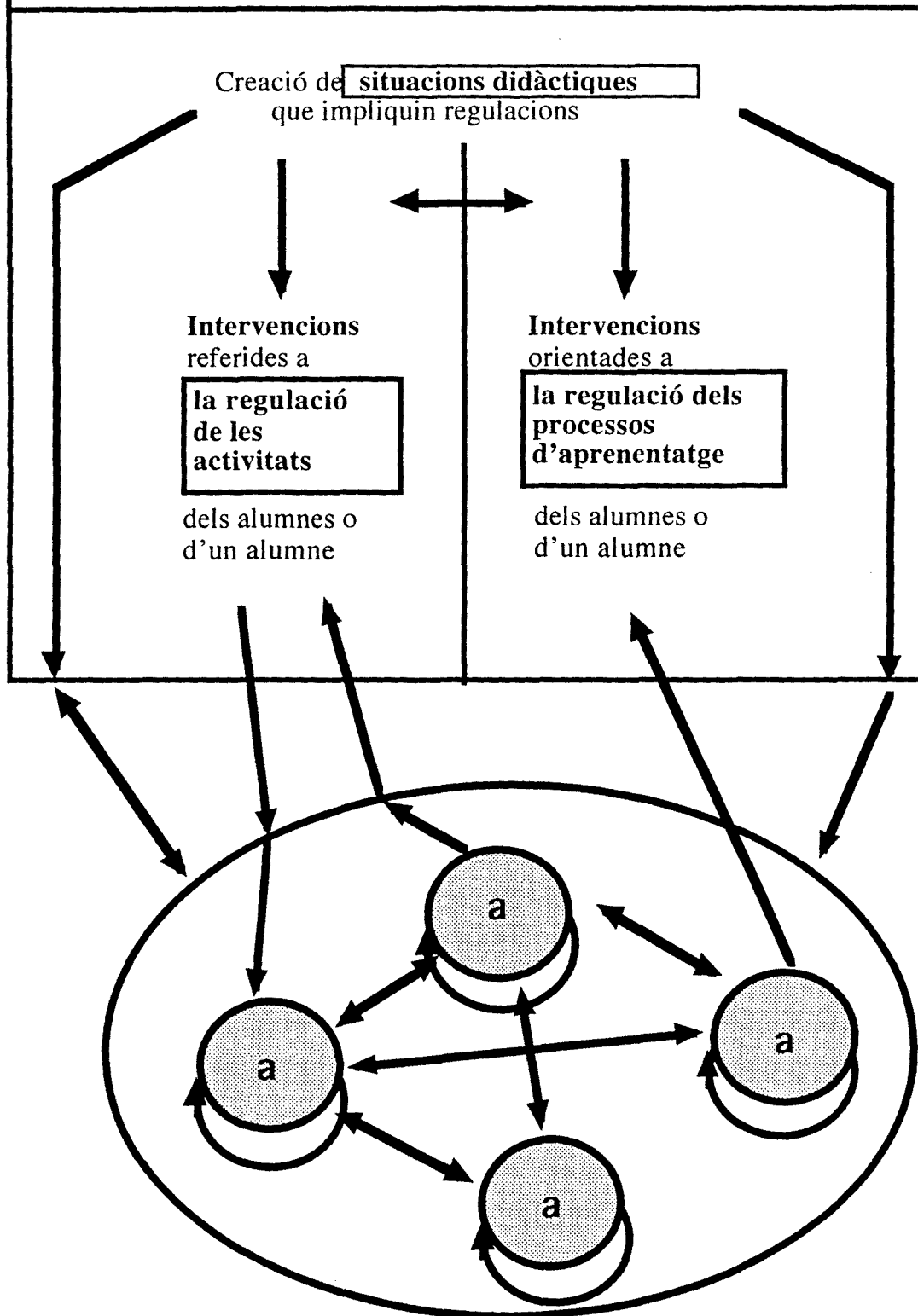
Aquests dos tipus de regulació descrits —les interactives i les diferides— es combinen segons diferents patrons. És interessant destacar una observació important que fa Allal (1988) respecte de les regulacions interactives: de la mateixa manera que són inevitables, tenen també uns límits com a procediment d'avaluació, ja que el professor no pot observar de manera simultània tots els alumnes ni tampoc —i aquesta ens sembla l'observació més interessant— no totes les interaccions provoquen regulacions constructives. És per això que cal, a més de la regulació interactiva, la previsió d'una avaluació més sistemàtica que, a través d'una regulació diferida, exerceixi un control del procés d'aprenentatge de cada alumne.

Uns anys més tard de l'establiment dels diferents tipus de regulacions, Allal i col·laboradores (Allal i Saada-Robert, 1992; Allal, 1993) han proposat un model que, dins de la tradició sociocognitiva, permet analitzar els diferents processos de regulació i d'autoregulació al servei de la formació que poden tenir lloc en una situació didàctica.

Els processos d'ensenyament i d'aprenentatge s'articulen, segons aquestes autores, a partir de diferents mecanismes de regulació que

permeten que el sistema didàctic funcioni. Aquestes regulacions es situen en tres àmbits diferents. Un dels àmbits està constituït per les regulacions dirigides al conjunt de la classe, que són desencadenades potencialment per l'ensenyant a partir de la manera com organitza la tasca i selecciona els continguts, i a través de les consignes i els materials que aporta. L'ensenyant, en aquest sentit, és també font de regulacions indirectes, no sorgides automàticament de la seva intervenció. Encara que mai no és possible garantir els efectes previstos de les regulacions sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes, en l'anàlisi de les seqüències d'ensenyament i aprenentatge es constata la incidència que exerceixen les característiques d'aquestes seqüències en el tipus de continguts que es plantegen els alumnes i que guien el seu procés d'aprenentatge, és a dir, s'observen els efectes de les regulacions indirectes provocades pel marc didàctic dissenyat pel professor (Camps i Ribas, 1996; Camps, Ribas, Guasch, Milian, 1997). El segon àmbit és el de les regulacions que són resultat de la intervenció directa de l'ensenyant amb un alumne o grup d'alumnes. Aquí les autores recullen la distinció feta per Perrenoud (1991) entre les intervencions que regulen l'activitat dels alumnes de les que es refereixen directament als continguts d'aprenentatge. Tot i que el professor és qui provoca en gran part les interaccions mestre-alumnes, les conductes dels alumnes també condicionen l'acció de l'ensenyant. Finalment, en el tercer àmbit podem distingir les regulacions que són fruit dels intercanvis entre alumnes o conseqüència de les conductes d'altres alumnes. El quadre 2 mostra el model dels processos de regulació i autoregulació en una situació didàctica. (Allal, 1993).

REGULACIONS ORQUESTRADES PER L'ENSENYANT



Quadre 2: Model dels processos de regulació i autoregulació en una situació didàctica (Allal, 1993)

Els tres tipus de regulacions descrites en aquest model són susceptibles d'afavorir el procés d'autoregulació de cada alumne i, per tant, l'aprenentatge. Les regulacions provocades per aquestes situacions d'interacció en el marc de l'aula només tindran un impacte sobre l'aprenentatge si s'integren en les regulacions pròpies de l'individu, que són les que el porten a l'aprenentatge autònom.

1.2.4.L'avaluació entesa com a procés de regulació

Dins del model descrit, l'avaluació es situaria en les activitats que condicionen, provoquen i orienten aquestes regulacions, és a dir, en els processos d'observació, interpretació i decisió integrats dins de les activitats. En la construcció dels aprenentatges per part de l'alumne que aprèn, les autoregulacions metacognitives hi tenen un paper fonamental. Convé, doncs, promoure situacions didàctiques i tipus d'interaccions que les afavoreixin. L'avaluació formativa, per tant, no es pot pensar separatament d'un context didàctic definit: cal dissenyar situacions que permetin l'aparició de les regulacions en les seves diferents modalitats. A vegades es tractarà del marc didàctic ordinari adoptat per portar a terme l'ensenyament i l'aprenentatge, altres vegades estarem parlant d'activitats específiques d'avaluació formativa, amb una instrumentació precisa i un ús preestablert per part de professors i alumnes.

Allal (1993: 90) assenyala tres nivells en què es posen en funcionament les regulacions, els quals configuren diferents modalitats d'avaluació formativa.

(1) El primer és el que l'autora anomena *on line*, en què les regulacions actuen al nivell de les representacions. En aquest cas, poden aparèixer en interacció amb el producte observable, per exemple en el moment de trobar una frase per al text o bé de rellegir-lo per continuar la tasca d'escriptura. En situacions escolars, aquestes regulacions són moltes vegades provocades per suports externs de diversos tipus, com materials de classe, textos de consulta, pautes d'avaluació, etc.

En aquest primer nivell de regulacions, els procediments d'avaluació no són fàcils de dissenyar. Han de ser breus, puntuals i molt ajustats a l'activitat de cada moment. Tenen com a finalitat promoure els processos d'interiorització en els alumnes i que es creï una certa rutina dels procediments d'avaluació. Per tal que els alumnes acabin fent seus els

procediments d'avaluació i sobretot d'autoavaluació, i perquè es familiaritzin amb els instruments que els serveixen de suport, constitueix una bona estratègia implicar-los progressivament a elaborar-los.

(2) El segon nivell el constitueixen les regulacions que estan relacionades amb la gestió de la tasca. L'objectiu és aconseguir una modelització activa i explícita dels processos de producció i de regulació per mitjà d'estimular la reflexió metacognitiva. L'avaluació formativa normalment es situa en l'estructuració de la situació didàctica, en la manera com es planteja la seqüència d'activitats i en el tipus d'activitats previstes. Les regulacions poden aparèixer a continuació de la tasca de producció i ser provocades per situacions de confrontació (coavaluació o avaluació mútua) que facilitin fases com la planificació o la revisió d'un escrit. Els instruments poden ser molt útils per ajudar a una conducta de distanciament per part dels alumnes i de millor explotació de les possibilitats que ofereix la situació didàctica. En resum, els instruments haurien d'ajudar l'alumne a exercir una autoregulació més conscient.

(3) El tercer nivell està format per les regulacions que afecten la gestió de les tasques amb relació als diferents contextos didàctics. Es tracta de regulacions que permeten a l'alumne decidir qüestions que afecten la gestió del temps, l'organització de la feina per aconseguir una tasca o l'accés a diferents fonts d'informació. Aquest tercer nivell de regulacions només pot donar-se si es treballa amb un sistema pedagògic que dona a l'alumne un grau elevat d'autonomia i que posa a les seves mans un cert nivell de decisió. El nivell de gestió que requereix de l'alumne, per exemple, un treball per projectes és un bon marc per desenvolupar aquest tipus de regulacions metacognitives, tan necessàries per afrontar la vida fora de l'escola d'una manera autònoma.

Ja hem apuntat com les regulacions que tenen lloc durant el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge poden tenir a vegades un caràcter informal i poc instrumentat, amb uns efectes immediats (Hadji, 1989: 188), o bé vehicular-se per mitjà d'instruments que serveixin de suport extern, tant per a l'alumne com per al professor. Weiss (1993) defensa la forma intuïtiva d'avaluació, ja que considera que per als bons ensenyants pot ser més completa i més adaptada a les necessitats de la situació que alguns dels intents molt formalitzats que es construeixen. Naturalment, això depèn de quins mitjans es dotin per instrumentar l'avaluació formativa. De tota manera, creiem que l'interès per trobar

instruments que permetin implementar aquest tipus d'avaluació es justifica per la necessitat de fonamentar i generalitzar les intuïcions dels professionals de l'ensenyament i a la vegada per assegurar que tots els alumnes es beneficiïn de l'avaluació formativa.

Com ja hem vist, si el principal beneficiari de l'avaluació formativa és l'alumne, i si es parteix de la idea que és ell el que aprèn i ningú més no pot fer-ho per ell, l'avaluació tindrà per objectiu afavorir el desenvolupament d'aquestes regulacions cognitives de manera que progressivament es converteixin en autorregulacions, imprescindibles per aconseguir un aprenentatge autònom. És per això que alguns autors (Abrecht, 1991) apunten que amb l'avaluació no es pretén que l'alumne s'apropriï d'un coneixement, sinó que prengui consciència de la manera d'apropriar-se'n. L'avaluació formativa implica, segons aquesta visió, un retorn reflexiu sobre el propi procés d'aprenentatge i un desenvolupament de les regulacions metacognitives implicades. Precisament el corrent anomenat *avaluació formadora*, que es presenta en el proper apartat, reforça aquesta visió centrada en l'alumne i justifica l'avaluació com a mecanisme per desenvolupar els processos d'autoregulació dels aprenents, per tal que puguin assegurar el seu èxit en el sistema escolar.

1.3. Enfocament sociològic

Les aportacions de la sociologia al tema de l'avaluació constitueixen un important complement per als plantejaments que s'acaben d'exposar, emmarcats dins una línia d'investigació més psicològica. En l'àmbit dels estudiosos francòfons sobre l'avaluació, la col·laboració entre persones provinents dels dos enfocaments és una constant. A les pàgines que segueixen s'apunten les principals característiques que defineixen l'aproximació sociològica de l'avaluació i es destaquen les aportacions que ens han semblat més interessants per a l'àrea de la didàctica de la llengua.

1.3.1. Objectius i característiques

El model sociològic, anomenat així per De Ketele (1986) en una revisió dels treballs sobre l'avaluació formativa en l'àrea francòfona, reuneix aquells autors que, des de la sociologia de l'educació, descriuen i expliquen les pràctiques avaluatives efectives més enllà de les intencions, sense proposar un model prescriptiu d'actuació. Aquest model es distingeix de l'anomenat

sistèmic, que integra les orientacions exposades al capítol 1.2., en el qual es treballa en la línia d'una avaluació que, des de dins del mateix sistema educatiu, vetlli per al seu funcionament eficaç. L'enfocament sociològic defensa que, coneixent bé què succeeix a les pràctiques avaluatives reals, es pot reaccionar activament davant de les manipulacions i ambigüitats que comporten i denunciar els intents que, sota una aparent científicitat, donen com a vàlida una avaluació que sovint no té en compte les variables contextuals dels aprenents (Hadji, 1989).

L'avaluació formativa per aquests autors parteix de tres tesis o constatacions (Perrenoud, 1998):

(1) L'escola es mou en aquests moments entre dues lògiques del sistema educatiu que són contradictòries: una de tradicional, la selecció, que sempre ha acceptat com a cosa normal les desigualtats; i una altra d'emergent, l'aprenentatge, que no es comença a generalitzar fins als anys 70 amb l'assumpció que l'escola és responsable dels aprenentatges dels alumnes i que no n'hi ha prou amb proporcionar l'ocasió d'aprendre.

(2) L'avaluació formativa porta necessàriament a la diversificació de l'ensenyament o al que en l'àmbit francòfon es coneix amb el terme de *pedagogies diferenciades*¹⁶, a la lluita contra el fracàs escolar i contra la desigualtat dels alumnes davant l'escola. Aquesta concepció de l'avaluació implica una opció ideològica que fa creure que és possible (i desitjable) una millor distribució de les oportunitats d'aprendre. La idea que l'avaluació formativa està impregnada d'una forta convicció més ideològica que científica, és present en tots els treballs que fan balanç d'aquest moviment. Així mateix, l'augment de la diversificació de l'ensenyament és, segons Hadji (1997), l'únic indicador extern que pot servir per reconèixer des de fora que una avaluació és formativa.

(3) L'avaluació no és un element independent de les altres peces que conformen el sistema educatiu. Aquesta tesi ha portat alguns autors a afirmar que fins que no canviem l'avaluació no podrem canviar la pedagogia, o dit d'una altra manera, que cal reformar l'avaluació perquè les altres dimensions de l'educació es puguin modificar.

Aquest darrer principi constitueix, al nostre entendre, una de les potencialitats més grans dels actuals plantejaments de l'avaluació formativa,

¹⁶ Vegeu nota 14.

però a la vegada també es pot convertir en un greu inconvenient: la concepció formativa de l'avaluació remou les bases sobre les quals es sustenta l'actual sistema d'ensenyament i aprenentatge, però és precisament el fet que no es pugui dur a terme un canvi només en l'avaluació de manera aïllada el que en dificulta la implantació i planteja seriosos problemes als ensenyants que treballen en aquesta línia. Alguns autors d'aquest corrent (Perrenoud, 1998; Hadji, 1997), en les descripcions que fan de la realitat, apunten alguns senyals que poden ser el motor d'un canvi que transformi l'avaluació tradicional, de caràcter fonamentalment sumatiu, en una avaluació amb finalitat formativa.

Per tal d'exposar les principals idees que informen aquest enfocament, estructurarem la nostra explicació en tres blocs. El primer el dedicarem a les dues lògiques de l'escola, que conflueixen en el moment de l'avaluació i que constitueixen una tensió entre avaluació sumativa —o millor certificativa— i avaluació formativa. Aquesta tensió és present en tots els escrits sobre avaluació d'aquests 40 anys i és a l'origen de la definició de la modalitat formativa. El segon recull els plantejaments sobre la fabricació de l'excel·lència escolar i el paper que hi juguen alumnes i professors. Aquests treballs ens faran reflexionar una vegada més sobre la finalitat de l'avaluació i ens permetran prendre partit per una avaluació que estigui realment al servei de l'aprenentatge de tots els alumnes. En el tercer tractarem el tema de la mesura en l'avaluació. Els afanys d'objectivitat seran confrontats amb una concepció de l'avaluació com a procés de negociació i comunicació. Aquest plantejament es veurà reflectit en el corrent anomenat *avaluació formadora*, el qual té com a objectiu l'aprenentatge d'estratègies metacognitives que permetin a l'alumne gestionar el seu procés cap a l'èxit escolar.

1.3.2. Les dues lògiques de l'escola

L'avaluació formativa sorgeix com a suport a la institució educativa dins de la lògica de la formació i s'oposa a l'altra lògica, la de la selecció. Però si bé des del principi l'avaluació formativa s'ha definit com una realitat diferent de la sumativa, perquè efectivament les seves finalitats segueixen camins contradictoris, també és cert que diferents autors s'han dedicat a ressaltar-ne els punts de contacte. En primer lloc, per comprovar si a totes dues se les podia anomenar amb el mateix terme d'avaluació, i en segon, per establir un lligam entre totes dues que permeti que l'avaluació formativa deixi de ser una utopia (Hadji, 1997) i comenci a tenir models aplicables. És a dir, al

sistema educatiu hi impera encara majoritàriament una lògica d'avaluació certificativa. Destacant els punts de connexió entre les dues aproximacions serà més fàcil establir un camí de transformació de les pràctiques reals.

De tota manera, el vertader repte d'aquests moments no és encara el pas d'una modalitat d'avaluació a una altra, sinó que l'actual sistema educatiu demana atendre a la vegada les dues funcions de l'escola: formar i seleccionar. Per tant, la complexitat creixent de l'avaluació ve del fet que en ella es fan evidents totes les contradiccions del sistema educatiu (Perrenoud, 1998): cal ajudar els alumnes a aprendre, però al mateix temps cal seleccionar-los i donar-los un certificat que pot apartar-los per sempre de la possibilitat de continuar aprenent; estem instal·lats en un sistema que reconeix i fomenta les desigualtats, però cal negar aquestes desigualtats a l'hora d'articular un dispositiu d'avaluació formativa que ajudi cada alumne a aconseguir el màxim que es pot esperar d'ell.

No han faltat propostes que reclamen separar del tot la funció formativa de l'avaluació de la certificativa i, de fet, en uns països més que en d'altres¹⁷, hi ha experiències en aquest sentit. Els arguments que s'han utilitzat per defensar la independència de les dues modalitats d'avaluació és que, en pro d'una major "objectivitat" en l'avaluació certificativa, convé que les persones que l'efectuïn siguin avaluadors especialistes, que dominin l'ús d'instruments complexos i que no es deixin influenciar per les relacions afectives establertes amb els alumnes al llarg d'un curs de convivència.

Ara bé, també hi ha hagut moviments i recerques que justifiquen la confluència d'aquestes dues funcions de l'avaluació en les mateixes persones, tot argumentant que el procés continuat de recollida d'informació i de presa de decisions que comporta l'avaluació formativa situa el mestre en una posició privilegiada per emetre un judici certificant de final de curs o d'etapa. Aquest argument es recolza, a més, en la creença que no hi ha instruments que mesurin d'una manera objectiva el valor de cada alumne (Weiss, 1986) i així, el criteri del professor que coneix de prop el procés seguit per l'alumne impedirà que el judici final s'allunyi molt de la realitat.

¹⁷ A casa nostra podem pensar en l'examen de selectivitat per accedir a la universitat. En alguns estats dels Estats Units aquesta és una realitat molt més present, en què persones externes a l'escola són les encarregades de portar a terme l'avaluació certificativa, deixant als professors "únicament" la tasca d'ensenyar o d'ajudar a aprendre.

El cert és que, a casa nostra, el professorat té per funció respondre a aquestes dues lògiques de l'escola, i que si bé són lògiques enfrontades en moltes de les seves facetes, poden arribar a fer-se compatibles dins d'un marc on l'objectiu de l'escola sigui preparar ciutadans capaços de moure's amb responsabilitat i eficàcia en el món en què vivim. És cert que existeixen pràctiques pedagògiques fonamentalment orientades a la selecció i en què l'avaluació formativa no hi pot tenir cabuda. D'altres plantejaments, en canvi, es centren en l'aprenentatge de l'alumne i és aquí on aquesta modalitat d'avaluació té el seu sentit. De tota manera, perquè l'avaluació formativa pugui obtenir resultats, és imprescindible la informació que ens aporta la sociologia alertant de les pressions institucionals i materials que dificulten, per exemple, la posada en pràctica d'una diversificació real de l'ensenyament. O bé posant de manifest que l'avaluació anomenada *implícita* (Barbier, 1985; Hadji, 1997), que no es tradueix mai en un acte formal de comunicació, pot impedir els propòsits d'una vertadera avaluació formativa quan, per exemple, consisteix en un judici negatiu sobre les possibilitats de progrés d'un alumne.

De tot això, podem concloure'n que actualment l'avaluació formativa no es proposa de substituir l'avaluació certificativa, sinó de cobrir tot un altre camp d'interès de l'escola –el de la formació– que li és complementari. Alhora, el fet de no dissociar per complet les dues modalitats d'avaluació pot contribuir a fer que l'avaluació certificativa o selectiva sigui més continuada i menys arbitrària, i per tant menys desigual socialment (Perrenoud, 1993).

1.3.3. La fabricació de l'excel·lència escolar

Perrenoud (1979), un dels més prolífics representants de l'enfocament sociològic, alerta en els seus escrits dels perills que amaga l'avaluació i que passen inadvertits en una primera observació de la realitat educativa. La seva crítica es dirigeix fonamentalment a ressaltar aquells condicionants socials i culturals que converteixen l'avaluació en un procés generador de desigualtats, ja que tots els individus no parteixen del mateix origen social ni dels mateixos plantejaments davant la formació. L'orientació i selecció que es du a terme a través de l'avaluació és la causa que alguns alumnes siguin exclosos indefectiblement de certs itineraris de formació. Les diferències d'origen social i cultural fan que els alumnes siguin desiguals davant l'avaluació perquè no disposen en el mateix grau de les estratègies per enfrontar-s'hi. Si pensem en la llengua, l'ús que se'n fa als entorns

familiars de tots els alumnes no és el mateix, com tampoc no es desenvoluparan de la mateixa manera els valors associats a aquest ús. Aquestes diferències poden tenir conseqüències importants en el capital cultural i lingüístic –adquirit fonamentalment fora de l'escola– amb què els alumnes enfronten els aprenentatges escolars i els processos d'avaluació.

A més d'aquests factors culturals, en les actuacions dels alumnes s'hi barreja la competència i la voluntat: no tots entren en el joc de la competició per a l'excel·lència ni valoren de la mateixa manera els esforços necessaris per aconseguir-la, no tots troben el mateix sentit a l'escola o fins i tot n'hi ha que no n'hi troben cap, no tots els grups aproven el fet de voler ser els millors.

Tenim, per tant, que el grup social al qual es pertany influeix en part els resultats de l'avaluació, ja que hi ha diferents graus de familiaritat amb els continguts i les formes de la cultura escolar. Però l'èxit durant els estudis respon a un nombre molts més variat de factors. A més a més de les competències que podem suposar a partir de les actuacions dels alumnes, hi ha uns "models d'alumne" socialment considerats com a positius: per exemple, el conformisme i la perseverança són valors ben considerats dins del context escolar (Perrenoud, 1998: 43-53). Però des de la perspectiva dels alumnes, aquests valors poden no ser sempre considerats com a positius en funció de les característiques individuals o de grup. Així doncs, la mecànica de l'avaluació sobreestima o agreuja les desigualtats reals.

L'avaluació a l'escola s'ha associat tradicionalment amb la fabricació de jerarquies d'excel·lència (Perrenoud, 1998). Els alumnes es comparen i classifiquen segons una norma d'excel·lència escolar que es presenta com a absoluta. Però aquesta norma, construïda socialment, recull només la cultura d'uns certs alumnes, i sempre en deixa uns quants en una posició més feble. L'avaluació està, a més, influïda per les representacions que té el professor de la institució escolar i pels valors morals generals. L'avaluació està al servei de la ideologia dominant de la institució social a la qual pertany l'ensenyant. A més, segons aquest mateix raonament, impregna de desigualtat el tractament pedagògic, ja que el professorat, influït sempre per l'avaluació formal o informal, en la seva relació diària amb els alumnes els retorna a cadascun d'ells la imatge del seu "valor" escolar.

1.3.4. L'avaluació com a negociació

Weiss parla de l'avaluació com un "problema de comunicació" (1991), tot oposant-la a un problema de mesura. Encara que molts dels seus senyals externs, com les notes numèriques, facin pensar que es tracta d'una activitat de mesura, de fet el professor-avaluador, més que un instrument d'avaluació, és l'actor d'una comunicació social. L'avaluació consisteix en "una interacció, un intercanvi, una negociació entre un avaluador i un avaluat, sobre un objecte determinat i en un entorn social donat" (Weiss, 1992: 6).

Hem vist com l'avaluació s'inscriu sempre dins d'un context social de pressions entre diferents concepcions sobre què és l'escola i què és un bon alumne. I que aquestes mateixes concepcions són les que atribueixen valor a les conductes dels alumnes. És per això que l'avaluació, perquè sigui formativa, s'ha d'entendre no com una manera objectiva de donar comptes o de comparar, sinó com un procés d'indagació sobre el valor educatiu i els significats de la realitat observada (Santos Guerra, 1993). Dins de l'aula, l'avaluació es converteix en un procés dinàmic de negociació entre professor i alumnes, en un joc actiu de pressions i concessions entre els components de la situació educativa. Dins d'aquest marc, el model de la recerca-acció pot constituir un mitjà per construir esquemes explicatius des de la participació de tots els implicats i convertir-se en un instrument a favor dels alumnes amb menys possibilitats (Rapsodie, 1979).

En tot acte d'avaluació, l'alumne ha d'interpretar la situació per imaginar la intenció del professor (Cardinet, 1991). D'aquesta interpretació depèn molt la resposta de l'alumne i per tant el resultat de l'avaluació. Però aquesta interpretació és fruit de sabers fer socials. De la mateixa manera, la percepció del professor sobre el comportament de l'alumne depèn del context social (Hadji, 1997), de les informacions prèvies que té de l'alumne i dels valors atribuïts a diferents condicionants socials. En el marc de l'escola, l'avaluació es converteix, segons Chevallard (1986), en un acte de comunicació inscrit en un context social de negociació. Les notes són interpretades així com un missatge, a les quals es pot atribuir sentit dins del contracte social que hi ha entre ensenyant i alumnes, que en fixa les regles.

En les pedagogies innovadores basades en activitat complexes, en què els alumnes participen d'una manera activa en l'establiment de les tasques i

dels objectius a aconseguir, la negociació constitueix un element fonamental de tota proposta didàctica. L'avaluació, si vol implicar els alumnes, no té altra possibilitat que convertir-se en un procés negociat de fixació d'objectius i d'intercanvi de punts de vista, de manera que pugui tenir sentit per als seus actors. La comunicació i la transparència, tal com veurem més endavant, seran unes de les bases d'un model d'avaluació que posa l'accent a millorar l'aprenentatge dels alumnes. Però perquè això sigui possible, caldrà renegociar el tradicional *contracte didàctic*, basat en la selecció i en l'autoritat del professor, per una relació que es fonamenta en la confiança recíproca de professor i alumnes i en una cultura comuna a l'interior de l'aula (Perrenoud, 1993 i 1998).

1.3.5. L'avaluació formadora

Amb la finalitat de diversificar l'ensenyament i donar oportunitats a tots els alumnes de reeixir en el sistema educatiu, hem de parlar de l'avaluació anomenada formadora (*formatrice*)¹⁸, desenvolupada per investigadors de la universitat d'Aix-en-Provence a mitjans dels anys 80. Aquest enfocament pren com a marc teòric els treballs dels psicòlegs russos Galperine i Leontiev sobre l'anticipació en el procés d'aprenentatge. Buscant "la regulació assegurada pel mateix alumne", té com a objectiu proporcionar a cada alumne i en cada moment els instruments necessaris perquè sigui capaç d'assolir l'autonomia en el seu aprenentatge (Nunziati, 1990).

Aquesta modalitat d'avaluació està concebuda com una via didàctica, ja que proposa un repertori ampli d'activitats i instruments que pretenen articular les diferents fases de l'aprenentatge. La finalitat d'aquests instruments és implicar l'alumne en l'apropiació dels criteris d'avaluació i dels objectius d'aprenentatge. Tot i així, hem situat l'avaluació formadora dins de l'apartat dedicat a l'enfocament sociològic perquè les seves propostes didàctiques es fonamenten en una anàlisi de la situació que va més enllà de l'alumne que aprèn i que té en compte el marc de relacions socials en què es troba immers aquest alumne, el professor i la mateixa institució escolar.

¹⁸ Scallon (1996: 171) introdueix aquesta etiqueta, actualment utilitzada d'una manera generalitzada, per distingir els plantejaments d'aquests investigadors (Bonniol, Nunziati, Vial, ...) de la concepció sobre l'avaluació formativa dels pioners.

Convençuts que és l'alumne qui millor pot regular el seu procés d'aprenentatge, els autors pertanyents a aquest corrent proposen un dispositiu en què la regulació externa deixi pas a l'autoregulació: l'autoavaluació és converteix, dins d'aquest model, en la clau del sistema, és la característica que fa que l'avaluació sigui formativa. Amb una concepció dinàmica de l'avaluació, s'estableix un seguit de pràctiques d'aprenentatge que permeten que l'alumne s'apropriï dels criteris de realització de les tasques d'ensenyament: a través de les *cartes d'estudi*, que recullen els criteris de realització, els alumnes poden confeccionar-se una guia de les operacions constitutives d'aquestes tasques escolars. Paral·lelament, a través de l'anàlisi dels productes d'aquestes tasques, es pot confeccionar una llista de criteris d'èxit o de bona formació que permetran jutjar la qualitat del producte.

Alguns dels problemes que s'han apuntat respecte del model d'avaluació formadora (Abrecht, 1991) coincideixen amb les crítiques als desenvolupaments de l'avaluació formativa dins d'un marc conductista: la principal n'és l'excessiva rigidesa, reforçada per un ampli repertori instrumental, que pot privar els alumnes de seguir vies alternatives a les fixades per endavant i, a la pràctica, deixar en segon pla la dimensió individual de l'aprenentatge. De tota manera, s'ha de reconèixer que el fet que sigui un model experimentat i analitzat per diferents equips que treballen en aquesta línia, majoritàriament a França però també a casa nostra¹⁹, proporciona una sèrie de materials útils per a l'aula que han estat i són un punt de partida interessant i útil per a tots els ensenyants que es plantegen portar a la pràctica una nova concepció de l'avaluació, ja que no és fàcil trobar exemples de pràctiques reals acompanyats de reflexió i fonamentació.

Aquesta modalitat d'avaluació converteix en proposta pràctica un dels principis que inspiren l'avaluació formativa tal com l'entenem avui: l'avaluació està integrada dins del procés d'ensenyament i aprenentatge, és l'eix conductor que guia les activitats tant de l'alumne com del professor. Per això mateix, i com ja s'ha dit anteriorment, aquesta avaluació no es pot aplicar en forma d'activitats aïllades, cal un replantejament global de les situacions didàctiques que permetin "introduir un espai" per a l'avaluació.

¹⁹ A les publicacions de Nunziati (1990) i Jorba i Caselles (1996) podem veure el resultat del treball dut a terme amb equips d'ensenyants per tal d'introduir aquesta modalitat innovadora d'avaluació.

Aquest fet explicaria com les aplicacions poc reflexionades que a vegades s'han fet d'aquest model no han estat satisfactòries, ja que els instruments que s'han dissenyat no són exportables descontextualitzadament. Perquè tinguin sentit i siguin útils, cal compartir tots els plantejaments de la situació didàctica.

Però precisament aquesta poca clarificació de l'espai reservat a l'avaluació constitueix un altre dels problemes que s'han ressaltat. Segons alguns autors (Hadji, 1997), es tracta més d'una pràctica pedagògica que d'una pràctica d'avaluació. Encara que l'avaluació formativa s'hagi d'integrar en un procés pedagògic, l'acte d'avaluació és autònom i necessari, i és bo que no es dilueixi, sinó que es continuï buscant una millor manera de donar compte dels aprenentatges dels alumnes a partir d'un referent legítim formulat en termes de criteris i de la construcció d'un conjunt d'informacions produïdes per l'alumne en ocasió de l'avaluació, que proporcionin dades que es puguin relacionar amb el referent.

Podem dir, doncs, que amb l'avaluació formadora ens trobem davant d'un model que "representa un pas significatiu des d'una problemàtica autònoma de l'avaluació a una problemàtica de l'avaluació com a auxiliar de l'aprenentatge" (Hadji, 1989: 187). De tota manera, alguns dels problemes teòrics de l'avaluació continuen sense resposta.

1.4. Perspectiva de la didàctica de la llengua

En aquests tres decennis d'existència de l'avaluació formativa, els investigadors que se n'han ocupat han estat fonamentalment, i sobretot als orígens, persones que treballaven en l'àmbit de la psicologia de l'educació, acompanyats ben aviat pels estudiosos del camp de la sociologia de l'educació.

No és fins als anys 80 que la didàctica de la llengua i la literatura emergeix com un camp específic reconegut²⁰ de coneixement teòric i de recerca, i és llavors que d'una manera més generalitzada es comença a delimitar l'objecte

²⁰ Segons Mendoza (1998), el període precientífic de la nostra àrea es tanca definitivament al final de la dècada dels 70, moment en què es defineix un marc epistemològic i unes línies de recerca pròpies. Al nostre país aquest procés culmina amb la inclusió de la Didàctica de la Llengua i la Literatura com una àrea de coneixement a la universitat espanyola l'any 1986.

d'estudi i les línies d'investigació pròpies. Cap a finals dels anys 80, dins del moviment de l'avaluació formativa, es comença a prendre consciència del paper que les didàctiques específiques poden jugar en aquest àmbit. Com que molts dels teòrics de l'avaluació es trobaven –i es troben– implicats en tasques de formació de docents, professors i professores provinents del món de la pràctica educativa contribueixen també a fer un plantejament més disciplinar de l'avaluació.

A la primera part d'aquest apartat es plantejaran els punts de contacte que actualment es dibuixen entre les dues tradicions mencionades per presentar a la segona part un seguit d'experiències i moviments que des del camp de la renovació de l'ensenyament de la llengua tenen en compte, a vegades amb un interès prioritari i d'altres de manera més indirecta, una concepció innovadora de l'avaluació formativa.

1.4.1. Dues perspectives que es troben

La idea que cal considerar l'avaluació formativa des de l'òptica de l'objecte de l'ensenyament i l'aprenentatge comença a aparèixer a finals de la dècada dels 80 en autors provinents del camp de les didàctiques disciplinars com Daniel Bain. Segons aquest autor (1988), l'avaluació formativa entesa com un procés de regulació sota la responsabilitat de l'ensenyant afecta de ple la concepció i el disseny de propostes didàctiques. També la necessitat de desenvolupar una avaluació sistemàtica i metòdica, prevista dins dels dispositius didàctics, aporta arguments a favor d'una concepció que integri l'avaluació dins de la didàctica i que tingui en compte la regulació individualitzada dels aprenentatges i la diferenciació dels itineraris de formació.

Encara des dels didactes, es defensa que cal un model didàctic de referència per considerar la validesa de l'avaluació i per justificar-la, al mateix temps que un model que expliqui el funcionament del subjecte que domina un saber determinat, per exemple un model discursiu oral i escrit de l'expert, i un model de l'aprenentatge d'aquell saber (Bain i Schneuwly, 1993).

Per altra banda, des dels treballs sobre avaluació es demana a la didàctica de la llengua que prengui el risc d'aportar línies de treball per a tots els temes del currículum, fins i tot per a aquells que no disposen encara d'un model de referència prou acabat i satisfactori. És en aquest sentit que

Perrenoud (1993) parla de la didàctica "tot terreny". Aquest problema, també apuntat per Allal (1979), de la falta d'una teoria que doni compte de tots els aspectes de l'aprenentatge, no s'ha de convertir en quelcom paralitzant (Hadji, 1997). Encara que tinguéssim un model ideal complet sobre el funcionament de l'aprenentatge dels diferents sabers, no se'n podria desprendre una proposta prescriptiva tancada per a l'avaluació, el professor sempre haurà de construir amb creativitat les seves pròpies modalitats d'ensenyament i d'avaluació a partir de les pistes que aporten els sabers teòrics elaborats per la didàctica.

Perrenoud també demana que la didàctica sigui realista: per a això és necessari que es plantegi l'avaluació formativa, sobretot amb la mirada posada en la diversificació i individualització de l'ensenyament (1993: 39). En aquest sentit, si la didàctica de la llengua incorpora l'avaluació formativa en els seus plantejaments, estarà en disposició de construir models disciplinars sobre l'ensenyament i l'aprenentatge que siguin plurals, ja que la creixent pluralitat és la característica més punyent dins la realitat de les nostres aules. Allal (1993) també defensa que, tot i veure encara espais propis que fan necessària una línia de recerca específica sobre l'avaluació, aquesta recerca pot ajudar la didàctica a fer una reflexió renovada del seu propi àmbit si integra l'avaluació com un espai que no li és aliè.

Cal apuntar que des de la didàctica específica, sobretot en els àmbits més aplicats, s'ha produït a vegades un rebuig o una indiferència cap a l'avaluació, considerant que no es tractava d'un tema propi. En canvi, el que és interessant és que no es produeixi un abisme entre avaluació i ensenyament (Hadji, 1997: 60) i que els especialistes en avaluació i els investigadors en didàctica tinguin els seus espais específics, però que estableixin relacions estretes entre ells.

Actualment és evident el reconeixement d'una forta interdependència entre ensenyament i avaluació (Allal i Pelgrims Ducrey, 00). Els models interaccionistes de l'aprenentatge integren l'avaluació formativa dins de la didàctica. Aquests models no estableixen una divisió clara entre processos d'ensenyament i d'aprenentatge, entenent que quan l'avaluació es situa en la zona de desenvolupament proper, té com a objecte la capacitat de resposta a les diferents formes de guiatge o bastida, en les quals estan implicats alumnes i mestre. L'avaluació interactiva té en compte aquest procés dialèctic en què l'alumne aprèn i el professor interactua, directa o

indirectament, amb aquest alumne en l'espai social creat en la interacció. L'avaluació es situa dins d'aquest espai.

Podem senyalar, com a síntesi, la coincidència actual dels diferents autors sobre el fet que, si bé tant la recerca en didàctica com la recerca en avaluació tenen els seus espais propis, el punt de trobada és la regulació dels processos d'aprenentatge, que portarà a uns i altres a pensar en una individualització de l'ensenyament per atendre la diversitat de l'alumnat que es troba en aquests moments, i cada vegada d'una manera més evident, a les aules dels nostres centres.

1.4.1.1. La didàctica de la llengua s'interessa per l'avaluació

Hi ha una sèrie de factors objectius que poden explicar l'interès que actualment comença a mostrar la didàctica de la llengua per l'avaluació formativa. Aquests factors són els següents²¹:

(1) La selecció dels alumnes, en l'actual organització del sistema educatiu, es retarda fins al final de l'ensenyament obligatori i deixa espai per al desenvolupament del concepte d'avaluació formativa com a procés afavoridor dels aprenentatges dels alumnes: en aquest punt l'interès coincideix amb el de les didàctiques disciplinàries, que busquen construir un marc explicatiu de l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts d'una determinada àrea per tal d'orientar i fonamentar les pràctiques docents amb la finalitat d'aconseguir uns resultats més satisfactoris. L'avaluació formativa pot ser un element interessant d'integrar en aquest marc.

(2) Les propostes curriculars de l'àrea de llengua han sofert en els darrers anys uns canvis que les fan molt compatibles amb l'actual concepció de l'avaluació formativa. Aquests canvis afecten els següents aspectes: la perspectiva comunicativa del llenguatge, el paper fonamental de la interacció en el procés d'aprenentatge, els nous objectes d'ensenyament lingüístic de major complexitat com el text o el discurs, l'atenció posada al procés de producció dels textos.

(3) Les concepcions constructivistes sobre l'aprenentatge que recullen els actuals currículums donen a l'alumne un paper actiu i destaquen les autoregulacions metacognitives com un factor decisiu.

²¹ Per als dos primers punts, prenem com a punt de partida Allal, Bain, Perrenoud (1993: 18 i seg.).

(4) Les actuals concepcions sobre el llenguatge ofereixen una nova visió sobre la norma i la variació lingüística i en destaquen la seva funció, aspecte fonamental en l'ensenyament dels textos que provenen dels àmbits socials reals.

(5) La recerca ens està mostrant una nova manera de comprendre la incidència del coneixement que tradicionalment s'ha anomenat gramatical en l'aprenentatge dels usos lingüístics: es ressalta la importància de l'activitat metalingüística, dels coneixements sobre el funcionament del llenguatge i de la presa de consciència.

Com veurem més endavant, les bases sobre les quals treballem en l'àrea de didàctica de la llengua fan que l'avaluació entesa com a procés de regulació representi un concepte d'innegable interès i proximitat. Si afegim, a més, la necessitat sentida per la didàctica de donar respostes fonamentades en la línia de la diversificació de l'ensenyament, haurem d'acceptar que l'avaluació formativa pot ser un bon estímul i un camí per abordar les problemàtiques que l'escola actualment presenta. Així, la didàctica de la llengua, per tal de treballar en la línia de la diversificació i individualització de l'ensenyament i oferir explicacions i respostes a les pràctiques reals, hauria de construir un model obert i flexible que integrés l'avaluació formativa.

1.4.1.2. Convergència dels treballs sobre l'avaluació i la recerca en didàctica de la llengua

La història d'aquests darrers 20 anys ens mostra uns quants exemples d'aquesta convergència, a vegades sorgida de la reflexió teòrica sobre els respectius àmbits d'estudi, d'altres a partir de les necessitats i exigències de la pràctica. A continuació presentem aquests casos de trobada de les dues tradicions.

Al 1980, un grup de didactes de l'INRP francès inicia una recerca sobre l'avaluació de l'escrit, coneguda amb el nom d'EVA, que va decantant-se progressivament pels aspectes formatius i per la dinàmica de l'avaluació a l'aula²². Aquests autors i autores produeixen un seguit de publicacions sobre l'ensenyament de l'escrit i regulació, en què integren ja molts dels

²² A l'apartat que ve a continuació (1.4.2.1.), pàg.46, es fa una síntesi dels treballs d'aquest grup.

aspectes elaborats pels teòrics de l'avaluació en els plantejaments de renovació de l'ensenyament de la llengua escrita.

A mitjans dels anys 80 apareix a Aix-en-Provence, tal com ja s'ha explicat²³, l'avaluació formadora, amb un interès molt concret de solucionar els problemes que la pràctica diària planteja en la línia de donar oportunitats reals a tots els alumnes. Neix, per tant, en el que en podríem dir l'àmbit de la didàctica de l'acció, però busca fonaments en diversos marcs teòrics, entre els quals integra elements provinents de l'avaluació formativa. Tot i que se la critica de constituir un plantejament més pedagògic que d'avaluació i de diluir l'activitat d'avaluació dins del dispositiu d'aprenentatge, és cert que s'ha dedicat amb força repercussió a desenvolupar instruments d'avaluació formativa lligats a l'aula i a la disciplina.

L'any 1993, els diferents professors i investigadors que a Ginebra s'havien plantejat des de diferents òptiques l'avaluació de la llengua, decideixen escriure un volum conjunt²⁴ que resulta ser una declaració de principis: l'avaluació formativa es considera un aspecte integrant de la seqüència didàctica que no pot ser considerat aïlladament. El llibre, fruit de la col·laboració entre didactes de la llengua i teòrics de l'avaluació, exemplifica i defensa la necessitat mútua dels dos camps d'estudi i afirma que el punt de trobada entre ells és el concepte de regulació.

Posteriorment, l'ADMEE d'Europa²⁵, en el seu congrés celebrat a Ginebra el setembre del 1994, es planteja la necessitat de vincular l'avaluació formativa al funcionament del sistema educatiu. Es destaca la poca implantació que té a la pràctica l'avaluació formativa, malgrat que ja fa anys que es desenvolupa aquesta orientació en treballs i escrits d'elaboració teòrica, i es reclama un plantejament que la integri en el marc de les didàctiques específiques.

Paral·lelament a aquests fets que tenen lloc en l'espai francòfon, la psicologia cognitiva en l'àmbit nordamericà desenvolupa una línia d'investigació sobre el que s'anomena la cognició situada (Brown, Collins i Duguid, 1989), que ressalta la necessitat de tenir en compte les activitats i situacions a través de les quals s'aprèn i s'utilitza el coneixement, ja que

²³ Vegeu apartat 1.3.5., pàg. 38.

²⁴ ALLAL, L.; BAIN, D. i PERRENOUD, PH. (1993): *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

²⁵ Vegeu nota 8.

formen part també d'allò que s'aprèn. Aquests treballs donen suport a la idea que les didàctiques disciplinàries tenen un paper important en l'explicació de l'aprenentatge dels continguts de la seva àrea i que l'avaluació formativa entesa com a regulació ha de considerar-se també des de l'òptica de la matèria que es vol aprendre.

Finalment, durant els anys 80, als Estats Units, tot i no existir un espai tan clarament definit per a la didàctica, apareix el moviment de l'avaluació alternativa que es planteja aquest aspecte des de la pràctica de l'ensenyament de la llengua.²⁶

1.4.2. Les pràctiques de l'avaluació formativa en l'àrea de llengua

Després d'apuntar els elements de possible confluència entre la recerca sobre avaluació i la recerca en didàctica de la llengua, volem presentar a continuació, de manera sintètica, el treball de diferents grups que han abordat la temàtica de l'avaluació des del marc de l'ensenyament de la llengua i han fet aportacions per integrar-la en un model didàctic disciplinar. Les diferents realitats que es descriuen contenen punts de referència interessants que han inspirat, en més o menys mesura, la proposta que es planteja en el capítol 2 que ve a continuació.

1.4.2.1. Les recerques de l'INRP

Des de l'any 1984 fins a l'actualitat, en el si de l'Institut National de Recherche Pédagogique, a França, s'han desenvolupat dues àmplies recerques diferenciades, encara que amb una certa continuïtat, sobre l'avaluació de la composició escrita relacionada amb l'ensenyament i l'aprenentatge. Són els treballs elaborats i publicats pel grup de recerca conegut amb el nom de Groupe EVA (1991 i 1996). Es tracta de recerques col·lectives que es plantegen problemes sorgits de la pràctica de l'escola i que tenen com a objectiu elaborar instruments per als ensenyants i explicitar un marc teòric i pràctic sobre les competències d'avaluació i de reescriptura dels alumnes, decisives en l'aprenentatge de la composició escrita. Ens trobem, doncs, davant d'un plantejament d'avaluació formativa en el qual aquesta només té sentit si aporta informació per millorar l'aprenentatge de l'escriptura. I ens trobem, també, dins d'una concepció pedagògica que caracteritza l'ensenyant com aquella persona que actua a

²⁶ Moviments com el del *Portfolio* o el del *Whole language*, que s'expliquen als apartats de les pàgines 53 i seg.

classe de manera reflexiva i, per tant, teoritza sobre l'ensenyament i és capaç de pensar què és millor per als seus alumnes en cada situació concreta.

El marc didàctic en què es situa aquesta recerca està format pels projectes de lectura i d'escriptura (Halté, 1982 a i b; Petitjean 1981, 1985) que proporcionen als alumnes un entorn social significatiu i d'intercanvi en el qual s'inscriu la producció d'escrius per aprendre. Per a la recerca, els punts de referència dels quals es parteix són els treballs de lingüística textual per interpretar les competències de reescriptura manifestades a través de les traces de les equivocacions dels alumnes (Fabre, 1991), i les aproximacions de la sociolingüística per analitzar les representacions sobre els diferents tipus de coneixements que formen part d'aquestes competències (Dabène, 1991). Així mateix, es prenen com a punt de partida els treballs sobre tipologies textuais i discursives (Adam, 1985; Bronckart *[et al.]*, 1985), que pressuposen que per a cada tipus d'escriu cal l'aprenentatge d'unes estratègies i coneixements específics.

Els treballs del Groupe EVA es plantegen construir un model de les activitats de reescriptura que estigui ben a prop dels problemes dels alumnes i de les seves possibilitats, i que parteixi de tres idees clau sobre el text i sobre el procés de revisió (Roman, 1996). En primer lloc, es prima una representació del text i de l'activitat de reescriptura que concep els escrius com a entitats modificables, resultat sempre de la selecció d'una opció d'entre moltes altres de possibles. Es parteix també d'una concepció de l'avaluació i de la reescriptura com a activitats que adquireixen la seva finalitat pel context de la tasca, no per elles mateixes, i que es duen a terme de diverses formes en funció d'aquest context. I finalment, en els treballs del Groupe EVA es pressuposa que la reescriptura és quelcom que es pot aprendre a través de la resolució de problemes apropiats i que es pot ensenyar a classe a partir d'una programació rigorosa però flexible .

Un dels aspectes principals en què s'han centrat aquestes recerques, basades en l'experimentació a classe i en la conceptualització col·lectiva a través de la reflexió, és l'elaboració i utilització dels *criteris d'avaluació*. El treball sobre criteris és considerat un dels punts decisius per a l'aprenentatge, en el qual es concentra la major part de problemes amb què es troben els mestres. Les propostes per a l'aula que sorgeixen d'aquest grup d'ensenyants-investigadors atorguen al professor la tasca d'explicitar els criteris que necessàriament guien tota avaluació. A la vegada faciliten

que els alumnes s'apropriïn d'aquests criteris, que els construeixin i que els utilitzin a través d'un repertori ampli d'activitats i d'instruments.

En la primera fase de les recerques d'aquest grup, l'atenció estava fixada en el text i en les seves característiques. Un equip d'investigadors i investigadores de diferents zones de l'estat francès, sota la responsabilitat de M. Mas (Ardèche), C. Garcia-Debanç (Lozère), C. Thauveron (Clemont-Ferrand) i H. Romian (INRP), va posar en marxa la recerca anomenada EVA a través d'una xarxa de 12 equips, que integraven un bon nombre de mestres que, sense cap tracte especial per part de l'administració, van decidir de participar en una estructura que contenia un potencial molt gran de formació permanent. L'avaluació formativa, per aquests autors, té per objectiu ajudar els alumnes a regular el seu aprenentatge i ajudar el mestre a ajustar els objectius i la tria dels continguts d'ensenyament. Perquè això sigui possible, cal disposar d'uns criteris explícits que, per mitjà d'uns indicadors, es puguin aplicar als textos concrets. Els resultats publicats d'aquests primers treballs (Groupe EVA, 1991) proporcionen, a través de mostres d'activitats realitzades a l'aula, una selecció de criteris per jutjar els diferents tipus de text. Aquests criteris consideren, a més, el grau de dificultat que cada característica del text pot representar per als alumnes de diferents edats.

L'interès d'aquests treballs és que proporcionen un instrument, en forma de quadre (vegeu quadre 3, pàg. 49), que "recull l'aspecte multidimensional del text, jerarquitzza els nivells i permet de situar el tipus de problemes i d'encerts de l'escrit que s'avalua" (Milian, 1997). Es presenten les diferents perspectives a través de les quals ens podem mirar el text: la perspectiva pragmàtica o de la relació entre el text i els seus usuaris; la perspectiva semàntica o de contingut, que expressa la relació dels signes amb els seus referents; la perspectiva morfològica-sintàctica, que determina la relació dels signes entre ells, i la perspectiva dels aspectes materials, que determina la relació dels signes amb la seva forma i disposició externes. Aquest quadre, com tot esquema, presenta imprecisions i problemes. Per exemple, és difícil en alguns casos aïllar les diferents perspectives²⁷. De tota manera, aquest quadre constitueix un instrument valuós per identificar les

²⁷ Per exemple, entre la intenció del text i l'adequació del vocabulari. Per a una presentació i exemplificació d'aquest quadre en català, vegeu Milian (1997, 117 i seg.). La problemàtica d'aïllar els diferents plans del text apareixerà comentada a la categorització de les unitats que es presenta en l'anàlisi de la segona part d'aquest treball.

dificultats del text i guiar activitats de millora, així com per planificar l'aprenentatge dels alumnes escriptors.

	TEXT CONSIDERAT GLOBALMENT	RELACIONS ENTRE FRASES	FRASE
PRAGMÀTIC	1 *Situació discursiva -Context -Intenció -Destinatari	2 *Organitzadors textuals *Coherència temàtica	3 *Construcció de frase *Marques d'enunciació
SEMÀNTIC	4 *Pertinença/Cohe- rència de la informació *Tipus de text *Registre	5 *Coherència semàntica *Articulació entre frases	6 *Adequació lèxica *No contradiccions ni incoherències
MORFOLÒGIC I SINTÀCTIC	7 *Estructura textual *Sistema i valor dels temps verbals *Registre	8 *Substituts *Connectors *Concordança de temps	9 *Sintaxi de la frase *Morfologia *Ortografia
ASPECTES MATERIALS	10 *Suport *Tipografia *Organització de la pàgina	11 *Segmentació *Puntuació	12 *Puntuació *Majúscules *Cal·ligrafia

Quadre 3: Groupe EVA (1991), traduït al català i comentat per Milian (1997).

En la segona fase de la recerca del Groupe EVA, el treball es centra en la situació d'aprenentatge: de quina manera els alumnes, mentre aprenen a escriure, utilitzen els criteris per valorar el text. Convençuts que l'avaluació és un component necessari i útil per al treball d'escriptura, la recerca d'aquest equip, dirigida en la seva segona etapa per S. Plane i G. Turco²⁸, es dedica a observar la reescriptura com una competència diferenciada de l'avaluació (Groupe EVA, 1996). En els seus treballs s'observa com aprenents capaços d'emetre judicis sobre un text poden, en canvi, no haver desenvolupat les estratègies necessàries que els permetin retocar-lo i adaptar-lo a les intencions de l'escriptor i als condicionants del context social. Això fa pensar en la necessitat d'aprendre a reescriure un text. Aquests autors es pronuncien per aprofundir i investigar més sobre la relació entre coneixements explícits sobre la llengua i competència escrita,

²⁸ Aquesta segona fase de la recerca es desenvolupa sota el nom de Recerca REV de l'INRP i integra alguns dels quips de la recerca EVA així com d'altres equips nous que s'hi incorporen.

un dels punts prioritaris sobre el qual està fixada l'atenció dels treballs actuals en didàctica de la llengua²⁹.

Un altre dels aspectes sobre els quals han aprofundit els components d'aquest col·lectiu és la relació entre els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació. D'aquesta relació estreta però fluida es desprèn la caracterització de diferents tipus de criteris que, en una concepció dinàmica de l'avaluació, permeten als alumnes, amb la guia de l'ensenyant, construir-se les representacions sobre els continguts d'aprenentatge i autoregular-se els processos de construcció dels coneixements procedimentals i declaratius. Aquests criteris es poden referir tant als productes com al procés de composició escrita.

Convé ressaltar el fet que la recerca del Groupe EVA parteix de la pràctica de l'aula i hi torna constantment, amb la finalitat d'oferir itineraris pràctics i teòrics que permetin als ensenyants concebre propostes adaptades als seus alumnes concrets. Molts treballs sobre l'avaluació de la llengua publicats en revistes pedagògiques franceses (*Pratiques, Repères, Recherches...*) donen compte d'experiències en diferents nivells educatius que parteixen dels plantejaments expressats pel Groupe EVA. Podem dir que a Catalunya, les pràctiques innovadores en didàctica de la llengua han tingut també aquestes experiències com un dels punts de referència³⁰.

1.4.2.2. Grup d'Ecouen

Amb les mateixes fonts teòriques i amb la intenció de trobar camins per a la innovació de l'ensenyament de la llengua escrita, un grup d'ensenyants d'Ecouen amb una professora de l'escola Normal, J. Jolibert, van dur a terme durant 10 anys (1981-1991) un treball d'investigació-acció que els va portar a discutir, elaborar, contrastar i finalment sintetitzar en diverses publicacions les seves propostes didàctiques i la seva justificació (Jolibert, 1984, 1988, 1991; GFEN, 1978).

²⁹ A Camps (2000) es presenta una recerca sobre el coneixement gramatical dels alumnes i s'observa que aquest coneixement està constituït per un conjunt molt diversificat de sabers de nivells també diferents, i que sembla que la seva activació està relacionada amb el context.

³⁰ A les revistes *Articles, Aula, Guix, Perspectiva Escolar i Textos* podem llegir experiències d'ensenyament de la llengua escrita, dutes a terme en centres educatius de casa nostra, que parteixen del model del Groupe EVA i que fins i tot adapten materials concrets dels que aquest grup ha divulgat. En tenim un exemple a la pauta del quadre 15, pàg. 107, adaptada per Santamaria (1992: 36) de Garcia-Debanç.

El model didàctic del Grup d'Ecouen, basat en el treball per projectes i en el compromís de l'alumne amb la tasca, preveu la integració de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en propostes unitàries i la consideració en un mateix projecte d'activitats globals del text i de treballs d'anàlisi, entrenament i reforç que complementen i retroalimenten les situacions d'escriptura en situació.

L'avaluació, de la mateixa manera que als treballs del Groupe EVA, gira a l'entorn de l'explicitació i construcció dels criteris i va associada al nou paper que hi juguen tant professor com alumnes. L'escriptura és concebuda com una tasca que s'emprèn de forma cooperativa per afavorir l'intercanvi i la reflexió. Segons les propostes de Jolibert (1995), podem parlar de dos tipus fonamentals d'avaluació: una de pragmàtica, que es concreta a partir de la resposta que provoquen els textos en els seus lectors, tant els companys de classe com els destinataris finals dels escrits; i l'altra de sistemàtica, que s'efectua a través de la recapitulació dels criteris que s'han treballat durant tot el projecte i pot ser duta a terme pel mateix alumne, pel professor o per tots dos, de manera individual o en col·laboració.

Tant en una modalitat com en l'altra, l'avaluació exerceix una funció reguladora, provoca un retorn de l'alumne sobre el seu text i proporciona uns criteris, explicitats i elaborats conjuntament durant les sessions de classe, per poder fer efectiva aquesta nova mirada sobre el text. Però a la vegada, dins del marc que es proposa, l'avaluació té sentit perquè el text que s'escriu està inserit en un projecte que li proporciona un context i una finalitat. Els criteris d'avaluació s'apliquen al text tenint en compte les condicions retòriques que el projecte determina.

1.4.2.3. La proposta de seqüències didàctiques de Ginebra

Dins del món francòfon, hem de parlar també de les propostes d'ensenyament de la llengua que durant els anys 80 es fan des de la col·laboració entre el Servei d'Ensenyament del Francès del Cantó de Ginebra i la Facultat de Psicologia de la Universitat de Ginebra. Els plantejaments d'aquest grup, actiu a la dècada dels 80 i autoanomenat Commission Pédagogie du Texte, es proposaven buscar alternatives a les pràctiques tradicionals d'ensenyament de la llengua fonamentades en els nous corrents de la lingüística i la psicolingüística, especialment de les propostes de Bronckart i col·laboradors (Bronckart *[et al.]*, 1985) D'aquest

grup en sorgeixen diverses publicacions adreçades als ensenyants, algunes d'elles amb propostes de seqüències didàctiques per poder aplicar a l'aula, a més dels treballs de recerca en què es comparen els resultats obtinguts pels alumnes a través de la implantació de diferents tipus de seqüències.

Les seqüències proposades des de la Comission Pédagogie du Texte s'inscriuen en un projecte general d'escriptura, amb sentit per als alumnes, que comporta una sèrie articulada d'exercicis d'observació, manipulació i producció de textos (Dolz, 1989, 1994; Schneuwly i Bain, 1993). Els objectius d'aprenentatge són limitats per a cada seqüència, es negocien amb els alumnes i es refereixen a un tipus de text concret. La seqüència parteix d'un esquema en què es produeix un primer text individual sense cap treball preparatori específic. A continuació, s'elaboren col·lectivament els continguts temàtics i es dediquen unes sessions a treballar sistemàticament aquells components dels processos de redacció i dels diferents aspectes del text que s'ha constatat que porten més problemes als alumnes. Un cop realitzades aquestes activitats d'entrenament, que en aquest model s'anomenen *tallers*, els alumnes redacten individualment una segona versió del text .

La comparació del primer text amb la versió final és el que permet, tant a l'alumne com al professor, avaluar el progrés efectuat a partir del treball realitzat en els tallers, així com detectar els aspectes que encara queden per millorar (Rosat, Dolz i Schneuwly, 1991; Schneuwly, 1992). Els objectius d'aprenentatge específics de la seqüència didàctica, explicitats pel mestre i coneguts pels alumnes, són els que s'utilitzen per a l'elaboració dels criteris que han de servir per a la correcció i valoració dels textos. L'alumne sap què ha d'aprendre i després se'l jutja en funció d'aquests mateixos objectius.

L'avaluació entesa com a procés de regulació ressalta la necessitat d'estudiar com es desenvolupen aquests mecanismes de regulació dins de les situacions escolars d'ensenyament i aprenentatge i quines són les seves conseqüències. Schneuwly i Bain (1993) destaquen l'existència de tres nivells de regulació en l'espai constituït per l'ensenyament: el de les activitats d'ús de la llengua treballades (externes), el de les activitats d'aprenentatge (internes) i el dels aspectes que es tenen en compte de l'acte d'escriure (locals). El fet de vetllar per aquestes regulacions pot promoure la interrelació entre la lògica en què es desenvolupa l'aprenentatge i la lògica de l'ensenyament.

Durant la dècada dels 90, des de l'administració educativa del cantó de Ginebra ha sorgit la necessitat d'adequar les proves que s'utilitzen per certificar el nivell de llengua dels alumnes al final de la primària, de manera que es fonamentin en uns principis més d'acord amb el treball a través de seqüències didàctiques que es proposa. En la mateixa línia, s'ha treballat per trobar una forma de comunicar els resultats de l'avaluació dels alumnes als pares a través d'un butlletí que expressi tota la riquesa de l'avaluació fomativa duta a terme durant el curs a l'aula. Les dificultats amb què s'han trobat han estat les que són habituals amb els instruments qualitius d'avaluació de l'escrit, sobretot per les resistències molt arrelades a prescindir d'una nota numèrica que expressi els resultats de l'aprenentatge dels alumnes.

1.4.2.4. El moviment de l'avaluació alternativa als Estats Units

A finals dels 70 i principis dels 80 apareix als Estats Units un moviment molt ample i poc organitzat a l'inici, sorgit fonamentalment dels ensenyants en actiu, que poc a poc convergeix i revoluciona el panorama de l'avaluació en aquell país. Durant aquesta última dècada, aquest moviment, que està guanyant terreny tant als centres educatius com en certes esferes de l'administració³¹, ha entrat en una etapa de reformulació i fonamentació dels seus plantejaments teòrics. El seu objectiu és apreciar d'una manera més satisfactòria els resultats de l'educació i buscar alternatives a les pràctiques psicomètriques institucionalitzades. Segons Calfee (1994), la seva aparició, emmarcada dins del desenvolupament de les pedagogies d'inspiració cognitivista, és el resultat de dos factors ben concrets: d'una banda, les crítiques que des dels anys 50 es formulen contra la pràctica generalitzada d'uns tests elaborats i passats per persones externes a la institució escolar; i de l'altra, la inadequació d'aquest tipus de proves per a unes pràctiques d'ensenyament de la llengua que han canviat els seus pressupòsits i que ara consisteixen fonamentalment en projectes llargs, que inclouen la interacció de professor i alumnes durant el procés d'escriptura.

Les crítiques que des d'aquest moviment es formulen a la pràctica dels tests es basen fonamentalment en dos punts: no avaluen el que realment es vol saber i tenen un efecte pernicios en el sentit que el professorat converteix el procés d'ensenyament en un entrenament orientat només a la superació

³¹ Una quarta part de les escoles dels Estats Units utilitzen algun tipus d'avaluació alternativa (Calfee, 1994).

dels tests (Hart, 1994). En el cas de la composició escrita, aquests tests es basen en la comprovació de les diferents habilitats de l'escriptura per separat, en el supòsit que la suma equivaldrà al domini de la composició escrita. S'oblida que escriure, segons els plantejaments actuals de la composició escrita, és una activitat complexa on l'element de gestió dels diferents coneixements i habilitats no pot analitzar-se fora de la realització de l'activitat en tota la seva complexitat.

El moviment de l'avaluació alternativa, que es va iniciar amb poca fonamentació explícita, però que en aquests moments ja ha generat un considerable nombre de recerques de base empírica, ha rebut diferents noms (*authentic assessment, alternative assessment, holistic assessment, outcome-based assessment, ecological assessment, portfolio assessment, performance assessment*) i diferents matisos segons quin sigui l'aspecte que s'emfasitza o l'instrument que es vol potenciar. De totes maneres, les característiques en comú són dues: els estudiants demostren que poden fer alguna cosa a través de la realització d'una tasca, com pot ser l'escriptura d'un text; i el professor és qui emet un judici fonamentat sobre el text en lloc de servir-se d'una puntuació mecànica. Des dels anys 80, aquest moviment innovador ha anat extenent la idea, molt acceptada en l'actualitat, que canviar la manera d'avaluar és el millor camí per canviar l'educació (Hart, 1994).

D'una manera general podem dir que l'avaluació alternativa fixa l'atenció, d'acord amb els plantejaments pedagògics basats en la psicologia cognitiva, en el procés que se segueix per arribar a uns determinats resultats, recupera el protagonisme dels professors en el disseny i responsabilitat de l'avaluació, i reclama prendre en consideració el context i les conseqüències que l'avaluació exerceix sobre el mateix ensenyament i aprenentatge. De fet, es canvia l'interès per una avaluació "no contaminada" i "objectiva" dels sistemes anteriors basats en tests d'opció múltiple o en proves de redacció de correcció estandarditzada, per la necessitat de reforçar i estrènyer la relació entre ensenyament i avaluació (Lucas, 1988).

Per avaluar els alumnes, dins d'aquest model es disposa de tres tipus de fonts d'informació, que poden ser complementàries (Hart, 1994). Una està constituïda per les observacions reunides pel professor a partir de la tasca diària de classe, recollides per mitjà de pautes sistemàtiques. La segona dóna nom a un gran moviment sorgit als Estats Units ja fa més de deu anys

i molt extès actualment, que basa l'avaluació en les mostres o col·leccions de produccions de l'alumne fetes en situacions "naturals": són les carpetes o *portfolios* (Calfee, 1994). I finalment tenim els tests d'actuació (*performance tests*), que es passen en situacions reals o quasi reals i que es realitzen més d'una vegada en diferents contextos per tenir en compte tot el ventall de solucions diverses. Les famílies dels alumnes tenen un paper important dins d'aquest model, pel fet de contribuir que els efectes que envolten l'avaluació siguin positius i, per tant, aquesta esdevingui formativa.

1.4.2.5. L'apreciació dels resultats de l'ensenyament

Paral·lelament als esforços per desenvolupar una avaluació més "autèntica", en l'ampli moviment per millorar l'avaluació als Estats Units hi ha també un intent per trobar uns instruments i unes metodologies que mesurin el que realment interessa saber sobre l'aprenentatge dels alumnes i que siguin efectivament formatius, en el sentit que promoguin les regulacions necessàries per afavorir l'aprenentatge.

Tot i que l'avaluació formativa posa actualment l'accent en els processos de regulació i en la millora del procés d'aprenentatge, el problema de com mesurar amb fiabilitat i validesa els resultats de l'aprenentatge continua plantejat amb una actualitat molt gran. Tant la comunitat científica com els diferents grups socials necessiten disposar de procediments que permetin posar en relació el domini que tenen de l'escriptura els diferents aprenents i que possibilitin també donar comptes públicament dels pressupòsits i de les polítiques educatives.

Pot semblar que aquesta és una problemàtica que no pertany a l'esfera de l'avaluació formativa, sinó que recau més aviat en l'esfera de l'avaluació certificativa, que necessita uns estàndards i uns instruments de mesura que li permetin operar i comparar resultats d'un nombre important de persones. Però l'avaluació formativa no pot ser totalment independent dels balanços finals que s'efectuen per certificar el grau assolit pels alumnes ni dels estàndards utilitzats en aquests balanços. En primer lloc, perquè, com molts treballs han pogut mostrar, aquesta avaluació amb finalitat certificativa influeix l'ensenyament i el currículum; en segon lloc, perquè procediments d'avaluació sorgits en el si de l'aula han estat aplicats, amb algunes modificacions, a l'avaluació final i viceversa, proves externes pensades per avaluar els resultats s'han utilitzat a l'aula amb una finalitat

formativa. Per tant, encara que les proves d'avaluació de resultats i els seus barems no formen part de l'objectiu d'aquest treball, no podem ignorar els intents per millorar i actualitzar aquest tipus de mesura, especialment en el terreny de la composició escrita.

En l'avaluació de la competència escrita, un dels principals reptes actuals és l'aplicació del que se n'ha dit *avaluació directa* en lloc dels mètodes *indirectes*, tan extesos a través de les proves o tests. Es tracta de trobar procediments que permetin que l'avaluació de la composició escrita es basi en textos escrits per l'alumne i no en activitats que només requereixen omplir buits o triar una opció. Aquesta avaluació directa, tan present a les aules quan l'objectiu és millorar l'aprenentatge dels alumnes, presenta molts problemes en una avaluació final certificativa, ja que la consistència entre la puntuació que un avaluador atorga a un text varia d'una ocasió a una altra i també varia d'un avaluador a un altre.

Elbow i Yancey (1994) proposen d'interpretar aquesta problemàtica a partir dels models interactius de la lectura, que propugnen que tot acte de lectura suposa una participació activa del lector. L'avaluador del text, en aquest cas, no pot defugir de fer una interpretació personal de l'escrit que llegeix, condicionada pels seus coneixements, interessos, objectius, experiències prèvies, condicions materials, etc. L'avaluació del text estarà sempre influenciada per la lectura, resultat de la interacció entre el que el text aporta i el significat que el lector activament construeix.

Amb l'objectiu de trobar procediments per mesurar millor la competència escrita dels alumnes, en els darrers 15 anys s'ha desenvolupat, sobretot als països anglosaxons, un tipus d'avaluació que s'anomena de la *puntuació integral (holistic score)* que pretén apreciar d'una manera directa la qualitat del text a partir d'una impressió global del corrector. Aquest sistema s'inspira en els últims avenços de la lingüística, de la crítica literària i de la recerca en composició escrita, que plantegen una teoria contextual i funcional de la comunicació escrita (Huot, 1990). Per solventar els problemes de consistència generats per aquesta aproximació directa als textos, s'utilitzen procediments com la correcció i puntuació de cada text per dues o més persones, l'establiment previ d'uns descriptors acompanyats d'exemples o l'entrenament dels correctors per unificar criteris i estratègies. Aquests sistemes són especialment interessants per a la recerca i per a la certificació dels resultats finals a gran escala, però difícilment viables dins de la tasca diària del professor a la seva aula.

Un altre element que han qüestionat les pràctiques d'avaluació de la composició escrita i que ha generat la recerca de nous instruments és la concepció de l'escriptura com: (1) un fenomen que es desenvolupa al llarg d'un procés, en el qual el text en constitueix només el producte final, i (2) la consideració del context comunicatiu en què s'insereix cada text com un factor imprescindible per interpretar i valorar aquest text. La situació d'examen tradicional, en què es demana als alumnes d'escriure en un temps limitat i sense possibilitats d'una situació discursiva "creïble" per al text que es compon, condiciona el procés d'elaboració del text i no deixa espai per a aquestes aproximacions que es centren en el procés. L'avaluació per carpetes (*portfolios*), que més endavant es presentarà, representa un intent de tenir en compte el procés d'aprenentatge de l'alumne i el context de realització dels escrits. També permet que l'avaluació no es realitzi a partir d'una sola mostra, com si la competència escrita fos unitària, sinó que de cada alumne s'avalua un ventall de diferents textos, escrits per a situacions diverses.

1.4.2.6. El moviment del Llenguatge integrat³²o *Whole Language*

Aquest moviment, sorgit als Estats Units a la dècada dels 80, respon a l'intent d'aplicar els nous coneixements sobre el desenvolupament del llenguatge i sobre l'aprenentatge a la construcció de propostes d'ensenyament de la llengua més efectives i satisfactòries³³. Segons K. Goodman (1989), un dels seus principals representants, hem de relacionar el Llenguatge integrat amb els moviments educatius que, des de l'Escola Nova de principis de segle, han donat a l'aprenent un paper central. Des del Llenguatge integrat es propugna partir de les intuïcions dels bons mestres per posar en marxa un procés de presa de consciència i de reflexió compartida que porti a una pràctica innovadora. L'avaluació és descrita com un component integrant de les tasques d'ensenyament i aprenentatge, que permet al professor establir objectius i controlar i adequar en cada moment les activitats de l'aula. Aquest moviment constitueix també una reacció contra la imposició d'uns currículums poc flexibles i d'uns mètodes

³² La traducció de *Whole Language* que s'ha divulgat en castellà i, per extensió, en català és la de *Lenguaje integrado* i *Llenguatge integrat*.

³³ El número de la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (1995) conté un monogràfic dirigit per P. Lacasa i dedicat a: *El Lenguaje Integrado*. En els articles de la monografia es presenten els diversos enfocis i teories que permeten justificar les pràctiques innovadores que es defensen com a alternativa. Així mateix, es recullen les crítiques que, principalment des de la teoria sociocultural, es poden formular als plantejaments del Llenguatge integrat.

d'inspiració positivista que no deixen espai per a l'actuació innovadora del professorat.

El Llenguatge integrat parteix d'una concepció que integra el desenvolupament de la competència lingüística escrita i oral amb l'aprenentatge dels conceptes que es refereixen a la llengua i a la comunicació. Propugna la idea que "s'aprèn a llegir i a escriure, llegint i escrivint per aprendre" (K. Goodman, 1989). Rebutja, per tant, una concepció automatitzada del llenguatge segons la qual seria possible desenvolupar per separat les diferents habilitats que conflueixen en el seu ús. El llenguatge és concebut com un tot, que té sentit en un context i que adquireix la seva funcionalitat dins d'aquest context. Per això, dins d'aquest moviment, per ensenyar la llengua s'usen materials autèntics, extrets de contextos reals i funcionals, i es proposen activitats d'escriptura completes, que integren l'aprenentatge dels diferents continguts necessaris per escriure.

L'avaluació, dins d'aquesta concepció del llenguatge i de com s'aprèn, es centra en experiències globals d'ús de la llengua, perquè només aquestes poden donar informació sobre el nivell de competència de l'alumne. L'avaluació representa, a més, un instrument potencial de transformació de l'ensenyament de la llengua. Quan els professors observen l'ús que els seus alumnes fan del llenguatge, aprecien també la influència de la pròpia actuació i del currículum en l'aprenentatge dels estudiants. D'aquesta manera, l'avaluació és considerada un element important per a la innovació educativa i una part central del currículum, perquè incideix en la interrelació entre l'ensenyament i l'aprenentatge.

El Llenguatge integrat restitueix al professorat el seu paper actiu i responsable en les pràctiques avaluadores i propugna confiar més en el seu "sentit professional", que havia passat en segon terme en favor de l'augment de la confiança en l'estadística. Aquest sentit professional del ensenyants és el resultat de la interrelació entre el que ells saben sobre el llenguatge i l'aprenentatge, i el coneixement que creen a partir del que observen críticament en la seva relació diària amb els alumnes. Els representants d'aquest moviment adverteixen que cal ser conscients dels límits de sentit professional i buscar els mitjans que permetin confirmar les intuïcions, però de cap manera eliminar-lo, ja que l'avaluació informal dels professors és sempre una realitat present que guia les activitats d'aprenentatge i els objectius.

Les categories de l'avaluació propugnades en el Llenguatge integrat són tres (K. Goodman, 1989): l'observació, la interacció i l'anàlisi. L'observació es realitza mentre els alumnes escriuen i parlen sobre el que escriuen en diferents situacions en funció de la tasca. Pot tenir objectius diferents i formes diferents: des d'una observació informal, que permeti fer-se una representació "intuïtiva" de la situació, fins a una de formal, prevista amb anterioritat i ajudada per instruments específics, que amb la pràctica pot convertir-se també en informal.

La interacció és l'aspecte més interessant de l'avaluació perquè té una relació immediata amb la instrucció. No només permet conèixer què saben els alumnes, sinó que el fet qüestionar-los, animar-los, posar-los reptes, els posa en una situació molt propícia per a l'aprenentatge. Aquest concepte es relaciona amb la noció de *zona de desenvolupament proper* de Vigotski, amb la importància de les *bastides* en l'aprenentatge de Bruner (1988) i amb plantejaments de diferents marcs que coincideixen en la idea que la interacció és un element clau de l'avaluació. Aquesta interacció també pot ser informal, o bé planificada i anotada sistemàticament.

Pel que fa a l'anàlisi, es disposa de diversos instruments desenvolupats per avaluar els processos d'escriptura en funció de l'aspecte que es vulgui focalitzar. Quan se'n té pràctica, aquesta anàlisi es fa de manera més informal. Una idea, per tant, que recorre els plantejaments del Llenguatge integrat és que el professor per ell mateix pugui aplicar l'avaluació a la seva aula, per mitjà d'un procés senzill, i en pugui treure una utilitat immediata per millorar les situacions d'aprenentatge.

Les tasques d'avaluació dins d'aquest moviment es distingeixen dels tests psicomètrics perquè proporcionen ajudes als estudiants mentre les realitzen, moltes d'elles es porten a terme en grup o per parelles i no demanen una única resposta "correcta". Els resultats no classifiquen ni seleccionen, sinó que ressalten els punts forts i els dèbils i animen a continuar aprenent. Els professors segueixen un procés de familiarització amb aquests procediments que els permet alternar entre una avaluació formal, prevista amb anterioritat, i una avaluació més informal, que forma part intrínsecament de les activitats d'aprenentatge que es porten a terme a la classe

La importància de la reflexió sobre la pràctica, que permet tornar a l'acció d'una manera conscient, és el que es vol potenciar amb aquest procés

avaluador. El tipus de conducta que posa en pràctica el professor amb els seus alumnes determinarà el comportament d'aquests darrers: un professor que es qüestiona i revisa el seu text, que té en compte explícitament els aspectes contextuals de l'escriptura, que usa el llenguatge escrit per a diferents finalitats, que observa els resultats d'aquest escrit, que reflexiona sobre les seves produccions, és un professor que ajuda els alumnes a conceptualitzar l'avaluació de la composició escrita com un component fonamental del seu procés d'aprenentatge.

L'autoavaluació és la modalitat d'avaluació que es considera més important, a la qual es tendeix, perquè la seva finalitat és la comprensió del procés d'aprenentatge. Per al Llenguatge integrat les notes i els nivells no poden ser realitats externes imposades, sinó que han de servir perquè els alumnes apreciïn el seu progrés i entenguin per què tenen la puntuació que tenen. Tant si es tracta d'una avaluació formal com informal, l'ús que se'n fa és pedagògic perquè aporta informació útil per a l'aprenentatge dels alumnes.

1.4.2.7. L'avaluació a través de carpetes o *portfolios*

Durant la dècada dels 90, la discussió i la recerca dels estudiosos de l'avaluació de la composició escrita als Estats Units està dominada pel que s'anomena: avaluació a través de *portfolios* o carpetes. Aquest tipus d'avaluació forma part d'un ampli moviment en el panorama de l'avaluació educativa als Estats Units que es coneix com a avaluació de l'actuació (*performative assessment*) i que posa l'èmfasi en el que es pot fer més que en el que se sap o no se sap. És a dir, que privilegia aquells coneixements procedimentals i per tant l'habilitat per expressar-se per escrit, per damunt dels coneixements declaratius sobre l'escriptura (Huot, 1994).

Quan es parla de carpetes o *portfolios* es fa referència a la col·lecció d'escrits representatius d'un estudiant, recollits durant un curs o període establert d'ensenyament, que contenen textos corresponents a tasques molt diverses i que inclouen des de productes finals fins a tot tipus d'esborranys. Aquestes carpetes havien estat fins ara molt difoses i analitzades com una metodologia interessant i innovadora per ensenyar i aprendre a escriure a l'escola. Però en els darrers anys s'ha ressaltat la utilitat que també poden tenir per a l'avaluació, en el sentit que la valoració de les mostres d'escrits recollides en les carpetes poden proporcionar una bona aproximació al domini que realment posseeix l'alumne del llenguatge.

L'avaluació a través de carpetes respon a les demandes d'avaluar la composició escrita per mètodes directes, és a dir, considerant el text escrit com l'objecte d'anàlisi. Les proves de redacció o d'assaig (*holistic scoring tests*) ja parteixen d'un text escrit pels alumnes, però se'ls ha criticat que pretenguin avaluar una activitat tan complexa com l'escriptura per mitjà d'una única mostra. El mètode de carpetes incorpora a l'avaluació dos aspectes fonamentals aportats per la recerca actual sobre l'escriptura. El primer és el context de l'escriptura, ja que les carpetes, que recullen més d'un escrit per persona, poden mostrar textos escrits en diferents situacions, amb diferents intencions, interlocutors, temes, gèneres, etc. El segon és el procés d'escriptura. L'habilitat de l'alumne per escriure queda així reflectida d'una manera més completa a través de produccions reals que mostren els diferents passos del procés i les respostes que produeixen en els seus destinataris.

Ja fa més de vint anys que l'avaluació a través de carpetes és una realitat dins de moltes classes i centres dels estats Units. El repte actual per al moviment de les carpetes o *portfolios* és "fer sortir" aquesta avaluació de les aules per implantar-la a les avaluacions generals, institucionals o estatals. Alguns dels professors que són grans defensors de les carpetes rebutgen, en canvi, convertir aquest procediment en una avaluació a gran escala, argumentant que millorar les habilitats d'escriptura dels alumnes i mesurar la qualitat d'un text per tal de classificar el seu autor, no són activitats que hagin d'anar juntes (Elbow i Yancey, 1994). Segons White (1994b), aquesta posició no és defensible, ja que un bon professor, perquè realment pugui ensenyar bé a escriure, ha de tenir també instruments adequats per avaluar els escrits dels seus alumnes: aquests ho esperen i ho necessiten per poder aprendre. Es reconeix que per ensenyar bé a escriure no cal tenir amples panorames sobre el domini de la composició escrita, però com que aquesta és una necessitat culturalment arrelada, si els professors no posen els mitjans per dur-la a terme, els administradors i especialistes en avaluació ho faran per ells, amb els efectes negatius que aquest sistema ha tingut des de fa anys per a l'aprenentatge.

Cal considerar els problemes que presenten les carpetes com a sistema d'avaluació en dos camps molt concrets: la validesa i la fiabilitat (White, 1994b). És generalment reconegut que la validesa de les carpetes és més gran que la de les proves de redacció, ja que aquestes només tenen en compte un text per alumne i realitzat en unes condicions d'examen molt

concretes, amb el temps limitat. Però no es pot donar aquesta validesa com un fet, i més encara tenint en compte que amb les carpetes la complexitat augmenta, ja que es disposa d'una mostra més gran de textos per alumne.

Alguns treballs sobre l'avaluació a través de carpetes defensen la necessitat de demostrar i considerar la validesa d'aquesta modalitat d'avaluació des d'una òptica nova. Podrem dir que un text mesura la capacitat d'escriure si observem aquest text dins del seu context i anotem com aconsegueix la funció que li ha estat donada pel seu autor: per exemple, un escrit que busqui una resposta concreta del lector, serà bo si aconseguix el que es proposa. Moss (1994) creu que ens trobem davant d'una nova conceptualització de la noció de validesa, promoguda per aquest tipus d'avaluacions, que fan necessari considerar l'impacte de l'avaluació en l'entorn i les seves influències en l'ensenyament i l'aprenentatge.

Pel que fa a la fiabilitat, els mateixos defensors de les carpetes accepten que el consens que es necessita per puntuar un text mai no serà tan fiable com l'avaluació realitzada mecànicament. L'avaluació d'actuacions complexes com és escriure un text necessitarà unes mesures de puntuació estudiades amb cura, com l'ús d'una guia per descriure els criteris de mesura, l'acord sobre unes mostres de diferents nivells per il·lustrar la guia de puntuació o la generació d'un discurs compartit entre els diferents lectors/correctors que permeti arribar a un consens. I per tenir una alta fiabilitat caldrà assumir algunes renúncies, com per exemple acceptar que les carpetes han d'incloure alguns textos prefixats que per força limitaran la llibertat d'organitzar les activitats d'ensenyament.

Alguns autors apunten un perill: que els valors tradicionals de l'avaluació s'imposin amb la intenció d'unificar objectius educatius i homogeneïtzar la societat, i que les carpetes siguin només una forma nova dins d'una manera de pensar i concebre l'avaluació de la composició escrita ancorada en el passat. Si els textos que es recullen en una carpeta són analitzats fora del seu context, d'acord només amb alguns trets aïllats, i només algunes de les produccions de la carpeta són objecte de l'avaluació, existeix el perill que les classes de redacció vagin encaminades a "preparar" tan sols aquestes composicions i el procés d'aprenentatge en resulti empobrit. Per lluitar contra aquestes amenaces, apunten, caldrà molta imaginació i molt treball de la comunitat educativa, perquè s'ha de reconèixer que el problema dels estàndards és quelcom que cal replantejar davant la diversitat creixent de l'alumnat. Les carpetes són vàlides i fiables dins del context i la cultura en

què han estat creades, però no tenen sentit en un clima "artificial" dominat per les nocions empiristes de l'avaluació tradicional (Belanoff, 1994).

A les diferents jornades celebrades sobre aquesta modalitat d'avaluació s'han posat en evidència, segons Black, Daiker, Sommers i Stygall (1994), dues concepcions enfrontades sobre l'escriptura: una pressuposa l'existència d'una competència general de l'escriptura, abstracta i separable de la situació de classe; l'altra propugna una avaluació de la competència escrita que es concreta en diferents produccions específiques, locals, que no permet que els textos es separin del context en què han estat creats. De tota manera, és ben cert que l'ús de carpetes en l'aprenentatge de la composició escrita està fent sorgir nous enfocaments de l'avaluació i a la vegada fa repensar en què consisteix l'habilitat d'escriure: només té sentit avaluar l'aprenentatge de l'escriptura si partim d'un ampli ventall de produccions lligades al seu context (Huot, 1994).

Finalment volem ressaltar la importància de l'avaluació per mitjà de carpetes perquè és un sistema que relaciona l'avaluació amb l'ensenyament. Per a alguns autors (Belanoff, 1994), l'avaluació per carpetes és un poderós instrument de canvi, ja que el fet d'integrar en un tot tres àmbits diferents: l'avaluació, l'ensenyament i el currículum, necessàriament fa reestructurar tot el sistema.

1.4.2.8. La conversa individual sobre el text o *Writing Conference*

L'anomenada *Writing Conference*³⁴ es fonamenta en els treballs que afirmen que és durant el procés d'escriptura que els alumnes aprenen a escriure. Es tracta d'una modalitat d'intervenció en el curs de la producció escrita, divulgada als Estats Units durant els anys 80 i aplicada a tots els nivells educatius, des de l'escola primària fins a la universitat.

Consisteix en una activitat en la qual el professor i l'estudiant interactuen l'un amb l'altre, fora de les sessions col·lectives de classe. Té com a fonament la idea que les respostes dels receptors o lectors dels missatges escrits són la base de les hipòtesis d'avaluació sobre la comunicació escrita que elabora l'aprenent. Aquestes respostes i el *feedback* que poden generar són centrals en l'aprenentatge de la llengua (Freedman i Sperling,

³⁴ Per una revisió detallada del paper de la interacció oral amb l'adult durant el procés d'aprenentatge de la composició escrita, i especialment sobre aquesta modalitat d'interacció, vegeu Camps (1994a), 122-128.

1989). Graves (1983) posa l'accent en el professor com la persona que fonamentalment escolta i l'alumne com aquell qui parla i aprèn així a considerar els seus escrits (Camps, 1994a). Freedman i Katz (1987) ressalten també el paper del mestre en tant que persona que no dirigeix ni controla, sinó que escolta i encoratja l'alumne en la seva tasca d'escriptura. La conversa que tots dos mantenen és a mig camí entre el llenguatge acadèmic de l'aula i l'expressió natural i personal, cosa que permet que l'alumne pugui plantejar-se els problemes que se li presenten d'un manera plenament significativa.

Podem considerar que es tracta d'una forma d'avaluació formativa de la composició escrita perquè promou que els alumnes aprenguin a jutjar críticament els seus textos. Però aquesta avaluació no es realitza per mitjà d'instruccions del professor sobre com s'ha de fer: quan és així, els alumnes solen tenir problemes per aplicar aquestes instruccions a l'avaluació dels seus propis textos. En la trobada entre professor i alumne, el primer utilitza els procediments d'avaluació per ressaltar els problemes específics d'aquell text i per buscar solucions concretes de millora del procés i del producte. L'alumne pot veure, doncs, com es concreta l'avaluació formativa aplicada al seu propi treball.

Diversos autors insisteixen en aquesta idea: cal ensenyar als alumnes com avaluar i millorar el propi text més que dir-los com l'han d'escriure (Beach, 1986). D'aquesta manera els alumnes s'adonen que cal explicitar el context retòric del text perquè proporciona els criteris per jutjar-lo, i que definir els problemes proporciona criteris per decidir quins fragments del text cal repensar. Beach (1986) assenyala tres passos del procés d'autoavaluació dels textos en aquesta aproximació individualitzada: en primer lloc, descriure els objectius i les característiques contextuals de l'escrit; en segon lloc, jutjar-lo a través de criteris derivats de l'estadi anterior, i finalment, seleccionar els fragments apropiats per revisar i reescriure.

Veiem, doncs, que aquesta pràctica de la conversa individual sobre el text incorpora l'avaluació formativa i sobretot l'autoavaluació en el dispositiu pedagògic d'aprenentatge de la composició escrita. No hi ha separació entre aprendre a escriure i aprendre a revisar i avaluar els propis escrits, en el supòsit que per aprendre a escriure és imprescindible desencadenar un procés que porti l'alumne a aprendre tècniques per autoavaluar les produccions pròpies.

2. L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN EL PROCÉS D'APRENTATGE DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA

En el capítol anterior hem defensat una concepció de l'avaluació formativa inserida en el procés d'aprenentatge, que en el marc del nostre treball significa que s'inscriu també en el control i regulació del procés de composició escrita. És per aquest motiu que es fa necessari explicitar els punts de referència teòrics en els quals es fonamenta el model d'ensenyament de la composició escrita que adoptem. Aquests referents seran presentats a l'apartat 2.1.

Els altres tres apartats del capítol 2 es dediquen a caracteritzar el model d'avaluació formativa que adoptem al nostre treball i a descriure amb deteniment els diferents elements que constitueixen aquest model. Es posa especial èmfasi en els instruments d'avaluació com a peces clau a través de les quals es concreta i vehicula l'avaluació formativa en les situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Finalment, el darrer apartat recull les característiques principals que, com a conclusió del que s'ha exposat durant tot el capítol, caldria tenir en compte quan es pren en consideració l'avaluació de la composició escrita. A més a més, desenvolupa i concreta el concepte d'avaluació formativa dins del model d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita que s'ha adoptat, el de seqüències didàctiques.

2.1. Referents bàsics per a un model d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita

Dins d'aquest apartat ens referim a dos aspectes diferents de l'ensenyament de la composició escrita. En primer lloc, tractarem de sintetitzar els referents principals que fonamenten les propostes actuals d'ensenyament de la composició escrita. Cal precisar, però, que no parlarem exhaustivament dels estudis que s'han realitzat sobre aquesta temàtica des de finals dels 70 i sobretot a partir dels 80: no és aquest l'objectiu del treball que presentem i, d'altra banda, existeixen revisions molt completes³⁵. El que ens proposem és oferir una selecció integrada d'aquelles referències que, provinents de dues àmplies perspectives –la social i la cognitiva– dibuixen un marc coherent i útil per orientar i fonamentar les pràctiques de composició escrita a l'escola³⁶.

En segon lloc, es presentarà el model de seqüències didàctiques que hem adoptat com a forma d'ensenyament i també com a base de la nostra recerca, i es farà una síntesi dels seus plantejaments, que més endavant es veurà concretada al capítol 4, en parlar de la recerca empírica i de la situació de recollida de les dades.

2.1.1. Fonamentació actual de les pràctiques escolars de la composició escrita

Les pràctiques que podem anomenar "tradicionals" d'ensenyament de l'escriptura plantegen una sèrie de problemes que generen la recerca constant de noves formes d'enfocar la composició escrita a l'escola i que de fa temps han centrat l'interès d'un important nombre d'investigadors i investigadores de diferents països. Així mateix, les experiències innovadores que des dels anys 70 podem documentar en alguns centres educatius del nostre país –i també en d'altres realitats de fora d'aquí– permeten ressaltar algunes característiques comunes responsables del seu èxit³⁷:

³⁵ Gil i Santana (1984), Cassany (1987), Camps (1990 i 1994a), Castelló (1993), Nystrand [*et al.*] (1993).

³⁶ Per a aquesta síntesi seguirem preferentment els treballs de Camps (1994a i 1998a), Camps i Castelló (1996), Milian (1999) i Camps i Ribas (2000).

³⁷ Aquestes consideracions recolzen en dos treballs en què s'analitzen les descripcions que fan els mateixos professors de les seves pràctiques d'escriptura considerades satisfactòries: un de Camps, Palou i Ramírez (1997) en el marc d'un Seminari de formació de l'ICE de la UAB i l'altre de Camps i Ribas (1999) en unes

- Els textos que s'escriuen s'insereixen dins d'una situació discursiva que els dóna sentit (revista, exposició, Jocs Florals, carta...), i que provoca la implicació i el compromís dels alumnes.
- Els alumnes coneixen els objectius de l'activitat i es treballa per explicitar les seves representacions sobre la tasca que realitzen i el que s'espera d'ells.
- S'escriu sobre temes propers i atractius per als alumnes.
- Es ressalta l'escriptura com a vehicle de significats: es dedica temps i recursos a elaborar el contingut del text.
- Moltes de les activitats es plantegen en situacions d'escriptura cooperativa i d'interacció verbal.
- Es proposa un ventall ampli de gèneres textuais i en cada un s'hi treballen unes característiques concretes i específiques.
- Es dedica temps a classe per escriure i el professor col·labora amb els alumnes mentre escriuen.
- Es proporcionen ajudes (pautes, resums, textos, converses recopilatòries, posades en comú...) mentre dura el procés de redacció.
- Es porta a la pràctica una avaluació mútua dels esborranys per facilitar la tasca de revisió.
- S'expliciten els trets lingüístics i discursius del text que s'ha d'escriure per mitjà de la lectura i l'anàlisi d'altres textos i d'exercicis centrats en aquests trets.
- Els textos escrits pels mateixos alumnes i el camí que aquests han seguit per produir-los constitueixen el punt de partida per al treball dels diferents continguts sobre l'escriptura que s'han d'aprendre.
- Els alumnes, conjuntament amb el mestre, valoren la tasca feta i el text resultant, de manera que els comentaris serveixen de retroalimentació del procés d'aprenentatge.

Aquestes pràctiques innovadores de composició escrita, que qualifiquem de satisfactòries, poden trobar la seva fonamentació en diferents perspectives sobre l'escriptura i sobre l'aprenentatge pertanyents a àmbits de coneixement també diversos. A continuació ens referim breument a aquestes perspectives, agrupades en els següents apartats: (1) els processos de composició escrita des de la perspectiva cognitiva, (2) l'aproximació social a l'escriptura, (3) els factors afectius i motivacionals, (4) els treballs sobre l'activitat metalingüística amb relació al procés de composició escrita i (5) les teories constructivistes de l'aprenentatge.

2.1.1.1. Els processos de composició escrita des de la perspectiva cognitiva

Les propostes actuals sobre l'ensenyament de la redacció comparteixen el pressupòsit que "la producció d'un discurs escrit (...) és en realitat un procés psicològic complex, que inclou activitats cognitives de naturalesa diversa, i que implica l'ús de coneixements i habilitats molt variats. (...) La complexitat i la diversitat del procés d'escriptura són assumides de manera gairebé general per tots els estudiosos de la llengua escrita i del seu aprenentatge" (Camps i Cassany, 1995: 6-7).

A finals dels anys 70 sorgeix dins de la psicologia cognitiva nord-americana un interès creixent pels processos cognitius implicats en l'activitat d'escriure, que es desenvoluparà amb força i es divulgarà al llarg dels anys 80. Els treballs es dirigeixen especialment a conèixer la naturalesa de les operacions mentals que conformen el procés de composició escrita. Les recerques desenvolupades dins d'aquest corrent analitzen el comportament dels escriptors experts i el comparen amb el dels no experts, de manera que aviat s'orienten a conèixer el comportament escriptor dels estudiants, a detectar les característiques que el diferencien del de les persones expertes i a identificar els problemes d'aquests darrers a l'hora d'escriure (Camps, 1998a: 72).

De tots els treballs que sorgeixen dins d'aquest enfocament, hem de destacar el model proposat per Flower i Hayes (1980), que constitueix una de les primeres elaboracions teòriques i una de les més difoses en el camp educatiu. El model de Flower i Hayes recull una sèrie de components que també són presents a les propostes d'altres autors: les operacions de planificació del text, de textualització o traducció a una forma lingüística, i de revisió; la instància de control que gestiona i interrelaciona el

desenvolupament d'aquestes diferents operacions sense cap ordre establert; i els factors que condicionen i interactuen en aquest procés, que són la memòria a llarg termini o conjunt de coneixements de l'escriptor, i el context de la tasca.

Especialment interessants són les investigacions de Bereiter i Scardamalia (1987), que van identificar dos processos diferents seguits pels escriptors. El primer és l'anomenat *dir el coneixement*, de tipus seqüencial. L'escriptor compon el seu escrit d'una forma lineal, relacionant cada frase només amb l'anterior, sense una planificació prèvia i global del text sencer. No s'estableix una relació entre els continguts temàtics, que van sorgint sobre la marxa a partir dels coneixements de què disposa l'autor, i les exigències de la situació retòrica en la qual s'insereix el text que s'està composant. Pel contrari, en el model de *transformar el coneixement* sí que es produeix una estreta relació entre el que aquests dos autors anomenen *l'espai substantiu* i *l'espai retòric*, per la qual cosa l'escriptor es veu empès a reelaborar els continguts temàtics i a transformar-los per adequar-los als requeriments discursius del context de la tasca. Aquest segon model o *via alta* és l'únic que permet convertir la pràctica de l'escriptura en un instrument de desenvolupament cognitiu i, per tant, és el model que l'escola hauria d'afavorir, tot i que en determinades característiques de la tasca d'escriptura i de l'escriptor pot ser més apropiat seguir el procés de dir el coneixement (Camps, 1998a).

Un gran nombre d'investigacions s'han desenvolupat dins del context escolar i s'han interessat pels coneixements dels alumnes i pel seu nivell evolutiu, que condicionen d'una manera rellevant el procés cognitiu que segueixen en el procés d'escriptura (Graves, 1983; Martlew, 1983; Calkins, 1986; Nystrand, 1986; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994a). Aquests treballs han permès posar les bases per a un canvi molt profund en l'ensenyament de la redacció. Cal assenyalar també que en els últims anys els factors socials han anat prenent cada cop més importància dins de les preocupacions dels investigadors, tot i continuar dins del marc d'orientació cognitiva. Dos exemples del que acabem de dir els trobem en els treballs de Flowers (1989) sobre la influència que té la representació de la tasca, i especialment la formulació de la intenció del text, en el procés de composició, i en l'actualització del model del 80 efectuat per Hayes (1996), en què s'incorpora un component d'actitud que complementa els aspectes cognitius que conformen el procés de composició escrita amb aspectes

socioculturals i emocionals (Cassany, 1999). Aquesta orientació més recent, que incorpora la realitat social i cultural en els models explicatius del procés de composició escrita³⁸, és la que es coneix amb el nom de sociocognitiva (Nystrand [*et al.*], 1993: 306).

2.1.1.2. L'aproximació social a l'escriptura

En les darreres dècades, els estudis lingüístics i literaris³⁹ han centrat progressivament el seu interès en els aspectes socials i culturals de l'ús de la llengua. Així mateix, els estudis psicològics d'orientació sociocultural posen l'èmfasi en els aspectes comunicatius i dialògics de la llengua i en el paper de la interacció social com a element imprescindible per al desenvolupament de la llengua en els individus. Fins i tot, com ja hem apuntat, els darrers treballs sorgits dins de la perspectiva cognitiva centren el seu interès en la interacció social que es desenvolupa entre escriptor i lector i en el paper decisiu del context.

Les aportacions de Vigotski i Luria han contribuït a configurar una visió del llenguatge escrit que posa l'èmfasi en els aspectes socials, tant perquè el seu origen es troba en el si d'intercanvis comunicatius amb els altres, com per la seva naturalesa dialògica que, segons Bakhtin, fa que un text no sigui mai independent sinó que "es troba inserit en un entramat comunicatiu que en fa possible la interpretació" (Camps, 1998a:71). Així doncs, qualsevol text és polifònic, ja que és fruit del diàleg de l'escriptor amb diverses veus, que d'una manera o altra són presents al llarg de tot el text (Wertsch, 1991; Silvestri i Blanck, 1993).

Els textos tenen sempre un escriptor i un lector que comparteixen un sistema cultural i social que és el que permet que la comunicació s'estableixi. En el cas dels textos monològals, entre els quals destaquen els escrits, el llenguatge ha de descontextualitzar-se per inserir-se en un nou context en què escriptor i lector no comparteixen el mateix lloc i moment de l'enunciació (Schneuwly, 1985; Camps, 1994a; Camps i Castelló, 1996). És també aquest context social el que porta a reconèixer diferents tipus de text o de discurs segons les seves característiques lingüístiques però també

³⁸ "Podem considerar que els processos cognitius generals que habitualment estan implicats en l'activitat d'escriptura es concreten de forma diferent en cada situació de comunicació i varien també d'un escriptor a un altre." (Camps i Castelló, 1996:325)

³⁹ Per una revisió molt completa de les aportacions dels diferents corrents lingüístic-literaris a la recerca sobre la composició escrita i la seva repercussió en l'àmbit de l'ensenyament, vegeu Milian (1999).

segons la seva intenció. Aquests tipus de text no són estables sinó canvians en funció del caràcter dinàmic de les pràctiques socials (Bakhtin, 1987; Freedman, 1994) i tenen una repercussió important per a l'escola: segons aquest plantejament, caldrà ensenyar a escriure diversos textos que requeriran el domini d'uns coneixements específics en cada cas i, sobretot, caldrà fer descobrir als alumnes els usos de la llengua escrita adequats a cada situació⁴⁰.

2.1.1.3. Els factors afectius i motivacionals

Tot i que la didàctica de la llengua no s'ha dedicat a investigar fins ara d'una manera específica la influència dels factors afectius i motivacionals en l'activitat d'escriure⁴¹, estudis corresponents a la sociologia de l'educació corroboren el que els ensenyants detecten a les aules: que els aspectes valoratius sobre l'escriptura que són presents en l'entorn cultural dels usuaris de la llengua poden influir de manera molt poderosa en la relació que cada escriptor estableix amb l'activitat d'escriure. La motivació per escriure –i per aprendre a escriure– tindrà molt a veure amb la funció que s'atribueixi al text i amb les concepcions que l'escriptor tingui respecte al context d'aquest text i al món de l'escriptura en general. Si bé aquests valors estan presents en el context ampli en el qual es mouen escriptors i lectors, és cert que cada persona individualment assumirà algun d'aquests valors en funció de les característiques de la situació i dels factors personals del moment. Per això creiem que aquest punt té una importància cabdal per a l'ensenyament de l'escriptura i, tot i que no puguem aportar resultats, és necessari referir-s'hi a l'hora d'esbossar el marc d'assumpcions d'aquest treball.

Cassany [*et al.*] consideren que els valors i les opinions que l'individu té sobre l'expressió escrita i els seus components conformen un sistema de valors que "és a la base de qualsevol aprenentatge, de manera que la motivació, l'interès i l'èxit final en depenen directament" (1993: 255).

⁴⁰ Sobre la diversitat discursiva, vegeu Bronckart [*et al.*] (1985), Petitjean (1988) i Adam (1992). Per a un plantejament de la problemàtica que presenta la tipologia de textos a l'escola, vegeu Milian (1990).

⁴¹ Hi ha, en canvi, una línia de recerca a partir dels treballs de Gardner que es centra en les actituds en l'aprenentatge de segones llengües i/o llengües estrangeres. Vegeu Cuenca i Todolí (1994). El projecte *Lingua en curs*: "L'éveil aux Langues dans l'école Primaire", dirigit per M. Candelier, pretén desenvolupar en els alumnes representacions i actituds positives quant a la diversitat cultural i lingüística, per tal de facilitar l'accés al domini de les llengües (maternes, segones i estrangeres).

Aquests aspectes d'actitud i de motivació són tan importants o més per al desenvolupament de l'aprenentatge escriptor que els coneixements i habilitats conceptuals o procedimentals. Però "no es tracta tant de *motivar* l'alumne com d'aconseguir que *ell mateix desenvolupi els seus interessos*" (1993: 254). Aquests autors assenyalen tres àmbits als quals poden referir-se les opinions i valors sobre el món de l'escriptura. El primer és el del *jo, escriptor*, que inclou el que l'alumne sent per escriure, el sentit que hi troba, si s'ho passa bé, si se sent motivat, si té alguna cosa a dir... El segon fa referència a la concepció que té l'alumne sobre l'escrit i recull les idees i els prejudicis sobre els diferents aspectes components d'un escrit i sobre la gravetat dels diferents tipus d'errors. El tercer recull les actituds que fonamenten els comportaments en el procés de composició escrita, que sol estar molt centrada en el producte i acostuma a relacionar un procés llarg i laboriós amb una falta d'habilitat.

Tot aquest àmbit, tan suggerent per als plantejaments escolars de l'ensenyament de la llengua, constitueix un marc de coneixements, encara poc sistematitzats, que pot complementar i enriquir els resultats dels treballs provinents de les altres perspectives que hem esbossat més amunt.

2.1.1.4. Els treballs sobre l'activitat metalingüística i el procés de composició escrita

Un altre grup de treballs que aporten dades d'interès per replantejar l'ensenyament de la composició escrita són aquells que es refereixen a la incidència del llenguatge escrit en el desenvolupament del pensament. Des dels plantejaments socioculturals, el llenguatge és una activitat mental d'ordre superior i l'ús de la llengua escrita pot contribuir al desenvolupament cognitiu. El fet que l'escriptura tingui una materialitat gràfica, facilita que se'n pugui prendre consciència i que sigui més accessible "parlar de la llengua". El desenvolupament de la capacitat metalingüística dels escriptors és el que permet l'ús descontextualitzat del llenguatge, que s'adreça a uns destinataris que no comparteixen la mateixa situació enunciativa, i la posterior recontextualització en uns signes lingüístics que s'adeqüen a una nova situació comunicativa.

De tota manera, per parlar d'aquest camp d'estudi, cal destacar que els termes metallenguatge i metalingüístic no són unívocs⁴². Des del marc dels

⁴² Per a una revisió i proposta del concepte d'activitat metalingüística amb relació a l'aprenentatge de la composició escrita, vegeu Camps i Milian (2000).

estudis lingüístics i psicològics han sorgit diferents plantejaments que consideren la possibilitat del llenguatge de referir-se a si mateix i la capacitat dels parlants de fer un ús reflexiu del llenguatge. Aquests estudis, que tenen com a principals referents autors com Jakobson, Benveniste, Culioli i Chomsky en el terreny de la lingüística, i Bialystok, Ellis, Karmiloff-Smith, Gombert i Schneuwly en el de la psicologia, mostren diferents aspectes de la relació entre l'activitat lingüística i la cognició i permeten constatar que els límits entre el que és lingüístic i el que és metalingüístic són difícils d'establir quan parlem d'ensenyament de la llengua.

Situats ara en el terreny de la investigació sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, basem el nostre treball en les següents assumpcions sorgides en el marc dels estudis lingüístics i psicològics⁴³:

- L'activitat metalingüística és inherent a l'ús del llenguatge, qualsevol activitat de producció verbal implica processos de control i anàlisi del llenguatge que s'usa. I ens referim aquí a totes les activitats que tenen per objecte l'activitat verbal, tant si és a nivell lingüístic, textual o discursiu. Així mateix, aquests processos que s'exerceixen sobre el llenguatge poden pertànyer a diferents nivells de representació mental, des dels no conscients o epilingüístics segons Culioli, fins als conscients i explícits (Karmiloff-Smith, 1992; Gombert, 1990).

- De la mateixa manera que el llenguatge, les representacions sobre el llenguatge es construeixen en la interacció social i les situacions interactives són les que permeten que evolucionin. L'escola és un àmbit privilegiat per prendre el llenguatge com a objecte de la conversa i com a objecte d'anàlisi, i per promoure el desenvolupament de la capacitat metalingüística dels alumnes.

- La classe de llengua té assignada la tasca de desenvolupar les competències oral i escrita dels alumnes i, a la vegada, la d'aconseguir un coneixement sobre la llengua que inclou els conceptes culturalment associats a la idea de saber llengua. Es tracta, per tant, d'un espai per desenvolupar l'activitat metalingüística dels aprenents que pot ser posat en relació amb les competències d'ús de la llengua.

⁴³ Per als següents punts, seguim Camps i Ribas (2000: 83).

– Les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, si compleixen una sèrie de condicions, poden desencadenar una intensa activitat metalingüística, especialment si es desenrotllen en situació de treball cooperatiu.

– L'activitat metalingüística explícita dels alumnes no necessàriament es tradueix en l'ús d'un metallenguatge específic propi de les ciències de referència, ja que pot servir-se de termes del llenguatge quotidià. De tota manera, l'aprenentatge de conceptes pertanyents a les ciències del llenguatge requerirà dels alumnes l'apropiació progressiva dels termes lingüístics corresponents.

– Pot haver-hi activitat metalingüística sense que necessàriament es produeixi un discurs explícit i conscient sobre el llenguatge. Les activitats implícites de reformulació del text que s'està escrivint, de canvi d'una paraula per una altra, de comparació o de repetició, són indicatiu d'una activitat metalingüística que no es tradueix en un discurs extern.

La recerca en aquest àmbit té encara molt camí per recórrer, però sembla que l'activitat metalingüística és imprescindible en el control dels processos complexos de producció discursiva i textual. La interacció oral que apareix en les situacions d'escriptura cooperativa a classe facilita aquest control, ja que constitueix un pas intermedi entre el control extern i guiat de les operacions complexes implicades en l'activitat d'escriure i el control intern, autònom d'aquestes mateixes operacions.

Més endavant, en aquest mateix capítol, podrem observar com la concepció de l'avaluació formativa que aquí es defensa incideix també en el control dels processos de composició escrita per mitjà de la verbalització, de l'intercanvi i de la presa de consciència.

2.1.2. El model de les seqüències didàctiques basades en projectes

El model d'ensenyament que prenem com a referència⁴⁴ és el de seqüències didàctiques basades en projectes (Camps, 1994a i b; Camps i Colomer

⁴⁴ Per a la descripció del model vegeu Camps (1994a i b). Per al recull de diverses experiències escolars, Santamaria (1992), Dolz (1992), Colomer, Ribas i Utset (1993), Fort i Ribas (1994), Milian (1993, 1995, 1996), Farrera (1995), Vilà (1995), Cros i Vilà (1995a i b), Ribas i Fort (1995), Ribas (1996), Zayas (1996), Colomer [et al.] (1998) entre d'altres. Els monogràfics de les revistes *Articles 2* (1994) i *Cultura y Educación 2* (1997) estan dedicats a aquest model. La segona

[coord.], 1998), que des del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB s'ha reformulat i experimentat amb un ampli equip de professors i professores de diferents nivells educatius i que podem trobar com a rerafons d'un bon nombre de pràctiques d'aula, al mateix temps que constitueix la unitat d'anàlisi bàsica d'investigacions com la que aquí presentem. Aquest model considera la complexitat de la tasca d'escriptura i té en compte el context en què s'escriu i en què es realitza l'aprenentatge. Les activitats per aprendre a escriure es formulen per mitjà de projectes globals que proporcionen una situació comunicativa per a les produccions escrites i doten de sentit la tasca que es proposa. Però a més, aquestes activitats van acompanyades d'uns exercicis sistemàtics sobre algunes de les característiques del gènere discursiu que es treballa, del procés de composició escrita i/o de la relació del text amb el seu context. Aquests exercicis, d'una manera ordenada i seqüenciada, es proposen contribuir a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge específics. Per això, d'aquestes activitats articulades i estructurades al voltant d'un projecte, que per una banda fomenten l'ús efectiu de la llengua escrita i per l'altra promouen la reflexió i l'aprenentatge sistematitzat dels continguts lingüístics i discursius, en diem seqüència didàctica (SD).

Seguint Camps (1994b), les referències que fonamenten el model les trobem en diferents disciplines. Per una banda, en el moviment pedagògic de l'Escola Nova de principis de segle i en els treballs de Dewey i els seus seguidors sobre el treball per projectes, que més recentment han inspirat propostes d'ensenyament en què l'activitat de l'aprenent és l'eix principal.

Un altre referent el constitueixen les ciències del llenguatge que s'ocupen de l'ús lingüístic, que en les darreres dècades han sofert una important expansió. Aquest interès actual per l'ús de la llengua el trobem també reflectit en els objectius educatius que s'expressen en els currículums vigents.

El següent bloc està format per un ampli ventall de treballs psicològics corresponents a diferents corrents. D'una banda, la psicologia sociocultural, que posa èmfasi en el caràcter social i cultural del llenguatge escrit així com dels seus orígens. També la psicologia cognitiva ha proporcionat un marc per explicar la complexitat i la diversitat dels processos implicats en

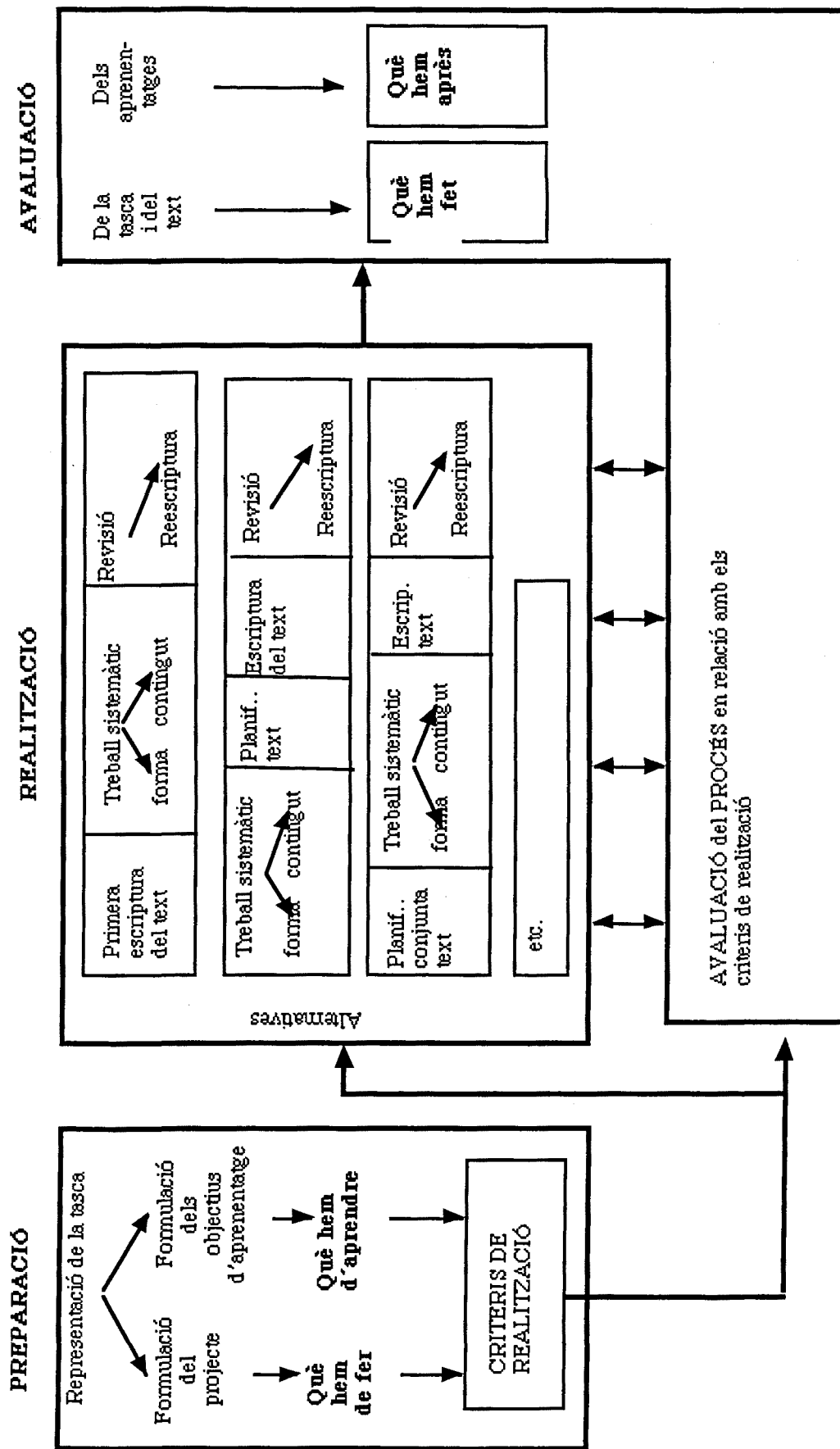
part del llibre Camps i Colomer [coord.] (1998) ofereix també un repertori d'exemples situats en l'àmbit de l'educació secundària.

l'activitat d'escriure. Els treballs en el camp de les ciències socials sobre el concepte d'activitat, especialment els de la psicologia russa, fan aportacions d'interès en afirmar que l'activitat humana es caracteritza per la intencionalitat dels participants i per la relació que s'estableix entre el procés i el resultat.

Finalment, i sempre seguint Camps, la recerca en didàctica de la llengua, que parteix de l'anàlisi de les situacions d'ensenyament i aprenentatge en el seu context escolar, posa de relleu la relació entre els diferents aspectes responsables del que succeeix a l'aula i la seva incidència en relació amb la resta de factors.

Així doncs, podem dir que el conjunt d'activitats organitzades i articulades que constitueix la seqüència didàctica parteix de la idea que "l'activitat verbal, base de l'aprenentatge de la llengua, ha d'anar acompanyada de l'activitat reflexiva sobre l'ús a través de l'observació, de la manipulació i la recerca, de la resolució de problemes i de la reflexió sobre aquesta activitat verbal. (...) L'objectiu és aprendre a fer; però com que el saber fer que se'ls proposa és complex, no n'hi ha prou amb establir una rutina o practicar sense més, calen uns sabers reflexius i conscients per assolir-ne el domini progressiu" (Camps i Colomer, 1998: 158).

Camps i Colomer (1998) assenyalen encara dues característiques més de les SD que tenen una especial incidència en l'avaluació formativa: ens referim a la implicació activa de l'alumne i a la possibilitat d'atendre els processos d'aprenentatge. El que distingeix les SD de les pràctiques tradicionals d'ensenyament és que ensenyant i alumnes comparteixen els objectius de la proposta, de manera que els alumnes poden identificar els criteris per realitzar les tasques i poden trobar sentit a les diferents activitats. Per altra banda, la manera com es concreta el projecte d'escriptura i totes les activitats necessàries per dur-lo a terme fan que sigui possible d'atendre els processos d'aprenentatge, ja que hi ha possibilitat d'intervenir mentre es produeix el text i no només al final, quan la feina de redacció ja es dona per finalitzada.



Quadre 4: Esquema del model de seqüència didàctica (Camps, 1994b)

El disseny de la SD, segons l'elaboració d'Anna Camps, s'estructura en tres fases, tal com podem veure al quadre. La primera és la de preparació, en la qual el professorat planifica i preveu els objectius i els comparteix amb els alumnes: conjuntament amb el professor, aquests han de fer-se càrrec de la SD que s'està preparant i dels objectius que es proposa, i han de comprometre's en la tasca que s'inicia. Així mateix, es planifiquen les activitats i els materials.

La segona fase és la de realització, on es duen a terme activitats de producció del text conjuntament amb d'altres tasques d'exercitació dels continguts i de lectura i anàlisi de textos. Durant el desenvolupament d'aquesta segona fase, pot haver-hi replantejaments de la SD que facin retornar a la primera i adequar les previsions a la realitat.

La tercera fase és la de l'avaluació. Aquest component es porta a terme durant tot el desenvolupament de la SD i està estretament relacionat amb els paràmetres establerts en la fase de preparació. Durant el procés de composició prendrà una forma interactiva en el sentit que guiarà i farà modificar l'activitat d'escriptura mentre aquesta es va portant a terme. Al final de la SD hi haurà també una intensa activitat avaluadora, ja que caldrà fer un balanç dels textos finals i del procés seguit durant l'elaboració.

Podem trobar una gran diversitat en la forma com es concreten aquestes SD per aprendre a escriure, en funció de diferents paràmetres: el gènere discursiu triat, l'edat dels alumnes, el temps que s'hi dediqui, els hàbits de treball dels alumnes, la situació real o simulada del projecte, etc. A continuació enumerarem les principals característiques comunes que les defineixen (Camps, 1994b i 1998a):

- Es tracta d'un conjunt d'activitats organitzades que es justifiquen en funció d'un projecte global, a la consecució del qual van encaminades. Els alumnes han de poder constatar aquesta funcionalitat de les diferents activitats que s'hi realitzen i comprometre's en l'obtenció dels resultats fixats.
- Combinen activitats d'ús de la llengua escrita per produir textos complexos que presenten reptes nous als alumnes, amb activitats d'observació i reflexió sobre la llengua i el seu ús, que porporcionen uns sabers conscients imprescindibles per progressar en el domini de l'escriptura.

- Hi ha dos tipus d'objectius, els del text que s'ha d'escriure dins d'un projecte més global i els dels continguts que s'han d'aprendre, ambdós explícits i compartits per professor i alumnes.
- Es posa atenció als processos d'aprenentatge, de manera que les activitats es realitzen a classe i amb una organització que permeti detectar els possibles problemes i intervenir-hi mentre s'està aprenent.
- Les activitats permeten diverses formes d'interacció i col·laboració, de manera que es potencia el desenvolupament de la capacitat metalingüística dels escriptors.
- L'avaluació es desenvolupa a dos nivells: es valoren els productes resultants i el procés que s'ha seguit, a partir d'uns criteris compartits entre professor i alumnes i construïts per aquests darrers durant tota la SD, i es realitza una avaluació interactiva que regula el procés d'aprenentatge a mesura que aquest es va desenvolupant⁴⁵.

2.2. L'avaluació formativa de la composició escrita en el marc de les seqüències didàctiques

Els plantejaments actuals sobre l'ensenyament de la composició escrita que s'han esbossat així com el model de seqüències didàctiques presentat constitueixen un marc fonamentalment compatible amb la concepció de l'avaluació formativa defensada en aquest treball. A continuació volem ressaltar algunes característiques de l'avaluació formativa que pensem que tenen importants repercussions per als plantejaments didàctics d'ensenyament de la composició escrita i que obliguen a repensar o precisar moltes de les pràctiques actualment vigents. En ressaltarem especialment cinc: (1) l'avaluació concebuda com una activitat continuada més que no pas una acció puntual, que constitueix el punt de connexió entre dos processos que es desenvolupen paral·lelament i simultània: el procés de composició escrita i el procés d'aprenentatge; (2) l'avaluació que té en compte el procés, és a dir que es refereix tant al text produït com al procés que s'ha seguit per escriure'l, entenent que text i procés són dues realitats estretament relacionades; (3) l'avaluació com a procés de regulació, que en

⁴⁵ L'explicació detallada de l'avaluació formativa en el model de la SD constitueix l'objecte de l'apartat 2.4.2.

el cas de la composició escrita es tractarà de mecanismes de regulació cognitiva i metacognitiva per al control i execució d'aquesta activitat; (4) l'avaluació entesa com un mecanisme que, a través d'instruments que afavoreixen la presa de consciència i l'activitat metalingüística, estableix un lligam entre l'ús global i automàtic de les eines d'escriptura i l'ensenyament sistemàtic i intencionat d'uns continguts explícits sobre l'escrit, i (5) l'avaluació com una via per explicitar i negociar els continguts sobre l'escriptura a través de les situacions de composició escrita en petit grup, les quals permeten parlar sobre la llengua i sobre el que s'escriu.

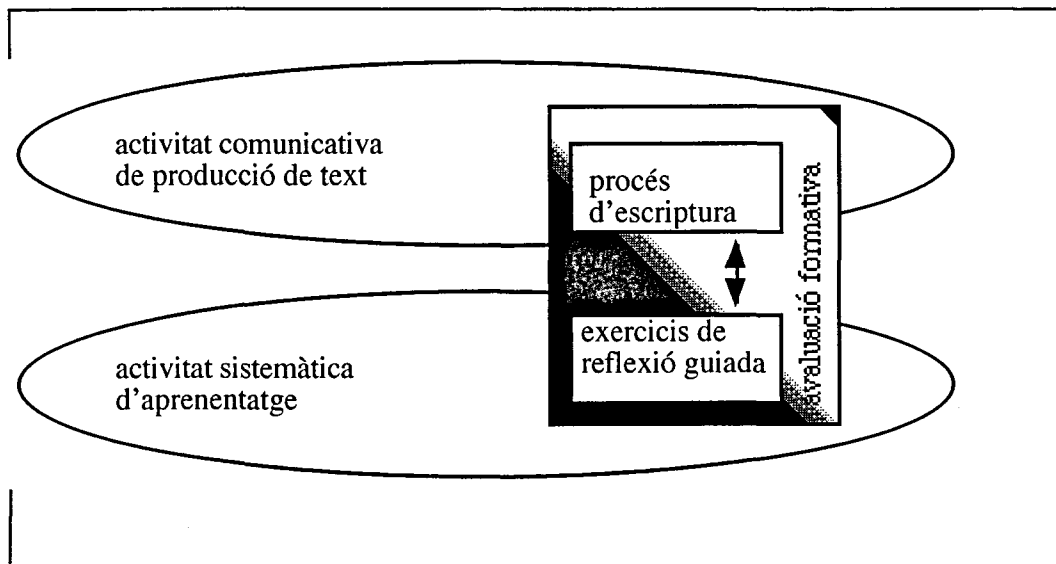
A continuació desenvoluparem aquests cinc aspectes, tot ressaltant el paper que poden jugar els processos d'avaluació formativa en l'aprenentatge de la composició escrita.

2.2.1. Dos processos que s'interrelacionen en el si de l'avaluació

En el marc dels plantejaments constructivistes, l'aprenentatge és un procés en el qual els factors socials són rellevants i en el qual l'aprenent té un paper actiu. En el cas de la composició escrita duta a terme dins de la institució escolar, l'aprenent, a més de veure's immers en un camí per anar construint els diferents tipus de coneixements sobre l'escriptura, ha de situar-se també davant d'un objecte d'aprenentatge que constitueix en si mateix un altre procés: el procés de composició escrita. Com ja hem vist, aprendre a escriure no és només aconseguir un conjunt de coneixements declaratius sobre l'escrit, sinó que cal també adquirir la capacitat de portar a terme i controlar les diferents operacions que componen el procés. En molts casos, les deficiències que presenten els textos escrits dels nostres alumnes no són degudes a una falta de coneixement de les seves característiques, sinó a una poca capacitat per preveure, planificar, saber on buscar el que un no sap, rendibilitzar els esforços, revisar en funció d'uns objectius, distribuir bé el temps de què es disposa, etc. És a dir, són degudes a una gestió poc eficaç del procés que s'està seguint per escriure'l.

Ara bé, en la gestió d'aquest procés, els coneixements de tipus declaratiu sobre els gèneres textuais i el seu ús social són necessaris per prendre decisions sobre la tasca d'escriptura. Per tant, al mateix temps que s'escriu s'aprèn a gestionar el procés i a fer significatius els conceptes treballats a classe: el mecanisme de regulació metacognitiva que posa en marxa l'avaluació formativa permet orientar i alimentar el procés de composició tot incorporant aquests continguts conceptuals. És així com l'avaluació

formativa se situa en el punt d'unió dels dos processos i els ajuda a mantenir un estret lligam. A la seqüència didàctica, l'avaluació ocupa el punt de contacte entre aquests dos eixos: el de l'activitat comunicativa i el de l'activitat reflexiva, tal com mostra l'esquema que presentem a continuació.



Quadre 5 : L'avaluació formativa amb relació al procés de composició escrita i al procés d'aprenentatge

Per aprendre a gestionar el procés d'escriptura, no és suficient escriure, sinó que l'anàlisi del procés que s'està seguint permet tenir elements per avaluar quin és el resultat de les operacions que s'estan duent a terme i quines decisions cal prendre per modificar i ajustar millor aquest procés. Partint de la hipòtesi que s'aprèn a escriure "durant" el procés de composició escrita, l'avaluació afavoreix que el procés d'escriptura que l'alumne emprèn es converteixi a la vegada en procés d'aprenentatge, perquè és el moment en què els diversos coneixements prenen sentit i incideixen d'una manera decisiva sobre el text que s'està realitzant i sobre l'aprenentatge.

Així doncs, quan parlem d'avaluació formativa de la composició escrita estem parlant de dos objectes d'aquesta avaluació que se superposen i en molts casos es fan coincidents. D'una banda avaluarem què aprèn l'alumne, i per tant avaluarem també com les propostes que vehicula el professor o la professora permeten crear un marc favorable perquè cada un dels alumnes puguin realment progressar en el seu nivell de coneixements. En aquest cas, estem pensant en una avaluació que informarà del que sabia l'alumne en començar i del que sap al final del procés, però també que analitzarà els diferents moments en què aquest es troba, les estratègies que utilitza, com

fa servir els instruments que té a l'abast, per què es capaç de reeixir en uns aspectes i en canvi fracassa en d'altres, etc. És a dir, una avaluació informativa al servei de la regulació del procés d'aprenentatge. D'altra banda, l'avaluació és un instrument de regulació del procés d'escriptura. Això vol dir que contribueix a gestionar el procés de composició, a atendre els diferents coneixements que cal gestionar a la vegada i a establir lligams entre ells, a prendre consciència de les diferents operacions que s'executen per tal de poder optimitzar-les i valorar-ne els seus resultats.

En les tasques d'escriptura, l'avaluació formativa hi juga un paper essencial en dos sentits: tant per assegurar la qualitat i adequació del text que s'està composant, com per transformar aquesta activitat de composició escrita en un espai d'aprenentatge significatiu.

2.2.2. El procés i el producte de la composició escrita

Fins ara ens hem estat referint al procés de composició escrita com un objecte central de l'avaluació. Però cal que parlem també del producte, del text. Podem considerar-lo com l'objectiu final de totes les operacions que s'efectuen en el procés de composició i com l'element que els acaba donant sentit. Però, a més, el text final no és més que la darrera versió d'un seguit d'esborranys que van experimentant transformacions a mida que el procés de composició es desenrotlla.

Així doncs, quan parlem de l'avaluació formativa de la composició escrita, tenim al davant dues realitats per ser observades i valorades: el procés de composició i el text. Però és important notar que aquestes dues realitats no s'exclouen, sinó que estan estretament relacionades. I això és encara més cert si tenim en compte que l'anàlisi dels textos dels alumnes ens ofereix traces del procés que s'ha seguit (Schneuwly, 1988; Milian, 1997). Per exemple, en molts casos podem apreciar a través d'un escrit si hi ha hagut una bona o una deficient planificació, si la revisió ha estat feta en funció del destinatari o no, etc.⁴⁶

Es podria pensar que l'avaluació del text escrit constitueix només un balanç final de l'aprenentatge de l'escriptura que indica el nivell de competència en la redacció que ha assolit l'escriptor. Però l'aproximació als

⁴⁶ Per il·lustrar aquesta idea, pot ser útil l'anàlisi que es fa a Camps i Ribas (1996) de l'evolució d'un text produït en situació de petit grup, en què es posen en relació les interaccions verbals dels escriptors del text amb el producte final.

textos dels alumnes es pot fer també des d'una òptica formativa. No hem d'oblidar que és la valoració del text la que possibilita o bé una regulació interactiva, quan s'exerceix a partir de l'esborrany i permet la modificació del text, o bé una regulació retroactiva o proactiva, que incideix en l'aprenentatge de la redacció. Professors i alumnes poden "mirar-se" els textos i analitzar els problemes i encerts que contenen, des d'una perspectiva processal: no es tracta de buscar-hi només els errors, sinó de comprendre quina activitat realitzada durant el procés és la responsable dels punts febles o bé com es podria reconduir o modificar el procés per millorar-ne el resultat.

És així com l'avaluació dels textos necessita un canvi radical en relació amb l'ensenyament de la redacció. Amb aquesta finalitat, cal reconceptualitzar l'escriptura d'una manera diferent de com s'havia fet sempre i desenvolupar unes pràctiques que valorin positivament el treball amb els esborranys, que possibilitin la consulta de tot tipus d'ajudes mentre es construeix el text, que posin l'accent en l'explicitació i construcció de les representacions sobre l'escrit, que es situïn dins de marcs comunicatius reals, que tinguin un objectiu i un sentit per als "escriptors", que dediquin part del temps a valorar i constatar els efectes del text sobre els receptors, que donin un sentit nou a les activitats tradicionals de correcció.

2.2.3. La regulació metacognitiva del procés de composició escrita

Els models dels processos de composició escrita inclouen, com ja s'ha mencionat, components de regulació metacognitiva. La planificació i la revisió del text, i el control durant el procés de composició constitueixen processos de regulació que qui escriu posa en funcionament per tal de portar a terme l'activitat d'escriptura. En el cas dels alumnes que estan aprenent a escriure, el control sobre aquests processos cognitius serà un dels objectius que l'escola es proposarà de treballar amb ells i que l'avaluació formativa pot contribuir a fer aprendre.

Les regulacions poden funcionar de manera implícita, quan la tasca és coneguda i no troba cap obstacle, o fer-se més explícites i conscients quan hi ha alguna dificultat. Les tasques escolars d'escriptura poden ser considerades totes elles com un problema o un repte: el professorat proposa sempre una activitat en la qual hi ha uns condicionants o restriccions que cal tenir en compte, o bé que té unes característiques que en part impliquen nous continguts d'aprenentatge. És a dir, la tasca

d'escriptura es converteix en un problema per resoldre. En aquest context, les regulacions metacognitives associades a la composició escrita necessitaran una presa de consciència i una explicitació per facilitar la nova situació que s'afronta. L'avaluació formativa pot ser un bon instrument al servei d'aquestes regulacions.

L'explicitació que provoca l'avaluació formativa, tal com hem pogut veure, pot aparèixer durant el mateix procés de composició o bé després. En el mateix procés de composició escrita, les regulacions interactives *on line* són molt freqüents, sobretot si es té cura de dissenyar les activitats segons un format que les afavoreixi. Després de l'activitat d'escriptura, les avaluacions diferides poden promoure la presa de consciència sobre el mateix procés i aportar coneixements que permetin als alumnes gestionar i conduir millor el procés en d'altres tasques d'escriptures properes.

Però el repte de l'avaluació formativa en l'ensenyament de la composició escrita resideix en les regulacions interactives⁴⁷. El que és interessant és que el professor pugui conèixer el procés que segueixen els alumnes mentre escriuen i aquests tinguin un suport en el control metacognitiu d'aquest procés: puguin trobar ajudes que els permetin disposar dels coneixements necessaris en cada moment de la tasca i que els serveixin per dirigir el control del procés en una direcció encertada.

És per això que, més endavant, parlarem de la possibilitat d'instrumentar aquestes regulacions metacognitives amb la finalitat, en primer lloc, d'estimular-les, i també de dirigir-les cap a un bon resultat. No totes les regulacions són necessàriament constructives: aquest és el repte de la didàctica de la llengua, que veurem il·lustrat a la segona part d'aquest treball amb l'anàlisi de les dades que ens forneix una situació concreta d'avaluació formativa inserida en un procés de composició escrita.

2.2.4. L'activitat metalingüística i la presa de consciència

⁴⁷ En les situacions d'avaluació diferida, els instruments de verbalització i presa de consciència poden més fàcilment complir aquesta funció. En les situacions *on line*, és molt més difícil trobar instruments que es puguin introduir en el procés d'escriptura i que tinguin un resultat efectiu. El treball empíric de la segona part dóna compte d'aquest segon tipus de situacions.

La composició escrita és una activitat humana que es situa en l'esfera de la metacognició en el sentit que demana un coneixement i una regulació dels propis processos cognitius per poder-se dur a terme. Per exemple, en revisar un esborrany, cal organitzar quines activitats i en quin ordre es realitzaran, decidir quan de temps caldrà dedicar a cada activitat i quan es podrà donar per bo un fragment concret, explorar a la memòria d'altres situacions semblants o d'altres coneixements que poden ser pertinents davant del problema que es planteja, etc. És una activitat que implica coneixements i operacions de nivell superior.

Però l'activitat d'escriptura té a més una característica específica i és que utilitza el llenguatge per vehicular la reflexió i el control sobre el text que s'escriu i sobre el procés per produir-lo: és el que s'anomena la funció metalingüística del llenguatge. En el nostre treball utilitzem el terme d'activitat metalingüística per referir-nos a tota l'activitat mental, amb comentari verbal explícit o no, que porta sobre el text i la seva producció. No distingirem el grau de consciència d'aquesta activitat metalingüística, que pot anar des del que Gombert (1990) anomena amb el terme epilingüístic, quan es produeix de manera inconscient, fins a l'activitat metalingüística conscient i amb ús d'una terminologia específica; ni tampoc els procediments que desencadenen aquesta activitat, que poden ser d'aplicació automàtica o bé deliberada i reflexiva⁴⁸. Des d'un punt de vista didàctic, el que ens interessa és afavorir a classe aquesta activitat de segon nivell sobre el llenguatge i el seu ús, en qualsevol de les seves manifestacions possibles (Ducancel i Finet, 1994), per aconseguir que el domini progressiu que els alumnes van desenvolupant sobre l'escriptura vagi associat a l'adquisició de la competència metalingüística

Qualsevol ús de la llengua pot requerir aquesta reflexió sobre la pròpia llengua i els seus aspectes discursius. Però, per les seves característiques, les activitats de producció de llengua escrita tenen un fort component metalingüístic: procés monogestionat, autonomia respecte dels elements de la situació discursiva, grau de formalitat més elevat que en la llengua oral habitual, temes més específics.

⁴⁸ En un treball de tipus empíric com el nostre, creiem que l'activitat metalingüística sense cap nivell de consciència, ni amb possibilitats de ser manifestada d'alguna manera per l'usuari de la llengua, no pot ser considerada, ja que es tracta d'un constructe teòric del qual no podem donar compte.

En les situacions d'aprenentatge de la composició escrita, sobretot en l'escriptura cooperativa, trobem indicis que ens permeten pensar que els alumnes-aprenents porten a terme una gran quantitat d'activitat metalingüística (Camps, Ribas, Guasch i Milian, 1997) que es manifesta de diferents maneres. En alguns casos, es tracta d'una activitat automàtica o sense reflexió explícita, que permet detectar una falla i solucionar-la o reformular un enunciat per ser escrit. En d'altres, com per exemple davant d'una dificultat o dubte, la reflexió apareix més manifesta, tot i que amb nivells diferents d'explicitació.

Els plantejaments actuals que hem repassat ens permeten enunciar que l'avaluació formativa pot ser un bon instrument per promoure un model d'ensenyament de la composició escrita que afavoreixi el desenvolupament de l'activitat metalingüística. L'avaluació preveu situacions en què els autors intercanvien les seves representacions sobre el text que es vol escriure i comenten el que ja s'ha escrit. També privilegia aquelles activitats que permeten prendre distància sobre el que s'escriu, considerar la llengua com a objecte i produir un discurs sobre aquest objecte lingüístic. A la vegada, l'avaluació formativa posa també l'accent en els aspectes reflexius de l'activitat d'escriptura: proposa situacions i instruments que ajuden els escriptors a prendre consciència del seu text i del procés de composició i que actuen de facilitadors en la gestió d'aquest procés complex.

D'aquesta manera trobem una confluència entre l'interès per conèixer com es desenvolupa la competència metalingüística dels estudiants i com es desencadena en les pràctiques de producció escrita, per una banda, i els treballs sobre avaluació formativa de la composició escrita per l'altra. I a la inversa: de l'anàlisi de les pràctiques d'avaluació formativa dels alumnes que estan aprenent a escriure podem extreure'n coneixements útils per saber millor com es porta a terme i es desenvolupa l'activitat metalingüística dels alumnes que aprenen.

2.2.5. La interacció verbal en l'escriptura en grup

Les situacions d'escriptura en grup, amb les diferents modalitats que ofereixen, són moments privilegiats per desenvolupar l'avaluació formativa. Tenen moltes de les característiques que ajuden a desencadenar les regulacions cognitives i metacognitives pròpies del procés d'escriptura. Treballs situats en diferents camps de la recerca han assenyalat la interacció com un aspecte important per a l'aprenentatge. L'avaluació té el seu gran

potencial en els processos interactius que genera (Goodman, 1989: 11), ja que permeten establir una relació molt estreta amb els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Tal com recull Schneuwly (1995a), la interacció verbal durant el procés de composició es pot donar en el si de tres tipus d'activitats diferents que s'influencien mútuament. La primera és l'elaboració d'instruments d'escriptura, a partir de l'explicitació i contrast dels criteris utilitzats i de les regles de funcionament d'aquests instruments. La segona és la lectura i discussió de textos escrits, tant propis com dels altres, en gran grup o en petit grup. La tercera és el discurs interactiu, *on line*, que té lloc durant el procés de composició per parlar del text, però també per regular el mateix procés. Aquest debat i reflexió, situats en el camp dels fenòmens interpsíquics, són l'origen de l'autoregulació que cada escriptor ha de poder dur a terme autònomament.

L'avaluació formativa es situa dins d'aquestes diferents activitats en tant que promou i facilita que es desencadenin els processos de regulació. Els instruments d'avaluació que s'utilitzen, en forma per exemple de llista de criteris de realització del text o bé de pautes de revisió, actuen com a punt de partida per a la interacció. Aquesta conversa, guiada per mitjà d'un instrument, es centra en l'anàlisi i en la presa de decisions sobre el text i el procés. El fet que l'avaluació es porti a terme, en una primera fase, de manera cooperativa, permet que el que és un control extern de la tasca es converteixi progressivament en un control intern, que pot ser exercit de manera individual a nivell intrapsicològic. A mesura que augmenta la competència de la composició escrita, el diàleg amb els altres es va convertint en un diàleg amb un mateix en què l'alumne reflexiona i exerceix un control sobre la seva pròpia acció.

La interacció alumne-mestre, com ja s'ha vist, juga també un paper fonamental en els processos d'avaluació. L'ensenyant és qui fa preguntes a l'alumne i li planteja reptes que permeten que aquest darrer solucioni conflictes o emprengui camins que tot sol, o només amb la cooperació dels companys, no faria. Per això, els instruments d'avaluació de la composició escrita, dins d'aquests plantejaments, s'allunyen molt dels exercicis individuals en què cal arribar a una solució i es caracteritzen, en canvi, per despertar controvèrsia o crear incerteses –el que alguns autors anomenen conflicte sociocognitiu– i per promoure intercanvis orals.

Des de la psicologia sociocognitiva, com ja hem vist, s'han desenvolupat diferents modalitats d'avaluació formativa que es fonamenten en aquests plantejaments de la interacció. Partint de la idea que el procés d'avaluació constitueix una progressió que va de l'heteroavaluació assegurada per l'ensenyant fins a l'autoavaluació assumida pel propi alumne, trobem diferents formes d'avaluació en les quals té lloc, en diferents graus, una implicació activa de l'alumne (Allal i Michel, 1993). En primer lloc podem assenyalar l'*avaluació en gran grup*, dirigida pel professor, en què aquest provoca i guia la discussió sobre els criteris d'avaluació i els procediments, però a partir sempre de les intervencions dels alumnes. Parlem també d'*avaluació mútua*, en què els alumnes intercanvien els seus textos, els valoren i discuteixen, i justifiquen després les diferents apreciacions. La *coavaluació* consisteix en la interacció entre mestre i alumnes en la qual es confronten les diferents valoracions que d'un mateix text ha fet cadascú i es prenen decisions per tal de millorar-lo. Finalment, l'*autoavaluació* pròpiament dita, on cada autor o grup d'autors s'enfronta directament amb el seu esborrany o el seu projecte de text per tal de valorar-lo i modificar-lo.

Aquesta classificació esquemàtica de les diferents modalitats d'avaluació de la composició escrita que tendeixen cap a l'autoavaluació permet, a la pràctica, múltiples concrecions amb diferents tipus d'interacció. El que és important destacar és que cal assegurar-se que les situacions que el mestre ha previst com a interactives, ho siguin realment. Diferents autors, ressenyats per Camps (1994a: 128), mostren com les respostes dels alumnes davant de situacions de treball d'escriptura col·laborativa poden ser molt diverses. A aquests treballs cal afegir la percepció de molts professors sobre les dificultats que tenen per fer que l'escriptura en grup es converteixi en un instrument eficaç per a l'aprenentatge de la composició escrita. En el treball empíric que constitueix la segona part d'aquesta tesi podrem llegir la descripció i anàlisi detallades de tres grups d'alumnes escrivint un text i utilitzant una pauta d'avaluació-revisió del text.

2.3. Els instruments d'avaluació formativa de la composició escrita

Els instruments d'avaluació constitueixen un element fonamental en el qual prenen forma i es concreten totes les característiques que defineixen una determinada concepció de l'avaluació. Des de la didàctica de la llengua

creiem important de treballar en l'elaboració conceptual dels instruments, ja que és a través d'ells que l'avaluació formativa es materialitzarà en les propostes per a l'aula i adquirirà un estatus de realitat. Així doncs, dediquem el següent apartat a considerar la definició i la funció dels instruments d'avaluació, a plantejar el paper que juguen els criteris d'avaluació dels textos en l'elaboració i utilització dels instruments, i finalment a proposar-ne una classificació que tingui en compte les diferents dimensions que els caracteritzen.

2.3.1. Funció i classificació dels instruments d'avaluació

Els instruments d'avaluació formativa són els elements que actuen com a mediadors en els processos de regulació i d'autoregulació cognitiva i metacognitiva dels alumnes. Es tracta d'ajudes externes, no sempre vehiculades a través d'objectes materials, que incideixen en el procés de composició escrita i poden afavorir l'aprenentatge. En funció de la situació d'escriptura i dels objectius d'aprenentatge fixats per l'ensenyant, els instruments poden revestir formes molt diverses i incloure continguts diferents. Podem considerar instruments d'avaluació, per posar dos casos ben extrems, tant una conversa col·lectiva dirigida pel mestre per detectar els aspectes satisfactoris i els punts a millorar d'un esborrany, com un document en forma de graella on calgui omplir uns requadres a partir de la relectura de l'esborrany.

Funció

La funció principal dels instruments d'avaluació és convertir en una activitat institucionalitzada, planificada i formalitzada la regulació que de manera intuïtiva i espontània es desencadena durant el procés d'ensenyament i aprenentatge per part d'alumnes i ensenyant. La utilització d'instruments permet sistematitzar i perfeccionar la recollida d'informacions per part del professorat i fer participar els alumnes en el procés d'avaluació i en la presa de consciència sobre l'objecte d'aprenentatge.

Des de la perspectiva dels treballs que caracteritzen l'avaluació com un procés de comunicació (Weiss, 1991), els instruments d'avaluació formativa són punts de partida perquè la comunicació s'estableixi. És a través d'aquest procés d'intercanvi que té lloc el pas de la regulació externa present en la interacció amb el professor o companys, a la regulació interna, autònoma, és a dir a l'autoregulació. Efectivament, els instruments

d'avaluació poden servir, en primer lloc, com a referència explícita comuna que permet parlar dels textos i dels processos en situacions interactives diverses, en el supòsit que els criteris d'anàlisi que es construeixen col·lectivament arribaran a ser criteris interioritzats per l'escriptor aprenent per regular els seus propis processos de producció escrita. Els instruments actuen de mediadors externs que propicien l'actualització i operativització dels coneixements.

Per això, en les situacions escolars, aquests instruments només compleixen la seva funció si es proposen en el si de contextos compartits, que tinguin una finalitat i que afavoreixin l'intercanvi. Quan l'instrument té la forma d'una llista o d'un qüestionari —per parlar dels més habituals—, l'alumne que està aprenent a escriure estableix d'aquesta manera tres tipus de diàleg: (1) un amb el mateix instrument, llegint-lo, interpretant-lo, reaccionant a les seves puntualitzacions i demandes; (2) un altre amb els seus companys i/o amb el professor, amb qui, partint del que planteja el document, estableix una negociació al voltant de la tasca que realitza i desencadena en l'alumne individual un procés de reconstrucció dels seus coneixements, i finalment (3) amb el propi text i els seus propis coneixements, ja que l'instrument fa que l'alumne s'enfronti al text per comprovar si s'ajusta a les característiques exigides i per modificar-lo, si cal.

És en aquest sentit que es pot defensar que els instruments d'avaluació formativa de la composició escrita, que normalment prenen la forma d'instruments per a la revisió del text i, en menys ocasions, de planificació, són a la vegada instruments d'aprenentatge, ja que, en usar-los, els alumnes interaccionen amb els continguts que estan aprenent en el marc de situacions significatives, en el nostre cas en el moment que s'enfronten amb l'escriptura d'un text que té un sentit i una funció. Dins d'aquest plantejament queda justificada la consideració de l'avaluació formativa com un component indissociable de l'ensenyament i l'aprenentatge o la dels que assimilen l'avaluació amb l'aprenentatge i en desdibuixen els respectius límits⁴⁹.

⁴⁹ Hem vist al capítol 1 com des de les diferents tradicions es coincideix a considerar l'avaluació, en el seu vessant formatiu, com un component que forma part del dispositiu d'ensenyament i aprenentatge. Així mateix, s'ha parlat del corrent anomenat avaluació formadora i de la seva concepció de l'avaluació com un element que es confon amb el dispositiu d'ensenyament i aprenentatge.

Una altra característica relacionada amb l'anterior és que els instruments, en promoure el diàleg, afavoreixen un distanciament del text i del procés que permeten la reflexió necessària per elaborar els coneixements sobre l'escriptura. L'activitat metalingüística es reforça amb aquestes situacions de comunicació.

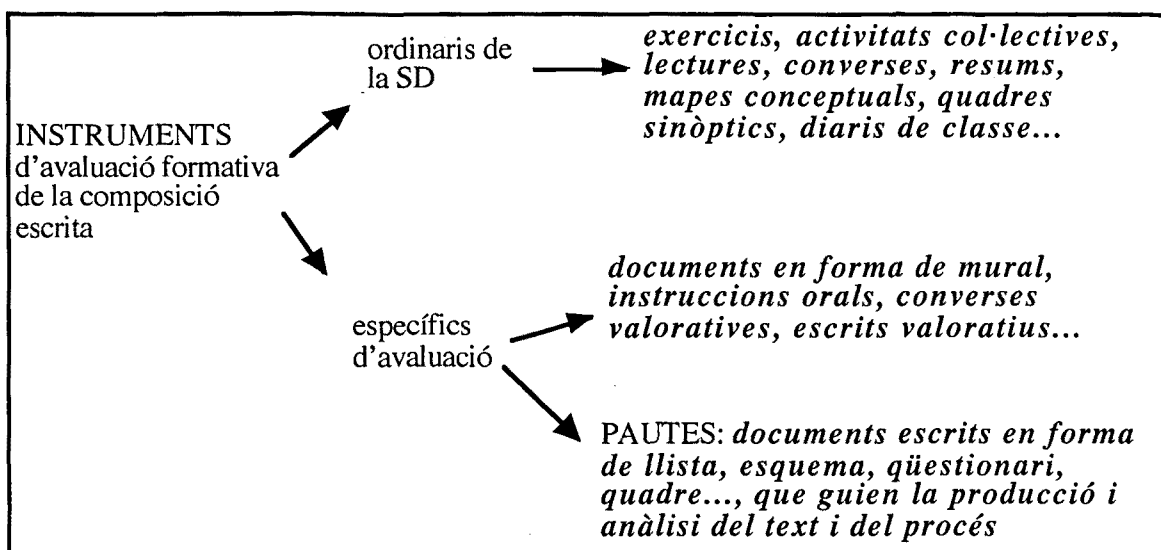
Tot i que algunes de les proves objectives de llengua, com hem vist en el cas de les que va proposar Alexandre Galí, poden tenir una funció formativa al servei del professor i de la millora de l'ensenyament, en aquest treball exclouem de la nostra consideració aquells instruments d'avaluació que no tenen una funció únicament formativa. Tampoc ens referirem a aquells instruments pensats per a ús exclusiu del professor, com poden ser fitxes d'observació dels alumnes o de correcció final del text.

Classificació

Del conjunt d'instruments possibles, podem distingir-ne dos grans grups, tal com queda reflectit al quadre 6. Uns són els que anomenem *ordinaris* de la seqüència didàctica, no pensats expressament per a l'avaluació, sinó dissenyats perquè els alumnes aprenguin els continguts previstos, però que en moltes ocasions propicien el diàleg i es converteixen en activitats desencadenants de situacions d'avaluació formativa, o bé en són la síntesi (per exemple, mapes conceptuals o quadres sinòptics).

L'altre grup està format pels instruments que podem anomenar *específics* d'avaluació, pensats especialment per a complir una funció avaluativa. Aquests instruments específics constitueixen un esforç per prevenir les situacions afavoridores dels processos de regulació i intervenir-hi. Des d'un punt de vista teòric troben la seva fonamentació en la idea que les regulacions i la comunicació necessàries en tota situació d'aprenentatge no sempre s'aconsegueixen de manera "espontània": cal treballar explícitament aquests aspectes per assegurar que es produeixin.

Dins d'aquest segon grup hi trobem el que habitualment rep el nom de *pautes d'avaluació*: aquells documents escrits en forma de llista, esquema, qüestionari o quadre, que tenen per objectiu la planificació i sobretot la revisió del text i del procés d'escriptura. Són aquests darrers els que nosaltres ens detindrem a analitzar.



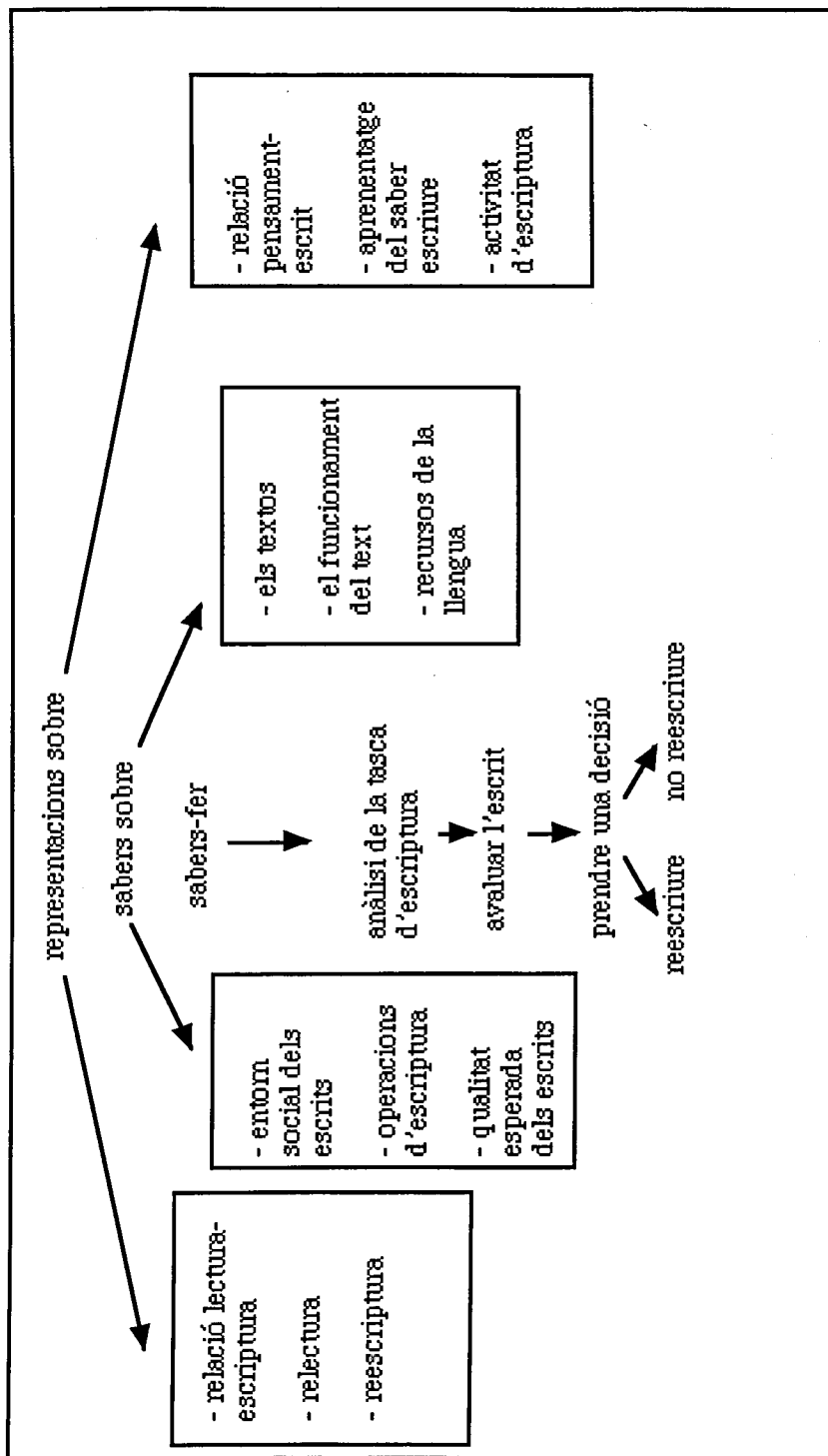
Quadre 6: Classificació dels instruments d'avaluació formativa de la composició escrita

2.3.2. Els criteris d'avaluació dels textos en el procés de producció

L'avaluació del text i del procés de composició es realitza d'acord amb uns criteris que recullen les característiques del referent en el qual es fonamenta el judici que culmina el procés. Aquests criteris s'ajusten a una determinada concepció de l'escriptura i a una consideració sobre el que és un bon text. Els objectius d'aprenentatge amb què cada centre o cada professor concreten les finalitats i els continguts del currículum són al darrere dels criteris d'avaluació, ja que el conjunt d'aquests criteris especifica el que s'espera de l'objecte avaluat (Hadji, 1999: 42).

Els autors de la recerca REV (1996: 25), portada a terme dins de l'INRP de l'estat francès, proposen un model de les competències de revisió a l'escola. Aquest model, que reproduïm de manera simplificada en el quadre 7, planteja els diferents tipus de sabers que l'escola es proposa desenvolupar en els alumnes per tal que aquests últims tinguin la capacitat de revisar i modificar els textos. A la vegada, mostra com es tracta d'una activitat complexa que es veu influïda per coneixements de naturalesa diversa: des d'un tipus de representacions molt globals sobre el món de l'escrit, sobre la mateixa activitat d'escriptura i el seu aprenentatge, etc.; passant per uns sabers procedimentals sobre el funcionament dels textos en el seu entorn social; fins a uns sabers propis de l'activitat de revisió i reescriptura. Podem veure, doncs, com els criteris d'avaluació que permeten jutjar i avaluar l'escrit es fonamenten en unes competències que impliquen tot un conjunt de sabers que constitueixen el referent propi de tota avaluació.

Quadre 7: Model de les competències de revisió a l'escola (Groupe EVA, 1996)



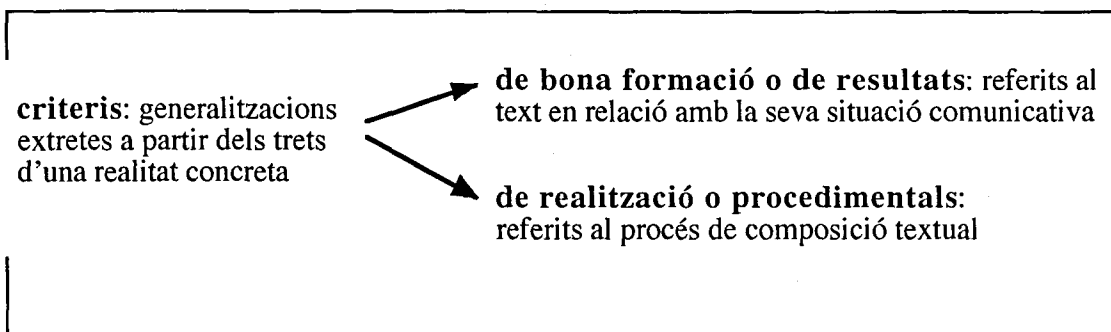
Els *criteris d'avaluació* tal com nosaltres els concebem són generalitzacions aplicables a més d'una tasca, construïdes per un procés d'abstracció a partir d'observacions concretes. Els *indicadors d'èxit*, o concrecions dels criteris en una tasca determinada (Veslin i Veslin, 1992: 78), són els que permeten als alumnes construir els seus propis criteris. Aquesta construcció es realitza a partir de l'observació conscient de les experiències dels alumnes com a lectors i escriptors, dels exercicis i problemes que el professor planteja a classe i de l'anàlisi de textos propis o bé dels textos socials de referència.⁵⁰

Des de l'enfocament que aquí defensem, en què s'estableix una estreta relació entre l'avaluació i l'aprenentatge, els criteris no constitueixen només l'estàndard que cal assolir, sinó que es converteixen a més en el centre del treball didàctic que es porta a terme durant la SD. Les activitats d'aprenentatge proposades giren a l'entorn d'aquests criteris en el sentit que posen els alumnes en situació de poder apropiar-se'n i convertir-los en quelcom operatiu. Si en els plantejaments tradicionals és el professor qui sap què es proposa ensenyar als seus alumnes i a quins resultats s'ha d'arribar, en el marc actual de l'avaluació formativa el repte és convertir els alumnes en col·laboradors actius de la formulació d'aquests criteris. Prenen, doncs, molta importància en aquesta concepció de l'avaluació les activitats en què els alumnes elaboren i negocien les representacions d'aquests criteris per mitjà de la seva explicitació i utilització en contextos significatius. Tal com afirmen Rodríguez i Jorba (1997: 62), "l'eficàcia d'un bon sistema personal d'aprendre, i per tant del procés d'autoregulació de l'aprenentatge, depèn en bona part de la bondat del sistema de control-regulació, que a la vegada és funció del grau d'apropiació dels criteris d'avaluació per part dels estudiants."

Durant la seva activitat com a escriptors i en el marc de les activitats proposades a la seqüència didàctica, els alumnes autorregulen el seu procés d'aprenentatge de la composició escrita segons dos tipus de criteris (Mas, 1989; Nunziati, 1990; Jorba i Sanmartí, 1996): uns es refereixen a la qualitat o al grau d'acceptabilitat del text com a producte lingüístic i es fonamenten en les diferents ciències del llenguatge, són els *criteris de bona formació o de resultats*; els altres, denominats *criteris de realització o*

⁵⁰ Amb aquesta denominació, els autors de l'equip de Bronkard es refereixen als textos que funcionen en la vida "real", utilitzats dins de l'aula per tal de poder ser observats i analitzats pels alumnes. El Groupe EVA (1996) parla d'escrits *de referència*.

procedimentals, enumeren les accions que s'espera que l'alumnat realitzi en el procés de composició textual. En el quadre 8 resumim els diferents tipus de criteris presents en l'avaluació de la composició escrita.



Quadre 8: Els criteris d'avaluació en la composició escrita

Sovint, els alumnes expressen la seva primera formulació explícita dels criteris en termes de criteris de realització, per mitjà de la verbalització de les operacions que cal fer per escriure un text, de com és millor dur-les a terme, de la seva repercussió en el text final, etc. A partir de l'explicitació d'aquests procediments pot ser més senzill arribar a entendre els conceptes vehiculats pels criteris de bona formació, els que es refereixen a les característiques del text i, el que és més important, els alumnes poden llavors ser capaços de formular-los amb les seves pròpies paraules i aplicar-los a cada situació nova d'elaboració d'un text.

El procés d'elaboració d'aquests criteris per part dels alumnes és llarg i difícil, requereix un anar i venir entre els indicadors o característiques concretes d'un escrit determinat i la seva formulació abstracta en forma de criteri. Per això, no n'hi ha prou que el professor faci explícits els criteris d'avaluació del text, cal un treball de manipulació i de contrast a través d'activitats que impliquin l'alumnat en un procés d'autoavaluació, havent negociat prèviament el significat dels criteris (Jorba i Sanmartí, 1996; Rodríguez i Jorba, 1997).

Per això la formulació de criteris d'avaluació constitueix un procés que pot tenir diferents nivells de generalització en funció de l'edat dels alumnes, del grau d'apropiació dels coneixements o de la dificultat de l'objecte analitzat. Es tracta, doncs, de formulacions "dinàmiques i progressives", (Flak, 1994) que es corresponen amb el moment i el nivell d'aprenentatge dels alumnes.

Vegem un exemple d'aquests diferents nivells de concreció dels criteris, enunciats, respectivament, per alumnes de 8 i 13 anys⁵¹:

La carta que hem escrit:

- Comença dient "Sr. Director"?
- Hem explicat que som alumnes de l'escola Sant Joan?
- Hem dit que volem protestar per les obres?
- Hem explicat per què hi estem en contra?
- Ens hem acomiadat abans d'acabar?

La nostra carta al director:

- Té un encapçalament i un final suficientment respectuosos?
- Hi ha una presentació dels enunciadors?
- Queda clara l'opinió que es defensa?
- S'aporten arguments que poden convèncer els lectors?

Quadre 9: Diferents nivells de concreció dels criteris.

Veiem, doncs, que els criteris d'avaluació, en la concepció que aquí es defensa, no són un llistó fixat per una instància externa ni una recepta tancada (Veslin i Veslin, 1992), sinó enunciats elaborats i establerts pels mateixos alumnes i professors en un moment concret del procés d'aprenentatge. Es tracta sempre de criteris "provisionals", que es reformulen al llarg de la SD perquè en cada moment constitueixin instruments útils i adequats, no només per al professor, sinó també per a l'alumne. Els criteris d'avaluació no són normes individuals o col·lectives, sinó el resultat de la relació que s'estableix entre tres factors: les característiques del producte i del procés d'escriptura, la imatge que els subjectes es construeixen a partir dels coneixements que en cada moment tenen i el nivell de coneixements esperats.

Per a cada tasca d'escriptura concreta es disposarà d'uns criteris fixats tenint en compte els objectius d'aprenentatge, al voltant dels quals es treballarà i amb els quals es valoraran els resultats de l'aprenentatge. En l'avaluació de la composició escrita podem disposar de criteris per avaluar el text/producte de l'activitat i criteris per avaluar el procés o la tasca desenvolupada. En el cas del producte, els criteris poden fer referència als diferents nivells del text: el codi de la llengua, els aspectes discursius i

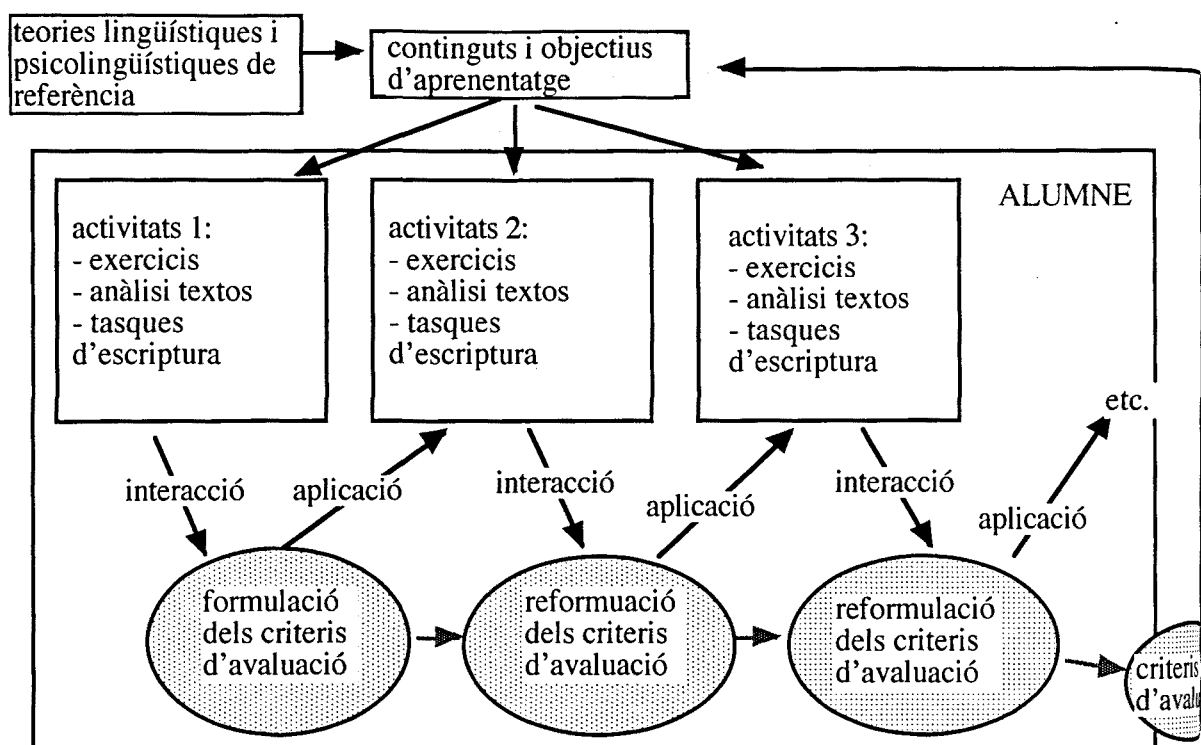
⁵¹ Ribas (1997).

pragmàtics, el significat o contingut, i les característiques materials de l'escrit. N'hi haurà que seran més generalitzables, com els que fan referència al codi, perquè responen a una norma explícita, i per tant seran més fàcils d'aplicar. D'altres, com els que fan referència al contingut o als elements pragmàtics, dependran de cada text i situació i per tant seran més difícils d'observar, de formular i d'aplicar.

Cal fer notar aquí una certa contradicció entre la recerca d'unes característiques estructurals generals que permetin valorar qualsevol text d'una mateixa tipologia i les propostes que posen més èmfasi en els elements discursius del text i que per tant només serien útils per jutjar un text que s'ajustés a aquella situació comunicativa concreta. És per això que l'elaboració i utilització d'instruments d'avaluació formativa en l'aprenentatge de la composició escrita haurà de ser molt flexible i estar guiada per l'objectiu que en cada moment es prioritzi. Si es tracta d'ajudar els alumnes a descobrir les mancances de l'esborrany o d'utilitzar els continguts treballats en la seva revisió, pot ser més adequat utilitzar una pauta que es refereixi al tipus d'escrit específic amb què l'alumne s'enfronta. Si, en canvi, l'objectiu del professor és que l'alumne sigui capaç de sistematitzar les característiques del gènere textual que s'està treballant, una pauta de caràcter més general permetrà recapitular el que s'ha après i elaborar una representació d'un nivell més alt d'abstracció.

Per avaluar el procés, els criteris hauran d'expressar les operacions o accions que cal dur a terme per realitzar el text. Les traces d'aquestes operacions a vegades són poc observables i cal, per tant, un exercici d'explicitació i presa de consciència sobre la tasca que es realitza. A més, cal comptar amb el fet que les estratègies per compondre un text no són idèntiques en tots els escriptors ni són iguals per a tots els textos i situacions diverses.

L'estreta relació entre criteris d'avaluació i objectius d'aprenentatge és una condició necessària per poder parlar de la funció formativa de l'avaluació. S'ha repetit en més d'una ocasió com l'avaluació formativa és un element integrant de les situacions d'ensenyament i aprenentatge. Però perquè sigui així, cal vetllar perquè l'engranatge entre avaluació, per una banda, i ensenyament i aprenentatge, per l'altra, pugui ser una realitat. El quadre 10 expressa la nostra visió d'aquesta relació necessària entre els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació, i recull també el caràcter dinàmic i progressiu d'aquests criteris compartits entre professorat i alumnat.



Quadre 10: Caràcter dinàmic i progressiu dels criteris d'avaluació

Els continguts i objectius d'aprenentatge —determinats pel professor però compartits també pels alumnes, encara que forçosament a un nivell diferent d'explicitació— són els que determinen el disseny d'unes activitats concretes d'ensenyament de l'escriptura, que al nostre esquema hem anomenat "activitats 1". Com a resultat d'aquestes activitats, i per mitjà de la interacció desencadenada a classe, s'arriba a una primera formulació dels criteris d'avaluació del text i del procés de composició, encara provisionals o rudimentaris, que són aplicats pels alumnes en les properes activitats que conformen la SD. La realització d'aquestes noves activitats, a la vegada, permet a alumnes i professor reformular els criteris enunciats anteriorment, perfeccionar-los, precisar-los, i així, progressivament, anar ajustant de manera dinàmica l'explicitació i construcció d'aquests criteris als objectius d'aprenentatge, que representen la fita a assolir. Es tracta, per tant, d'un procés dinàmic i interactiu en què els criteris d'avaluació utilitzats pels alumnes contribueixen a la construcció de coneixements.

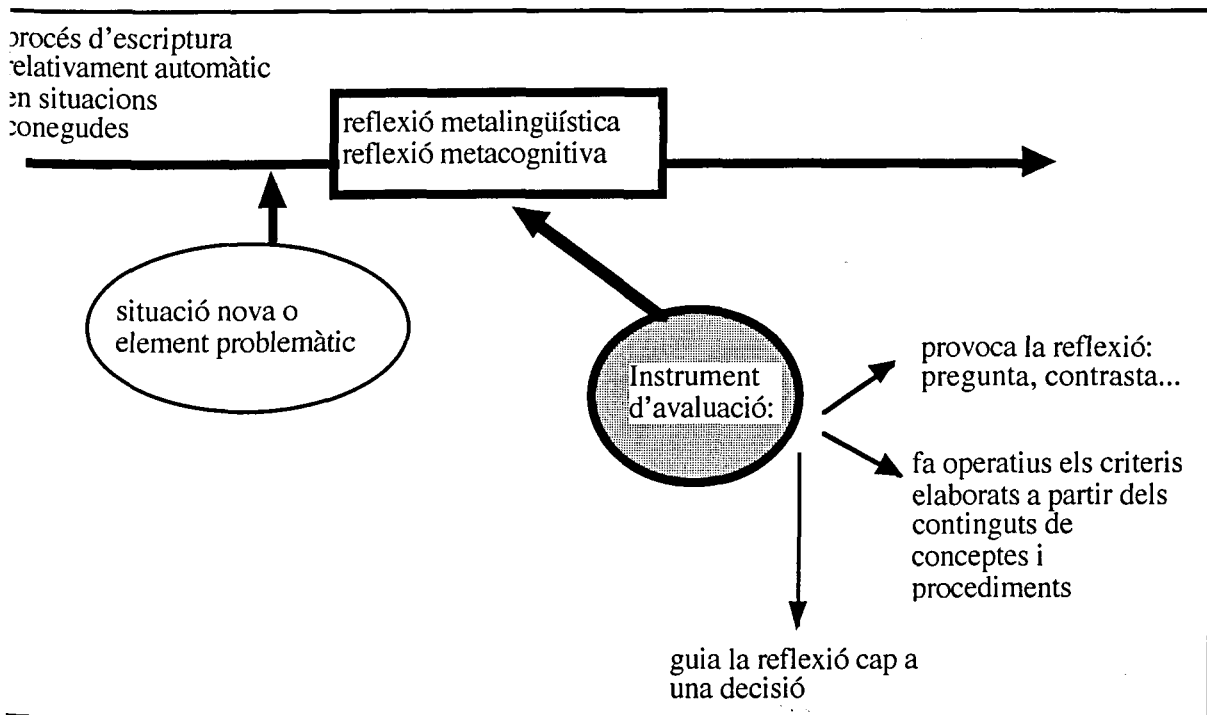
2.3.3. Incidència dels instruments d'avaluació en l'aprenentatge de la composició escrita

Com ja hem vist, les activitats d'escriptura tenen un component important metalingüístic i metacognitiu, el qual es concreta en la reflexió al voltant del llenguatge i les operacions del procés de composició, i en la seva gestió.

Part d'aquestes activitats, quan es donen en situacions repetides que ja s'han fet habituals, s'automatitzen i es desenvolupen sense una reflexió explícita o conscient. Però quan les situacions són noves o plantegen un dubte, la reflexió explícita resorgeix i l'anàlisi i la gestió conscients es fan imprescindibles per solucionar la tasca.

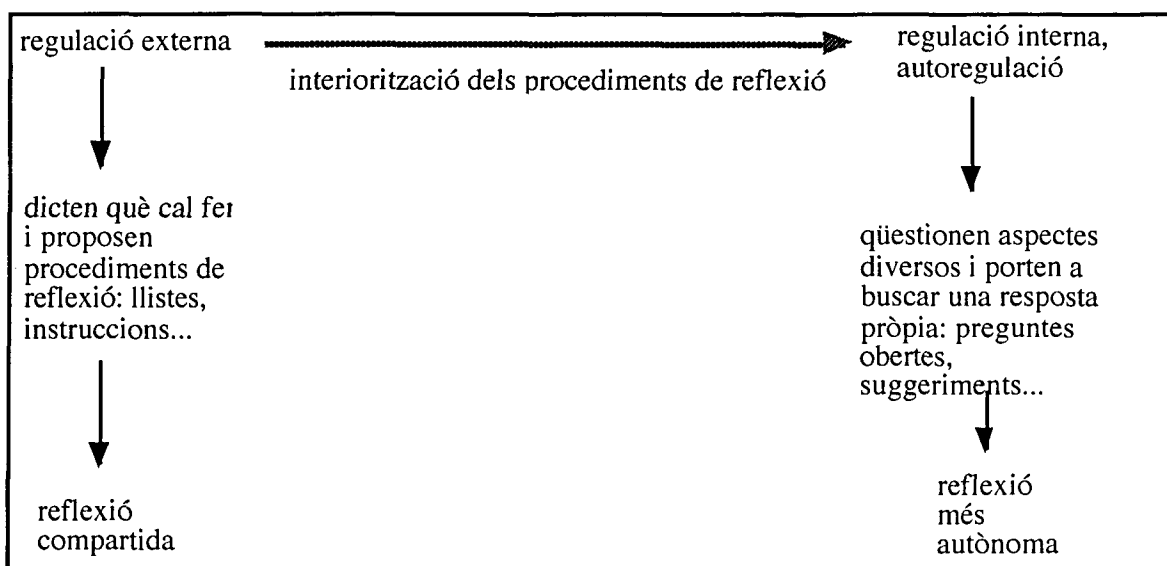
L'aprenentatge de la composició escrita planteja als alumnes uns usos de la llengua nous i més complexos, que necessiten la reflexió metalingüística. Per tant, l'escola, per ensenyar a escriure, ha de promoure que els alumnes escriguin, però també que reflexionin sobre la llengua i el seu ús per poder aprendre a escriure.

Precisament aquesta és la funció reservada als instruments d'avaluació formativa de la composició escrita: contribuir a desencadenar la reflexió metalingüística en el curs del procés d'escriptura relativament automàtic que es porta a terme, de manera que es pugui avançar en el domini de concepció de la incidència dels instruments d'avaluació formativa en el procés de composició escrita. En el quadre 11 expressem la nostra concepció de la incidència dels instruments d'avaluació formativa en el procés de composició escrita.



Quadre 11: Incidència dels instruments d'avaluació en el procés de composició escrita

Els processos de regulació desencadenats pels instruments d'avaluació ofereixen un ventall de possibilitats graduals que, com ja hem vist, van des d'una regulació externa, on la reflexió es porta a terme d'una manera compartida, fins a una regulació interna o autoregulació, en què l'escriptor busca una resposta pròpia als reptes que li planteja l'escrit per mitjà de la seva reflexió autònoma, encara que no necessàriament solitària. És en els moments d'una reflexió més "assistida" pels instruments d'avaluació i per les altres persones que col·laboren amb l'alumne que aquest pot interioritzar els procediments de reflexió sobre el text (Graves, 1983). El quadre que presentem a continuació expressa aquesta idea.



Quadre 12: Progressió en el tipus de reflexió que desencadenen els instruments d'avaluació

2.3.4. Les pautes d'avaluació de la composició escrita: descripció i elements d'anàlisi

Com ja s'ha dit a l'apartat 2.3.1., anomenem *pautes d'avaluació* de la composició escrita aquells instruments escrits pensats perquè l'alumne els usi en el moment de planificar o revisar el seu text. Les pautes poden promoure la reflexió sobre la representació que es té del text i de la tasca d'escriptura i ajudar a construir-la, o bé potenciar la relectura del text i l'explicitació del procés de composició a partir d'un qüestionament sobre els paràmetres del text.

La realitat de les pràctiques educatives ens proporciona una gran diversitat de pautes i un ventall molt ampli de maneres d'utilitzar-les. A continuació enumerem, i més endavant desenvolupem i exemplifiquem, els diferents elements que ens permetran descriure el funcionament i la utilitat de les pautes d'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Aquests elements són els següents.

- L'objecte avaluat

- La realitat que s'observa i que constitueix l'objecte d'avaluació: el text, el procés de composició o el procés d'aprenentatge.
- El grau de generalització que expressa la pauta d'avaluació.

- Les formes d'utilització de la pauta

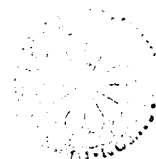
- La relació que s'estableix entre l'usuari i l'objecte avaluat: el propi text, el d'un company...
- El procediment d'utilització: individual, col·lectiu o bé una combinació dels dos.

- La relació de la pauta i del seu ús amb el procés d'aprenentatge

- El moment d'utilització amb relació a la SD i al procés de composició escrita.
- El tipus de regulació que provoca la pauta.
- La relació entre els qui han elaborat la pauta i els seus usuaris.

- El tipus de resposta que s'espera dels alumnes

- El format i la presentació de la pauta, que condiciona l'activitat del seu usuari.
- El grau d'autonomia que promou la pauta en l'explicitació dels coneixements de l'alumne sobre la llengua i el procés.
- L'orientació de la resposta que es demana als alumnes.



2.3.4.1. L'objecte avaluat

L'avaluació pot anar dirigida a l'observació i modificació de diferents realitats o **objectes** que, encara que interrelacionats, poden ser observats de manera independent. En el nostre cas, les pautes d'avaluació poden referir-se a tres objectes diferents, que són: el text o l'esborrany, el procés de composició escrita i el procés global d'aprenentatge. Per tant, la pauta pot posar l'atenció en els coneixements declaratius sobre els aspectes lingüístics i discursius del text, en les característiques i operacions del procés de composició o bé en el procés d'aprenentatge en si mateix. Vegem, a continuació, tres exemples de pautes que poden il·lustrar els tres tipus d'objectes mencionats.

Fragment d'una pauta d'avaluació del text.

1. El text planteja un tema polèmic?
2. Queda clar qui és l'enunciador?
3. L'argumentació és adequada als seus destinataris?

Fragment d'una pauta d'avaluació del procés de composició escrita

1. On he escrit el text?
2. Quanta estona hi he dedicat?
3. L'he fet sol/a o he consultat algú?
4. Quins materials he fet servir mentre l'escrivia?

Fragment d'una pauta d'avaluació del procés d'aprenentatge

1. Digues el més interessant del que has après fent aquest treball.
2. Quin aspecte creus que no t'ha quedat prou clar i caldria treballar més?

Quadre 13: Fragments de pautes per il·lustrar els diferents tipus d'objecte.

El **grau de generalització** que expressa la pauta constitueix un altre element de distinció. Una pauta pot ser vàlida per valorar qualsevol text o procés de redacció quan només planteja aspectes generals, o bé pot estar pensada per avaluar un tipus de text concret, o un gènere, o fins i tot un text específic dins d'una situació discursiva única. En funció de les teories lingüístiques i psicolingüístiques, de l'edat dels alumnes i de l'objectiu pedagògic, pot ser més adequat un tipus de pauta o un altre.

Fragment d'una pauta d'avaluació ajustada a una situació molt específica

1. El text ha d'explicar com és un gat.
2. Hi ha d'haver dibuixos perquè s'entengui millor.
3. Cal parlar d'un gat que existeixi.
4. Només s'ha de descriure el gat, no ha de passar-hi res.

Fragment d'una pauta d'abast general

- Nom i data
- Títol subratllat
- Majúscules en començar cada frase
- Una idea important per a cada paràgraf
- La lletra clara i comprensible
- Un marge a banda i banda del full

Quadre 14: Fragments de pautes per il·lustrar el grau de generalització

2.3.4.2. Formes d'utilització

Hi ha diverses possibilitats d'utilitzar els instruments d'avaluació en funció de quina sigui la **relació entre la persona que l'usa i l'objecte avaluat**. Parlem d'autoavaluació quan el mateix subjecte s'avalua el seu propi text o el procés de composició. Però hi ha una altra forma molt extesa a les aules, sobretot en alumnes joves o poc familiaritzats a participar en l'avaluació formativa, que és l'heteroavaluació. En aquest cas, el subjecte avalua el text d'una altra persona (el mestre, el text de l'alumne; l'alumne, el text d'un company; un grup, el text d'un altre grup), la qual cosa facilita el distanciament necessari que permet a l'escriptor posar-se en el lloc del lector i emetre un judici valoratiu. Però hi ha també diverses formes mixtes, amb la intenció ja explicada de promoure el qüestionament i la reflexió a través de la interacció. Un exemple pot ser el cas d'un text avaluat individualment pel seu autor i per una altra persona, en què posteriorment els dos judicis es posen en comú, es contrasten i es justifiquen mútuament.

Un altre aspecte a tenir en compte és el **procediment** utilitzat per a la utilització de les pautes que, com ja hem vist en l'exemple anterior, pot ser individual en un primer moment per ser socialitzat després, i col·lectiu des del primer moment, quan, per exemple, un grup avalua el text que ha escrit

conjuntament o bé un grup analitza l'un darrere l'altre els textos que han elaborat individualment cada un dels seus membres.

2.3.4.3. Relació amb el procés d'aprenentatge

El **moment** d'utilització de les pautes pot ser diferent amb relació a dues instàncies que es desenvolupen superposades: una és la SD i l'altra el procés de composició escrita. Un instrument pot complir una funció diferent segons el moment en què sigui usat. Així, per exemple, en la primera fase de la SD, en què encara no s'ha iniciat la redacció, les pautes ajudaran els alumnes a representar-se què s'espera d'ells i a anticipar quins passos hauran de fer i quins coneixements els seran necessaris per escriure el text. En canvi, al final de la SD les pautes proposaran una retrospectiva sobre el procés seguit o una valoració del text resultant en funció de les condicions imposades pel context. Ajudaran a fer un balanç sobre el que s'ha après i a treure conclusions de cara a situacions futures.

En el procés de composició, les pautes incidiran de manera diferent segons que intervinguin en les diverses operacions que integren aquest procés. Una pauta de planificació ha d'ajudar a generar i organitzar les idees i a explicitar els elements discursius i pragmàtics del text. Una pauta de revisió incitarà a una relectura crítica i distanciada del text i pot aportar solucions per als aspectes més nous o conflictius de la tasca.

Les pautes poden exercir una **regulació** externa a través de llistes d'accions a seguir o d'esquemes de l'estructura del text quan els continguts que s'estan treballant s'acaben d'introduir, o bé poden promoure una regulació interna per mitjà de preguntes que qüestionin o facin verificar diferents aspectes puntuals del text.

El tipus de **regulació** que desencadenen també pot ser diferent segons que l'ajustament es produeixi a partir de l'anàlisi de les activitats ja realitzades (retroactiva), que adapti les activitats en el mateix procés en què es van realitzant (interactiva, *on line*) o bé que anticipin i ajustin les accions en la fase prèvia de representació i planificació de la tasca (proactiva) (Allal, 1979, 1988).

La qüestió sobre qui elabora la pauta i la relació entre **autors i usuaris** dels instruments d'avaluació admet diverses possibilitats i està també en funció dels objectius d'aprenentatge que es pretenguin. L'elaboració pot anar només a càrrec del professor, d'aquest a partir de la conversa amb els

alumnes, d'alumnes i professor conjuntament, o encara dels alumnes tots sols. En el cas de pautes confeccionades pels alumnes, aquests poden servir-se de les pautes que han elaborat ells mateixos o bé de les que han creat altres companys després d'un intercanvi.

2.3.4.4. Resposta dels alumnes

La **presentació i el format** de la pauta pot conduir l'alumne cap a diferents tipus de resposta. Hem de distingir dins d'un ventall que va des de les pautes que no interactuen de manera explícita amb el lector (llista de les accions que cal seguir, esquema de l'estructura del text, definició dels trets més característics d'aquell gènere, etc.), fins a les que porten l'alumne a l'acció (marcar o canviar algun element del text), passant per les que dialoguen amb l'escriptor (preguntes sobre el text o el procés, més o menys tancades o obertes, amb demanda de justificació o no).

Pel que fa al **grau d'autonomia en l'explicitació dels coneixements sobre la llengua i el procés**, fonamentalment totes les pautes d'avaluació promouen una reflexió metalingüística sobre la llengua que s'usa per escriure i una regulació metacognitiva sobre els processos cognitius que es desenvolupen. Ara bé, com ja hem vist, en un primer estadi d'aprenentatge de l'ús de les pautes d'avaluació i també d'aprenentatge de la composició escrita, poden ser útils les pautes que constitueixen una guia externa per als alumnes, sobretot si s'han confeccionat en col·laboració amb ells o a partir d'un treball de recapitulació efectuat conjuntament mestre i alumnes. Més endavant, són apropiades les pautes que porten a formular-se preguntes sobre la pròpia tasca.

Finalment, podem analitzar quina és l'**orientació de la resposta** que es demana als alumnes. Hi ha pautes que es presenten al principi d'una seqüència d'aprenentatge i al final d'aquesta mateixa seqüència, amb la finalitat que cadascú pugui apreciar el seu progrés i també els aspectes en què no s'han obtingut els resultats esperats. Algunes pautes reforcen els aspectes que l'alumne domina, demanant d'explicitar les estratègies que considera positives. D'altres, en canvi, posen més èmfasi en les mancances o en els errors. En el cas d'alumnes joves i de tasques d'escriptura no excessivament complexes, les pautes poden suggerir vies de solució per a cada un dels problemes que es poden preveure. Els aspectes afectius de la resposta dels alumnes és un factor important a considerar, així com la necessitat que aquests vegin els avantatges d'utilitzar una pauta.

Fins aquí hem presentat els paràmetres que donen compte de la diversitat de funcions que poden acomplir les pautes d'avaluació formativa en una situació d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i la diversitat d'elements que es posen en joc en el context d'aquestes situacions.

2.3.5. Tipus de pautes d'avaluació de la composició escrita

En el model de SD presentat hem pogut observar com escriure i aprendre són dos processos que es desenrotllen a la vegada. Al mateix temps, el text escrit és el producte de l'escriptura, però també constitueix, en forma d'esborrany, un element del procés de composició escrita. Per la interrelació entre aquests tres elements –el procés d'aprenentatge, el procés d'escriptura i el text–, les pautes d'avaluació que s'utilitzen en l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita moltes vegades s'orienten a explicitar i considerar-ne més d'un a la vegada. De tota manera, podem dir que en la majoria dels casos posen prioritàriament l'accent o bé en el control del procés de composició escrita, o en la planificació i anàlisi dels textos i esborranys, o en la gestió del procés global d'aprenentatge (Camps i Ribas, 1998). Per això hem considerat aquests tres grans grups per descriure i analitzar exemples representatius del repertori de pautes de composició escrita que s'utilitzen.

2.3.5.1. Pautes per avaluar el procés de composició escrita

Si ens referim a les pautes per al control del procés de composició escrita, presenten una diversitat que es deu sobretot a la complexitat dels processos d'escriptura. Les pautes fan referència a les operacions implicades en la producció del text escrit i poden usar-se per regular diversos aspectes d'aquest procés. Poden referir-se a una operació aïllada: pautes per a la planificació, per a la revisió o per a la textualització. Però poden també servir per al control conjunt del procés que es segueix o s'ha seguit.

Aquestes pautes presenten, en molts casos, la forma d'un qüestionari metacognitiu o d'uns punts que porten l'alumne a formular-se explícitament alguna característica del procés de redacció que està duent o ha dut a terme (quadre 15). Però també és molt habitual una pauta que, a partir de la conversa entre professor i alumnes, estableix una llista d'accions o passos a seguir, com la que veiem al quadre 16.

1. He escrit el text:
 - On?
 - En quan temps?
 - Sol o en grup?
 - He utilitzat la carta d'estudis?
 2. Les instruccions del professor:
 - M'han resultat útils?
 - M'han semblat complicades o difícils de realitzar?
 - No les he entès?
 3. He planificat el text:
 - Durant quant de temps?
 - Amb quina tècnica (esquema, mapa conceptual, pluja d'idees?)
 4. He escrit l'esborrany:
 - Segons la meva planificació, sense fer canvis?
 - Segons la meva planificació, però amb canvis?
 - D'acord amb la carta d'estudis?
 5. He revisat el text:
 - Mentre anava escrivint?
 - Mentre anava escrivint i en acabar l'esborrany?
 - Corregint només l'ortografia i la puntuació?
 - Corregint, a més de l'ortografia i la puntuació, el contingut i l'organització?
 6. L'he passat en net:
 - Sense introduir-hi cap canvi?
 - Amb algun canvi que em sembla que millora el text?
 7. He tingut dificultats per:
 - Començar a escriure?
 - Trobar els materials adequats per informar-me?
 - dactar el text?
 - Escriure les frases?
 - Selecciona les paraules adequades?
 8. He solucionat les dificultats:
 - Preguntant al professor?
 - Consultant el diccionari?
 - Preguntant als meus amics o familiars?
 9. Després de llegir el text o de ser corregit pel professor, l'he tornat a escriure:
 - Ja que els meus companys no l'havien entès?
 - El text no era ben bé una argumentació?
 - M'ho ha demanat el professor?
 - Hi havia moltes faltes d'ortografia?
 10. Per escriure el text he utilitzat:
 - Diccionaris?
 - Llibres de text i gramàtiques?
 - Llibres de la biblioteca relacionats amb el tema?
 - El meu text corregit per refer els fragments incorrectes?
 - La carta d'estudis?
- El que més m'ha ajudat ha estat
- He après
- És convenient que en la pròxima ocasió tingui en compte

Quadre 15: Pauta d'avaluació del procés de composició escrita. Questionari per revisar el procés seguit. (Santamaria, 1992; adaptat de Garcia-Debanco).

PLANTILLA DE PLANIFICACIÓ DEL TEXT
Composició d'una crítica teatral

I) Generació d'idees

a) PART INFORMATIVA SOBRE:

- J.M. de Sagarra: intenció, etc.
- Gènere
- Corona d'espines: llenguatge, títol, argument, etc.
- Espai escènic del Romea
- Director i actors

b) PART VALORATIVA

- Aspectes generals o concrets
- Aspectes favorables
- Aspectes menys favorables
- Tenint en compte: escenografia, interpretació, etc.

c) ALTRES CONSIDERACIONS

- To i registre lingüístic de la crítica
- Cites d'altres textos (d'altres crítics, director...)
- Resposta del públic

II) Selecció d'idees

- Quins aspectes de la graella anterior voleu que, de totes passades, figurin a la vostra crítica?
- Quins són els aspectes més secundaris?
- Quina llargada màxima voleu donar al text?

III) Ordenació de les idees

- Decidiu quines de les idees anotades en els apartats anteriors voleu que constin en els següents apartats de la crítica.

- A) Introducció
- B) Cos
- C) Conclusió

N. Farrera (1995)

Quadre 16 : Avaluació del procés de composició escrita. Guió de planificació.

2.3.5.2. Pautes per avaluar el text

Les més utilitzades i amb una varietat més gran de formats són les pautes per avaluar el text. Constitueixen sempre un compendi de les característiques que ha de complir el text expressades per mitjà de criteris de bona formació o de resultats, però poden tenir formes diverses i usos previstos també diversos, en funció de les diferents tradicions d'ensenyament de la llengua en què es basen i del moment i funció que tenen dins de la seqüència didàctica.

N'hi ha que estan orientades a la planificació o previsió de com ha de ser el text i quines característiques lingüístiques, discursives i pragmàtiques ha de complir perquè s'ajusti a la situació de comunicació (quadre 17). Però també trobem pautes que pretenen aconseguir en forma de guia o ajuda tot el procés de producció del text, i per tant col·laborar en les diverses decisions que cal prendre en el moment de redacció. En aquest cas, a més de recollir les característiques del text, proporcionen a vegades solucions concretes com llistes d'expressions i de lèxic, fórmules d'inici o final, paraules de connexió, possibles estructures del text, etc., que serveixen perquè l'escriptor, quan es replantegi el text que està escrivint, tingui a l'abast recursos i ajudes concretes per a alguns dels problemes.

PLANIFICACIÓ DE LA NOVEL·LA grup:
Protagonistes:
Altres personatges:
Lloc on passa:
Època en què passa:
Argument:
Tema que tracta:
Narrador:
Títol (provisional):

Quadre 17: Pauta per a la planificació del text. T. Ribas i R. Fort (1995)

D'entre les pautes referides al text, les més exteses són les que estan orientades a la revisió i reescriptura del text en funció dels criteris de realització que l'han guiat (quadre 18). Recullen, per tant, uns criteris que han estat elaborats pels mateixos alumnes a partir de les activitats d'aprenentatge de la seqüència didàctica. Habitualment, són els professors qui acaben de seleccionar i organitzar els criteris explicitats conjuntament amb els alumnes i els converteixen en una pauta editada⁵². La utilització d'aquestes pautes es situa en els moments de revisió de l'esborrany o esborranys successius abans de passar a la fase d'edició del text.

FITXA D'AVUACIÓ

Tema: Autor/a:
 Títol del treball: Avaluat per:

Posa una creu al requadre que correspongui segons la teva opinió.

B. Avaluació del text

1. Les informacions estan ben exposades?

del tot	bastant	poc	gens

Com estan exposades?

- | | | | | |
|----|---|---|---|---|
| a) | <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> | Totes les informacions donades estan relacionades amb el tema de treball. | <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> | Algunes informacions s'aparten del tema. Posa una S en un exemple. |
| b) | <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> | L'autor/a ha reformulat les informacions trobades amb les seves pròpies paraules. | <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> | Algunes frases semblen directament copiades d'un altre llibre. Posa una R al costat d'un exemple. |
| c) | <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> | Cada frase aporta com a mínim un element nou. | <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> | Algunes frases repeteixen la mateixa informació. Posa una M al costat d'un exemple. |

Comentari:

⁵² Garcia-Debanç (1995) explica el desenvolupament d'unes sessions de classe de ciències en què els alumnes expliciten, per oral i per escrit, els seus coneixements sobre la respiració humana i a la vegada descobreixen les característiques dels escrits científics. L'elaboració de criteris sobre els textos explicatius i la seva utilització en el procés d'escriptura i de reescriptura dels textos apareix com una tasca llarga i continuada, que es va completant al llarg de les sessions tot alternant moments de confrontació col·lectiva i situacions de reflexió individual.

2. El text, està ben organitzat?

del tot	bastant	poc	gens
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Com està organitzat?

- a) Les informacions estan agrupades per temes.
- b) Les informacions estan donades en un ordre que facilita la comprensió.
- c) El text està tallat en paràgrafs ben separats.
- d) Hi ha uns subtítols que indiquen els temes dels paràgrafs.

Comentari:

3. Hi ha exemples en aquest text?

sí	no
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estan ben escollits?

- a) Aporten coses noves.
- b) Cada exemple té relació amb la idea que il·lustra.
- c) Són massa nombrosos.
- d) Hi ha pocs exemples.
- e) Alguns exemples s'escapen del tema. Exemple:

Comentari:

4. Les paraules difícils o desconegudes, estan explicades?

sempre	sovint	de vegades	mai
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Com estan explicades?

- a) Estan explicades en una frase del text.
- b) Estan explicades en un glossari a part.
- c) Amb explicacions a peu de pàgina.
- d) Falta una explicació per a les paraules:

Comentari:

5. Aquest text respecta les següents regles?

- a) No s'utilitzen ni el *jo* ni el *tu*. – Subratlla en lila si n'hi ha en aquest text.
- b) L'ortografia és correcta. – Subratlla en marró les paraules que no et semblin correctes.

Comentari:

Quadre 18: Fragment d'una pauta de revisió del text. Traduït de L. Allal i Y. Michel (1993)

Tot i que hem vist pautes orientades a les diferents operacions i moments del procés de redacció, a vegades la pauta pot ser també un instrument útil en totes les operacions del procés de redacció. Es pot elaborar una llista de les característiques del text abans de començar a escriure'l que pot servir per a la planificació, i també pot ser útil per guiar la redacció i per revisar l'esborrany (quadre 19).

Pauta de revisió del vostre article d'opinió (Revisió en dues fases: individual i compartida)

A. Aspectes bàsics de la situació argumentativa

1. Tema polèmic: Per poder argumentar amb voluntat de convèncer, cal partir d'un tema controvertit, polèmic:

- La conveniència o no d'un servei militar obligatori
- L'obligatorietat d'estudiar fins als setze anys
- La prohibició de fumar en determinats espais públics
- ...

Així, hi ha possibilitat d'emetre opinions diferents sobre el tema:

- Mai no es pot prohibir a una persona que fumi si ho vol fer
- És recomanable prohibir de fumar però en casos justificats
- En llocs públics hi ha d'haver espais per a fumadors i per a no fumadors
- ...

2. Enunciador/a: És la persona que, amb intenció de convèncer-ne d'altres, exposa la seva opinió (el seu punt de vista) i l'acompanya de recursos que li semblen efectius per aconseguir el seu propòsit.

Aquesta persona enunciativa pot:

- Parlar en nom propi: "Crec que no és bo tenir ocells engabiats..."
- Parlar en nom d'un grup: "El col·lectiu d'alumnes de nocturn opinem que..."
- Parlar en nom de la humanitat sencera: "Els habitants de la terra no podem quedar-nos indiferents davant..."

3. Destinatari/a: És la persona o persones per a qui ha estat creat el text argumentatiu. Pot ser:

- Un sol individu: "Marc, pensa que..."
- Un grup determinat de persones conegudes: "A l'Associació de mares i pares del centre us interessa que..."
- Un grup de gent a qui no s'ha tractat personalment: "A les persones que no coneixen els nostres serveis els seria útil..."
- Diferents col·lectius de persones: "La lectura d'aquest llibre interessarà igualment joves que persones adultes..."
- La humanitat sencera: "El meu missatge vol arribar al cor de tothom, sigui del país que sigui..."

4. **Tesi defensada.** És el punt de vista o opinió central que la persona enunciadora propaga amb el seu text. Ha de quedar definida ben clarament, de manera que el destinatari/a la pugui identificar i comprendre. De vegades ve plantejada en el mateix títol del text, però no necessàriament.
5. **Tesi oposada.** Són les idees o opinions contràries (totalment o de manera parcial) a la tesi defensada en el text. Cal tenir-les presents per poder-les rebatre i així escriure un text convincent tenint en compte el destinatari/a.

B. Alguns recursos per a l'argumentació eficaç

1. **Legitimació de la persona enunciadora:** Consisteix a cercar maneres de presentar-se com algú acreditat i amb prou coneixements per tal de fer més creïbles els arguments emesos. La persona enunciadora pot:
 - Presentar-se com a membre d'un col·lectiu: "Com a participant en el taller de cuina de la setmana cultural..."
 - Mostrar que és una persona entesa en el tema: "La nostra experiència com a metges esportius del club..."
 - Dir que el tema ens afecta de manera directíssima: "Això ho defensem les víctimes..."
 - Acostar-se a la realitat del destinatari/a: "Som la Caixa d'Estalvis dels qui viuen i treballen a Catalunya..."
 - ...
2. **Utilització de diversos tipus d'arguments.** Els arguments són les raons que la persona enunciadora formula per donar força al propi punt de vista. Convé que siguin variades:
 - Avalades per una persona experta o de prestigi (argument d'autoritat): "Segons el doctor Bayés de Luna..."
 - Emparades pel nombre de gent que les comparteix: resultats estadístics
 - Avalades per exemples que les corroborin: exemples que vinguin al cas
 - Presentant-les com a vàlides en situacions anàlogues: establir comparacions
3. **Utilització d'un lèxic marcat:** Els punts de vista propis es poden manifestar a partir de substantius i adjectius connotats positivament ("és un **meravellós** espectacle, que conjumina l'**art** i la **tradicció**"); de la mateixa manera, els punts de vista contraris es poden presentar emprant paraules connotades molt negativament ("permetre una **barbàrie** com aquesta és **demencial**").
4. **Utilització de preguntes retòriques:** De vegades la persona enunciadora formula una pregunta al destinatari/a del seu text, no per interès d'obtenir una informació que desconeix sinó per obligar l'altra persona a formular-se-la també: "Per què la dona ha de resignar-se a exercir tasques de menys responsabilitat?"
Un altre recurs argumentatiu, variant de l'anterior, és formular una pregunta i, tot seguit, donar-ne la resposta: "És una covardia, declarar-se objector de consciència? No, més aviat és una qüestió de valors."
5. **Utilització dels punts de vista contraris per contraargumentar-los:** En un text argumentatiu pot tenir molta força la citació de posicions contràries a la defensada per concedir-los part de raó o per negar la seva

validesa i fer més forts els propis punts de vista. Dels arguments contraris recollits i rebutats se'n diu *contraarguments*.

6. Ordenació dels arguments presentats: Entre els arguments de la persona enunciativa és convenient que hi hagi un ordre de presentació intencionat: sovint estan graduats i s'acaba amb el més convincent.

També cal pensar com es presenten els contraarguments amb relació a les posicions contràries citades abans, pensar quants exemples es donaran per aclarir millor un punt de vista...

Finalment, és necessària la presència de connectors per introduir les diferents parts del text i per mantenir-ne la seva lògica externa.

7. Manera d'acabar el text: Hi ha diverses maneres d'obtenir un bon final per al text argumentatiu:

- Amb un resum de les idees principals que sostenen la tesi defensada
- Amb la represa i redefinició més completa de la tesi
- Amb una presa de posició definitiva
- Amb una proposta d'actuació a partir de la tesi defensada
- Amb una frase provocadora, un mot ocurrent...

Quadre 19: Pauta de revisió del text en forma de llista (Farrera i Ribas, 1995)

Tal com hem dit més amunt, podem també distingir les pautes sobre el text segons en quins plantejaments sobre l'ensenyament de la llengua es basin. D'aquesta manera podem diferenciar les pautes que fan una formulació general, aplicable a qualsevol text que s'escriu, de les pautes que es concreten en una tipologia textual, en què primen els aspectes específics.

En el primer d'aquests dos grups, les pautes generals sobre qualsevol tipus de text sorgeixen de la investigació cognitiva als Estats Units. Aquestes pautes són coherents amb una concepció del procés de redacció com quelcom que es desenvolupa sempre d'una forma semblant, només amb petites diferències. Es dóna molta importància al control i a la gestió del procés de redacció, suposant que d'aquesta manera s'aconseguirà la millora del text final. Un exemple d'aquest tipus de pautes, molt freqüents en els treballs americans d'investigació d'orientació cognitiva, és la de Bereiter i Scardamalia (1987). Solen constar d'una llista de frases que serveixen per fer un diagnòstic de diferents aspectes de l'esborrany que s'ha escrit.

Pauta de evaluación por parejas

A) Elige un compañero para revisar los textos mutuamente.

Tu tarea será: leer el texto en voz alta.

La tarea de tu compañero será: escuchar atentamente la lectura de tu texto.

B) A continuación, juntos, contestaréis las preguntas siguientes:

1. ¿Creéis que el texto es interesante? ¿Divertido?
2. ¿Creéis que le falta algo?
3. ¿Hay algo poco claro o mal expresado?
4. ¿Podéis sugerir algunas palabras o expresiones para mejorarlo?
5. ¿Podríais encontrar una mejor manera de empezar o de acabar el texto?
6. ¿Creéis que es demasiado largo? ¿O demasiado corto?
7. ¿Se puede suprimir algo?
8. ¿El texto corresponde a lo que se tenía que escribir o a lo que se proponía su autor?

Quadre 20: Pauta general d'avaluació dels textos (Bereiter i Scardamalia, 1987)

Les pautes que es ceneixen a cada gènere textual concret sorgeixen de les propostes que entronquen amb la investigació europea sobre l'enunciació i l'anàlisi del discurs. D'aquesta tradició deriven els estudis sobre les particularitats dels anomenats diferents *tipus de text*, que inclouen aspectes lingüístics, però més recentment també discursius i d'ús de la llengua, que estableixen una tipologia de discursos o gèneres a partir de les característiques que aquests diferents aspectes manifesten en la superfície textual. El contingut d'aquestes pautes té com a font principal els treballs d'Adam, Bronckart i el seu equip, i els autors entorn de la revista *Pratiques*, i recull els aspectes que caracteritzen d'una manera específica cada gènere: discursius, de coherència textual, d'estructuració, de cohesió, sintàctics, lèxics, etc (quadres 21 i 22).

REVISEM EL NOSTRE ESBORRANY

- Si fem un text narratiu...
 - Li hem posat un títol?
 - L'hem escrit en prosa?
 - Hem separat les coses que passen en paràgrafs?
 - Hem lligat les frases, que no sigui un guió?
 - Hi passa alguna cosa interessant?
 - Té una situació inicial i una de final?
 - La història passa per diferents etapes?
 - Surten tots els personatges necessaris?

- Si fem un text d'estudi...
 - Li hem posat un títol?
 - Té subtítols o números a cada part?
 - Les imatges van lligades al que expliquem?
 - Tenen una llegenda o peu?
 - Les informacions que es donen són exactes?
 - Està ben triat el que expliquem del tema?
 - Hem ordenat bé les idees?

Quadre 21: Pauta d'avaluació de cada tipus de text concret. (Groupe EVA, 1991)

1. LOS ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN

	Sí	A medias	No
1. ¿Queda claro el receptor del texto?			
2. ¿Queda claro a quién queremos convencer?			
3. ¿Queda claro quién escribe el texto?			
4. ¿Definimos claramente nuestra opinión?			
5. ¿Damos argumentos para justificarla?			
6. ¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?			

2. LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

¿Dónde hemos escrito nuestra opinión?

1. Al inicio	
2. Al final	
3. Aparece más de una vez	
4. No aparece	

¿Cuántos argumentos hemos dado para defender nuestra opinión?

1. Todos los de la lista de planificación	
2. Unos cuantos	
3. Un único argumento	
4. Ninguno	

Tipos de argumentos

1. Hay argumentos basados en opiniones de algún científico o personalidad entendida en el tema.	
2. Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos.	
3. Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal.	
4. Los argumentos son opiniones personales no justificadas.	

¿Cómo se presentan los argumentos?

1. Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro.	
2. Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones.	
3. Hay elementos que marcan el orden de los argumentos.	
4. Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.	
5. Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos.	
6. Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos.	

3. PLAN PARA LA REVISIÓN (Para discutirlo antes de reescribir el texto)

1. ¿Qué apartados / párrafos cambiarías o volverías a escribir?
2. ¿Qué añadirías al texto?
3. ¿Qué suprimirías?

Quadre 22: Pauta de revisió d'un text argumentatiu (M. Milian)

2.3.5.3. Pautes per avaluar el procés d'aprenentatge

Són pautes que ajuden a posar en relació el procés de composició escrita i el mateix text que s'escriu amb el procés d'aprenentatge que l'alumne està seguint. Per mitjà de l'explicitació faciliten la representació dels continguts de l'aprenentatge i el control sobre el propi procés. Normalment demanen de l'alumne la valoració del progrés que ha realitzat i dels coneixements que ha construït, de les dificultats amb què s'ha trobat durant la tasca de redacció, o de la gestió global del procés. Algunes vegades ajuden a formular conclusions d'actuació per al futur.

Aquestes pautes s'usen preferentment al final del procés d'aprenentatge, sota la forma d'instrument metacognitiu per recapitular i fer balanç, tot i que la relació dels continguts de la pauta amb els objectius d'aprenentatge formulats a l'inici de la seqüència d'aprenentatge constitueix un lligam essencial per promoure la consciència d'autoaprenentatge i l'autoregulació.

FITXA DELS TREBALLS QUE REALITZEM

Data:
Nom de les persones que integren el grup:
Persona que omple aquesta fitxa:

El nostre projecte consisteix:

Avui he fet:
He tingut dificultats amb:
He après:

La pròxima vegada faré:
Necessitaré:

Quadre 23: Pauta d'avaluació del procés d'aprenentatge (adaptat de J-M. Richard)

2.4. Un model per a l'avaluació de i en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita

Per concloure la primera part d'aquest treball, en què s'expliciten els referents teòrics que sustenten la nostra recerca posterior i les consegüents conclusions, volem explicitar les característiques del model d'avaluació formativa de la composició escrita sobre el qual es basa la recerca i relacionar-les amb la concepció d'ensenyar a escriure per la qual s'ha optat. Fent una síntesi de les principals idees que s'han exposat en els capítols anteriors, destacarem els aspectes que ens semblen més rellevants i esbossarem la nostra proposta d'avaluació formativa inserida en el model de seqüències didàctiques presentat a l'apartat 2.1.

2.4.1. Característiques que hauria de tenir en compte una proposta d'avaluació de la composició escrita

Per tal de sintetitzar les aportacions que s'han recollit fins ara i de ressaltar tots aquells aspectes que d'una manera coherent es poden integrar en una proposta unitària, utilitzarem el fil conductor que fins ara s'ha seguit en els capítols anteriors. Així doncs, de les idees que fonamenten la concepció de l'ensenyament de la composició escrita, retindrem els següents aspectes:

- L'activitat d'escriure consisteix en un procés cognitiu complex, format per una sèrie d'operacions i per una instància de control que funciona com a regulador. L'atenció prioritària a aquest procés és una condició important per a l'èxit de les activitats complexes de redacció i per a l'aprenentatge de les habilitats d'escriptura.
- L'escriptura està condicionada per la situació retòrica i per les exigències que aquesta situació imposa. Les tasques d'escriptura que es troben inserides en situacions comunicatives són les úniques que permeten identificar les seves característiques contextuais i mobilitzar així tots els coneixements necessaris per escriure.
- L'atenció als continguts temàtics es fa imprescindible si es vol desenvolupar la potencialitat de l'escriptura com un instrument de construcció de coneixement i si es vol que els alumnes aprenguin a escriure d'una manera completa .
- La interacció social constitueix una peça fonamental per al desenvolupament de la llengua en els individus, tenint en compte que les

capacitats necessàries per a la confecció del text són en un primer moment compartides, fins que més tard passen a interioritzar-se a través de l'autoregulació de cada escriptor.

– Les concepcions dels escriptors sobre l'escrit, la seva motivació i els seus interessos relacionats amb aquesta tasca, influencien de manera decisiva l'activitat d'escriure i el procés de regulació necessari per arribar a aconseguir l'objectiu fixat.

– El desenvolupament de la capacitat metalingüística i de la consciència sobre els fets lingüístics i comunicatius afavoreix el control i la regulació necessaris per usar el llenguatge escrit.

– El punt de trobada entre l'activitat constructiva de l'alumne i els sabers socials sobre la llengua escrita –que el mestre i els materials didàctics aporten– és el que possibilita l'aprenentatge.

Així mateix, del concepte d'avaluació formativa elaborat des dels plantejaments sociocognitius destaquem els següents punts:

– La interacció social integrant de l'avaluació facilita el desenvolupament del coneixement i l'accés a l'autoregulació a través d'un procés de plantejament de conflictes, de cooperació i de reconstrucció de coneixements.

– L'avaluació només pot ser útil si té un caràcter dinàmic que tingui en compte les diferents facetes de l'alumne i els diferents factors que incideixen en l'aprenentatge, ja que la situació d'aprenentatge és canviant i la realitat educativa complexa i subjectiva.

– En l'avaluació formativa l'alumne adquireix un paper central que li ha de permetre desenvolupar la capacitat d'autoavaluació. Si aquesta idea es porta fins a les últimes conseqüències, pot qüestionar gran part de les pràctiques actuals i ser el motor d'importants canvis en els fonaments de l'ensenyament.

– L'avaluació es concep com un mecanisme d'ajust que fa possible la individualització de l'ensenyament i l'atenció a les necessitats específiques de cada aprenent.

– Existeixen diferents tipus de regulació segons el moment en què incideixen en la tasca d'aprenentatge i segons el factor que les

desencadena. Aquests diferents tipus de regulacions permeten establir diferents tipus d'avaluació segons la distància que impliquin amb l'activitat que es realitza, segons l'objecte al qual es refereixin i segons el grau d'autonomia que desenvolupin.

- L'objectiu que pretén l'avaluació formativa és l'aprenentatge autònom. Es tracta, per tant, d'integrar les regulacions provocades a l'aula per la situació didàctica, pels instruments d'avaluació i per la interacció en les regulacions pròpies de l'individu.

Finalment, des de la sociologia, els aspectes que cal destacar són els següents:

- A l'escola coexisteixen dues lògiques, en part contradictòries: seleccionar els alumnes i ajudar-los a aprendre. Voler acostar-les, de manera que s'arribin a complementar, és la proposta que té més possibilitats de transformar la realitat de l'educació.

- L'avaluació formativa es desenvolupa amb la voluntat de diversificar l'ensenyament per tal de donar oportunitats a tots els alumnes d'aconseguir bons resultats.

- El sistema educatiu està format d'una sèrie de "peces" vinculades les unes amb les altres. L'avaluació formativa n'és una i no és possible canviar-la al marge de les altres.

- La fabricació de l'excel·lència escolar és un fenomen que depassa el marc de l'escola i que té el perill d'excloure determinats alumnes dels itineraris de formació.

- La concepció tradicional de l'avaluació com una activitat de mesura objectiva és substituïda per la concepció de l'avaluació com un procés de negociació i comunicació, d'indagació del valor educatiu i dels significats atribuïts a la realitat. La negociació és, al mateix temps, una de les peces clau de les propostes pedagògiques innovadores.

- L'avaluació formativa requereix que els alumnes s'impliquin en una activitat que tingui sentit per a ells i que es desenvolupi una cultura de confiança mútua en la qual els rols tradicionals del professor i de l'alumne adquireixin una nova funció.

De la síntesi anterior, en podem treure una sèrie de condicions que necessàriament ha de tenir en compte una proposta que sigui conseqüent amb les idees sobre l'ensenyament de la composició escrita que es prenen com a base i a la vegada compatible amb les propostes actuals sobre l'avaluació formativa que s'han exposat. En el següent esquema es mostren les característiques que hauria d'integrar una proposta per a l'ensenyament de la redacció:

Característiques de l'aprenentatge de la composició escrita

- situació comunicativa
- textos amb sentit i finalitat explícita
- implicació i participació activa en la tasca
- consideració de les representacions sobre l'escrit
- potenciació de l'activitat metalingüística
- situacions interactives per promoure la construcció de coneixements
- definició i explicitació dels continguts d'aprenentatge

Característiques de l'avaluació formativa

- diferents tipus de regulacions: interactives, proactives i retroactives, i la seva relació amb el procés de composició escrita
- diferents objectes d'avaluació: els gèneres discursius, el procés de composició i el procés d'aprenentatge
- elaboració conjunta dels criteris d'avaluació a partir d'indicis observables
- presa de consciència en l'elaboració i utilització de criteris
- explicitació de les concepcions sobre l'escrit
- creació de situacions que permetin la diversificació de les activitats
- disseny de propostes i instruments d'avaluació
- creació d'un clima de col·laboració i confiança

Seqüència Didàctica

Quadre 24: Integració de l'aprenentatge de la composició escrita i l'avaluació formativa

2.4.2. L'avaluació formativa en el model de seqüències didàctiques per aprendre a escriure

Tal com acabem de veure, perquè es pugui dur a terme una avaluació formativa en la línia de la que s'ha presentat en aquest treball, la situació d'aprenentatge de la composició escrita ha de reunir unes característiques determinades. Però no només això, sinó que el marc educatiu en què s'ubiqui aquesta situació d'aprenentatge –la classe, el centre, etc.– ha d'orientar-se en una línia que sigui compatible amb els plantejaments d'aquest tipus d'avaluació⁵³.

Per altra banda, cal que les pràctiques específiques d'avaluació formativa que es dissenyin responguin a la concepció de l'avaluació presentada i que s'integrin en un model d'ensenyament. Les orientacions que provenen d'un i altre àmbit tenen prou punts de contacte perquè siguin integrables en una única proposta, que en el nostre cas es tracta del model de seqüències didàctiques o projectes per aprendre a escriure presentat. Les properes pàgines es dedicaran a mostrar les potencialitats d'aquest model per integrar l'avaluació formativa.

A la fase de *preparació* és on es decideixen les característiques del projecte. És important destacar que des de l'òptica de l'avaluació formativa, aquest és un moment clau per implicar els alumnes. Tradicionalment aquestes decisions restaven exclusivament en mans del professorat. Perquè l'avaluació pugui dur-se a terme, cal que l'alumne sigui partícip de totes les decisions des d'aquest primer moment. El professor és el que sap què cal aprendre i és qui fa propostes pensant en els seus alumnes concrets, però les propostes han de ser suficientment obertes perquè s'acabin de decidir amb el concurs dels alumnes i perquè permetin així que la implicació i el compromís amb la tasca tinguin una base que les faci possible.

⁵³ Pensem que aquesta condició és molt important perquè la implementació de l'avaluació formativa no es converteixi en un simple "ritual" superposat a una manera de treballar prefixada i no es banalitzï aquest concepte, si és que encara s'hi és a temps. De tota manera, no volem dir amb això que totes les "peces" hagin de ser perfectament coherents entre si perquè l'avaluació formativa pugui fer-se efectiva. El grau d'ambició proposat pot ser molt diferent en funció de les característiques de cada context en què es treballa, però seria greu que la manca de coherència es convertís en un fet paralitzant més que no pas en un repte per a la innovació.

En aquesta primera fase es treballarà fonamentalment sobre les representacions dels alumnes. Caldrà pensar activitats per fer-les sortir a la llum a través de la socialització, amb la intenció que el professor les pugui conèixer i preveure la seqüència de treball, però també per incidir en la seva modificació quan calgui a través de la presa de consciència que permet el fet d'explicitar-les.

Dins d'aquest treball sobre les representacions, serà necessari compartir amb els alumnes els objectius de la seqüència, tant els d'aprenentatge com els de l'activitat d'escriptura, perquè realment els alumnes puguin tenir un paper actiu en la tasca que se'ls encomana. La representació de la tasca constitueix un element fonamental per poder regular el procés i prendre a cada moment la decisió més encertada. De tota manera, aquestes representacions són dinàmiques i a mesura que la seqüència avança es van modificant. És important, doncs, prestar-hi atenció perquè el grau de concreció i justesa d'aquestes representacions és el que permetrà que els alumnes puguin emetre judicis i decidir sobre la tasca i sobre el text, o fins i tot que estiguin en condicions d'aproximar-se a l'activitat d'escriptura seguint els paràmetres que la seqüència didàctica els proposa.

La fase de *realització* pot preveure activitats d'avaluació de diferent tipus segons s'emmarquin en sessions dedicades a les diferents operacions d'escriptura, o bé en aquelles en què es tracta de recollir el treball sistemàtic sobre els continguts d'aprenentatge específics de la seqüència. En tots dos casos, les activitats i els instruments d'avaluació aniran dirigits a potenciar l'activitat metalingüística durant el procés d'escriptura i a facilitar que els continguts treballats es tinguin presents de manera operativa en el procés de composició escrita. Amb aquesta finalitat es proposen pautes de planificació del text o de revisió, o s'elaboren llistes de característiques que ha de complir el text, perquè el mateix document de la pauta sigui un punt comú de partida per parlar del text i de les seves condicions d'ús.

Durant aquesta fase és on es fan evidents les potencialitats de l'avaluació formativa com a mecanisme que incideix i col·labora en l'aprenentatge. Les activitats d'avaluació que es plantegen en el curs de la redacció permeten un intercanvi de les pròpies idees sobre els diferents continguts, una reelaboració conjunta en el si de l'intercanvi i una posterior reestructuració individual quan aquests mateixos conceptes s'han d'utilitzar per planificar o millorar el text. A la vegada, el fet de posar en relació els continguts apresos amb la solució dels problemes que posa la tasca d'escriptura, dota de

significativitat aquests continguts i els dóna un estatut diferent del que tenen mentre simplement van associats a una exercitació.

Pel que fa a l'avaluació que es desenvolupa durant la fase de textualització, és important destacar-ne l'aspecte dinàmic. Mentre es porta a terme aquesta fase, els alumnes realitzen diferents tipus d'activitats que els porten a modificar i reconstruir els seus coneixements, és a dir, a aprendre. Això vol dir que no podran parlar del text ni utilitzar de la mateixa manera uns criteris d'avaluació al principi d'aquesta fase que cap al final. Les activitats d'avaluació i els instruments que s'utilitzin han de preveure aquesta dimensió i és per això que afirmem que difícilment poden ser intercanviables ni reaprofitades al cent per cent. Cada grup d'alumnes –o cada alumne– i cada moment necessiten una avaluació que s'ajusti ben bé a les seves necessitats.

La fase d'*avaluació* que preveu el model de la seqüència didàctica té una presència al llarg de tot el seu desenvolupament que en certa manera la superposa a les altres dues. És per això que hem parlat d'activitats d'avaluació en les dues primeres fases. Però el model de la seqüència preveu un moment també per a l'avaluació en la seva fase final. En aquesta fase es tracta fonamentalment de recopilacions del que s'ha fet i del que s'ha après. L'objecte d'aquesta última avaluació no és tant el text com a objecte, que ja s'ha enllestit en la revisió i reescriptura incloses en la fase de realització, sinó tot el procés seguit i els conceptes apresos. La presa de consciència que aquest tipus d'avaluació implica la converteixen en una eina important per a l'aprenentatge i per a la construcció de les representacions i de les actituds presents en el moment d'emprendre una nova tasca d'escriptura.

Aquesta avaluació practicada al final de la seqüència didàctica, si té en compte l'alumne d'una manera preferent, es converteix en una avaluació formativa perquè pot provocar dos tipus de regulació: retroactiva, perquè permet buscar mecanismes per retornar sobre els aspectes que no s'ha aconseguit de dominar, o bé proactiva, perquè prepara per a les properes tasques d'escriptura i predisposa a emprendre-les amb un bagatge més sòlid i amb més consciència.

Finalment, volem destacar que la finalitat de l'avaluació formativa, que consisteix en la individualització de l'ensenyament, és possible de portar a la pràctica dins d'aquest model. La individualització no vol dir substituir el

treball cooperatiu per feines individuals, sinó que vol dir trobar el format que permeti adaptar-se a les necessitats concretes de cada alumne o de cada grup d'alumnes sense renunciar a les situacions d'interacció que promouen l'aprenentatge. Així, les seqüències didàctiques plantegen tasques col·lectives que necessiten de la col·laboració de tots els alumnes per poder dur-se a terme, però permeten que la feina es faci de manera diversificada: cadascú pot aportar coneixements sobre els aspectes que més domina així com pot demanar ajuda i trobar vies per solucionar els aspectes que individualment té més fluixos. Les seqüències didàctiques no obliguen tothom a fer la mateixa activitat en el mateix instant i amb el mateix temps, permeten flexibilitzar les activitats. Però això no impedeix que la feina conjunta segueixi presidint la seqüència i que sigui el punt de referència clar que motiva i anima a tots a seguir treballant.

En aquest plantejament de diversificació de l'ensenyament, l'avaluació formativa hi juga un paper important: el control o l'autocontrol dels coneixements, de les representacions i de les actituds de cada alumne és necessari al llarg del desenvolupament de la seqüència per tal d'anar ajustant les activitats i prenent decisions, tant per part del mestre respecte a les activitats de tot el grup, com per part de cada alumne individualment respecte del text que està elaborant o del seu aprenentatge.

