

Instruments per al foment dels processos autoregulators en situacions diverses d'aprenentatge

OLGA ESTEVE I MARTA ARUMÍ
Universitat Pompeu Fabra

1. Introducció

El terme anglès *assessment* (avaluació) procedeix del llatí *assidere*, que significa 'asseure's a la vora de'. Recuperem la metàfora de D. Kiraly (2000: 140) que descriu l'avaluació com el procés de seure i treballar junt amb l'alumne/a en una recerca mútua de nous coneixements. Que lluny queda aquesta visió d'aquella en què l'avaluació és entesa com l'examen final per mitjà del qual els alumnes mostren els coneixements absorbits a partir de la instrucció que han rebut! Al nostre entendre, l'avaluació constitueix una part essencial del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'objectiu del qual és anar retroalimentant la construcció de coneixement que es produeix a l'aula.¹

És cert que el tipus d'avaluació que s'aplica (sigui quin sigui el camp del coneixement) està estretament relacionat amb la concepció que es té de l'aprenentatge i, consegüentment, de la metodologia a aplicar. En aquest sentit, en el present article pretenem abordar les conseqüències immediates que les teories més actuals d'aprenentatge tenen sobre els processos avaluatius, tant des d'un punt de vista conceptual com de l'aplicació a l'aula. Per això partim, en primer lloc, de les concepcions generals que es tenen respecte al que significa el procés d'aprenentatge i el que aquest procés comporta. Seguidament, i a partir dels pressupòsits teòrics tractats, presentarem una proposta didàctica per treballar l'àmbit de l'avaluació des d'una perspectiva més centrada en l'aprenent i dirigida, sobretot, a coresponsabilitzar-lo d'aquest procés.

2. Concepcions de l'aprenentatge

Coll (1993: 66) ens presenta de manera resumida les tres concepcions d'ensenyament-aprenentatge més esteses entre el professorat:

1. Entesa en sentit general: aula presencial, virtual o, fins i tot, centre d'autoaprenentatge.

- a) L'aprenentatge escolar consisteix a conèixer les respostes correctes a les preguntes que formula el professor. L'ensenyament facilita a l'alumnat el reforç que li cal per a aconseguir donar aquestes respostes.
- b) L'aprenentatge escolar consisteix a adquirir els coneixements rellevants d'una cultura. En aquest cas, l'ensenyament procura a l'alumnat la informació que necessita.
- c) L'aprenentatge escolar consisteix a construir coneixements. Els alumnes i les alumnes són els qui elaboren, mitjançant l'activitat personal, els coneixements culturals. Per tot això, l'ensenyament consisteix a prestar a l'alumnat l'ajuda que necessita per a anar construint-los.»

3. Els principis bàsics de la teoria constructivista d'aprenentatge

Si analitzem de més a la vora la descripció de les tres concepcions anteriors, veurem que la segona i la tercera tenen punts d'unió, mentre que la primera potser queda més allunyada de la resta. El problema consisteix a entendre de quina manera funciona el procés d'adquisició-aprenentatge. Des de la primera òptica, l'aprenentatge es veu «com a adquisició de respostes adequades gràcies a un procés, mecànic, de reforços positius o negatius» (Coll, 1993: 67). En general, si es parteix d'aquesta concepció, es considera l'alumnat com un receptor passiu de reforços. No obstant això, els estudis més actuals sobre adquisició, basats, sobretot, en la recerca sobre el processament d'informació i de la psicologia cognitiva, fan desestimar plenament aquesta primera concepció, també en l'àmbit de les llengües estrangeres.

Els resultats dels estudis sobre adquisició de llengües segones i estrangeres concorden amb l'essència d'aquesta teoria d'aprenentatge. Des d'aquest àmbit (Second Language Acquisition), també es considera que el procés d'adquisició-aprenentatge no consisteix a «reproduir sense canvis la informació que arriba a l'alumnat per diferents mitjans» (tal com addueixen els defensors de la teoria constructivista d'aprenentatge: Coll, 1993), sinó que es tracta d'un procés gradual de construcció personal, segons el qual és el mateix aprenent qui construeix significats nous. En una explicació de caràcter cognitiu, l'aprenentatge d'una llengua es considera una habilitat complexa que, igual que altres habilitats semblants, comporta la utilització de diverses tècniques de processament d'informació.

L'aprenent de llengües estrangeres es veu, per tant, com un individu cognitivament actiu que, en l'intent d'arribar a controlar la nova llengua, activa un seguit de mecanismes mentals gràcies als quals és capaç d'adquirir coneixement nou. I així s'entén que, en l'aprenentatge de llengües estrangeres, l'aprenent faci un ús estratègic del coneixement previ o implícit, que engloba tant l'experiència social com el coneixement del món i també les seves capacitats d'ús de

la llengua, que provenen del coneixement en la llengua materna o en altres llengües ja apreses.

4. L'aportació de la teoria sociocultural

A les concepcions del procés d'aprenentatge presentades en l'apartat anterior, voldríem afegir-hi una perspectiva més: la que ofereix la visió socioconstructivista que es basa en els pressupòsits de la teoria sociocultural. En la nostra proposta sobre l'avaluació ens basem en aquesta última concepció.

Aquesta perspectiva afegeix al constructivisme la visió que, segons Vygotsky, els humans tenen «la capacitat de regular els propis processos mentals, incloent-hi la memòria, l'atenció, la planificació, la percepció, l'aprenentatge i el desenvolupament» (Lantolf, 2002: 84). El concepte fonamental de l'anomenada teoria sociocultural (Lantolf, 2000, 2002) és el de la mediació: **per mitjà de la interacció amb altres individus es fomenten processos cognitius superiors que afavoreixen l'aprenentatge**. Això significa que un alumne pot progressar gradualment d'un estadi inicial a un altre una mica més avançat interactuant amb altres iguals que ell o una mica més experts (alumnes o professors). Des d'aquesta perspectiva, la importància de la interacció no està tant en la dimensió comunicativa pròpiament dita (la transmissió i recepció de missatges), sinó en la dimensió cognitiva: com es fomenten processos d'aprenentatge per mitjà del llenguatge. Aquí se situa el concepte de *collective scaffolding* (o bastida col·lectiva), que fa referència a la coconstrucció de coneixement explícit (de significats nous) a partir del coneixement que aporta cada membre i mitjançant la interacció (negociació) dins del grup de classe.

La comunicació, és a dir, l'activitat de parlar (que també inclou escriure), no es refereix al fet d'enviar i rebre informació o d'expressar pensaments —visió que s'adopta en lingüística i lingüística aplicada—, sinó que es refereix a la regulació o, tal com ho va expressar Vygotsky (1997), la «mediació» de l'activitat humana, sia de naturalesa pràctica o intel·lectual (Lantolf, 2002: 84).

Aquest nou valor que s'adjudica a la interacció està relacionat estretament, tal com veurem a continuació, amb els processos que hi ha subjacents a l'avaluació: els processos d'autoregulació.

5. Implicacions del constructivisme i la teoria sociocultural en els processos d'aprenentatge i avaluació

Els plantejaments que hem presentat en els apartats anteriors tenen una implicació molt directa en els procediments metodològics i, consegüentment, en els processos avaluatius o, dit d'una altra manera, reguladors. Segons Lantolf (2002), la conseqüència més immediata per a l'avaluació, que es deriva de l'aplicació

de la teoria sociocultural, és que s'ha d'abandonar la distinció tradicional entre ensenyar i avaluar: «En la zona de desenvolupament pròxim (ZDP),² desenvolupament i avaluació del desenvolupament són inseparables». Així mateix, «atès que la ZDP és l'espai d'actuació en el qual l'aprenentatge condueix al desenvolupament, és un espai orientat cap al futur i no cap al passat, com passa en els mètodes d'avaluació tradicionals [...]. Des d'aquesta perspectiva, qualsevol prova que avaluï únicament el que un alumne és capaç de fer sol, tal com s'ha fet tradicionalment a les classes de llengua, no presenta una imatge completa de l'alumne ja que no té en compte el futur, és a dir, el que l'alumne és capaç de fer mitjançant una altra persona o un giny» (Lantolf 2002: 87-88).

Guba i Lincoln (1989) van presentar, fa més d'una dècada, el desenvolupament d'un enfocament constructivista sistemàtic per a l'avaluació de programes acadèmics. Il·lustren com les pràctiques tradicionals d'avaluació es fonamenten en l'epistemologia del positivisme lògic i com s'avaluen a partir de si són o no fiables, vàlides, objectives i generalitzables. Alhora proposen nous criteris per a jutjar la qualitat, basats en els conceptes de veritat i autenticitat, que deriven de la visió constructivista de la creació de coneixement. Igualment, altres autors han demostrat que els criteris de Guba i Lincoln són aplicables a l'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants (Paulson, 1994; Cole, 1992; Hipps, 1993).

Els enfocaments tradicionals sobre l'avaluació parteixen dels postulats següents:

- a) els observadors externs poden mesurar el coneixement;
- b) el coneixement és separable del context en el qual s'utilitza;
- c) les capacitats reals d'un aprenent es poden mesurar per mitjà d'un test que es faci en un moment concret;
- d) els resultats d'aquest test es poden generalitzar a altres esdeveniments de mesura de rendiments.

Aquests postulats no encaixen dins el paradigma constructivista que hem definit anteriorment, en el qual no s'entén el coneixement com el producte resultant d'un procés d'ingestió, sinó com un procés dinàmic (Hipps, 1993). A partir d'aquí, els exàmens no representen més que la instantània d'un conjunt de característiques superficials d'una única constel·lació de factors personals i situacionals que envolten l'individu. En paraules de Coll (1993: 174): «les activitats d'avaluació ens proporcionen unes instantànies necessàriament estàtiques d'un procés que és dinàmic per definició». Seria absurd intentar replicar un rendiment concret (amb

2. El concepte de *zona de desenvolupament pròxim* (Vygotsky, 1978) fa referència a l'estadi cognitiu de l'alumne que es pot transformar a partir de la interacció amb els altres. Segons els pressupòsits vygotskians, durant l'aprenentatge es constaten dos nivells de desenvolupament: un d'actual, que representa el que l'alumne sap i sap fer per si mateix, i un altre de potencial, que representa el que l'alumne pot ser capaç de fer a partir de l'ajuda que rep dels altres.

la finalitat de demostrar-ne la fiabilitat) o bé suggerir que qualsevol examen pot ser una mesura veritable de la competència d'una persona (per a establir validesa). Els resultats d'un test concret no es poden generalitzar a altres situacions també úniques per la seva naturalesa. Encara que pot ser «interessant determinar en quin grau és significatiu l'aprenentatge que han fet els alumnes en un moment determinat, no hauríem de perdre de vista que només amb el pas del temps sol manifestar-se'n la veritable potencialitat» (Coll, 1993: 174-175).

Des dels supòsits de la teoria sociocultural d'aprenentatge, la instrucció es basa en el fet de descobrir el que un alumne pot fer sol i el que pot fer amb ajuda. Conseqüentment, l'avaluació haurà d'estar estretament relacionada amb el desenvolupament, l'ensenyament i l'aprenentatge. Aquesta perspectiva està en consonància amb els resultats de les recerques en adquisició segons les quals és difícil controlar el procés d'adquisició de cada individu. Alhora, des dels estudis sobre processament d'informació s'apunta la idea que la memòria és constructiva, que té la pròpia dinàmica interna. Tot això ens condueix a la idea que, encara que avaluem determinats aspectes, mai no tindrem el control del que s'ha après o no s'ha après. Per això cal que ens replantegem completament el paper de l'avaluació incorporant-hi dos aspectes que al nostre entendre són bàsics:

- a) el caràcter dinàmic del procés d'aprenentatge;
- b) el que l'alumne és capaç de fer amb «ajudes» (seguint els paràmetres de la teoria sociocultural i en la ZDP com a espai d'instrucció).

A parer nostre, aquesta última perspectiva és la que es correspon amb una visió més realista de l'avaluació, entesa com una avaluació de futur i no de passat. A més, tal com veurem a continuació, és en aquest espai on veiem la importància del foment d'aprendre a aprendre i de la dimensió metacognitiva que condueixen a l'autoregulació del mateix procés d'aprenentatge.

6. Aprendre a aprendre: del foment de l'autonomia a l'autoregulació

6.1. El concepte d'autonomia

Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person (Dam, 1995: 1).

Tal com es desprèn d'aquesta citació, en l'àmbit de les llengües estrangeres s'entén l'autonomia com l'exercici actiu, per part de l'alumne, de les responsabilitats com a aprenent així com la mateixa capacitat d'aprendre. No obstant això, el concepte d'autonomia ha anat evolucionant amb el pas dels anys. Ben-

son (1996) en descriu l'evolució, en la qual destaca el pas d'una perspectiva «situacional», és a dir, centrada en les condicions estructurals necessàries per a l'autonomia, a una altra que emfatitza els aspectes psicològics i que se centra en la responsabilitat individual de l'aprenent sobre el seu progrés. Alhora, es produeix un canvi des d'una perspectiva social a una perspectiva més individual de l'autonomia i d'un enfocament centrat sobretot en els objectius i el contingut a un altre de basat en els mètodes.

Entre les nombroses definicions que hi ha del concepte, cal destacar la que proposa Holec (1981), per a qui l'autonomia consisteix en «la capacitat de gestionar el propi aprenentatge», capacitat que no es pot adquirir sense assumir prèviament la responsabilitat d'aquest aprenentatge. Tot i que és obvi que els factors cognitius que participen en el desenvolupament de l'autonomia són implícits en la definició de Holec, Little (1997) argumenta que l'autonomia no consisteix exclusivament en la manera d'organitzar l'aprenentatge, cosa que el porta a incorporar una dimensió psicològica que no solen considerar les definicions tradicionals del concepte. En aquesta perspectiva, Benson (2001) considera que la capacitat per a assumir la responsabilitat del propi aprenentatge s'ha de descriure en termes de **control sobre els processos cognitius que participen en l'autoregulació eficaç de l'aprenentatge**.

Els treballs d'aquests autors, així com altres aportacions teòriques sobre el tema, ens porten a fonamentar la nostra reflexió en una definició àmplia i globalitzadora de l'autonomia: l'autonomia com un constructe de capacitats que implica la voluntat (no necessàriament innata) de l'aprenent de responsabilitzar-se del propi aprenentatge. Atès que l'autonomia total és un objectiu difícil d'aconseguir, s'ha de tenir en compte que hi ha diferents graus d'autonomia, i per això inestables i variables. Alhora, l'autonomia no consisteix a col·locar els aprenents en situacions que els obliguin a ser independents, sinó que, al contrari, el seu desenvolupament requereix una **consciència sobre el procés d'aprenentatge**, és a dir, una **reflexió conscient** que ha de servir de base per a prendre decisions respecte del millor camí a seguir. Així mateix, l'autonomia té una dimensió tant social com individual i, per tant, pot tenir lloc tant dins com fora de l'aula. Cal destacar també que el foment de l'autonomia no consisteix solament a ensenyar estratègies, per bé que sí que sembla, tal com veurem a continuació, que el foment de la competència estratègica hauria de ser part intrínseca de qualsevol metodologia basada en l'autonomia.

6.2. La competència estratègica

Entre els mecanismes més estudiats per al foment de l'autonomia destaquen les estratègies d'aprenentatge. Una bona classificació de les estratègies d'aprenentatge és la que proposa Wenden (1991), el qual les divideix en quatre tipus: cognitives, de comunicació, de pràctica global i metacognitives. Aquestes

darreres es divideixen alhora en estratègies de planificació, de monitoratge o de control de resultats. Més classificacions interessants es poden consultar a O'Malley i Chamot (1990) i a Oxford (1990). Aquesta darrera autora divideix les estratègies d'aprenentatge en directes (impliquen un processament mental de la llengua meta) i indirectes (fomenten l'aprenentatge per mitjà de la planificació, l'avaluació, la recerca d'oportunitats, etc.). Alhora, els treballs de Cohen (1998) ens semblen particularment interessants ja que introdueixen el concepte d'estratègies de l'aprenent de segones llengües.

En aquest context i des de fa un temps, la dimensió metacognitiva (que fa referència al control de les operacions mentals o cognitives i a la qual, per la importància que té, dediquem un apartat: 6.3.) s'erigeix com un dels factors decisius. Alguns autors (Victori i Lockhart, 1995; Wenden, 1999), quan tracten la qüestió de les estratègies, consideren que la tendència ha estat el foment de les estratègies cognitives i reivindiquen la importància de fomentar el coneixement sobre l'aprenentatge i la introducció d'aquest coneixement en les activitats d'aprendre a aprendre. En aquest sentit, Sinclair *et al.* (2000) apunten dos aspectes que mereixen una atenció especial: 1) el desenvolupament de l'autonomia requereix una consciència i una reflexió conscient sobre el propi procés d'aprenentatge i el que aquest comporta; 2) no es tracta només d'incorporar en les pràctiques i activitats d'ensenyament-aprenentatge estratègies i recursos d'aprenentatge, sinó de fomentar una dimensió molt més profunda sobre el «coneixement del coneixement»: la dimensió metacognitiva perquè l'aprenent tingui el control sobre els processos cognitius.

Al nostre entendre, metacognició i estratègies d'aprenentatge estan directament relacionades. La presa conscient de decisions amb què se sol caracteritzar la noció d'estratègia, només és possible sempre que hi hagi una capacitat metacognitiva. I és precisament gràcies a les habilitats metacognitives que podem elaborar teories sobre quan, com i per què alguns procediments són més recomanables que uns altres (coneixement estratègic). De fet, la relació que hi ha entre estratègies d'aprenentatge i metacognició és tan íntima que els mètodes que es mostren eficaços per a l'ensenyament d'estratègies també potencien, alhora, les habilitats metacognitives.

6.3. La dimensió metacognitiva: cap a l'autoregulació

Tal com apunten Monereo *et al.* (1998), el fet que els éssers humans puguem conèixer quin és el material dels nostres pensaments, que ens puguem adonar de les circumstàncies i els procediments mitjançant els quals la nostra cognició és més eficaç o que siguem capaços d'establir una supervisió constant sobre les nostres accions mentals, és una competència que ens col·loca en una situació privilegiada per a l'optimització dels nostres processos cognitius i els productes que se'n deriven. Aquesta competència rep el nom de me-

ta cognició i es defineix, tal com hem apuntat breument, com **aquells coneixements o activitats cognitives que tenen per objecte, o bé regulen, qualsevol aspecte d'una tasca cognitiva, és a dir, es tracta del «coneixement del coneixement»** (Flavell, 1985). Per la seva banda, Brown *et al.* (1983) afirmen que la metacognició implica el coneixement de les pròpies cognicions i la regulació o control de l'activitat mental, la qual exigeix, alhora, que l'aprenent:

- a) planifiqui l'activitat mental abans de fer front a qualsevol tasca;
- b) observi l'eficàcia de l'activitat que ha iniciat;
- c) en comprovi els resultats.

El recurs al coneixement metacognitiu no és, tanmateix, espontani, sinó que és fruit d'un procés, s'acumula de manera lenta i gradual i només quan s'ha interioritzat es pot activar després automàticament i de manera gairebé inconscient mitjançant el reconeixement i els processos de resposta detectats que permeten respondre de manera apropiada a situacions cognitives familiars. Per això, i des del camp de la psicopedagogia, les teories més recents destaquen cada vegada més la funció mediacional del docent, és a dir, quan tracta de negociar i compartir els seus significats amb els alumnes respecte als diferents continguts curriculars (Monereo, 1995). Aquest paper mitjancer que fa el docent és definit com la transferència gradual als estudiants del control i la consciència de cada activitat educativa, i així s'afavoreix que aquests interioritzin o s'apropiïn del significat dels continguts curriculars tractats perquè puguin arribar a utilitzar-los de manera independent.

A partir del que s'ha apuntat en aquest apartat, arribem a la conclusió que el foment de l'autonomia consisteix sobretot a formar l'aprenent perquè sigui capaç de regular la seva pròpia activitat mental durant el procés d'aprenentatge. Es tractaria de fornir l'aprenent dels instruments necessaris perquè arribi a treballar amb responsabilitat i prenent decisions significatives sobre el que vol aprendre i quan fer-ho, sabent en tot moment quin és el seu objectiu d'aprenentatge, planificant-se el treball per a assolir-lo, aplicant conscientment estratègies d'aprenentatge i avaluant constantment tant el procés en si mateix com el resultat de les pràctiques d'aprenentatge. Per aquesta raó, ensenyar no és senzillament facilitar continguts o transmetre habilitats, sinó ajudar els alumnes a aprendre a aprendre. Els alumnes no solament aprendran la matèria en qüestió, sinó que aprendran a aprendre-la i adquiriran un coneixement metacognitiu que inclou el coneixement de les tasques i el coneixement d'ells mateixos i de les estratègies d'aprenentatge (Martín, 1999). Perquè l'aprenentatge sigui com més profund millor, cal que hi hagi una reflexió sobre el propi procés, factor que no és tan sols un resultat, sinó que constitueix un mitjà i una disposició imprescindibles per a la millora dels aprenentatges (Zabala, 1999).

7. Aplicacions didàctiques: instruments per al foment de processos autoreguladors

Presentem a continuació un seguit d'instruments dirigits a fomentar processos autoreguladors i, consegüentment, a formar l'aprenent en l'àmbit de l'autonomia. Aquests instruments, que es poden aplicar directament o bé a l'aula o bé en un centre d'autoaprenentatge, s'han d'entendre com un conjunt. No es tracta de mitjans aïllats que es poden incorporar de manera puntual, sinó d'instruments de diferent tipus i format, sempre al servei d'una metodologia que begui dels principis presentats en els apartats anteriors. Per tant, s'han de considerar com un mitjà per a assolir uns objectius que es basen en els supòsits de la teoria sociocultural d'aprenentatge que hem exposat. En conjunt, persegueixen tres objectius globals:

- a) Transferir gradualment el control i la consciència de cada activitat educativa als alumnes sense, per això, perdre la perspectiva externa que pugui aportar el docent o altres aprenents. Es tracta de fer més simètrica la relació entre docent i alumne, de tal manera que tots dos participin amb responsabilitat real en el procés d'avaluació.
- b) Fomentar una interacció que ajudi l'aprenent a prendre consciència de l'aprenentatge. Es tracta d'una interacció amb ell mateix i amb els altres i en la qual, per regla general, la primera precedeix la segona. Per mitjà del diàleg amb els altres, l'aprenent pren consciència del seu aprenentatge i inicia un diàleg intern amb ell mateix que l'ajuda a autoregular-se. La base és la presa de consciència sobre què fa en el procés d'aprenentatge i com ho fa.
- c) Fomentar en l'avaluació la confluència significativa de diferents perspectives i en diferents moments, perquè així s'obtinguin nombroses instantànies del procés dinàmic que implica l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

Els instruments que presentem apareixen dividits en tres grans blocs. Tots pretenen que alumnes i professors prenguin consciència dels processos d'ensenyament-aprenentatge; concretament fan referència a tres àmbits de conscienciació que, des del nostre punt de vista, han de ser sempre presents si es vol incorporar aquesta mena d'instruments. Aquests àmbits són:

- La consciència de l'alumne de la seva identitat com a aprenent de llengües.
- La consciència de l'alumne sobre els camins o els mitjans més adequats per a portar a terme un seguiment del seu propi procés d'aprenentatge.
- La consciència del docent sobre què significa adoptar una metodologia basada en la coresponsabilitat de la docència (entre docent i alumne) i, consegüentment, en la coresponsabilitat de l'avaluació.

Partim d'una concepció àmplia del terme instrument. Des de la nostra perspectiva, comprèn tot allò que serveix per a assolir un objectiu, en aquest cas la presa de consciència. Pot ser d'índole més material (com un qüestionari d'autoavaluació) o d'índole més procedimental (per exemple, una decisió o una actuació docent determinades per a generar alguna mena de procés).

Els tres blocs estan estretament relacionats i en conjunt formen l'eix central de la nostra proposta. És important recalcar que no és possible treballar un bloc sense tenir en compte la resta. Tal com hem apuntat reiteradament, es tracta d'una proposta metodològica global que parteix d'una visió determinada sobre què significa ensenyar-aprendre: una pedagogia activa centrada en l'aprenent.

7.1. Com ensenyar l'alumne a conèixer-se com a aprenent

Iniciem la presentació dels instruments amb aquest apartat perquè ens sembla essencial —i així ho demostra també la recerca en l'àmbit de l'autonomia— partir de la persona com a tal. La raó es basa en el fet que, tal com hem vist, la persona, conscientment o inconscientment, sempre parteix d'ella mateixa en el moment d'encarar activitats d'aprenentatge. Aquest bloc és altament formatiu, ja que obre els ulls, desperta la curiositat i sobretot la consciència sobre un mateix. L'experiència ens ha demostrat que no és operatiu treballar amb els altres blocs sense haver-hi incorporat aquest abans.

Respectant aquest principi, la formació de l'aprenent haurà de partir de tot el conjunt de coneixements i experiències de la persona, dels propis valors, significats i sentiments, de la pròpia percepció del món. Els instruments que presentem a continuació van dirigits a fer emergir el nivell més introspectiu de l'alumne, que indefectiblement està relacionat amb la dimensió afectiva.

Les accions pedagògiques que apareixen en aquest bloc es basen en les propostes de la versió espanyola del portafolis europeu de llengües (PEL) per a l'ensenyament secundari.³

3. El projecte del portafolis europeu de llengües ha estat dissenyat i promogut pel Consell d'Europa i a l'Estat espanyol ha estat coordinat per la Subdirecció General de Programes Europeus del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, amb la col·laboració de les diferents comunitats autònomes. El PEL «és un quadern amb quadres, preguntes, orientacions i exercicis per a sensibilitzar l'alumne respecte a l'aprenentatge de llengües i a la realitat plurilingüe i multicultural en què viu i per a formar-lo com a aprenent autònom d'idiomes al llarg de la vida» (citació extreta de la *Guía Didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Secundaria*, elaborada per D. Cassany, O. Esteve, E. Martín i C. Pérez, de la Universitat Pompeu Fabra). El treball realitzat i la versió espanyola del portafolis (elaborada pel mateix grup) es pot consultar a la pàgina web del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport: <<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillap.jsp?id=pr1>>. Es tracta de la web dels dissenyadors i experimentadors dels PEL espanyols, amb tota la documentació en format pdf, adreces electròniques dels coordinadors i dels responsables en cada comunitat autònoma. Usuari: Portfolio; contrasenya: Cobe35.

7.1.1. Autobiografia lingüística

L'autobiografia lingüística té l'objectiu de fer reflexionar l'alumne sobre les llengües que utilitza i aprèn. Més concretament, pretén:

- a) que l'alumne prengui consciència de la pròpia identitat lingüística com a pedra sobre la qual construir l'aprenentatge de llengües;
- b) que emergeixin en tota la seva puresa les concepcions (prejudicis, valors, etc.) que té l'alumne respecte a les llengües.

Es recomanen aquesta mena d'activitats al començament d'un curs escolar o d'una etapa. També és important que es coordinin els docents de llengües estrangeres amb els de llengües maternes per no repetir innecessàriament una activitat.

Aquest instrument pot prendre alguna forma de les següents:

- a) **Redaccions** al principi de curs o d'etapa. Per a això proposem que els alumnes escriguin una redacció individual, que en cap cas no ha de ser corregida, sinó que ha de tenir l'objectiu de parlar amb un mateix i oferir una informació important al professor. Alguns títols suggestius poden ser: «Les meves llengües», «Les meves llengües i altres llengües» (per al treball sobre la identitat lingüística), «L'anglès/alemany/francès i jo» (per a identificar-se a si mateix com a aprenent i identificar la relació afectiva amb la llengua que estigui aprenent). Les preguntes guia següents poden ser útils per a l'alumne:⁴

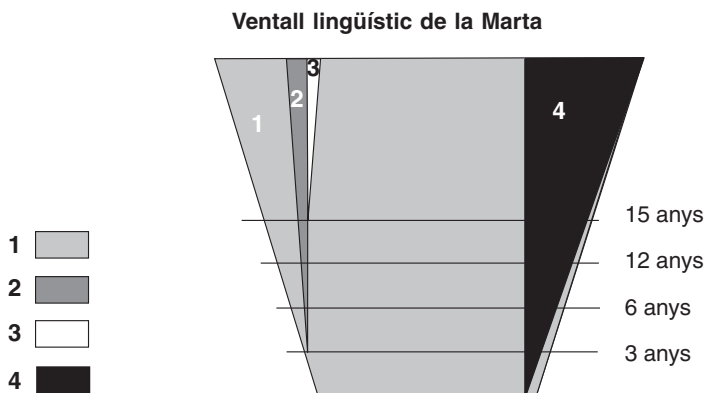
- Quina llengua o llengües vas aprendre dels teus pares i germans?
- Recordes alguna paraula màgica de la teva infància?
- Ha canviat molt des d'aleshores la teva manera de parlar?
- Quines llengües vas aprendre o estàs aprenent al carrer o a l'escola?
- Recordes el primer dia de classe d'idioma estranger?
- Tens alguna anècdota lingüística divertida?

- b) **Ventall lingüístic.**⁵ Un ventall lingüístic és una representació gràfica, de diversos colors, de les llengües que pot utilitzar una persona, distribuïdes en forma de ventall o arbre, amb un eix cronològic (eix vertical) i un eix d'àmbits d'ús social (eix horitzontal). La forma d'embut o vas més estret simula el creixement i la diversificació de llengües que experimenta la per-

4. D. Cassany, O. Esteve, E. Martín i C. Pérez, *Guía didáctica del portfolio europeo de las lenguas para enseñanza secundaria*, p. 52.

5. *Guía didáctica...*, p. 65.

sona durant la seva vida. Es tracta que els alumnes dibuixin el seu perfil lingüístic i el comentin en petits grups perquè així prenguin consciència del perfil plurilingüe personal. A continuació incloem un exemple de ventall lingüístic:



Text de la Marta: Vaig començar a parlar català (1) a casa amb la família i al barri de Gràcia (Barcelona). Al parvulari hi havia uns quants nens que parlaven espanyol, i així vaig començar a entendre moltes paraules i expressions d'aquesta llengua (4), que després vaig començar a estudiar a primària. A l'escola i a l'institut he continuat millorant aquestes llengües. Aviat vaig començar a estudiar anglès (2) a l'escola però també pel meu compte, escoltant música i ara en algun xat. Però em costa molt. Ara fa poc que a l'institut he començat unes classes d'italià (3), que em fa molta il·lusió perquè em va agradar molt Itàlia quan hi vaig anar l'estiu passat —i m'agraden amb bogeria la pasta i la pizza!
Marta

7.1.2. Autobiografia d'aprenentatge

L'objectiu d'aquesta segona autobiografia difereix una mica del de l'anterior. Amb aquesta es pretén primordialment que l'alumne prengui consciència del seu estil d'aprenentatge, de la seva manera d'aprendre, perquè així vagi coneixent gradualment la seva identitat com a aprenent.

Aquesta reflexió es pot portar a terme de les maneres següents:

a) Com en el cas anterior, redaccions al principi de curs o d'etapa. Aquesta vegada les preguntes guia poden ser les següents:

- Com aprenc millor?
- Què m'ha ajudat més a aprendre?
- Què faig per aprendre fora de classe?

- b) Les propostes que apareixen al portafolis europeu de llengües⁶ per a secundària amb el títol «La meua manera d'aprendre», en les quals s'anima l'alumne a pensar en la seva o les seves maneres d'aprendre a partir d'exemples d'altres aprenents en les diferents habilitats. Incloem un exemple referit a l'habilitat de la comprensió:

«Em dono per satisfeta si 'pesco' alguna cosa, encara que no sigui gaire.
Comprovar que entenc alguna cosa m'omple de satisfacció.»

Doncs jo...

Aquí l'alumne ha de descriure el que fa per a comprendre en la llengua estrangera i comparar-ho amb altres companys o companyes.

Un altre exemple consisteix en una graella amb l'objectiu de prendre consciència del treball que es pot fer fora de classe:⁷

Què faig per aprendre fora de classe?

- M'escric de manera regular amb parlants d'altres llengües?
- Escolto música i llegeixo les lletres de les cançons?
- Llegeixo novel·les adaptades?
- Miro pel·lícules i programes de televisió en versió original?
- Faig els deures de l'assignatura de llengua?
- Etcètera

7.2. Com ensenyar l'alumne a fer un seguiment del propi procés d'aprenentatge

No podem pensar a iniciar processos reflexius com els que fomenta el primer bloc sense oferir posteriorment una continuïtat. Tal com hem apuntat, el primer bloc té la finalitat de sensibilitzar l'alumne respecte a la seva identitat com a parlant i aprenent de llengües. El fet de conèixer-se a si mateix com a aprenent constitueix el punt de partida perquè compregui què significa prendre el control del propi procés.

6. Segons la traducció del TERMCAT per a *l'European language portfolio*. La versió catalana del *Portfolio*, publicada a Internet pel Ministerio de Educación y Ciencia, es refereix a aquest document amb el nom *Portfolio europeu de les llengües*.

7. Aquesta graella s'ha extret del portafolis europeu de llengües per a l'ensenyament secundari.

L'objectiu d'aquest segon bloc és dotar l'alumne d'instruments i recursos que li serveixin per fer un seguiment gradual del propi procés d'aprenentatge.

7.2.1. Coneixement per part de l'alumne de l'objectiu de cada tasca d'aprenentatge i dels seus subcomponents

La primera proposta d'aquest bloc la constitueix un tipus d'actuació docent que té per objectiu fer participar l'alumne d'una manera explícita en la seqüenciació de la unitat didàctica que el docent treballarà a classe durant dues o tres setmanes. Es tracta de traslladar al paper l'esquema mental que ha elaborat el docent per a una unitat determinada, de tal manera que l'alumne sàpiga amb què s'encararà i aprengui a identificar-ho. Podríem dir que, en certa manera, es tracta d'una preparació compartida de la classe.

Per a això proposem que el docent elabori les anomenades seqüències didàctiques. Una seqüència didàctica es basa en el plantejament de l'enfocament per tasques i les seves característiques són les següents:

- a) Té un objectiu comunicatiu (no gramatical) que es presenta en forma d'encàrrec de treball. Aquest encàrrec ha de provocar petits conflictes cognitius, és a dir, un esforç mental.
- b) Presenta una activitat globalitzadora que comprèn tasques o subactivitats de diversa índole per a la consecució de l'objectiu comunicatiu i, consegüentment, la resolució del problema.
- c) Preveu fases de treball en grup classe i fases en grups petits. Cada fase ha d'anar acompanyada d'una temporització molt clara.
- d) Per a la fase de treball en petits grups, preveu una planificació per part dels mateixos alumnes. Això significa que, abans de començar aquesta fase, els alumnes han de desenvolupar un petit pla de treball en el qual han de planificar el que faran per desenvolupar la tasca en qüestió.
- e) Preveu fases d'avaluació, individual i conjunta, dels diferents passos que s'estan fent i de la manera com s'estan fent.
- f) Preveu una avaluació formativa final tant del producte com del procés.

En l'annex 1 incloem una mostra de seqüència didàctica.

Els aspectes més importants de l'organització de la docència per a l'àmbit de l'avaluació són els que hi ha a continuació.

El **pla de treball** condueix l'alumne a:

- a) Fer una prospecció sobre l'objectiu de la tasca i esbrinar quines habilitats l'ajudarà a millorar aquest objectiu i de quina manera ho farà.
- b) Reflexionar sobre la dificultat de la tasca amb què s'encara.
- c) Reflexionar sobre quines són les seves necessitats respecte a la tasca i què implica aquesta forçosament.

- d) Fer una prospecció sobre l'estadi actual dels seus coneixements en el moment d'encarar-se amb la tasca i prendre petites decisions de què necessita/vol treballar, tant des del punt de vista del contingut com des del punt de vista de l'estratègia.
- e) Sobretot, crear un espai més lliure (i alhora controlat) en el qual s'ha de responsabilitzar forçosament d'ell mateix i de la resta del grup.

D'altra banda, mitjançant les preguntes que apareixen en el qüestionari metacognitiu, els alumnes analitzen el seu treball autònom des dels prismes següents:

- a) Conscienciació dels problemes i les dificultats amb els quals s'han hagut d'encarar.
- b) Anàlisi valorativa de les estratègies i els recursos que han utilitzat per a solucionar els problemes: en quin grau els han estat útils o no i per què.
- c) Valoració global del treball autònom.

Aquests processos són altament formatius ja que fomenten el monitoratge (o control de la pròpia producció en línia: durant el procés mateix de la producció), l'avaluació del propi procés estratègic («Anem bé per aquí o no?», etc.) i ajuden a iniciar un diàleg constructiu entre docent i alumne que reverteix en l'optimització del traspàs gradual de la responsabilitat del procés d'aprenentatge a l'alumne.

7.2.2. Coneixement dels criteris d'avaluació

Sovint s'oblida que la coresponsabilitat de l'avaluació és possible si tant aprenents com docents «juguen amb les mateixes cartes». Això significa que l'alumne ha d'estar en tot moment informat no tan sols de la seqüència didàctica i dels objectius d'aprenentatge, sinó també, i sobretot, de la manera com serà avaluat, és a dir, dels criteris.

No hem de confondre aquest postulat amb la idea que ja n'hi ha prou de transmetre als alumnes la puntuació de cada prova. Perquè l'aprenent comparteixi realment els criteris, el docent ha d'explicitar els aspectes, els punts, els nivells, etc. que avaluarà i com els avaluarà. Un exemple seria, en una tasca de producció escrita:

- correcció gramatical: bon ús de sintaxi, ortografia, etc.
- riquesa de vocabulari: es repeteix molt, vocabulari bàsic, incorporació de vocabulari nou, etc.
- coherència i cohesió del text: bona organització, bon ús dels connectors, etc.

En l'annex 2 presentem una mostra dels criteris d'avaluació per a un nivell d'alemany intermedi.

Seguint l'essència del que s'ha exposat en aquest apartat, l'instrument que presentem a continuació pot ser de gran utilitat per a compartir els criteris

d'una manera formativa i constructiva. Les anomenades pautes metacognitives es poden utilitzar o com a guia per a l'aprenentatge durant el procés de realització d'una tasca o com a guia d'avaluació que poden compartir aprenents i docents.

7.2.3. Pautes metacognitives

Es tracta d'un instrument que serveix per a transferir a l'alumne, pas a pas (i de manera sistemàtica), no el control d'una activitat global (com era el cas de les seqüències didàctiques), sinó el **control dels processos cognitius o operacions mentals** que tenen lloc en una tasca relacionada amb una habilitat (llegir, escriure, escoltar, parlar). Es tracta, en certa manera, d'explicar-nos detalladament què passa en els nostres caps en el moment d'encarar-nos amb el treball de diferents destreses o habilitats. Es poden introduir en diferents moments del procés d'aprenentatge i amb objectius particulars múltiples. Pel que fa a l'elaboració, el docent pot fer-la prèviament i després passar-la als alumnes perquè hi treballin o bé es pot elaborar conjuntament entre docent i aprenents com a tasca de classe. Així mateix, poden estar enfocades cap a la reflexió sobre una competència o habilitat lingüística determinada, com és el cas de les pautes⁸ que presentem en els annexos, referides a la comprensió lectora i a l'expressió oral. Es poden presentar en forma tant de preguntes com d'afirmacions, però la presentació ha de ser com més senzilla millor. Hi ha pautes que interactuen i estableixen un diàleg amb l'alumne de manera explícita i d'altres que pretenen propiciar el diàleg de l'aprenent amb ell mateix. Es poden utilitzar esporàdicament o bé durant un període de temps determinat. Es poden incorporar molt fàcilment en la seqüència didàctica.

En l'annex 3 incloem dos exemples de pautes, l'una per a la comprensió escrita i l'altra per a l'expressió oral.

Per a la incorporació eficaç del treball amb pautes metacognitives, aconsellem:

- elaborar les pautes conjuntament amb els alumnes;
- elaborar pautes per a cada destresa o habilitat o ús de recursos, com ara el diccionari (pauta per a CE, pauta per a ús de diccionari, pauta per a EO, etc.);
- utilitzar-les periòdicament perquè, amb el temps, formin part dels materials de l'alumne i aquest les utilitzi cada vegada que es treballi una activitat d'aprenentatge.

8. El concepte de *pauta* prové de la psicologia de l'educació, i en el nostre grup de recerca Gr@el, de la Universitat Pompeu Fabra, ha estat introduït, investigat i adaptat per Marta Arumí.

7.2.4. Coneixement del propi nivell de competència en cada una de les habilitats

En la línia del que s'estableix en el portafolis europeu de llengües, les graelles de descriptors estan pensades perquè l'alumne pugui establir el nivell de competència que ha adquirit en la llengua estrangera i en cada una de les cinc destreses bàsiques (escoltar, llegir, conversar, parlar i escriure), d'acord amb els sis nivells comuns de referència (A1-C2) establerts en el *Marc comú europeu de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Recomanem aquesta mena d'activitat perquè permet que, a partir dels descriptors generals, l'alumne pugui fer una descripció global de les seves habilitats. Alhora, és un instrument útil per a formar l'aprenent en l'autoavaluació.

	Comprendre	Jo		Altres		Metes	
A1	Reconec paraules i expressions habituals i bàsiques (d'informació personal o familiar, del meu entorn), si em parlen clar i a poc a poc.						
A2	Comprend frases i vocabulari freqüent sobre temes generals (família, amistosats, escola, comerç, lleure); comprend la idea principal de missatges breus, clars i senzills.						
B1	Comprend les idees principals de missatges sobre temes corrents, si es parla amb claredat; comprend la idea principal de molts programes de ràdio o televisió, sobre temes actuals o d'interès personal.						

7.2.5. Carpeta de recollida continuada de les produccions pròpies

La carpeta de l'alumne és una recopilació de tots els documents significatius que donen compte del procés d'aprenentatge de cada u així com dels progressos. Aquesta mena de recopilació s'anomena també portafolis, denominació

que no s'ha de confondre amb el portafolis europeu de llengües (*European language portfolio*). Mentre que el portafolis europeu de llengües respon a un projecte europeu concret, el portafolis en la seva accepció general és un instrument que serveix per a l'avaluació i l'autoavaluació i es pot incorporar a tots els àmbits educatius.⁹

En aquesta última accepció, la funció del portafolis o carpeta és doble: d'una banda, serveix per a autoavaluar-se i reflexionar sobre el propi procés; de l'altra, serveix com a mostra o evidència del nivell de competència que cada alumne ha assolit. En aquest sentit, serveix per a avaluar el procés d'aprenentatge des de dues perspectives (la del docent i la de l'alumne) i pot ser altament important per a l'avaluació final de l'assignatura, ja que representa la «radiografia» de l'alumne. Les funcions específiques de l'ús del portafolis (com a carpeta) són les següents:

- Analitzar el propi procés d'aprenentatge, a partir de l'anàlisi de tots els documents que conté el portafolis (produccions de l'alumne o altres).
- Reflexionar sobre les habilitats i els coneixements que es van adquirint durant el procés per mitjà de la recollida de les pròpies produccions (tant escrites com orals).
- Ajudar a establir un diàleg avaluador entre alumne i professor i afavorir així una interacció simètrica en l'entrevista-tutoria. Entenem per entrevista-tutoria la trobada periòdica entre l'aprenent i el docent per a revisar objectius, avaluar el procés d'aprenentatge seguit i el treball dut a terme i per a planificar el treball a fer les setmanes següents.
- Fomentar processos autoregulators a partir de la consciència sobre les pròpies evidències (què faig bé?, què faig malament?, en què haig de millorar?, on tinc evidències del que faig bé o dels meus punts dèbils?, etc.).
- Oferir una alternativa possible al sistema tradicional d'avaluació.

Per a això, el portafolis ha de contenir:

1. Treballs en els estadis inicials d'aprenentatge així com treballs en els estadis posteriors.
2. Més d'un document per als diferents àmbits (producció escrita, comprensió escrita, producció oral, etc.).
3. Quant a la producció escrita, no solament les versions que es lliuren al professor sinó també els diferents esborranys.
4. Quant a la producció oral, una col·lecció d'enregistraments en àudio o vídeo.
5. Qüestionaris metacognitius o d'autoavaluació emplenats pel mateix alumne i en els quals s'estableixi un diàleg per escrit amb el docent.

9. El que presentem com a carpeta o portafolis de l'alumne en aquest apartat apareix en el portafolis europeu de llengües a l'apartat anomenat *dossier*.

6. Les preguntes guia que serviran per al desenvolupament de les tutories (i que, anteriorment, han d'haver estat lliurades a l'alumne). En l'exemple que presentem a l'annex 4 es reflecteix la classe de preguntes que poden ser útils a l'alumne per a entrevistar-se amb el professor.

Cal entendre que no es tracta que l'alumne elabori un dossier perquè el docent l'avaluï, sinó que l'objectiu va molt més enllà: el portafolis (o carpeta) pertany a l'alumne i, a secundària, aquest el comparteix amb el professor. El professor li ha d'ensenyar a utilitzar-lo per a poder fer conjuntament una avaluació continuada basada en una avaluació progressiva del treball de l'alumne, tant des de la perspectiva del docent com des de la perspectiva de l'alumne mateix. A l'annex 4 presentem una possible guia per a l'elaboració del portafolis, pensada inicialment per a l'alumne, que pot ser útil per al docent per a entendre el funcionament d'aquest instrument.

7.3. Com establir un pont d'unió entre l'avaluació sumativa i l'avaluació formativa i aconseguir la coresponsabilitat

Una vegada que hem presentat tots els instruments, voldríem subratllar que el replantejament dels processos d'avaluació portarà indefectiblement el docent a un replantejament de la metodologia. A continuació recollim, a partir del que hem apuntat fins ara, els punts més significatius que poden servir de guia per al docent:

- Organització de la docència (vegeu l'apartat 7.2.1. i la seqüència didàctica a l'annex 1).
- Incorporació de la carpeta (dossier) com a base per a l'avaluació (vegeu l'apartat 7.2.5. i l'annex 4).
- Incorporació de tutories durant les tres fases de l'elaboració del portafolis o carpeta.
- Elaboració, per part dels alumnes, d'una redacció final en la qual parlen del seu procés. Aquesta redacció és una tasca que duen a terme abans de rebre la qualificació i es tracta que l'alumne faci un exercici d'introspecció que el porti a autoqualificar-se i, sobretot, a justificar la seva valoració. En aquest sentit, la recollida de tots els documents d'aprenentatge en el portafolis (o carpeta) li serà molt útil per a mostrar-se a si mateix les pròpies evidències.
- En el cas que el docent consideri necessari un examen final (considerem que l'examen hi pot ser inclòs, sempre que s'entengui com una instantània més), cal que tingui en compte això que segueix:
 - L'examen ha de contenir proves basades en la resolució de problemes que incorporin fases de treball sense recursos i fases de treball amb recursos.

- Aquestes proves s'han de presentar en forma d'activitats obertes que obliguin l'aprenent a activar la seva competència estratègica mitjançant la resolució de reptes cognitius.
- La prova ha de preveure la possibilitat d'incorporar-hi fulls autoavaluatius i autoqualificatius sobre la mateixa prova (els alumnes també han d'avaluar-la).
- Per a posar la nota de curs és fonamental comparar la valoració que fa l'alumne en l'informe final, a partir de la revisió del seu portafolis, amb la valoració que faci el professor d'aquest mateix portafolis. Es tracta, en certa manera, de casar les dues perspectives perquè l'alumne vegi per si mateix allò que, per regla general, sempre sol veure només el professor. La clau d'aquesta qüestió està en la presentació d'evidències per ambdues parts i en l'èxit del diàleg que s'estableixi per mitjà del portafolis o carpeta i de les tutories.¹⁰

8. Implicacions de la proposta didàctica presentada per al treball en un centre d'autoaprenentatge

Com ja se sap, el centre d'autoaprenentatge s'erigeix com un espai social de formació i interacció on no tan sols s'ha d'oferir a l'usuari la competència lingüística que requereix, sinó que, alhora, se l'ha de capacitar perquè gestioni i es responsabilitzi del seu propi aprenentatge.

En un centre d'autoaprenentatge les implicacions més directes per a l'usuari són les següents:

- a) Ha d'aprendre a *descobrir* el que és capaç de fer per si mateix, és a dir, quin és el seu estadi actual de coneixements i el que és capaç de fer amb l'ajut de recursos, siguin materials d'autoaprenentatge, l'assessor/a o altres usuaris:
- b) A partir d'això, s'haurà de *crear* objectius d'acord amb els resultats de l'anàlisi introspectiva anterior.
- c) Com que la capacitat d'autonomia no és estrictament innata, es fa necessari incorporar instruments d'acompanyament del procés. Aquests instruments s'adrecen a l'aprenent i tenen com a objectiu específic el desenvolupament d'aquesta capacitat d'autonomia que s'ha d'anar fomentant d'una manera gradual (Esteve & Cañada, 2004).

Pel que fa a l'assessor, les implicacions més directes radiquen en la creació de zones de desenvolupament proper, sempre a partir d'aspectes o de neces-

10. Per fer aquesta comparació de les dues perspectives (aprenent i docent) són fonamentals dos dels instruments que ja hem tractat: les pautes metacognitives i els criteris d'avaluació.

sitats molt concretes. Així mateix, haurà d'ajustar l'ajuda pedagògica a les necessitats que vagi detectant (veg. Esteve & Cañada, 2004).

9. A manera de conclusió

Tal com indicàvem a l'inici, hem exposat en aquest article les fórmules que, des de la nostra pràctica docent, hem anat elaborant i experimentant per a portar a terme, des dels principis socioconstructivistes, una avaluació més centrada en l'aprenent, en el procés d'aprenentatge i en el diàleg com a manera de co-construcció de la docència. No obstant això, som conscients que la millor forma d'aplicar tots aquests instruments és des d'un projecte de centre, ja que un dels puntals bàsics per al bon funcionament de la proposta és la coordinació estreta entre els docents. No podem pensar que aquesta sigui una tasca fàcil de portar a terme. Pensem, tanmateix, que el convenciment i el treball individual dels docents, d'acord amb el seu context i les necessitats que detectin en cada moment, és un bon punt de partida per a futures iniciatives i per a anar creant una **cultura de l'avaluació**.

No voldríem acabar sense fer referència explícita a la importància de l'auto-regulació. Un dels objectius de qualsevol assignatura hauria de ser que els alumnes arribessin a ser capaços de determinar el que saben i el que els queda per aprendre i això només s'aconsegueix si es van interioritzant gradualment les habilitats d'autoregulació. Tal com hem apuntat reiteradament, l'autoregulació està estretament relacionada amb el concepte d'autonomia, i per això no podem obviar-la si ens decidim per un model didàctic basat en els principis que hi conflueixen.

Un últim aspecte a tenir en compte és que no es tracta d'excloure l'avaluació externa, en el sentit de la perspectiva del docent, sinó més aviat de deixar un espai per a la incorporació de les avaluacions dels mateixos alumnes sobre les seves necessitats, el seu progrés i les seves produccions, amb la finalitat de poder introduir les correccions oportunes que els permetin un millor desenvolupament dels seus coneixements i capacitats. Es tracta d'una avaluació orientada cap al procés i no cap a la sanció dels resultats obtinguts que el professor haurà de confrontar amb la seva avaluació. De la mateixa manera que l'autonomia s'ha d'aprendre (per això cal considerar continguts curriculars processuals i estratègics), l'autoregulació també necessita un temps d'aprenentatge. Mitjançant les tècniques que hem presentat esperem haver ofert una panoràmica de com introduir gradualment estratègies docents que permetin incorporar i fomentar una avaluació més d'acord amb els principis generals de l'autonomia i, sobretot, més constructiva per a l'aprenent.

10. Referències bibliogràfiques

- ARUMÍ, M. *La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l'ensenyament i l'aprenentatge de la interpretació consecutiva en l'àmbit universitari: un estudi etnogràfic*. [Treball de recerca inèdit.] Departament de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra, 2003.
- ARUMÍ, M.; CAÑADA, M. D. (en premsa). «Enhancing the metacognitive dimension to enhance autonomous learning of foreign languages». Peter Lang.
- BENSON, P. (ed.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman, 1997.
- BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Longman, 2001.
- BROWN, A. L. [et al]. «Learning, remembering and understanding». A: MUSSEN, P. H. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 3. Nova York: Wiley & Sons, 1983.
- CHAMOT, A. U.; O'MALLEY, J. M. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nova York: Cambridge University Press, 1990.
- COHEN, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman, 1998.
- COLE, P. «Constructivism Revisited: A Search for Common Ground». *Educational Technology*, 32 (2), 1992, p. 27-34.
- COLL, C. [et al.]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.
- DAM, L. *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublín: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1995.
- ESCOBAR, C. «Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portfoli oral». A: CAMPS, A. I CAMBRA, M. (ed.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 2000, p. 143-158.
- ESTEVE, O. «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico». A: SALABERRI, S. (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 61-82.
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M.; CAÑADA, M. D. «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». *BELLS*, núm. 12. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003. <<http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12>>.
- ESTEVE, O.; CAÑADA, M. D. «Organització i ús de materials d'aprenentatge per a la millora de la competència d'aprenents adults». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 34. Barcelona: Graó, 2004
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.
- HIPPS, J. A. «Trustworthiness and Authenticity: Alternate Ways to Judge Authentic Assessments», Conferència presentada en la Trobada anual de l'Associació Americana de la Recerca Educativa. Atlanta, Georgia, 1993.

- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon. Oxford, 1981 [publicat per primera vegada en el Consell d'Europa. Estrasburg, 1979].
- KIRALY, D. A. *Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome Publishing. Manchaquestr, 2000.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2000.
- «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural». A: SALABERRI, S. (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Col·lecció Aulas de Verano, p. 83-93.
- LITTLE, D. «Language awareness and the autonomous language learner». *Language Awareness*, 6 (2/3), 1997, p. 93-104.
- MARTÍN, E. «Fer aprenents autònoms». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 18, 1999, p. 7-24.
- «La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta». *Frecuencia-L*, març 2000.
- MONEREO, C. «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?». *Aula*, 34, gener 1995.
- MONEREO, C. [et al.] *Estratègies d'aprenentatge*. Volum I: Assessorament i formació del professorat. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 1998. Col·lecció Manuals.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Nova York: Newbury House, 1990.
- PAULSON, F. L.; PAULSON, P. R. «Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm». Comunicació presentada en la Trobada anual de l'Associació Americana de la Recerca Educativa a Nova Orleans. LA, abril 4-8, 1994. Washington, D.C. 1994.
- SINCLAIR, B.; McGRATH, I.; LAMB, T. (ed.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Longman, 2000.
- VICTORI, M.; LOCKHART, W. «Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning». *System*, 23, 1995, p. 223-234.
- WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Cambridge: Prentice Hall, 1991.
- «An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics». *System*, 27, 1999, p. 435-441.
- ZABALA, A. *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó, 1999. Biblioteca de Guix.

Annexos

Annex 1. Mostra de seqüència didàctica

1. **Presentació de l'encàrrec de treball** (objectiu final comunicatiu de la seqüència didàctica): Elaborar un fullet/prospecte descriptiu informatiu sobre el lloc d'estudi (l'institut, l'escola, etc.) per a alumnes d'escoles estrangeres (angleses, alemanyes, franceses, etc.) que vulguin visitar el centre en un viatge d'intercanvi. El prospecte ha d'informar aquests alumnes de les característiques del centre.

Treball en el grup classe I

1. Introducció de textos d'acord amb el tipus de text que hauran de produir els alumnes. Presentació de textos escrits i/o orals, predominantment descriptius i **pertanyents a diferents gèneres textuais** (reportatges, guia turística, etc.): aproximació global als textos a partir d'activitats de comprensió global tant escrita com oral (activació d'estratègies de comprensió).
2. Iniciació al treball sobre el codi lingüístic, d'acord amb l'objectiu de la seqüència i a partir de la incorporació de pràctiques de sensibilització lingüística: aplicació d'estratègies d'inferència, del plantejament d'hipòtesis i del treball en cooperació (descobriments gradual del funcionament del sistema lingüístic: estratègies d'inferència).
3. Posada en comú per part del docent dels aspectes lingüístics (tant gramaticals pròpiament dits com pragmàtics i discursius) descoberts pels mateixos alumnes. Introducció explícita d'altres aspectes per part del docent (diàleg conjunt de construcció de coneixement gramatical explícit).
4. Presentació de materials d'ús autònom disponibles (llibre de text, models de fullets, material elaborat pel professor o textos que els alumnes poden trobar a Internet, etc.) per a treballar els continguts (plans lingüístic, textual, semàntic...) necessaris per a assolir l'objectiu de la seqüència (textos paral·lels, estructures gramaticals, lèxic, estratègies de comprensió, etc.).

Treball en petits grups

1. Disposició dels grups. Elaboració en el grup de treball d'un petit pla de treball en què planifiqui d'una manera molt senzilla i real com treballarà durant el temps que tingui disponible per al treball autònom, i sempre tenint en compte l'objectiu de l'encàrrec del treball. Presentació, si es creu convenient, del pla de treball al docent. (Conscienciació sobre l'estadi actual de coneixements, anàlisi de necessitats, presa de decisions, planificació.)

2. Una vegada acabat el treball autònom, entrega als alumnes d'un qüestionari metacognitiu (per a l'alumne mateix i el docent en segon lloc) en el qual hagin d'analitzar i avaluar el treball dut a terme de manera autònoma. Preguntes guia:
 - Estem satisfets amb el treball dut a terme? Per què sí o per què no?
 - Què ha estat més fàcil i què més difícil?
 - Com hem treballat en el grup?
 - Quins recursos han estat més útils i per què?
 - Quan hem trobat una dificultat, com l'hem superat?
 - Què hem après els uns dels altres?

Preguntes per al professor

Abans de passar a una nova fase de treball en el grup de classe, i durant el treball autònom, han de tenir lloc una o més tutories individuals o en petits grups.

Treball en el grup classe II

1. El docent reprèn en el grup de classe les qüestions plantejades pels alumnes en el qüestionari metacognitiu. Hi respon de manera explícita o presentant opcions o camins alternatius (diàleg constructiu).
2. En petits grups a l'aula o com a treball individual, els alumnes segueixen amb la fase següent de la seqüència: l'elaboració del text (fullet/prospecte) a partir de l'objectiu de l'encàrrec de treball. Els alumnes continuen amb el mateix procés iniciat en el treball autònom. Tanmateix, aquesta vegada el procés ja no es fa tan explícit, sinó que emergeix d'una manera més natural en la interacció en el grup (reflexió metalingüística i metacognitiva a partir de la interacció en el grup).
3. Cada grup entrega al docent i al grup de classe la seva producció: coavaluació o avaluació conjunta i sensibilització a l'error. Reflexió conjunta en el grup de classe sobre els aspectes problemàtics tant lingüístics (de contingut) com d'aprenentatge (de procés): tutorització final grupal (avaluació de producte, avaluació conjunta de processos).

Annex 2. Mostra de criteris d'avaluació 'compartits'

Criteris d'avaluació (Es tracta dels mateixos criteris que també tenen els docents)			
Tasques 1 i 2: activitats de reformulació (es tracta d'activitats en les quals els alumnes han de formular un text o més d'un amb altres paraules)			
Fes primer una valoració global. Mira't cada una de les reformulacions i valora-la. Després fes un còmput general.	Tots bé	La meitat bé	Menys de la meitat bé
Avalua ara amb més concreció les reformulacions, a partir dels criteris següents (marca amb una creu el que correspongui en cada cas)	Molt bé/bé Quants	Regular Quants	Malament Quants
Correcció semàntica de les reformulacions Correcció gramatical de les reformulacions			
Tasca 3: comprensió lectora (en aquest cas, es tracta d'un text amb espais buits que l'alumne ha d'omplir guiant-se pel sentit del text)	Molt bé/bé	Regular	Malament
Situa't de la manera més precisa possible en una de les següents: qualificacions molt bé, bé, regular-bé, regular-malament, malament. Avalua la teva capacitat de comprensió a partir del camí que has seguit per a omplir els buits. Si estàs segur/a del que has fet, menys segur/a, etc. Segueix també aquesta guia. Marca el que correspongui en cada cas: — He sabut deduir on va la paraula/el prefix a partir del context. — He sabut entendre la paraula i col·locar-la en el lloc correcte a partir de la seva descomposició. — He sabut col·locar la paraula gràcies a haver comprès el prefix. — Etcètera.			

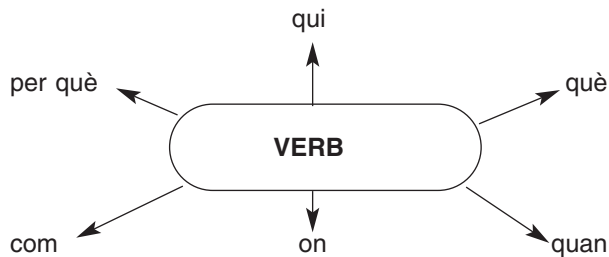
Tasques 4 i 5: expressió escrita lliure	Molt bé/bé	Regular	Malament
Situa't també en cada aspecte de la manera més precisa possible: <ul style="list-style-type: none">— El text és coherent.— Hi apareixen prou nexes.— Els nexes no es repeteixen.— El text és, en general, ric en vocabulari.— L'ús ... és correcte.— Les formes verbals són correctes.— Etcètera.			

Annex 3. Mostra de pautes metacognitives

Pauta per a la comprensió escrita

Què em pot ajudar a entendre un text globalment ja en el nivell inicial?

- a) Em pregunto: Reconec el tipus de text? Quines solen ser les característiques d'aquest tipus de text?
- b) Hi apareixen ajudes extralingüístiques?
- c) Llegeixo el text globalment i marco les paraules que entenc?
- d) Elaboro una llista amb aquestes paraules? I en aquest moment ja conec el tema que tracta?
- e) Busco unitats de sentit dins dels paràgrafs?
- f) Divideixo les unitats de sentit en oracions i per a cada oració elaboro un petit esquema seguint el model següent?



- g) Per a cada frase, em fixo en els elements del predicat i en els del grup nominal?
- h) Busco en el diccionari les paraules que realment no entenc i que són importants per a la comprensió del text?
- i) Busco els elements textuais que serveixen per a relacionar les oracions i els paràgrafs entre si?
- j) Què em sembla tot el procés? Què és el que més m'ha ajudat? Per què?

Pauta per a l'expressió oral

1. Quan sóc en una conversa,

- mantinc el contacte visual amb la resta d'interlocutors?
- intento parlar amb seguretat?
- ...

2. Quan no entenc el que em diuen,

- demano que m'ho repeteixin? Per què?
- demano que m'ho tradueixin? Per què?
- demano que m'ho diguin d'una altra manera? Per què?
- en quina llengua ho faig? Per què?
- ...

3. Quan noto que no m'entenen,

- pregunto?
- ho repeteixo?
- ho dic d'una altra manera en alemany? Per què?
- ho explico en la meua llengua? Per què?
- ho tradueixo? Per què?
- gesticulo? Per què?
- intento parlar més alt?
- intento remarcar el que és més important? Per què?
- intento pronunciar més bé?...

4. Quan tinc dificultats per a expressar el que vull...

- em desanimo i opto per no parlar.
- ho dic en la meua llengua. Per què?
- ho dic d'una altra manera, com ara...
- busco unes altres estructures.
- miro si sé dir el contrari.
- busco termes més genèrics.
- demano ajuda als companys o al professor.
- dic poca cosa per no mostrar les meves deficiències.
- ...

5. Tinc prou fluïdesa? Per què?

- Penso massa com haig de dir les coses.
- Em preocupa massa cometre errors.
- No em preocupa la forma, sinó que m'entenguin.
- Utilitzo expressions que m'ajudin a organitzar-me i a donar-me temps per a pensar?
- No parlo gaire.
- ...

6. Sento els errors dels companys? Què faig?

- Correixo? Per què?
- Com em sento?

7. Si em corregeixen,

- com em sento?
- què faig?

8. Quan acaba l'activitat,

- m'anoto alguna cosa?
- comento a classe o amb el professor els problemes que han sorgit en la conversa?

Annex 4. Mostra d'una guia per a l'elaboració del portafolis o carpeta de l'alumne per a un curs d'alemany de nivell intermedi¹¹

El portafolis o carpeta de l'alumne és una recopilació de tots els documents significatius que donarà compte del procés d'aprenentatge de cada alumne així com dels seus progressos. La funció del portafolis és doble: d'una banda, serveix per a autoavaluar-se i reflexionar sobre el propi procés; de l'altra, serveix com a mostra o evidència del nivell de competència que cada alumne ha assolit. En aquest sentit, serveix per a avaluar el procés d'aprenentatge des de dos perspectives (la vostra i la nostra) i, naturalment, també és crucial per a l'avaluació final de l'assignatura. El portafolis constarà de tres parts: portafolis inicial, portafolis intermedi i portafolis final. A continuació us presentem què ha de constar en cada una d'aquestes parts.

Portafolis inicial

Durada:

- Redacció «Deutsch und ich: Wo stehe ich?, Meine Erwartungen, Meine Ziele» («L'alemany i jo: on sóc, expectatives, plans d'aprenentatge).
- Lectura atenta dels objectius establerts al programa.
- Treball individual o en parelles fet durant les tres primeres setmanes de classe (el professor els corregirà i els tornarà amb comentaris).
- Com a mínim, dos redaccions sobre dos dels temes que es tractin a classe.
- Una casset amb dues o tres produccions orals (que farem a classe o com a deures).
- El full o fulls d'autoavaluació del treball autònom en les fases previstes en les seqüències didàctiques (se n'ha de lliurar una còpia al professor).

Portafolis intermedi >> Primera tutoria

Durada:

- El primer i, si és possible, el segon encàrrec de treball (es tracta d'una mena de prova que poden fer a casa) amb el full d'autoavaluació corresponent.
- Com a mínim, dos resums dels textos ... (lliurats prèviament al docent).
- El full o fulls d'autoavaluació del treball autònom (se n'ha de lliurar una còpia al professor).

11. Es tracta d'un exemple adreçat a alumnes adults. Per al nivell de secundària cal adaptar-ne el llenguatge. No obstant això, l'essència seria la mateixa.

- Un informe breu (en alemany o català/castellà) en el qual has de reflexionar sobre el treball fet fins ara. Aquest informe servirà de base per a la tutoria.

Guia per a la primera tutoria

1. He assolit o estic assolint algun dels objectius que em vaig plantejar en el portafolis inicial i que vaig formular a la redacció «L'alemany i jo»? Puc mostrar alguna evidència d'això?
2. Si comparo el treball del portafolis inicial amb el del portafolis intermedi, observo alguna millora? En quin àmbit o en quina competència? Puc mostrar-ne alguna evidència?
3. Què m'ha ajudat més a aprendre? (Recursos, etc.)
4. Com valoro el treball fet fins ara? Què em plantejo fins a final de curs a partir dels objectius establerts en el programa i dels meus plantejaments?

Portafolis final (per als alumnes i els professors!)

>> Segona i última tutories

Durada:

- El segon i tercer encàrrec de treball amb el full d'autoavaluació corresponent.
- Els resums que falten (fins a cinc com a mínim) de la recopilació de textos del dossier (lliurats al docent prèviament).
- El full o fulls d'autoavaluació del treball autònom (se n'ha de lliurar una còpia al professor).
- Una mostra dels documents (redaccions, treballs en grup, etc.) que reflecteixen els progressos. Cada alumne ha de seleccionar aquesta mostra a partir de les preguntes següents:

Guia per a la selecció de les mostres

1. Data de selecció.
2. Què conté la mostra?
3. Per què has seleccionat aquest treball?
4. A quin dels objectius-guia referits en el programa de l'assignatura fa referència?
5. Altres comentaris d'interès.

Un informe final escrit i raonat amb:

- Una reflexió sobre si s'han assolit els objectius del programa oficial: en quin grau els he assolit, com els he assolit, etc.
- Un argument que justifiqui la valoració final que es fa del propi rendiment i dels resultats del treball fet.

El docent, per la seva banda, també farà una valoració del rendiment del treball (a partir de tot el que vagi rebent de l'alumne, corregint i avaluant). En la tutoria final es posaran en comú ambdues valoracions i perspectives.