

# *L'avaluació de la comunicació oral en anglès LE mitjançant l'ús del portafolis en un context d'educació superior*

## *Volum I*

***MONTSERRAT IGLESIAS XAMANÍ***

Tesis doctoral  
presentada en 2010 en el Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
de la Universidad de Barcelona

Dirigida por el Dr. **Francisco José Cantero Serena**  
*Laboratori de Fonètica Aplicada (UB)*



***Biblioteca Phonica, 11 - 2010***

Referencia bibliogràfica:

Montserrat Iglesias Xamaní (2010): *L'avaluació de la comunicació oral en anglès LE mitjançant l'ús del portafolis en un context d'educació superior. Volum I*. Biblioteca Phonica, 11. [www.ub.es/lfa](http://www.ub.es/lfa)

# TESI DOCTORAL

L'avaluació de la comunicació oral en anglès LE  
mitjançant l'ús del portafolis en un context d'educació  
superior

Universitat de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Programa de Doctorat: Ensenyament de les Llengües i la Literatura

Bienni 2005-2007

Autora: Montserrat Iglesias Xamaní

Director: Dr. Francisco José Cantero Serena

Vull expressar el meu agraïment  
a la meva família, al meu director de tesi,  
als meus alumnes i a altres companys de  
ruta de l'EUHT CETT-UB.

A tu, especialment, gràcies.

*“Tell me where is fancy bred,  
Or in the heart, or in the head?”*

W. Shakespeare, *The Merchant  
of Venice*, Acte III, Escena 2.

Per J, P i M.

## INDEX

PART I. MARC TEÒRIC.....	9
CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ.....	9
CAPÍTOL 2. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA.....	11
CAPÍTOL 3. LA COMUNICACIÓ ORAL.....	13
3.1. La competència comunicativa.....	13
3.1.1. Els inicis.....	13
3.1.2. El model de Canale i Swain.....	15
3.1.3. El model de van Ek.....	18
3.1.4. El model de De Arriba i Cantero.....	23
3.2. El Marc europeu comú de referència per a les llengües.....	25
3.3. La comunicació oral.....	35
3.3.1. La comunicació humana.....	35
3.3.2. La llengua oral.....	37
CAPÍTOL 4. L'AVALUACIÓ.....	49
4.1. Els processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació.....	49
4.2. Diferents opcions d'avaluació.....	51
4.2.1. Modalitats d'avaluació.....	51
4.2.2. L'avaluació formativa.....	55
4.2.3. L'avaluació sumatòria.....	60
4.2.4. L'avaluació "formativo-acreditativa".....	69
4.2.5. Una proposta avaluadora.....	73
CAPÍTOL 5. EL PORTAFOLIS.....	79
5.1. Descripció del portafolis com a instrument d'avaluació.....	79
5.2. Experiències d'utilització del portafolis en la didàctica de la llengua.....	85
5.2.1. Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portafolis oral.....	86
5.2.2. El portafolis en llengua oral: una experiència a formació del professorat.....	87
PART II. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA.....	90
CAPÍTOL 6. OBJECTIUS DE LA RECERCA.....	90
6.1. Objectiu general.....	90
6.2. Objectius específics.....	91
CAPÍTOL 7. METODOLOGIA DE RECERCA.....	94
7.1. Descripció de la metodologia.....	94

7.2. Descripció dels instruments de recollida de dades .....	101
PART III. DESCRIPCIÓ DE LA RECERCA.....	105
CAPÍTOL 8. CONTEXT DE LA RECERCA .....	105
8.1. Introducció.....	105
8.2. Macrocontext educatiu .....	106
8.2.1. L'Espai Europeu d'Educació Superior .....	106
8.2.2. Un nou enfocament metodològic .....	108
8.2.2.1. Una nova concepció d'ensenyament-aprenentatge .....	108
8.2.2.2. La formació per competències .....	109
8.2.2.3. Una nova concepció avaluadora .....	112
8.3. Microcontext educatiu .....	114
CAPÍTOL 9. ACCIÓ PILOT .....	118
9.1. Descripció del portafolis com a eina experimental .....	118
9.2. Seguiment de l'acció pilot.....	120
9.2.1. Presentació del portafolis .....	120
9.2.2. Primera revisió de la professora .....	121
9.2.3. Full de diagnosi de mitjans del quadrimestre i informe de mitjans del quadrimestre.....	122
9.2.4. Segona revisió de la professora .....	125
9.2.5. Full de diagnosi de finals del quadrimestre.....	127
9.2.6. Tercera revisió de la professora .....	129
9.3. Valoració de l'acció pilot.....	131
9.3.1. Planificació .....	132
9.3.2. Les noves tecnologies .....	133
9.3.3. L'avaluació processual i de producte.....	134
9.3.4. Valoració dels professors .....	137
9.4. Revisió del pla d'acció.....	139
9.4.1. Plantejament de l'acció didàctica.....	140
9.4.2. Reajustaments previstos .....	140
CAPÍTOL 10. ACCIÓ DIDÀCTICA .....	146
10.1. Descripció del portafolis com a eina didàctico-avaluadora.....	146
10.2. Objectius pedagògics .....	151
10.3. Els components del portafolis .....	157
10.4. Descripció de les tasques orals que constitueixen l'acció didàctica .....	166

PART IV. RESULTATS DE LA RECERCA.....	175
CAPÍTOL 11. DIARI DE RECERCA .....	175
11.1. Introducció.....	175
11.2. Recollida de dades.....	179
11.2.1. Grup A8T111 .....	179
11.2.2. Grup A8T211 .....	213
11.2.3. Revisió final grups A8T111 i A8T211 .....	244
11.3. Resultats de la marxa de l'acció.....	251
11.3.1. Grup A8T111 .....	251
11.3.2. Grup A8T211 .....	254
11.3.3. Consideracions finals.....	259
11.4. Resultats d'impressions subjectives.....	263
11.4.1. Grup A8T111 .....	263
11.4.2. Grup A8T211 .....	271
11.4.3. Consideracions finals.....	278
11.5. Resultats d'incidències i anècdotes.....	283
11.5.1. Grup A8T111 .....	283
11.5.2. Grup A8T211 .....	292
11.5.3. Consideracions finals.....	301
CAPÍTOL 12. ENREGISTRAMENTS DELS ALUMNES.....	307
12.1. Introducció.....	307
12.2. Recollida de dades.....	321
12.2.1. Grup A8T111 .....	321
12.2.2. Grup A8T211 .....	333
12.3. Resultats dels enregistraments dels alumnes .....	344
12.3.1. Grup A8T111 .....	361
12.3.2. Grup A8T211 .....	366
12.3.3. Grup amb mediació lectoescriptora .....	372
12.3.4. Consideracions finals.....	377
CAPÍTOL 13. QÜESTIONARIS DE VALORACIÓ .....	402
13.1. Introducció.....	402
13.2. Recollida de dades amb als qüestionaris inicials i finals .....	402
13.3. Resultats dels qüestionaris inicials i finals.....	420
13.3.1. Grup A8T111 .....	420

13.3.2. Grup A8T211 .....	421
13.3.3. Resultats globals .....	422
13.4. Recollida de dades amb les graelles dels qüestionaris finals.....	423
13.5. Resultats de les graelles dels qüestionaris finals .....	435
13.5.1. Grup A8T111 .....	435
13.5.2. Grup A8T211 .....	436
13.5.3. Resultats globals .....	436
13.6. Recollida de dades amb les preguntes obertes dels qüestionaris finals .	439
13.7. Resultats de les preguntes obertes dels qüestionaris finals.....	442
13.7.1. Grup AT8111 .....	442
13.7.2. Grup AT8211 .....	443
13.7.3. Resultats globals .....	444
13.8. Consideracions finals .....	446
CAPÍTOL 14. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS.....	450
14.1. Resum dels resultats.....	450
14.1.1. El diari de recerca.....	450
14.1.2. Els enregistraments dels alumnes .....	453
14.1.3. Els qüestionaris de valoració .....	455
14.2. Triangulació de dades.....	457
14.2.1. Participació .....	458
14.2.2. Gestió del temps.....	460
14.2.3. Gestió de la informació .....	461
14.2.4. Valoracions .....	463
14.3. Consideracions finals .....	465
PART V. CONCLUSIONS DE LA RECERCA .....	469
CAPÍTOL 15. CONCLUSIONS FINALS .....	469
15.1. Assoliment dels objectius de recerca .....	469
15.2. Implicacions pedagògiques .....	471
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	477
ANNEXOS.....	486
1. COMPONENTS DEL PORTAFOLIS A L'ACCIÓ PILOT .....	487
Annex 1.1. Contracte didàctic inicial .....	487
Annex 1.2. Full de diagnosi de principis del quadrimestre .....	489
Annex 1.3. Informe d'autoavaluació de la presentació oral.....	490

Annex 1.4. Informe d'avaluació dels companys de la presentació oral .....	491
Annex 1.5. Informe de seguiment del projecte .....	492
Annex 1.6. Informe d'autoavaluació de la producció escrita .....	493
Annex 1.7. Full de diagnosi de mitjans del quadrimestre .....	494
Annex 1.8. Informe de mitjans del quadrimestre .....	495
Annex 1.9. Informe de seguiment de la professora de mitjans del quadrimestre .....	496
Annex 1.10. Full de diagnosi de finals del quadrimestre .....	497
Annex 1.11. Informe de seguiment final de la professora .....	499
<b>2. COMPONENTS DEL PORTAFOLIS A L'ACCIÓ DIDÀCTICA .....</b>	<b>500</b>
Annex 2.1. Contracte didàctic inicial .....	500
Annex 2.2. Full de diagnosi de principis del quadrimestre .....	502
Annex 2.3. Informe d'autoavaluació de la presentació oral .....	503
Annex 2.4. Informe d'avaluació dels companys de la presentació oral .....	504
Annex 2.5. Informe de seguiment del projecte .....	505
Annex 2.6. Full d'autoavaluació de mitjans del quadrimestre.....	506
Annex 2.7. Informe dels companys de mitjans del quadrimestre .....	507
Annex 2.8. Informe de seguiment de la professora de mitjans del quadrimestre .....	508
Annex 2.9. Informe d'autoavaluació de la producció escrita .....	510
Annex 2.10. Informe d'autoavaluació del dossier de classe.....	511
Annex 2.11. Full de diagnosi de finals del quadrimestre .....	512
Annex 2.12. Full de qualificació final .....	514
Annex 2.13. Informe de seguiment final de la professora .....	515
<b>3. ALTRES DOCUMENTS .....</b>	<b>516</b>
Annex 3.1. Les estratègies comunicatives segons el Marc europeu comú de referència per a les llengües .....	516
Annex 3.2. Els processos comunicatius segons el Marc europeu comú de referència per a les llengües .....	521
Annex 3.3. Pautes per a la realització del portafolis a l'acció pilot .....	525
Annex 3.4. Seguiment de l'acció pilot .....	527
Annex 3.5. Evidències multimèdia de portafolis a l'acció pilot.....	567
Annex 3.6. Pautes per a la realització del portafolis a l'acció didàctica.....	569
Annex 3.7. Graella d'avaluació de les presentacions orals .....	571



Annex 3.8. Pautes per a la realització del projecte de recerca.....	572
Annex 3.9. Fitxes de treball de l'activitat de pronunciació .....	574
Annex 3.10. Relació d'enregistraments a l'acció didàctica.....	583
Annex 3.11. Diari de recerca escrit període de revisió final .....	585
Annex 3.12. Registre d'incidències i anècdotes grup A8T111 .....	591
Annex 3.13. Registre d'incidències i anècdotes grup A8T211 .....	600
Annex 3.14. Registre d'incidències i anècdotes període de revisió final .....	610
Annex 3.15. Relació d'enregistraments inicials i finals.....	613
Annex 3.16. Relació d'informes de valoració a l'acció didàctica .....	615
Annex 3.17. Relació de qüestionaris inicials i finals .....	616
Annex 3.18. Qüestionaris inicials .....	618
Annex 3.19. Qüestionaris finals.....	651
Annex 3.20. Acta de la reunió de direcció amb els delegats de curs .....	714
Annex 3.21. Acta de la reunió dels responsables de formació i de serveis.....	716
Annex 3.22. Actes de les reunions de coordinació de professors .....	719
Annex 3.23 (CD). Mostres d'evidències orals de l'acció didàctica .....	727
Annex 3.24 (CD). Arxius d'àudio del diari de recerca.....	727
Annex 3.25 (CD). Arxius d'àudio dels enregistraments dels alumnes.....	727

## INDEX DE FIGURES

Figura 1. Nivells del MECR .....	26
Figura 2. Nivells del MECR adaptats a una institució .....	27
Figura 3. Estratègies comunicatives al MECR .....	33
Figura 4. Habilitats de producció i recepció orals .....	34
Figura 5. Jerarquia del repertori fonètic.....	39
Figura 6. Fenòmens suprasegmentals .....	40
Figura 7. Característiques de l'avaluació tradicional i de l'avaluació alternativa .....	54
Figura 8. Objectius de recerca .....	91
Figura 9. Models d'investigació-acció.....	100
Figura 10. Sistema d'avaluació al curs 2006-07.....	116
Figura 11. Valoracions diagnòstiques finals de l'acció pilot.....	128
Figura 12. Sistema d'avaluació al curs 2007-08.....	144
Figura 13. Objectius de la proposta didàctica.....	156
Figura 14. Taula d'estratègies comunicatives de producció (MECR).....	310
Figura 15. Taula de nivells de fluïdesa.....	313
Figura 16. Taula de nivells de comoditat.....	314
Figura 17. Taula de nivells de creativitat .....	315
Figura 18. Taula de descriptors de fluïdesa .....	316
Figura 19. Taula de descriptors de comoditat .....	316
Figura 20. Taula de descriptors de creativitat.....	317
Figura 21. Taula de valors individuals .....	345
Figura 22. Gràfics d'evolució individuals .....	346
Figura 23. Taules d'utilització d'estratègies individuals .....	350
Figura 24. Taula d'utilització d'estratègies global .....	358
Figura 25. Taula d'evolució dels enregistraments .....	359
Figura 26. Gràfics d'increment grupal (A8T111).....	361
Figura 27. Taula de promitjos grup A8T111 .....	362
Figura 28. Gràfic de promitjos grup A8T111 .....	363
Figura 29. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T111 .....	365
Figura 30. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T111.....	365
Figura 31. Gràfics d'increment grupal (A8T211).....	367

Figura 32. Taula de promitjos grup A8T211 .....	368
Figura 33. Gràfic de promitjos grup A8T211 .....	368
Figura 34. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T211 .....	370
Figura 35. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T211.....	371
Figura 36. Gràfics d'increment grupal (Grup especial).....	372
Figura 37. Taula de promitjos grup especial.....	374
Figura 38. Gràfic de promitjos grup especial.....	374
Figura 39. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies grup especial.....	376
Figura 40. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies grup especial .....	376
Figura 41. Taula de promitjos total d'informants vàlids .....	378
Figura 42. Gràfic de promitjos total d'informants vàlids.....	378
Figura 43. Gràfics d'increment segons el nivell de partida (total d'informants vàlids) .....	379
Figura 44. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies (total d'informants vàlids) .....	382
Figura 45. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies (total d'informants vàlids) .....	382
Figura 46. Taula d'utilització d'estratègies pel total d'informants vàlids .....	384
Figura 47. Gràfics d'evolució de les estratègies comunicatives pel total d'informants vàlids .....	385
Figura 48. Gràfics d'increment segons el nivell de partida (grup especial) .....	392
Figura 49. Taula d'utilització d'estratègies (grup especial).....	395
Figura 50. Gràfics d'evolució de les estratègies comunicatives (grup especial).....	396
Figura 51. Ítems de la primera graella seleccionats .....	404
Figura 52. Ítems de la segona graella seleccionats.....	404
Figura 53. Taules inicials i finals.....	406
Figura 54. Taules i gràfics d'evolució individuals.....	409
Figura 55. Taules d'evolució de les valoracions inicials i finals .....	419
Figura 56. Ítems de la tercera graella seleccionats .....	423
Figura 57. Taula de valors finals .....	425
Figura 58. Taula de promitjos.....	426
Figura 59. Gràfics de valoracions dels ítems.....	427
Figura 60. Sistema d'avaluació al curs 2009-10.....	473

## **PART I. MARC TEÒRIC**

### **CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ**

L'inici d'un projecte de recerca té molts paral·lelismes amb l'inici d'un viatge: abans de posar-se en marxa cal haver triat la destinació i tenir cura dels preparatius (recopilar informació al respecte, estudiar els recursos disponibles, fer una planificació, etc.). Sempre hi ha expectatives prèvies, però també una mica d'incertesa pels imprevistos que puguin sorgir en la nostra ruta.

Comencem a fer camí amb molta il·lusió, procurant guiar les nostres passes seguint la trajectòria que ens havíem marcat, i si ensopeguem amb problemes inesperats procurem afrontar-los tan bé com podem o sabem. A voltes hi ha decepcions, però algun cop també ens enduem grans sorpreses, i potser fins i tot acabem descobrint paisatges meravellosos amb què no hi comptàvem. I quan finalment arribem, cansats, a la nostra meta ens sentim alhora satisfets i contents, no només de poder culminar el nostre viatge, sinó també de les experiències que ens han enriquit d'una o altra manera. En acabar el nostre periple si fem una mirada retrospectiva ens adonem que ja no som els mateixos viatgers que van deixar el punt de partida anys enrere.

Aquesta tesi doctoral és el quadern de bitàcora del nostre viatge particular. Tres elements del títol serien suficients per sintetitzar-lo: "avaluació", "comunicació oral en anglès LE" i "portafolis". Es tracta de tres ingredients clau que de fet són els eixos de la nostra investigació.

No és d'estranyar, doncs, que havent-la justificat, la recerca s'iniciï amb l'exposició del marc teòric que ens servirà com a punt de referència i que s'estructura precisament al voltant d'aquests eixos. Començarem per tractar el tema de la comunicació oral en llengua estrangera, ja que abans d'endinsar-nos en els abismes de l'avaluació mirarem de fer front a un altre tema no menys enigmàtic: què volem avaluar? Oferirem una perspectiva de diferents models de competència comunicativa per centrar-nos tot seguit en el model que serà el nostre referent -el Marc europeu comú de referència per a les llengües-, i finalment descriurem les característiques

idiosincràtiques de la llengua oral abans de passar al tema central de la nostra recerca: l'avaluació, i més concretament els processos integrats d'ensenyament-aprenentatge-avaluació. La primera part de la tesi finalitzarà amb una panoràmica del portafolis com a instrument d'avaluació i de dues experiències d'utilització d'aquesta eina que suposen dos bons antecedents per a la nostra recerca.

En la segona part exposarem els objectius i la metodologia pels quals es regirà la nostra recerca, que abordarem amb detall en la tercera part. En aquesta part es descriurà el context on es van dur a terme dues accions investigadores que formen part de la nostra investigació-acció en el seu sentit més ampli: l'acció didàctica pròpiament dita, que constitueix el punt de mira d'aquesta tesi doctoral, i l'acció pilot que es va endegar prèviament per tal de preparar el terreny.

La quarta part es centrarà en els resultats obtinguts mitjançant el procés de recollida, processament i anàlisi de les dades que es van recollir en el decurs de l'acció didàctica. Les reflexions i primeres conclusions que es deriven de la triangulació d'aquests resultats es presentaran al final d'aquesta part i s'enllaçaran amb la darrera part de la tesi, on es formularan les conclusions finals i les futures implicacions de la nostra recerca.

Aquest quadern de bitàcora es tancarà amb una secció bibliogràfica i un apèndix on s'inclouran els documents de suport als quals s'anirà fent referència de forma continuada durant el trajecte. Paga la pena entretenir-s'hi una mica: creiem que el viatge s'ho val.

## **CAPÍTOL 2. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA**

La recerca que aquí presentem ha estat originada per una doble motivació, fruit, d'una banda, d'una inquietud personal, i d'una altra banda, d'una situació coiuntural de gran transcendència per la potencialitat de les seves implicacions didàctiques: la imminència del nou Espai Europeu d'Educació Superior.

Com a professora amb una certa experiència en la didàctica de l'anglès LE sempre m'ha fascinat una paradoxa que neguiteja a molts docents: volem que els nostres alumnes "aprenguin", "siguin capaços de", "esdevinguin més competents"... Molts ens hi esforcem, alguns heroicament, convençuts de l'honorabilitat de la nostra causa, disposats estoicament a no deixar-nos vèncer. I en canvi, quan arriba el moment de comprovar si els nostres esforços (i els dels alumnes) han estat realment fructífers, sovint ensopeguem amb l'obstacle de l'avaluació, potser perquè "és un tema complicat", "és una guerra perduda: sempre hi ha haurà disconformitats", "no tenim les eines adequades", "anem molt atabalats i no tenim prou temps per dedicar-nos-hi", "no compensa: els alumnes no t'ho agraeixen", o senzillament "ens fa mandra (o por!) capbussar-nos-hi"... Sigui com sigui, l'avaluació sol ser la darrera prioritat.

La qüestió de l'avaluació és certament complexa, i segons com es miri, pot suposar tot un repte. Sembla que aquest és un moment favorable per afrontar-lo, ja que la comunitat educativa s'ha estat preparant per a la introducció de l'Espai Europeu d'Educació Superior, que en principi hauria d'alterar la fesomia del panorama universitari. Amb la implantació del sistema de crèdits europeus i la creació dels títols de Grau els plans d'estudis dels ensenyaments universitaris es veuen afectats per una nova concepció de l'educació que implica canvis metodològics. Els estudis superiors de la Diplomatura en Turisme no són una excepció, i l'Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB també s'està posant a l'alçada de les circumstàncies. Com a coordinadora del departament d'idiomes i professora titular d'anglès, aquesta tesi doctoral és la resposta al desafiament.

La nostra intenció ha estat plantejar una proposta didàctica que tingués en compte les consideracions que s'exposaran en aquesta recerca de cara a la seva

extrapolació generalitzada a partir del curs 2009-10. Aquesta proposta didàctica es va començar a articular i experimentar prenent com a base l'estructura de l'assignatura d'anglès troncal a la Diplomatura en Turisme pels cursos 2006-07 i 2007-08. Els resultats de la implementació d'aquesta proposta havien de servir com a guia d'orientació per l'àrea d'anglès LE en l'àmbit del títol de Grau en Turisme.

Per tal d'afrontar aquesta nova etapa, calia redefinir els enfocaments metodològics vigents. En el cas de l'aprenentatge de llengües estrangeres, és evident que l'avaluació de la llengua oral és un dels principals camps de treball en aquest sentit, i l'investigador que ocupa una posició privilegiada per abordar un estudi ben fonamentat amb implicacions didàctiques és sens dubte el propi professor.

Ara bé, tota nova proposta ha d'incorporar nous plantejaments, noves línies d'acció que guanyen en credibilitat si el seu potencial ve avalat per una base empírica. És en aquest sentit que es va generar la necessitat de dissenyar les accions investigadores que aquí presentem i que es van posar en pràctica als cursos 2006-07 i 2007-08.

## **CAPÍTOL 3. LA COMUNICACIÓ ORAL**

Presentarem en aquest capítol diferents models de competència comunicativa, models des de diferents perspectives i amb diferents graus d'acceptació -de fet en ocasions un acaba tenint la sensació que més aviat es tracta d'un dogma de fe! Començarem amb una ràpida panoràmica sobre els inicis de tot plegat basada en Llobera (1995), qui va fer un recorregut històric pels viaranyes de la competència comunicativa, aturant-nos breument per comentar algunes contribucions especialment rellevants al tema que tractem.

Tot seguit, analitzarem el model de competència comunicativa que Canale (1983) va presentar des de la perspectiva de la didàctica de les llengües estrangeres, model que té un especial interès per nosaltres en no perdre de vista la perspectiva de l'avaluació. A continuació oferirem l'aportació de van Ek (1990), que va posar els fonaments del que serà el nostre marc de referència: el Marc europeu comú de referència per a les llengües segons la versió publicada per la Generalitat de Catalunya (2003), que descriurem detalladament més endavant. Finalment, per tal d'il·lustrar les possibilitats a les quals dona peu aquest marc, exposarem breument un model alternatiu plantejat per De Arriba i Cantero (2004). Durant el trajecte es tractaran alguns temes importants, com ara les implicacions d'aquests models per a l'aprenentatge i l'avaluació de llengües estrangeres (per exemple pel que fa a criteris d'avaluació), i es faran algunes puntualitzacions en referència a la didàctica de la LE amb fins específics.

Aquest capítol es clourà amb una visió en profunditat de la comunicació oral integrada en una concepció multisistèmica de la comunicació (Torregrosa, 2006). Farem un repàs de les característiques de la llengua oral basant-nos en diferents autors com ara Kenworthy (1987), Cantero (1993, 1994, 1998, 1999, 2002), Calsamiglia i Tusón (1999) i Luoma (2004).

### **3.1. La competència comunicativa**

#### **3.1.1. Els inicis**



El concepte de “competència comunicativa” va començar a ser popular a finals dels anys seixanta, en principi com a reacció al concepte de “competència lingüística” definit per Chomsky al 1965. Hymes, un dels màxims responsables de la seva divulgació, presentava a un congrés *On Communicative Competence* l’any 1971 i l’any 1972 creava l’acrònim SPEAKING, que feia referència en anglès als ingredients de qualsevol acte comunicatiu: situació, participants, finalitats, seqüència d’actes, clau, instruments, normes i gènere. Hymes recollia els treballs d’altres autors, com Austin (1962) i Grice (1975), per presentar un model de competència comunicativa segons el qual les actuacions lingüístiques havien de ser lingüísticament correctes, físicament possibles, sociolingüísticament adequades i a més ser consistents amb l’ús de la llengua en la realitat.

La Teoria dels actes de la parla d’Austin (1962), desenvolupada més tard per Searle (1964, 1969), postulava que quan emetem un enunciat sempre estem realitzant alguna acció, de manera que les paraules tenen un significat referencial, però també expressen una acció intencional quan es pronuncien en una interacció. De fet, quan s’emet un enunciat s’estan duent a terme tres actes: el locutiú (el seu contingut literal), l’il·locutiú (el seu significat subjacent mitjançant la força il·locutiva) i el perlocutiú (l’efecte verbal o no verbal produït en el receptor). Aquesta teoria posava de manifest la importància del context i la situació per a la comunicació.

Per la seva banda, Grice (1975) va formular al 1967 un principi general que regeix les converses dels interlocutors: el Principi de cooperació, un supòsit segons el qual s’espera que els interlocutors actuïn col·laborativament per tal de comunicar-se en base a uns acords tàcits previs. Grice intentava deixar clars els mecanismes que regulen els intercanvis comunicatius i la interpretació dels enunciats, incloent-hi la informació implícita que transmeten. En definir el Principi de cooperació<sup>1</sup> aquest autor va desglossar-lo en quatre màximes relacionades amb quina informació cal aportar i com s’ha d’aportar -de quantitat, qualitat, relació i manera-, que alhora es componen d’unes submàximes. La violació d’aquestes màximes és un indicatiu que fa possible que els interlocutors activin un procés inferencial que els permeti accedir a la implicatura.

---

<sup>1</sup> “Faci que la seva contribució a la conversa sigui, en cada moment, la requerida pel propòsit o la direcció de l’intercanvi comunicatiu en què hi està involucrat” (Grice, 1975:45)

Una altra contribució bàsica per entendre com funciona la comunicació humana és la relacionada amb les funcions del llenguatge, és a dir, les diferents finalitats que pot perseguir l'ús social de la llengua. Bühler havia descrit al 1918 tres funcions que feien referència a tres elements de la comunicació sobre els quals actua el llenguatge:

- La funció expressiva, relacionada amb l'emissor.
- La funció apel·lativa, relacionada amb el receptor.
- La funció referencial, relacionada amb l'objecte de la comunicació.

Jakobson (1963) va basar-se en aquestes funcions per analitzar sis components del procés de comunicació, a cadascun dels quals va associar una funció:

- La funció expressiva o emotiva, relacionada amb l'emissor.
- La funció apel·lativa o conativa, relacionada amb el receptor.
- La funció referencial, relacionada amb el referent.
- La funció metalingüística, relacionada amb el codi.
- La funció poètica, relacionada amb el missatge.
- La funció fàtica, relacionada amb el canal.

Finalment, Halliday (1978) va proposar un altre model que reagrupava les funcions anteriors i n'afegia quatre de noves:

- La funció interpersonal, relacionada amb la relació entre els interlocutors.
- La funció ideacional, relacionada amb la representació verbal de la realitat.
- La funció heurística, relacionada amb l'accés al coneixement a través del llenguatge.
- La funció textual, relacionada amb la referència de la llengua als seus propis mecanismes i estructures.

### **3.1.2. El model de Canale i Swain**

Canale i Swain (1980) van proposar un marc teòric per a la competència comunicativa que Canale ampliaria més tard (1983), sobretot des del vessant de les

seves implicacions pedagògiques. La competència comunicativa era presentada com els sistemes de coneixement i habilitat necessaris per a la comunicació, entenent que calia distingir entre la “competència comunicativa” (en tant que capacitat subjacent) i la “comunicació real” (la seva manifestació en una situació concreta). Així, la competència comunicativa es referia tant al coneixement sobre el llenguatge i el seu ús comunicatiu com a l’habilitat per a utilitzar aquest coneixement en situacions concretes de comunicació real.

Canale i Swain postulaven quatre àrees de competència:

-La competència gramatical, vinculada al domini del codi lingüístic (verbal o no verbal).

*“Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.” (Canale, 1995:67)*

-La competència sociolingüística, centrada en l’adequació del significat i la forma del discurs. A la versió revisada de Canale només es feia referència a les regles socioculturals d’ús:

*“ La competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales (...)” (Canale, 1995:67)*

-La competència discursiva, relacionada amb la unitat dels textos gràcies a la cohesió en la forma i la coherència en el seu contingut:

*“Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros.” (Canale, 1995:68)*

-La competència estratègica, que fa referència als recursos necessaris per a superar obstacles durant la comunicació:

*“Esta competencia se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real(...) o a insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación(...)” (Canale, 1995:69)*

Les estratègies poden ser universals i es van desenvolupant en anar adquirint la llengua materna. Ara bé, és possible ensenyar a aprenents de llengües estrangeres com poden aplicar aquestes estratègies en fer servir la llengua que estan aprenent i de fet se'ls ha d'estimular a fer-les servir.

Com ja s'ha dit, un aspecte interessant del marc teòric de Canale i Swain és la seva aplicació didàctica. D'entrada, segons Canale l'objectiu seria preparar als aprenents de llengües estrangeres a fer servir la llengua en situacions autèntiques mitjançant activitats “orientades a l'habilitat” que ofereixen oportunitats i experiències d'ús, sense deixar de banda, però, unes activitats “orientades al coneixement” acordes a un enfocament comunicatiu. Aquests dos tipus d'orientació també haurien de ser presents en l'avaluació.

Canale suggereix que els aprenents principiants d'una llengua estrangera haurien de realitzar activitats principalment receptives, mentre que en estadis més avançats es poden prioritzar les productives. Als nivells inicials d'aprenentatge, la qualitat de la comunicació està en funció de la competència comunicativa en la llengua materna dels aprenents, de la motivació i les actituds dels docents i els aprenents, i de l'ús efectiu de les estratègies desplegades pels participants.

Abans de concloure amb una important reflexió sobre la rellevància d'un *feedback* (subjectiu i objectiu) de tots els participants en els processos d'avaluació per obtenir informació referent a la seva validesa, fiabilitat i viabilitat, tant per la recerca sobre la competència comunicativa i les seves aplicacions com per a la formació de professors, Canale presenta les pautes per les quals s'ha de guiar un enfocament comunicatiu. Un enfocament d'aquest tipus ha de ser en essència integrador i la seva principal finalitat ha de ser preparar i estimular als aprenents d'una llengua estrangera a treure el màxim partit d'una competència comunicativa limitada per tal

d'intervenir en situacions reals de comunicació, proporcionant-los la informació, la pràctica i l'experiència necessàries per fer front a les seves necessitats comunicatives en LE. Cal, per tant:

- fer un tractament equitatiu i integrador de totes les competències;
- prendre com a punt de partida les necessitats i els interessos dels aprenents en totes les competències i especificar clarament els objectius. Caldria basar-se en les varietats de la LE amb les quals és possible que els aprenents tinguin contacte i els nivells mínims de competència que se suposa que han d'assolir;
- oferir oportunitats d'interacció significativa i realista amb parlants de la LE competents, tant a l'hora de plantejar activitats didàctiques com en situacions d'avaluació;
- aprofitar les possibilitats de transferència de les habilitats de comunicació més universals dels aprenents en la seva L1;
- fomentar la transversalitat curricular de la LE en relació a l'ensenyament de la L1 i d'altres matèries per facilitar la integració natural del coneixement lingüístic i cultural de la LE i de la llengua en general.

### **3.1.3. El model de van Ek**

Passem a continuació a analitzar un altre model de competència comunicativa: el proposat per van Ek. El Consell d'Europa va encarregar a aquest autor que dissenyés uns objectius pedagògics interrelacionats amb l'adequació sociolingüística de manera que es pogués determinar si un aprenent de LE havia assolit un nivell de competència específic: el nivell llindar. Fou amb aquest propòsit que van Ek va publicar *The Threshold Level* al 1975, a partir del qual el propi van Ek juntament amb Trim van dur a terme una revisió ampliada que es va materialitzar en *The Threshold Level 1990*. Aquest va ser el punt de partida d'un nou projecte més ambiciós: la publicació al 2001 per part del Consell d'Europa de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, que com ja s'ha dit constitueix el marc conceptual en el qual es fonamentarà la nostra proposta.

Al 1979 el Consell d'Europa va crear un equip de treball per plantejar l'especificació d'objectius pedagògics més complexes que els de *The Threshold Level*. Aquesta

tasca va quedar recollida en una nova publicació al 1984 on es proporcionava un model de competència comunicativa acompanyat per una anàlisi de la naturalesa i les implicacions didàctiques de cadascun dels seus components. Així, a *Objectives for foreign language learning* (1993) van Ek presenta les següents competències:

-La competència lingüística, és a dir, la capacitat de relacionar les formes lingüístiques al seu significat convencional.

-La competència sociolingüística, que implica una pressa de consciència de les característiques sociolingüístiques d'un acte comunicatiu i posa en relació els senyals lingüístics i el significat contextual en funció de diversos paràmetres situacionals, com ara les característiques personals dels participants, les seves relacions socials o afectives, la finalitat comunicativa de l'acte, la intenció dels enunciat, les condicions externes, el tema o el tipus de text.

-La competència discursiva, que suposa l'ús de les estratègies adequades a l'hora de construir i interpretar textos orals i escrits, produïts per un emissor o en interacció.

-La competència estratègica, és a dir, la utilització d'estratègies verbals i no verbals per compensar possibles problemes de comunicació o les mancances que l'usuari pugui tenir quant al seu coneixement del codi.

-La competència sociocultural, que comporta fer servir un marc de referència determinat pel context sociocultural dels parlants nadius, com ara servir-se del coneixement contextual que es té per poder fer front a les convencions lingüístiques dels rituals socials, els mitjans d'expressió no verbals i la falta de correspondència semàntica en la L1 d'alguns elements lèxics de la LE. Van Ek puntualitza que la competència sociocultural és important a tots els nivells de l'aprenentatge de la LE, fins i tot si la LE només es fa servir com a "llengua franca", ja que en pro de la comunicació els seu usuaris han de ser conscients de les implicacions socioculturals de les formes lingüístiques que fan servir.

-La competència social, que fa referència a la voluntat i l'habilitat que ha de tenir un usuari per interactuar amb altres usuaris. Hi intervenen una sèrie de tècniques -per exemple, l'ús de formulismes per iniciar o acabar converses, o per mantenir l'interès dels interlocutors- i de trets de la personalitat dels individus.

Van Ek detalla certs aspectes d'algunes d'aquestes competències tenint sempre en ment la seva aplicabilitat didàctica. A continuació presentarem una relació

d'estratègies discursives referides als textos orals:

-produïts per un emissor (per exemple en presentacions formals): estructurar, ressaltar, distingir informació objectiva de la subjectiva, adaptar la presentació al perfil de l'audiència i a les seves reaccions, i utilitzar adequadament característiques prosòdiques, gestos i mímica;

-produïts en interacció (per exemple en converses i debats): inferir la finalitat i la intenció de la comunicació, servir-se de senyals verbals i no verbals per indicar la implicació en la interacció, i utilitzar algunes "funcions del llenguatge" per estructurar i clarificar el discurs;

-produïts per altres emissors, de cara a la seva interpretació: segmentar, relacionar, distingir informació essencial de la secundària i objectiva de la subjectiva, fer front a elements lingüístics desconeguts o a falta d'informació, utilitzar habilitats d'aprenentatge, i percebre senyals no lingüístics i característiques prosòdiques rellevants.

Pel que fa a la competència estratègica, van Ek parteix de la base que els mals usos lingüístics dels aprenents són part d'un procés natural. Algunes de les estratègies de comunicació que esmenta són: recomençar, reformular, substituir per paraules genèriques, pronoms o sinònims, descriure referint-se a característiques físiques, específiques o funcionals, demostrar, servir-se de gestos, mímica o sons, i demanar ajut. A més, van Ek afirma que els usuaris de llengües estrangeres poden recórrer a "estratègies d'emergència" relacionades amb la transliteració, la creació i mutilació de paraules, els canvis de codi lingüístic i l'adaptació de lèxic de la LE a la L1.

Quant a la competència social, alguns dels trets de la personalitat que entren en joc són: la motivació, una actitud positiva envers noves experiències, la confiança en un mateix, l'empatia, l'extroversió, la tolerància, la responsabilitat social, la capacitat analítica i l'autonomia. Molts d'aquests aspectes són necessaris per a identificar i interpretar alguns fenòmens que es produeixen durant les interaccions i per treballar en equip a l'hora de resoldre problemes o de negociar tasques projectes. De fet, segons van Ek la realització cooperativa de projectes en grups a la classe de llengua condueix al desenvolupament social dels aprenents, que es troben en situacions de comunicació on cal negociar.

Aturem-nos, però, en un dels trets als quals ens hem referit, l'autonomia, definida per van Ek com:

*“The condition of being willing and able to make one’s own decisions and assume responsibility for them”* (van Ek, 1993:71)

En tractar el desenvolupament de l'autonomia van Ek es refereix a Holec (1981), qui fa palès que calen dos tipus de processos per a l'adquisició de l'autonomia per part dels adults que aprenen llengües estrangeres: un procés de descondicionament gradual respecte dels seus prejudicis i creences previs, i un procés gradual d'adquisició del coneixement i “saber fer” que necessiten per tal de poder-se responsabilitzar dels seus aprenentatges. Està clar que donar als aprenents un marge de maniobra comporta una negociació amb el professor, i que deixar que trobin el seu propi camí suposa una inversió de temps, però quan es produeix un aprenentatge significatiu els resultats compensen tota dificultat amb escreix.

Segons van Ek, l'aprenentatge de llengües és un bon mitjà per a la formació dels ciutadans en relació a uns objectius educatius més generals: es potencia no només l'autonomia dels aprenents, la seva capacitat crítica i la seva capacitat de comunicar-se en diferents llengües, sinó també el seu desenvolupament intel·lectual i emocional, i això els servirà de preparació en diferents àmbits (personal, laboral, social i acadèmic). L'evolució dels aprenents en aquest sentit hauria de produir-se gràcies a:

- seleccionar uns continguts d'aprenentatge basats en les seves experiències, els seus objectius comunicatius ( presents i futurs) i la provisió d'informació sociocultural relacionada amb la LE;
- informar als aprenents de la metodologia didàctica que es farà servir i fomentar la seva implicació en la presa de decisions tant com sigui possible;
- promoure un aprenentatge de tipus cooperatiu en el context social de l'aula;
- potenciar la incorporació d'algunes de les tècniques d'aprenentatge que hem vist abans.

A més van Ek manifesta que els estudiants de llengües estrangeres haurien



d'aprendre a aprendre per poder fer front tant a les seves necessitats d'aprenentatge actuals com a les futures i fa una relació "de tècniques d'estudi": aprendre a fer servir un diccionari, identificar els punts principals d'un text, classificar dades, relacionar textos i il·lustracions, prendre notes, i memoritzar. També es refereix a altres tècniques instrumentals de gran utilitat quant a:

- la recepció de textos: identificar, prendre notes, organitzar la informació classificant-la o analitzant-la, descodificar símbols i interpretar gràfics;
- la producció de textos: prendre notes, organitzar la informació, utilitzar símbols i representar relacions lògiques gràficament;
- metodologies de treball: esquematitzar, treballar en parelles, en grups o individualment, corregir-se a un mateix i als companys;
- recursos: utilitzar suports tècnics, buscar i emprar obres de referència, i obtenir informació dels mitjans de comunicació, d'institucions o d'individus particulars.

Com veurem, alguns dels aspectes als quals hem fet referència es reprendran més endavant. Abans, però, de deixar enrere l'aportació de van Ek, voldríem fer esment d'algunes de les seves reflexions al voltant de l'avaluació. Aquest autor és del parer que com més activament participin els aprenents en el seu aprenentatge, més important esdevé la seva implicació en els procediments relacionats amb l'avaluació:

*"Evaluation is thus an integrated element in the continuous decision-making process with regard to learning-activities which is to be undertaken. It will often take the form of self-assessment, but a learner may also wish to have his progress assessed by his peers or by an expert."* (van Ek, 1993:78)

En tot cas, la transparència d'aquests procediments i la seva clara vinculació als objectius d'aprenentatge són dos requisits indispensables, especialment pel que fa a la seva validesa. En la provisió de certificats acreditatius cal explicitar detalladament els objectius per tal de garantir la validesa dels procediments d'avaluació que condueixen cap a l'obtenció d'aquests certificats. Ara bé, en el cas de l'aprenentatge de llengües estrangeres per fins específics, l'especificitat del context determina que els objectius tinguin components menys variats, o que fins i tot l'únic component a l'hora d'avaluar sigui un domini de la LE purament instrumental.

Van Ek planteja un interessant dilema en referència a l'avaluació d'aspectes qualitius. Partim de la base que tot procés educatiu suposa d'una banda un increment del coneixement i les habilitats dels aprenents, i d'una altra banda canvis en la seva personalitat. El primer tipus d'aprenentatges és fins a cert punt mesurable mitjançant proves d'avaluació i permet establir diferents nivells d'assoliment. En canvi, segons van Ek, el segon tipus es fa difícil de descriure objectivament, de mesurar i de calibrar per nivells d'assoliment, tot i que sí que és possible fer un llistat de les qualitats que contribuiran a, per exemple, un desenvolupament professional exitós. Tanmateix, aquest llistat ni pot ser exhaustiu ni pot fixar-se objectivament el pes que tindrà cadascuna de les qualitats incloses, per no parlar del fet que la configuració de la personalitat de l'aprenent no sempre és un procés observable. Malgrat això, els objectius pedagògics que regiran les activitats d'ensenyament-aprenentatge han de fer-se càrrec de tots dos tipus d'aprenentatges, independentment de si es poden mesurar. La qualificació i certificació dels aprenents vindrà determinada pels components mesurables (coneixements i habilitats), però no s'haurien de deixar de banda els components actitudinals, fenomen que es sol produir quan la qualitat docent és analitzada exclusivament des de la perspectiva de l'índex d'alumnes aprovats.

#### **3.1.4. El model de De Arriba i Cantero**

La publicació del Marc europeu comú de referència per a les llengües va suposar un punt d'inflexió en el panorama de la didàctica de la llengua a Europa i ha donat peu a diferents estudis i projectes de recerca que l'han pres com a punt de partida. Oferirem a continuació la visió de competència comunicativa aportada per De Arriba i Cantero (2004), que postulen l'existència de la competència mediadora com a una subcompetència de la competència comunicativa partint de la base de la descripció de les activitats lingüístiques que el MECR<sup>2</sup> va proporcionar en el seu moment: activitats orals i escrites de producció, de recepció, d'interacció i de mediació, activitats que, recordem-ho, tenien associades una sèrie d'estratègies de comunicació. El paper de la mediació començava així a ser reconegut, tot i que al propi MECR el disseny d'escales il·lustratives de capacitació quedava pendent.

---

<sup>2</sup> Marc europeu comú de referència per a les llengües

*“La competencia mediadora debería formar parte, también, de la lista de subcompetencias que configuran la competencia comunicativa en LE, y que según Van Ek (1988) son: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social (junto con, desde nuestra perspectiva, la competencia mediadora.” (De Arriba i Cantero, 2004:19)*

Aquests autors consideren que la competència discursiva i la competència lingüística tenen una rellevància similar. D'altra banda, presenten a la competència estratègica com a una peça central del seu model, ja que possibilita la mobilització de totes les capacitats de l'usuari de la llengua i li permet fer front a noves situacions comunicatives. A més, plantegen la integració de les competències sociolingüística, sociocultural i social. Finalment, De Arriba i Cantero defensen la importància de la competència mediadora com a una subcompetència amb el mateix estatus que la resta de components de la competència comunicativa, ja que és la única que fa referència directa a la capacitat que tenen els usuaris lingüístics per relacionar-se i al contacte entre diferents interlocutors en sí mateix.

Segons aquests autors, la competència traductora -postulada per la traductologia- pot formar part de la competència mediadora en el context de mediació especialitzat de l'activitat professional que desenvolupen els traductors i els intèrprets. Així, el procés mediador consisteix en les operacions que han de dur a terme els interlocutors quan fan d'intermediaris lingüístics, que coincideixen amb les fases del procés traductor: comprensió del text original, desverbalització i reexpressió. Ara bé, a diferència dels processos traductors, que impliquen sempre la utilització de dues llengües diferents -mediació interlingüística-, els processos mediadors poden suposar l'ús d'una sola llengua -mediació intralingüística entre diferents codis d'una mateixa llengua-, tant en el decurs d'una mediació oral (o personal) com escrita (o textual).

Quant a les implicacions didàctiques d'aquest model de competència comunicativa, és evident que convindria plantejar tasques de mediació a l'aula que permetessin als aprenents desenvolupar les microhabilitats orals i textuais de mediació lingüística, i en definitiva fessin possible el desenvolupament de la seva competència mediadora, i per extensió, de la seva competència plurilingüe -val la pena recordar que segons el

MECR l'objectiu ja no és el domini a "nivell nadiu" d'una llengua aïlladament. Les microhabilitats orals que caldria treballar segons De Arriba i Cantero són:

- Resumir/sintetitzar: fer resums.
- Parafrasejar: explicar allò que s'ha dit d'una altra manera.
- Postil·lar: comentar un fet.
- Intermediar: resumir, explicar i aclarir.
- Interpretar: traduir un text oralment.
- Negociar: adequar-se a l'interlocutor

### **3.2. El Marc europeu comú de referència per a les llengües**

Com ja s'ha dit, amb la publicació al 2001 de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* per part del Consell d'Europa es va intentar dotar als ensenyaments de llengües d'arreu d'Europa d'una base comuna per a la descripció d'objectius i continguts curriculars, juntament amb una sèrie d'orientacions metodològiques amb implicacions per a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de llengües. El Marc europeu comú de referència per a les llengües suposa, doncs, una gran aportació, tant pel que fa a la descripció de l'ús i l'aprenentatge de la llengua com al disseny de proves d'avaluació sense perdre de vista l'harmonització de criteris per determinar el grau d'assoliment d'objectius.

*"Descriu d'una manera exhaustiva el que han d'aprendre a fer els aprenents de llengua per utilitzar una llengua per a la comunicació, i els coneixements i habilitats que han de desenvolupar per ser capaços d'actuar de manera efectiva. La descripció també inclou el context cultural en què s'utilitza la llengua. El Marc europeu comú de referència també defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi de l'aprenentatge i durant tota la vida." (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:19)*

En principi, el MECR ha de tenir una especial rellevància en el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior, ja que la utilització d'un sistema acreditatiu de domini de la llengua comú a diferents països europeus hauria de permetre l'homologació de certificacions i la mobilitat dels aprenents.

El MECR estipula sis nivells de competència no sempre equidistants a partir d'una

gradació fonamentada empíricament -*Breakthrough* (Inicial), *Waystage* (Bàsic), *Threshold* (Llindar), *Vantage* (Avançat), *Effective Operational Proficiency* (Domini Funcional Efectiu) i *Mastery* (Domini)-, que es consideren els nivells apropiats per a l'organització de l'aprenentatge de llengües i per al reconeixement públic dels nivells d'assoliment d'un aprenent. En realitat, el sistema de nivells, que habitualment adopta una nomenclatura de caràcter alfabètic, permet una gran flexibilitat. Permet per una banda la simplificació en tres nivells amplis:

Figura 1. Nivells del MECR

A (Usuari bàsic)	A1 (Inicial)
	A2 (Bàsic)
B (Usuari independent)	B1 (Llindar)
	B2 (Avançat)
C (Usuari competent)	C1 (Domini Funcional Efectiu)
	C2 (Domini)

Per una altra banda, aquesta escala de nivells també es pot ramificar en subnivells sense perdre la referència del model principal d'on procedeixen. Això permet que cada institució pugui organitzar el seu propi sistema de nivells, com s'il·lustra a continuació:

Figura 2. Nivells del MECR adaptats a una institució

A	A1		Nivell 1
	A2	A2.1	Nivell 2
		A2.2	Nivell 3
B	B1	B.1.1	Nivell 4
		B.1.2	Nivell 5
	B2	B.2.1	Nivell 6
		B.2.2	Nivell 7

Si partim de la base que avui dia els nivells principiants de llengua anglesa purs i durs haurien de ser inexistents en un entorn d'estudis superiors, la conveniència d'una distribució en nivells com la presentada a la Figura 2 resulta evident, sobretot si no es perd de vista el fet que aquests nivells encara es podrien ramificar encara més en funció de les necessitats i que en qualsevol cas no es pretén que el nivell més alt de domini correspongui a un domini de parlant nadiu. D'aquesta manera, el marc és coherent quant als seus continguts i alhora flexible, ja que és vàlid tant per nivells convencionals amplis com per nivells més limitats d'aprenentatge. Aquesta progressió pel que fa al domini de la llengua confereix al MECR una dimensió vertical.

El MECR també té, però, una dimensió horitzontal, ja que presenta descriptors il·lustratius globals -tot i que no sempre en tots els nivells ni en totes les categories- en referència a les metacategories de l'esquema descriptiu: competència comunicativa, estratègies de comunicació i aprenentatge, i activitats comunicatives en els àmbits d'ús públic, personal, educatiu i professional. Al MECR es considera que la competència comunicativa està integrada per competències lingüístiques,

sociolingüístiques i pragmàtiques que inclouen diferents tipus de coneixements, habilitats i el saber fer. Quant a les activitats de la llengua tant orals com escrites que es descriuen taxonòmicament al MECR, es contemplen les relacionades amb la comprensió, l'expressió, la interacció i la mediació -les dues últimes requereixen alhora la comprensió i l'expressió. Finalment, les estratègies descrites al MECR són aquelles necessàries per a planificar l'acció, equilibrar recursos i compensar carències, i controlar els resultats i efectuar correccions si convé. Com ja s'ha dit, el conjunt de descriptors no és exhaustiu, però és possible trobar especificacions lingüístiques més detallades per algunes llengües concretes, com és el cas que ja s'ha esmentat amb anterioritat de l'anglès al nivell L2 a *The Threshold Level 1990* (Van Ek i Trim, 1991).

En definitiva, com ja s'ha dit les dimensions vertical i horitzontal del MECR permeten la transferència de certificacions del domini d'una llengua en relació a criteris predeterminats en diversos sistemes educatius dins del context plurilingüe europeu. En aquest sentit, un complement al MECR el constitueix el Portafolis Europeu de Llengües (*European Language Portfolio*), desenvolupat pel Consell d'Europa entre el 1998 i el 2000. Els aprenents de llengües poden anar deixant constància en aquest document de les seves experiències d'aprenentatge de diferents llengües a partir de l'autoavaluació i prenent el MECR com a referència.

Atesa la finalitat pedagògica del MECR, per tal de proporcionar una imatge acurada del llenguatge humà al MECR es desglossen els diferents components de la competència comunicativa, tot i que s'especifica que la reintegració de totes les parts és una tasca docent i discent necessària en consonància amb la globalitat de la comunicació humana.

L'ús i l'aprenentatge de llengües es descriu com segueix:

*“L'ús de la llengua –que n'inclou l'aprenentatge- comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de competències: les de caràcter general i les competències lingüístiques comunicatives en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos contextos i sota diverses condicions i limitacions, amb l'objectiu de dur a terme activitats lingüístiques. Aquestes activitats comporten uns processos lingüístics destinats a produir i/o*

*comprendre textos relacionats amb temes d'àmbits específics, activant les estratègies més convenients per a l'acompliment de les tasques. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències.”*  
(Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:27)

Així, les competències es defineixen com el conjunt de coneixements, habilitats i característiques que possibiliten la realització d'accions, ja siguin accions de tot tipus (competències generals) o accions que requereixin específicament uns recursos lingüístics (competència lingüística comunicativa). Les competències generals dels aprenents de llengües, alhora, es componen de:

- els seus coneixements declaratius, empírics i acadèmics, que a mesura que es van incorporant a una estructura de coneixement prèvia la van modificant. Un coneixement compartit del món és essencial per a la comunicació humana;
- les seves habilitats i el saber fer, és a dir, la capacitat de realitzar procediments;
- el seu saber ser, producte de les característiques i actituds personals que condicionen la imatge pròpia i dels demés i les ganes d'interactuar-hi;
- el seu saber aprendre, que integra els components anteriors i suposa una predisposició o capacitat per fer front a allò que és desconegut en funció dels seus estils d'aprenentatge.

Tot i que, a diferència de la competència lingüística comunicativa, les competències generals no tenen relació amb l'ús de mitjans lingüístics, sí que capaciten a l'aprenent per dur a terme activitats de llengua, i per tant s'han de tenir en compte en els processos d'ensenyament-aprenentatge de llengües.

Quant a la competència comunicativa tal i com es descriu al MECR, cadascun dels seus components integra una sèrie de coneixements, habilitats i saber fer. La competència lingüística comunicativa es compon de les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques:

*“Les competències lingüístiques inclouen els coneixements i les habilitats lèxiques, fonètiques i sintàctiques, i altres dimensions de la llengua com a sistema, independentment del valor sociolingüístic de les seves variants i de les funcions pragmàtiques de les seves realitzacions. Aquest component, considerat aquí des del punt de vista de la competència lingüística*



*comunicativa que posseeix un individu concret, es relaciona no solament amb l'abast i la qualitat dels coneixements (...), sinó també amb l'organització cognitiva i amb la manera d'emmagatzemar aquests coneixements (...) i amb la seva accessibilitat (activació, rememoració i disponibilitat). (...)*

*Les competències sociolingüístiques es refereixen a les condicions socioculturals en l'ús de la llengua. El component sociolingüístic –sensible a les convencions socials (...)- afecta tota comunicació lingüística entre representants de diferents cultures, encara que els participants sovint no siguin conscients de la seva influència.*

*Les competències pragmàtiques estan relacionades amb la utilització funcional dels recursos lingüístics (producció de funcions lingüístiques, d'actes de parla), tot sobre la base de guions o escenaris d'intercanvis comunicatius. També es relacionen amb el domini del discurs, la cohesió i la coherència, la identificació de tipus i formes de text, la ironia i la paròdia." (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:32)*

Els processos d'aprenentatge contribueixen a modificar les representacions, mecanismes i capacitats caracteritzades per aquestes competències, que els aprenents assimilen de forma interna i que posen de manifest en els seus comportaments i actuacions observables. Aquestes actuacions poden estar relacionades amb textos orals i/o escrits i poden comportar els següents processos lingüístics:

-La recepció, que al MECR fa referència a les activitats lingüístiques de llegir i escoltar aïlladament, i no pas en interacció. En les activitats de recepció o comprensió oral l'oient processa un *input* consistent en l'enunciat que un o més parlants han produït. Un cas especial el constitueixen les activitats de recepció audiovisual, com ara el fet d'utilitzar noves tecnologies, mirar una pel·lícula subtítolada o escoltar un text llegit en veu alta, que comporten la recepció simultània de dades visuals i auditives.

-La producció, que es refereix a les activitats d'escriure i parlar sense que es produeixi una interacció. En les activitats de producció o expressió oral els parlants produeixen textos orals destinats a un o més oients.

-La interacció, que implica la participació de dues persones com a mínim en un intercanvi en el decurs del qual la producció i la recepció es van alternant. En el cas de la comunicació oral aquests processos també es realitzen alhora quan dos

interlocutors parlen i s'escolten al mateix temps. En les activitats d'interacció oral un o més interlocutors fan alternativament de parlants i d'oients per anar construint una conversa gràcies a la negociació de significats seguint un principi de cooperació. Quan es respecten els torns de paraula l'oient sol preveure què dirà el parlant i preparar una rèplica, de manera que aprendre a interactuar no es limita només a aprendre a comprendre i produir missatges. La interacció és clau per a la comunicació.

-La mediació, que tant en la producció com en la recepció interactiva o aïllada de missatges fa possible la comunicació quan els usuaris no poden fer-ho directament entre ells. En aquests casos és necessari (re)processar un text que ja existeix però que en principi no es comprèn a menys que, per exemple, el text es tradueixi (per escrit) o s'interpreti (oralment) a una altra llengua, o bé es reformuli o es resumeixi en la mateixa llengua. En les activitats de mediació oral els usuaris de la llengua no expressen els seus propis pensaments, sinó que es limiten a fer d'intermediaris, per exemple en situacions d'interpretació simultània, consecutiva o informal.

Ara bé, per dur a terme tasques comunicatives cal servir-se d'estratègies de comunicació:

*“Les estratègies són un mitjà que l'usuari d'una llengua utilitza per mobilitzar i equilibrar els seus recursos i per aplicar destreses i procediments a fi de respondre a les exigències comunicatives d'una situació i executar una tasca amb èxit, de la manera més completa i més econòmica possible, segons el seu objectiu concret. Les estratègies comunicatives no s'haurien d'interpretar només a partir d'un model d'incapacitat, com una manera d'esmenar un dèficit lingüístic o una dificultat en comunicació.(...)”*

*L'ús d'estratègies comunicatives s'ha d'entendre com l'aplicació dels principis metacognitius: planificació, execució, control i reparació de les diferents formes de l'activitat comunicativa, és a dir, de la recepció, producció, interacció i mediació.” (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:84)*

Les estratègies necessàries per dur a terme aquestes activitats s'esmenten tot seguit de forma sintètica<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Atesa la seva rellevància per a la comunicació oral, aquestes estratègies es poden trobar a l'Annex 3.1 tal i com es detallen al MECR

-Les estratègies de producció impliquen servir-se adequadament dels recursos i competències de què es disposa per tal de dur a terme una tasca. Quan aquests recursos són limitats s'utilitzen estratègies d'evitació, i quan es troben els mitjans necessaris per reajustar a l'alça el nivell de la tasca es recorre a estratègies d'assoliment.

-Les estratègies de recepció impliquen la identificació del context i dels seus corresponents coneixements del món i utilitzar els esquemes mentals adequats.

-Les estratègies d'interacció comporten l'ús continuat de les estratègies de producció i de recepció, però també inclouen la utilització d'estratègies de discurs i de cooperació que impliquen controlar la interacció:

*“(...) el fet que la interacció oral comporti la construcció col·lectiva del significat mitjançant l'establiment d'un context mental comú basat en la definició d'allò que es pot considerar com a sabut, la deducció de l'origen dels parlants, l'acostament dels uns als altres o, al contrari, la definició i el manteniment d'una distància confortable, normalment en temps real, significa que, a més de les estratègies de recepció i de producció, hi ha un tipus d'estratègies exclusives de la interacció que tenen a veure amb el control d'aquest procés. A més, el fet que la interacció tingui lloc bàsicament cara a cara tendeix a provocar una redundància tant de termes textuais i lingüístics, com d'indícis contextuais, que poden ser més o menys elaborats, més o menys explícits fins al punt on el control constant del procés per part dels participants es consideri apropiat.” (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:115)*

-Les estratègies de mediació suposen la utilització d'uns recursos limitats per processar la informació i establir una equivalència de significats.

Les estratègies necessàries per dur a terme els diferents passos d'aquests processos es recullen a la taula següent:

Figura 3. Estratègies comunicatives al MECR

	Producció	Recepció	Interacció	Mediació
Planificació	Preparar	Enquadrar el marc cognitiu, l'esquema i les expectatives	Enquadrar	Desplegar el coneixement previ
	Localitzar els recursos		Identificar els buits d'informació/opinió	Localitzar els recursos
	Tenir en compte el destinatari		Considerar què es pot donar per sabut	Preparar un glossari
	Adaptar la tasca		Planificar els passos	Tenir en compte l'interlocutor
	Adaptar el missatge			Seleccionar la unitat d'interpretació
Execució	Compensar	Identificar els indicis	Prendre la iniciativa	Anticipar
	Construir sobre el coneixement previ	Inferir a partir dels indicis	Cooperar a nivell interpersonal	Advertir les possibilitats/equivalències
	Assajar		Cooperar a nivell de pensament	Omplir els buits
			Afrontar imprevistos	
		Demandar ajuda		
Avaluació	Controlar els resultats	Verificar les hipòtesis	Controlar l'esquema/acció	Comprovar la congruència textual
			Controlar l'efecte/èxit	Comprovar la coherència dels usos
Reparació	Autocorregir-se	Revisar les hipòtesis	Demandar aclariments	Precisar amb l'ajuda de diccionaris/tesaurus
			Proporcionar aclariments	Consultar especialistes/fonts
			Reparar la comunicació	

Al MECR també s'especifica que la capacitat dels aprenents a l'hora de dur a terme activitats lingüístiques i d'emprar estratègies comunicatives és un aspecte observable que pot ser un indicador del seu progrés en els processos aprenentatge i per tant pot permetre mesurar la seva capacitat lingüística en base a escales de capacició, de les quals se n'ofereix una mostra il·lustrativa al propi MECR per tot tipus d'activitats i estratègies de comunicació, tret de les de mediació.

Es important no confondre les estratègies comunicatives amb les habilitats implícites en els processos comunicatius, és a dir, amb les destreses necessàries per parlar, escoltar, llegir i escriure. A la taula següent s'indiquen de forma esquemàtica les habilitats requerides per a produir i comprendre textos orals<sup>4</sup>:

Figura 4. Habilitats de producció i recepció orals

Processos	Activitats	Habilitats
Producció oral	Planificar i organitzar un missatge	Cognitives
	Formular un enunciat lingüístic	Lingüístiques
	Articular l'enunciat	Fonètiques
Recepció oral	Percebre l'enunciat	Perceptives auditives
	Identificar el missatge lingüístic	Lingüístiques
	Comprendre el missatge	Semàntiques
	Interpretar el missatge	Cognitives

Finalment, es comentaran breument alguns aspectes relacionats amb la comunicació no verbal, que no deixa de ser un vessant de la comunicació que no cal oblidar. Ens referirem concretament a les accions pràctiques, el component paralingüístic i els trets paratextuals.

Les activitats lingüístiques, especialment les activitats orals cara a cara, es solen acompanyar d'una sèrie d'accions pràctiques que dificulten molt la comprensió del missatge si no es poden veure. Aquestes accions van des d'assenyalar amb una part del cos a demostrar i executar accions clarament observables, i en molt casos es complementen amb deíctics.

El component paralingüístic de fet inclou:

-el llenguatge corporal, com ara els gestos, les expressions facials, les postures, el contacte visual i corporal i la proximitat, que pot transmetre per sí mateix un missatge convencional que pot variar en funció de cada cultura;

<sup>4</sup> Aquestes habilitats es poden trobar a l'Annex 3.2 tal i com es detallen al MECR

-les onomatopeies, que també transmeten un significat codificat per sí mateixes i a diferència dels altres fonemes no es consideren part del sistema fonològic de la llengua;

-els trets prosòdics, que si transmeten de forma convencional una actitud o un estat d'ànim tampoc no es consideren part del sistema fonològic al mateix nivell que altres elements prosòdics com els suprasegmentals. Aquests trets paralingüístics poden estar relacionats amb la qualitat de la veu, el to, el volum d'intensitat i la durada, a més de les possibles combinacions entre aquests aspectes, que poden donar molt de joc;

-els trets paratextuals per complementar textos escrits, que poden consistir en il·lustracions, diagrames i alguns elements tipogràfics.

### **3.3. La comunicació oral**

#### **3.3.1. La comunicació humana**

Abans d'endinsar-nos en tractar com es produeix i en què consisteix la comunicació oral, convindria abordar el tema de la comunicació humana des d'una perspectiva global basant-nos en un estudi de Torregrosa (2006), que fa una anàlisi multisistèmica de la comunicació humana.

D'entrada val la pena ressaltar la diferència entre llenguatge i comunicació. Si bé les interaccions humanes on es produeixen intercanvis comunicatius són possibles principalment gràcies al llenguatge com a sistema lingüístic, i més concretament a la llengua -la realització concreta del llenguatge- i les seves manifestacions -oral, escrita i signada-, en situacions d'interacció cara a cara la comunicació es duu a terme mitjançant diferents sistemes semiòtics, un dels quals és sovint, però no necessàriament, la llengua. Aquests sistemes poden participar-hi de forma combinada, alterna o simultàniament, tot i que també podem trobar situacions d'*interacció reduïda* (Poyatos, 1994), on la comunicació es vegi dificultada perquè algun d'aquests sistemes semiòtics no hi intervingui, ja sigui a causa d'una anomalia somàtica, factors físics externs o de comú acord entre els interlocutors. Per contra, la *interacció completa* segons Poyatos suposa la modalitat més bàsica i més complexa

de la comunicació humana, que implica la mobilització conscient o inconscient de diferents canals somàtics de transmissió per tal d'emetre missatges.

Es en aquest sentit que Torregrosa parla de *comunicació multisistèmica* prenent com a base diferents investigacions que indiquen que en els processos comunicatius entren en joc diferents sistemes semiòtics (parallenguatge, kinèsica, proxèmica, etc.) que s'estructuren i organitzen de forma sinèrgica amb el llenguatge verbal:

*“En cualquier caso, parece haber unanimidad, a raíz de las investigaciones en el campo de la comunicación humana, de que ésta no se produce únicamente a través del lenguaje, sino que en este proceso intervienen otros sistemas semióticos que, a su vez, integran, al menos, otros (sub)sistemas de codificación y descodificación, que se autoestructuran entre sí e interrelacionan con los demás sistemas semióticos que intervienen en la comunicación humana. Por tanto, parece más pertinente y unívoca la utilización del término “multisistémico” como alternativa a (multi)modalidad o (multi)channel/-s o semiotic channel.”* (Torregrosa, 2006: 12)

A més, sembla ser que tot i que el llenguatge verbal com la gesticulació o kinèsica s'organitzin independentment, formen part d'una mateixa estructura psicològica prèviament a la seva manifestació acústica i gestual concretes. Es per aquest motiu que es pot observar una certa sincronització paral·lela entre els gestos i les paraules quan interactuen en pro de la comunicació. De forma similar, l'origen i estructuració de l'entonació com a un subsistema integrat al sistema lingüístic precedeix a la seva manifestació melòdica concreta. Es tracta de la *funció prelingüística* de l'entonació (Cantero, 1995,1999, 2002).

Torregrosa aporta una visió complexa de la comunicació:

*“(…) la comunicación humana, entendida como un (sub)sistema que integra (sub)sistemas semióticos de codificación y descodificación múltiple, de cuya interacción e interrelación consciente o inconsciente emergen unidades de significado múltiple que son transmitidas a través de una modalidad combinatoria de canales físicos y somáticos potencialmente múltiple.”* (Torregrosa, 2006: 9)

Segons aquest autor, els elements que configuren la comunicació humana

multisistèmica de manera integral, activa i interactiva són els següents:

-Font emissora, que pot estar constituïda per un o més individus, fins i tot a nivell col·lectiu, però també per una entitat o institució, etc.

-Font receptora, que pot estar constituïda pels mateixos components que la font emissora.

-Codi, que pot estar format per un conjunt limitat de signes i senyals que les persones combinen per tal de generar una quantitat teòricament il·limitada de (multi)missatges.

-(Multi)Missatge, o el conjunt d'idees i emocions generades a partir d'un codi compartit, codificat per la font emissora i transmès mitjançant una combinació de diferents canals físics i somàtics per tal que sigui descodificat per part de la font receptora.

-Canal, que és el mitjà o la modalitat físic/a o somàtic/a a través dels quals es transmet el (multi)missatge. Les ones sonores dels sons del llenguatge es transmeten gràcies a un mitjà físic (l'aire) i es perceben mitjançant la modalitat somàtica auditiva, mentre que els gestos corporals es transmeten a través del camp visual (espai) i es perceben mitjançant la modalitat somàtica visual.

-Interferència, constituïda per una obstaculització de la transmissió efectiva del (multi)missatge que es pot produir en el decurs de la comunicació i que pot afectar a qualsevol dels elements que la configuren.

-Retroalimentació, és a dir, la reacció al (multi)missatge que evidencia que aquest s'ha emès, transmès i rebut efectivament i que en definitiva es produeix una interacció.

### **3.3.2. La llengua oral**

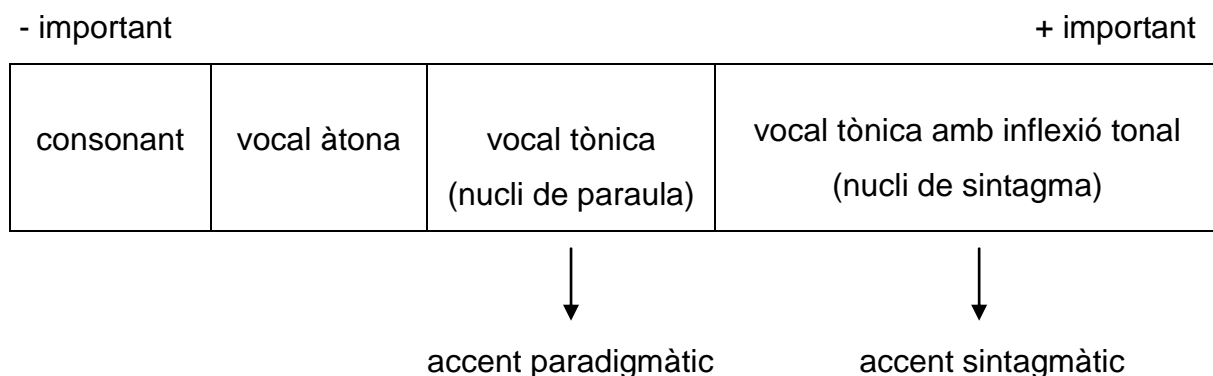
Sense deixar de banda aquesta concepció global de la comunicació humana, ens centrarem a partir d'ara en un aspecte concret de la comunicació verbal (que implica la utilització d'un codi lingüístic): la llengua oral i les seves condicions d'ús. En síntesi, la llengua oral es pot considerar un llenguatge natural que no es regeix per les normes artificials del llenguatge escrit. El codi oral es caracteritza en essència per la negociació de significats, la interactivitat i bidireccionalitat de la comunicació contextualitzada i la importància de la situació comunicativa (Cassany et al., 1993).



Parlarem tot seguit d'alguns aspectes clau en el procés de formació del discurs oral (Cantero, 1998). D'entrada, per generar-lo cal un motiu, ja sigui de tipus psicològic - entrar en contacte amb altres individus o formular una idea, partint de les necessitats comunicatives de l'emissor- o social -com a reacció al discurs d'altres interlocutors o per formular requeriments. Abans, però, que el discurs es materialitzi (*estadi pragmàtic*), ha d'haver passat per un *estadi semàntic* inicial, en què el discurs no està lingüísticament ben definit, i un *estadi funcional*, en què les representacions mentals dels conceptes ja comencen a tenir una forma lingüística i els nuclis informatius es defineixen. En l'estadi pragmàtic es busca la cohesió gramatical del discurs i la seva adequació al context, i per tant el discurs serà més o menys complex i correcte gramaticalment en funció del nivell d'intersubjectivitat (el coneixement del món compartit) amb l'interlocutor o de l'especificitat del context. En aquest estadi es genera la pronunciació del discurs i la seva integració fònica.

La comunicació oral té, per tant, una dimensió fònica: no pot existir sense la pronunciació dels sons que componen la parla. Pronunciar un discurs no es redueix, però, a enllaçar sons de forma lineal, sinó que és una activitat que es regeix per una jerarquització: els nuclis informatius de l'estadi funcional passen a ser els nuclis fònics en l'estadi pragmàtic, al voltant dels quals es van organitzant els elements fònics. Així, el discurs s'estructura en blocs o *grups fònics* (sintagmes), el nucli dels quals és l'*accent sintagmàtic* (l'accent de frase), que coincideix amb el nucli entonatiu, normalment sobre la darrera vocal tònica. El grup fònic es compon d'*unitats rítmiques* (paraules) que sempre tenen com a nucli una vocal tònica que constitueix l'*accent paradigmàtic*. Les unitats rítmiques es componen alhora d'una o més síl·labes que tenen com a nucli una vocal, ja que les consonants només delimiten les vocals. De manera que les unitats del discurs oral són, de menys a més importants: la síl·laba, la unitat rítmica i el grup fònic. La jerarquia del repertori fonètic s'il·lustra a continuació:

Figura 5. Jerarquia del repertori fonètic



Aquesta jerarquia fònica del discurs oral està íntimament relacionada amb els *fenòmens suprasegmentals*: l'*accent*, el *ritme* i l'*entonació*, que afecten als conjunts de sons de la cadena sonora si partim de la base que aquesta es compon de sons o segments.

L'*accent* és el mecanisme que permet realçar una unitat fònica per sobre de les demés unitats del mateix nivell: dins d'una paraula, permet que una vocal tònica (accentuada) contrasti amb les vocals àtones (no accentuades), i doni peu a fenòmens com el de la reducció vocàlica, que afecten a la supressió de les vocals àtones. Dins d'un sintagma l'*accent* fa que una vocal tònica amb inflexió tonal quedi realçada per sobre de les altres vocals tòniques del mateix grup fònic.

El ritme té com a eix l'*accent paradigmàtic*. En el discurs podem trobar paraules no accentuades (com ara articles i connectors) que s'agrupen amb una paraula accentuada que té per nucli una vocal tònica (substantius, adjectius, verbs i adverbis) per formar una unitat rítmica, l'*accent paradigmàtic* de la qual el constituirà el nucli de la paraula accentuada. La seqüència d'unitats rítmiques del discurs és el seu *patrò rítmic*.

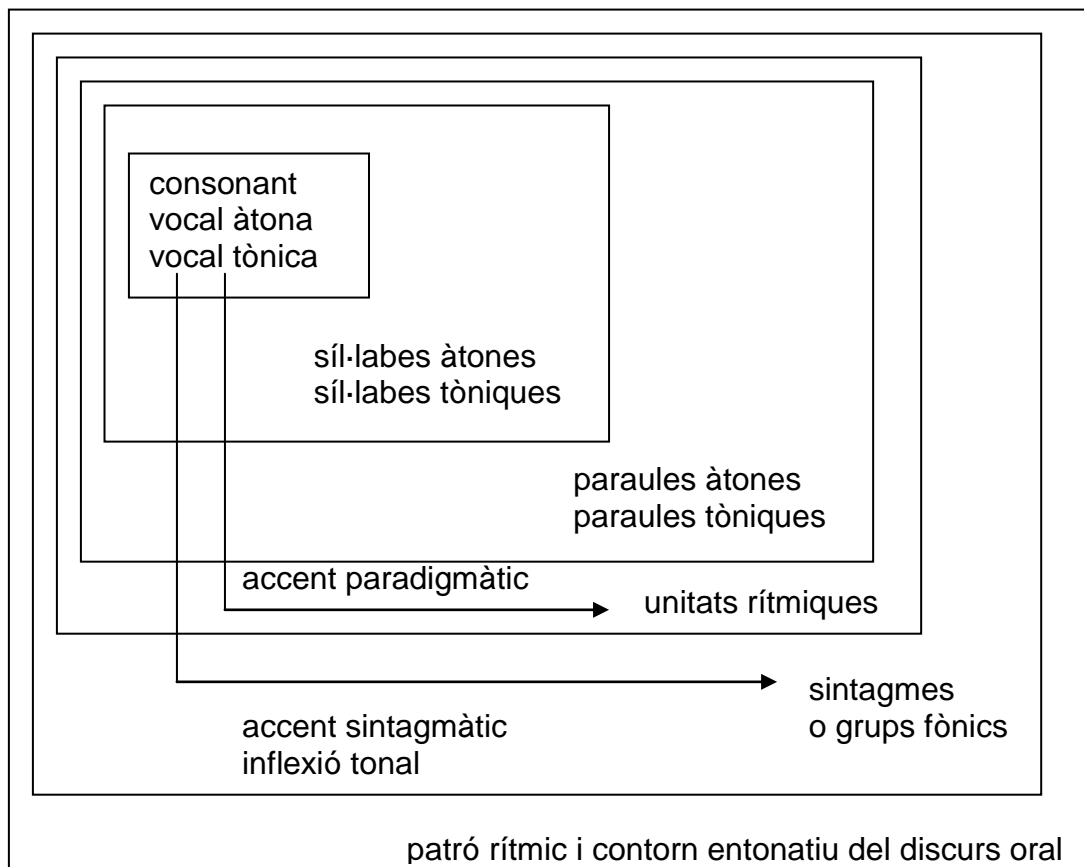
L'*entonació* és la melodia de la parla constituïda per una successió de tons -cada so té un to determinat. L'*entonació* afecta a tot el discurs i el fragmenta en grups fònics. La melodia d'un grup fònic és el *contorn entonatiu*, la unitat de l'*entonació*. L'*entonació* del discurs queda configurada per una seqüència de contorns entonatius. Tant l'*accent* com l'*entonació* contribueixen a què el discurs es compo

de blocs significatius, cadascun dels quals té un nucli que és alhora nucli accentual (l'accent de frase) i nucli entonatiu (la *inflexió tonal*). L'entonació pot complir diferents funcions:

- La *funció prelingüística* és una funció integradora que té com a finalitat agrupar els sons de la parla en contorns entonatius significatius (la *integració fònica* del discurs) per possibilitat la seva comprensió.
- La *funció lingüística* permet distingir diferents tipus de frases (declaratives, interrogatives, etc.) en funció d'uns patrons entonatius establerts.
- La *funció expressiva* permet transmetre i percebre emocions.

La figura següent mostra els fenòmens suprasegmentals interrelacionats:

Figura 6. Fenòmens suprasegmentals



Tant el ritme com l'entonació solen ser uns indicadors especialment persistents d'allò que habitualment es coneix com a "accent estranger" en LE. A més, quan els

aprenents de LE encara no tenen una competència fònica suficientment desenvolupada l'entonació sol ser un obstacle per a la seva intel·ligibilitat a l'hora d'expressar-se i també a l'hora de comprendre el discurs d'altres interlocutors. Per tant, és important contemplar els diferents aspectes de la jerarquia fònica en la didàctica de la llengua per tal de treballar els elements més rellevants, tant en la producció com en la recepció de discursos orals.

*“Un alumno de lenguas extranjeras, por ejemplo, puede conocer todas y cada una de las palabras empleadas en un discurso oral, así como las reglas gramaticales que lo estructuran, pero puede no entender el discurso porque no ha adquirido aún la capacidad de reconocer los bloques fónicos en la lengua extranjera (capacidad que sí tienen en su lengua propia): por ejemplo, en el caso de los alumnos que pueden leer en lengua extranjera, pero que tienen grandes dificultades para entender el discurso oral de un hablante nativo. Reconocer y reproducir los principios de la integración fónica del discurso en cada lengua son la clave de la comprensión y la expresión oral en esa lengua.” (Cantero, 1998:149)*

En referència a la comprensió oral, Cantero (1998) afirma que aquesta activitat forma part de la parla perquè la comprensió oral pròpiament dita només té lloc en intercanvis dialògics i per tant és activa i interactiva, i es produeix no de forma lineal, sinó global, ja que l'oient entén el significat general d'un enunciat independentment de si entén cadascun dels elements que l'integren. De tota manera, ja s'ha dit que el discurs es compon de grups fònics en tant que blocs significatius que l'oient reconeix i comprèn en primera instància, de manera que el reconeixement i la comprensió de les paraules que componen aquests blocs és posterior (Cantero, 1995). Per tant, un enfocament deductiu en treballar aspectes relacionats amb la pronunciació d'una llengua estrangera seria més adequat: és prioritari centrar-se en els discursos orals produïts pels aprenents a nivell suprasegmental, i després aturar-se en els sons integrats al discurs quan la seva pronunciació pugui ser un obstacle per a la comunicació i quan la rendibilitat del so que s'ha treballat ho justifiqui (Cantero, 1999).

En sentir un missatge, l'oient es va fent conscientment o inconscient una idea d'allò que el parlant vol dir o d'allò que dirà. Les hipòtesis de l'oient són la base sobre la qual va construït de forma activa la seva comprensió del missatge i es van confirmant o modificant, però normalment no és rebutgen totalment, fet que obliga als

interlocutors a negociar els significats i a interactuar constantment, ja que les hipòtesis del receptor no tenen per què coincidir amb la intenció del receptor, i en el decurs de les converses els papers de parlant i oient es van alternant. Si els interlocutors tenen un alt nivell d'intersubjectivitat les hipòtesis de l'oiient seran més adequades. Així, un oient pot fer interpretacions que es desvien de la intencionalitat del parlant, i també pot anticipar-se al discurs del seu interlocutor -fins i tot interrompre el torn de paraula del parlant- com a reacció a una hipòtesi molt concreta que s'ha formulat.

Es, doncs, important treballar la comprensió activa dels aprenents de llengües estrangeres, plantejant activitats que es basin en el procés de comprensió oral, incloent-hi la formulació hipòtesis, l'anticipació i la interpretació.

*“Consisten en guiar al alumno animándole: a formular hipótesis sobre el enunciado escuchado; a refrendar, modificar o rechazar tales hipótesis; a intervenir en la conversación formulando una anticipación que genere un nuevo enunciado; a interpretar, desde fuera, las intervenciones de otros interlocutores; a evaluar la adecuación del enunciado al contexto, el nivel de intersubjetividad requerido, etc. Las actividades de comprensión activa son esencialmente interactivas y están estrechamente unidas al trabajo de expresión oral.”*  
(Cantero, 1998:147)

L'objectiu en la didàctica de les llengües estrangeres va més enllà de l'aprenentatge del repertori fonètic -el conjunt de sons- d'una llengua, ja que l'adquisició fònica ha de centrar-se en la integració i la comprensió global del discurs, en el desenvolupament de la competència fònica dels aprenents (Iruela, 1997). Entenem per competència fònica la capacitat de codificar i descodificar el discurs oral segons les regles fòniques d'una llengua.

*“La competencia fónica supone la capacidad de reproducir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad: una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión).”* (Cantero, 1998:151)

Parlarem més tard dels conceptes d'intel·ligibilitat i fluïdesa. Abans, però, ens

ocuparem de com s'adquireix la competència fònica a partir del concepte de *recipient fònic* (Cantero, 1993). En adquirir la seva llengua materna durant la seva infantesa els aprenents construeixen un recipient fònic on es van ubicant els elements, regles i estructures lèxico-gramaticals de la seva L1. Ara bé, en adquirir una llengua estrangera, l'aprenent no construeix un nou recipient fònic, sinó que va incorporant els elements lingüístics de la LE al seu recipient fònic de la L1, i per tant parlarà en LE fent servir un suport inadequat. Segons Cantero, és possible ajudar als aprenents a construir un nou recipient fònic per a la LE sempre que es garanteixin certes condicions.

Farem esment a continuació d'alguns factors que afecten l'adquisició fònica. Kenworthy (1987) recull alguns factors que tradicionalment s'han considerat com a determinants per a l'adquisició de la pronunciació:

- La proximitat entre la LE i la L1 dels aprenents.
- L'edat dels aprenents (es parla d'un període crític, fins als 10-13 anys, a partir del qual es perden certes habilitats per causes biològiques).
- La quantitat d'exposició a la LE per part dels aprenents.
- L'habilitat fonètica dels aprenents.
- El sentit de la identitat i d'afiliació grupal dels aprenents.
- Les ganes d'assolir una bona pronunciació.

A banda de tots aquests aspectes, Cantero (1999) presenta un factor que clarament condiciona l'adquisició fònica: la *mediació lecto-escriptora*, és a dir, la interferència causada en fer servir el codi escrit a l'hora de desenvolupar la competència fònica dels aprenents.

*“La mediació lecto-escriptora de l'ensenyament de la pronunciació, entesa com a “correcció fonètica”, es manifesta, per tant, en la seva pròpia concepció de base: una pronunciació “correcta” només té sentit en consonància i depenent de la norma en llengua escrita. La llengua oral, en sí mateixa, és variable, flexible i dialectal (...)*

*D'altra banda, aquesta mediació lecto-escriptora es manifesta en els següents fets:*

- la correcció fonètica només atén a la pronunciació correcta dels sons aïllats;*
- la unitat de treball no és el discurs oral, sinó la paraula o la frase descontextualitzada;*

- no es contemplen els fenòmens centrals de la pronunciació a la parla (ritme i entonació);
- els mètodes de correcció fonètica basen tots els exercicis en la utilització de la llengua escrita (com a font, com a recurs o com a suport);
- (...) conseqüentment, l'objectiu de la correcció fonètica no és la comunicació oral, sinó un concepte de "correcció" superat històricament per la didàctica de la llengua i incongruent amb el currículum actual de l'ensenyament de la llengua oral." (Cantero, 1999)

Es tracta, en definitiva, de posar als aprenents de llengües estrangeres en situacions d'interacció en què la llengua oral es faci servir en contextos d'ús significatius, minimitzant l'impacte de la mediació lecto-escriptora sempre que sigui possible i amb un enfocament que defugui el plantejament tradicional en negatiu dels defectes de pronunciació com a sons aïllats mal pronunciats que cal corregir, fet que en comptes de contribuir a millorar la competència fònica dels aprenents sol conduir cap a la fossilització d'aquests sons (Cantero, 1999).

Un cas especial el constitueixen les anomenades activitats d'*expressió lectora* (Cantero, 1998), és a dir, activitats que es centren en el monòleg (més habitual de la llengua escrita) que en el diàleg, com ara les exposicions orals. En aquests casos, la mediació lecto-escriptora és un element necessari, ja que es requereix una correcció lingüística i una organització del discurs més pròpies del codi escrit i l'únic aspecte oral que hi intervé és la pronunciació.

Val la pena, arribats a aquest punt, d'analitzar amb una mica de detall quines són les característiques lingüístico-textuals del codi oral per contraposició al codi escrit, un aspecte tractat profusament per Calsamiglia i Tusón (1999) a través de l'anàlisi del discurs. Aquestes autores esmenten quatre nivells de caracterització:

- El nivell fònic al qual ja ens hem referit.
- El morfosintàctic, marcat per la complexitat segons la formalitat de la situació, l'espontaneïtat, l'ús d'elements deíctics, l'abundància de la juxtaposició i de la coordinació en detriment de la subordinació, la modificació de l'ordre de les paraules per indicar el focus informatiu i la modalització com a indicador de les actituds dels parlants.
- El lèxic, marcat per una baixa densitat lèxica i una alta redundància pel fet que el

context sigui compartit i coconstruït pels parlants. La variació lèxica segons el tipus de situació n'indica el registre, el to de la interacció, les finalitats i les característiques socioculturals.

-L'organització textual i discursiva, determinada en funció de la naturalesa dialogal o monològica de la situació d'enunciació. En el cas dels monòlegs el text es sol estructurar de forma organitzada (presentació, progressió informativa i finalització) i és remarcable la presència de marcadors discursius i seqüències textuales en pro de la coherència, així com de marques interactives verbals o no verbals (per exemple, mitjançant elements kinèsics o proxèmics). Pel que fa als diàlegs, l'organització estructural es basa en torns de paraula. Hi ha tres seqüències bàsiques: l'inici, el desenvolupament i el final, i durant el desenvolupament es produeix la coconstrucció i negociació de significats en diferents dimensions (interlocutiva, temàtica i enunciativa).

En tractar les característiques dels discursos orals, Brown et al. (1984) esmenten dos tipus de finalitats determinants a l'hora de produir-los: la parla social (*chatting*) i la parla informativa (*information-related talk*). És freqüent que en una situació d'enunciació els dos tipus de parla s'alternin, però mentre la parla social està relacionada amb la vida social dels interlocutors, i per tant està força condicionada per la seva personalitat, la parla informativa és molt habitual en l'àmbit professional, en què els parlants sovint han de transferir informació sobre un tema concret. Els aprenents de llengües estrangeres han de poder fer servir un mínim d'expressions bàsiques per poder relacionar-se a nivell social, tot i que sempre hi haurà el condicionament de la seva capacitat innata de sociabilització i també un condicionament cultural, ja que els tòpics de conversa social varien en funció de les cultures. En canvi, és possible adquirir tècniques per una parla informativa efectiva.

Luoma (2004) per la seva banda, presenta algunes característiques de la parla anglesa a nivell morfosintàctic i lèxic, i adverteix de la necessitat de regir-se per aquestes característiques idiosincràtiques de la parla a l'hora d'avaluar-la. D'entrada, com ja hem vist, la principal diferència rau en el fet que el discurs s'organitzi no tant en frases com en unitats de significat curtes (*idea units*), els grups fònics als quals ja hem fet referència: sintagmes i proposicions oracionals que no sempre inclouen un verb, unides per alguns connectors -com ara: *and, or, but, that, etc.*- o bé



pronunciades una rere altra sense cap connector i de vegades separades per pauses curtes. La gramàtica d'aquestes seqüències de blocs significatius és menys complexa que la de les oracions llargues i subordinades pròpies del llenguatge escrit ja que els parlants miren d'expressar idees que els oients han d'entendre en temps real. En els discursos orals informals, dues estructures gramaticals típiques de les unitats de significat són la tematisació<sup>5</sup> i els afegits<sup>6</sup>, que alteren l'ordre habitual de la frase escrita, ja sigui fent que la informació prioritària tingui una posició inicial, o bé utilitzant un sintagma nominal al final per emfatitzar un comentari previ.

En realitat, les unitats de significat dels discursos orals espontanis solen durar com a molt uns dos segons (Chafe, 1985) i poden construir-se de forma cooperativa entre més d'un parlant, de manera que la parla espontània que es produeix com a reacció a la parla d'altres interlocutors sol caracteritzar-se per torns de paraula molt curts i sol contenir moltes frases inacabades. En canvi, ja hem vist que en presentacions orals, en què la situació és formal i s'espera que el discurs s'hagi preparat (i fins i tot assajat) amb antelació, la influència del llenguatge escrit es fa sentir, i per tant la gramàtica en aquest tipus de produccions orals és més complexa.

Quant als aspectes lèxics propis dels discursos orals en llengua anglesa, segons Luoma és habitual que en el decurs d'una interacció es faci servir un vocabulari senzill i paraules genèriques<sup>7</sup>, que tot i que no siguin massa precises tenen referents visuals o coneguts pels interlocutors, o bé substitueixen una paraula específica que en aquell moment no els ve al cap, i en general agilitzen les interaccions. Els parlants també fan servir paraules, expressions<sup>8</sup> i estratègies -com ara repetir les seves pròpies paraules o les d'un altre interlocutor- que els donin més temps per pensar mentre parlen. Tots aquests elements fan que el discurs oral sembli més natural, però en contextos d'aprenentatge de la LE formals no és gaire habitual de parar-hi l'atenció que mereixen. Tanmateix, en relació amb l'avaluació del lèxic que fan servir els aprenents de llengües estrangeres, diferents autors com Towell et al. (1996) i

---

<sup>5</sup> Luoma (2004) utilitza un exemple extret de McCarthy i Carter (1995:211): *that house in the corner, is that where you live?*

<sup>6</sup> Un dels exemples que Luoma (2004) proporciona per il·lustrar aquest fenomen és: *he's quite a comic, that fellow, you know.*

<sup>7</sup> Luoma (2004) inclou els exemples següents: *this one/that one, the round thing, move, put, fine, good, thingy* o bé *whatsit*.

<sup>8</sup> Per il·lustrar-ho Luoma (2004) fa servir: *you see, kind of, sort of, you know, that's a good question, i també now let me see.*

Read (2000) indiquen que els aprenents que incorporen aquestes característiques a la seva parla en LE són considerats més fluïts que els que no ho fan.

Tractarem tot seguit la qüestió de la *fluïdesa*, un aspecte que els aprenents de llengües estrangeres han de treballar si volen esdevenir parlants comunicatius i que resulta difícil d'avaluar, sobretot tenint en compte que es pot definir des de diferents perspectives. Cantero (1998) entén la fluïdesa dels parlants com la seva capacitat per generar un discurs oral en temps real. Així, quan els parlants produeixen discursos fluïts no s'aturen a fer reflexions metalingüístiques, sinó que de forma inconscient duen a terme les diferents etapes de la seva formació gairebé simultàniament. Altres definicions de fluïdesa es restringeixen a caracteritzar les pauses, vacil·lacions i velocitat de la parla:

*“Definitions of fluency often include references to flow or smoothness, rate of speech, absence of excessive pausing, absence of disturbing hesitation markers, length of utterances, and connectedness (Koponen, 1995). These characterisations are complex, however, because they are not simply descriptions of a speaker’s speech but also of a listener’s perception of it. To illustrate this, in the phrase “excessive pausing”, the pausing is a feature of a learner’s speech, while the excessiveness is based on a listener’s judgement.*

*One central part of fluency is related to temporal aspects of speech, such as speaking rate, speech-pause relationships, and frequency of dysfluency markers such as hesitations, repetitions and self-corrections.” (Luoma, 2004:88-89)*

En canvi, altres autors contempen la fluïdesa dels aprenents de llengües estrangeres com a un indicador global de domini de les seves habilitats orals. En plantejar el concepte de *fluïdesa pragmàtica*<sup>9</sup>, House (1996) es centra en l'agilitat i soltura de les transicions dels parlants en una interacció, l'adequació dels seus enunciats i la manera com la seva parla és coherent amb el discurs previ.

Per acabar amb aquesta secció, reprendrem el concepte d'*intel·ligibilitat*. En plantejar els objectius de la didàctica de la pronunciació, Kenworthy (1987) afirma que cal buscar la “intel·ligibilitat còmoda” dels discursos orals dels aprenents, i els docents han de tenir en compte diferents aspectes amb una clara finalitat: la comunicació

---

<sup>9</sup> *“Dialogic phenomenon that combines both pragmatic appropriateness of utterances and smooth continuity in ongoing talk” (House, 1996:228)*

eficient. Alguns factors que afecten a la intel·ligibilitat dels parlants (entesa com a “comprensibilitat”) són les autocorreccions, pauses i reformulacions dels seus discursos, que si bé són pròpies de la llengua oral, poden esdevenir massa freqüents i causar interferències si els parlants no estan prou segurs d’ells mateixos i de les seves capacitats. Per contra, la velocitat de la parla no és un factor tan determinant com es sol creure. La clau pot ser garantir la intel·ligibilitat de les paraules que transmeten significats, és a dir, parar atenció als accents paradigmàtics, als accents sintagmàtics i a les inflexions tonals.

En canvi, alguns dels factors que afecten a la intel·ligibilitat des del punt de vista dels oients són:

-La familiaritat amb l’accent estranger: si hi ha més oportunitats d’escoltar-lo, serà més intel·ligible pels aprenents de la LE en qüestió. Els parlants de la mateixa L1 són més intel·ligibles quan parlen la LE perquè estan acostumats a sentir el seu propi accent en LE i tenen unes característiques idiosincràtiques de pronunciació comunes.

-El nivell d’intersubjectivitat compartida entre els parlants i els oients.

-La capacitat de servir-se de les pistes de significat proporcionades als enunciats per interpretar allò que resulta incompreensible, sempre que el tema de conversa sigui suficientment clar.

La intel·ligibilitat dels parlants de llengües estrangeres és una condició indispensable per a la comunicació, segons Kenworthy, amb el benentès que no es tracta només de pronunciar correctament els sons, sinó que sobretot cal captar la intencionalitat de l’emissor gràcies al coneixement del context, que de fet és el factor determinant per a una comunicació efectiva. L’objectiu ha de ser l’eficiència de la comunicació, ja que si finalment aquesta ha estat possible a costa d’un gran esforç pot esdevenir una experiència descoratjadora.

## **CAPÍTOL 4. L'AVAUACIO**

Fins ara hem presentat diferents models de competència comunicativa per acabar centrant-nos en l'enfocament del MECR, que ha de servir de marc de referència per a la nostra recerca, principalment des de la perspectiva de la comunicació oral. La gran majoria dels punts que s'han tocat estan relacionats amb els aspectes que s'exposaran en el capítol que ara encetem.

Oferirem a continuació diferents concepcions dels processos d'avaluació, el tema central del nostre projecte, fonamentant-nos en el propi MECR i en autors com van Lier (1988, 1989), Mendoza (1996, 1997), Douglas (2000, 2005), Figueras (2001) i Luoma (2004). Començarem per tractar la qüestió de l'avaluació i el seu vincle amb els processos d'ensenyament-aprenentatge universitari basant-nos en Colén, Giné i Imbernón (2006). Tot seguit parlarem de diferents modalitats d'avaluació, i ens aturarem en dos visions que sovint es mostren de forma contraposada, tot i que al sistema d'avaluació que proposarem es complementaran: l'avaluació formativa i la sumatòria. De passada es prendran en consideració alguns aspectes rellevants, com són les nocions de validesa i fiabilitat, el *testing* comunicatiu i algunes reflexions sobre l'avaluació en el context de la didàctica de les llengües amb fins específics. Ens centrarem finalment en una concepció d'avaluació des del doble vessant formatiu-acreditatiu (Colén, Giné i Imbernón, 2006) que ens ha servit de marc conceptual per a la nostra proposta avaluadora.

### **4.1. Els processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació**

En l'àmbit de l'educació superior la relació de l'avaluació amb processos d'ensenyament-aprenentatge ha evolucionat envers la seva integració en aquests processos arran dels enfocaments constructivistes, que defugien una visió de l'ensenyament centrada principalment en la transmissió de coneixements per part del professor. Així doncs, el nou focus d'atenció ha passat a ser l'aprenentatge de l'alumne, entenent que l'aprenentatge suposa un procés actiu, constructiu, acumulatiu i dinàmic, segons Colén, Giné & Imbernón (2006). Ens basarem en aquests autors per emmarcar els conceptes d'ensenyament-aprenentatge-avaluació en els quals es fonamenta aquest projecte de recerca.

L'aprenentatge es va produint de forma gradual gràcies a un seguit de fases de construcció i organització de nous coneixements que realitza l'alumne mitjançant activitats de processament o de creació que poden anar des de l'estructuració a l'emissió de judicis crítics. En qualsevol cas l'aprenent n'és el protagonista, ja que aquesta construcció de coneixement serà el fruit de la interacció entre els seus coneixements previs i els nous inputs que rebi en interactuar amb altres aprenents i amb el docent -que alhora aporten el seu bagatge- en contextos socials concrets, és a dir, en unes condicions de significació i aplicabilitat específiques. Aquest procés és continu i es pot realitzar durant tota la vida, característica que fa que cada cop es doni més importància a aprendre a aprendre i a l'aprenentatge autònom de l'alumne.

La noció d'aprenentatge autònom no fa tant referència al fet que els alumnes treballin sols com al fet que els aprenents assumeixin un compromís que han adquirit amb sí mateixos en el sentit d'avançar cap a uns objectius compartits pel docent i pels propis alumnes, i per tant treballin de forma responsable i conseqüent. Per començar, els alumnes autònoms han de reflexionar sobre el seu propi aprenentatge i ser capaços de gestionar els seus propis errors, ja que per poder prendre decisions autònomes han de reconèixer les seves limitacions i els seus punts forts. A més a més, els alumnes han de poder aplicar de forma contextualitzada allò que han après, ja que l'aprenentatge autònom només és significatiu si el propi aprenent és capaç de donar un sentit d'aplicabilitat global a un aprenentatge parcial. Tot això implica fixar uns mínims d'aprenentatge que cal garantir, però alhora permetre un ventall de diferents graus de domini i tasques d'aprenentatge, sobretot si hem de tenir en compte els diferents punts de partida de cada alumne (en base als coneixements previs) i les diferents possibilitats de situacions d'aplicació (en funció de les capacitats de cadascú). En altres paraules, l'atenció a la diversitat de l'alumnat és un aspecte clau.

Els processos d'ensenyament-aprenentatge centrats en els alumnes impliquen en definitiva una nova concepció de l'aprenent i del propi procés d'aprenentatge, ja que d'una banda l'aprenent és un agent actiu que processa les noves informacions a les quals va tenint accés per tal de construir i recrear les seves estructures cognitives i desenvolupar les seves capacitats -no cal oblidar que quan parlem d'aprenentatge parlem de diferents tipus d'aprenentatge, incloent-hi una varietat tan essencial per a

la formació personal i professional de l'alumne com és l'aprenentatge de competències. D'una altra banda es considera que hi ha aprenentatge a partir de tasques contextualitzades que permeten a l'aprenent relacionar allò que ja sap i allò que suposa una novetat per ell. Ara bé, darrera d'aquest plantejament també hi ha una nova concepció de l'ensenyament, del docent i de l'avaluació.

En aquest nou panorama universitari, ensenyar ja no suposa pel professor una mera transferència dels seus coneixements als alumnes, sinó que ara ha de dissenyar i crear un dispositiu didàctic que, tenint en compte els coneixements previs dels alumnes, es basi en estratègies que facin possible que els alumnes aprenguin i aprenguin a aprendre. El docent ara ha de proposar tasques que formin part d'un projecte global i requereixin l'activació d'una varietat de recursos per part dels alumnes.

Per tant, el docent passa a ser un dinamitzador de l'aprenentatge. A més fa de mitjancer entre l'alumne i els nous coneixements, i també realitza una activitat reguladora en el procés d'aprenentatge en intervenir sovint per tal d'orientar l'alumne, concretar i transmetre objectius i continguts, adaptar activitats en funció de les característiques del grup d'alumnes, i desenvolupar i fomentar tasques avaluadores.

L'avaluació, segons un enfocament constructivista, es considera un component fonamental del procés d'ensenyament-aprenentatge perquè relaciona els aspectes més bàsics d'aquest procés. Però, què és avaluar en un context d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres? Sens dubte, el fet d'avaluar està relacionat amb un judici de valors. Ara bé, què s'avalua? Com s'avalua? Qui avalua? Per què s'avalua? Grans preguntes que exigeixen respostes precises, ja que són justament les respostes a aquestes preguntes les que determinen tota opció avaluadora.

## **4.2. Diferents opcions d'avaluació**

### **4.2.1. Modalitats d'avaluació**

De modalitats d'avaluació n'hi ha moltes segons les necessitats -podem trobar-ne una mostra a continuació. Les diferents modalitats es solen presentar contraposades

per parelles, i en realitat moltes vegades es tracta de diferents cares d'una mateixa moneda. Al Marc europeu comú de referència per a les llengües s'esmenten els següents tipus d'avaluació:

-Avaluació de l'assoliment d'objectius, quan s'avalua el grau en què s'han assolit uns objectius específics / avaluació del domini de la llengua, quan s'avalua allò que algú sap o és capaç de fer pel que fa a l'aplicació al món real d'allò que ha après.

-Avaluació amb referència a una norma, quan es classifiquen els aprenents respecte dels altres aprenents d'acord amb un ordre establert a partir dels resultats de l'avaluació / avaluació amb referència a un criteri, quan l'aprenent és avaluat únicament en funció de les seves pròpies capacitats en la matèria.

-Avaluació amb referència al criteri de domini, quan s'estableix un únic "nivell mínim de competència" sense atribuir graus de qualitat en l'assoliment de l'objectiu establert / avaluació amb referència al criteri de la línia contínua, quan una capacitat individual es classifica amb referència a una línia contínua amb tots els graus de capacitat pertinents.

-Avaluació contínua, quan es valora el treball realitzat durant el curs / avaluació puntual, quan es prenen decisions basades en un procediment d'avaluació que té lloc en una data determinada.

-Avaluació directa, quan s'avalua allò que el candidat està fent realment / avaluació indirecta, quan s'utilitza una prova que sovint avalua les capacitats de l'aprenent.

-Avaluació de l'actuació, quan l'aprenent ha de produir una mostra de discurs oral o escrit a través d'una prova directa / avaluació dels coneixements, quan l'aprenent ha de respondre preguntes en un test per fer evident l'abast dels seus coneixements i el seu grau de domini de la llengua.

-Avaluació subjectiva, quan un examinador aporta la seva valoració, normalment sobre la qualitat d'una actuació / valoració objectiva, habitualment quan es fa servir una prova indirecta de tipus *testing* en què els ítems només tenen una resposta correcta.

-Valoració mitjançant una llista de control, quan es valora un aprenent segons un llistat d'elements que s'han considerat pertinents / valoració mitjançant una escala, quan es valora si un aprenent es troba en una franja concreta d'una escala constituïda per diverses franges.

- Valoració basada en impressions, quan la valoració és subjectiva i es basa en l'observació de l'actuació de l'aprenent sense cap referència a criteris específics / valoració basada en criteris, quan l'examinador complementa la seva impressió amb una avaluació conscient en relació amb uns criteris específics.
- Avaluació holística, quan l'examinador fa una valoració sintètica global i pondera intuïtivament diferents aspectes / avaluació analítica, quan l'examinador considera separatament els diferents aspectes.
- Avaluació per sèrie, quan es fan servir una sèrie de tasques d'avaluació aïllades que es qualifiquen amb una única nota global segons una escala de punts / avaluació per categories, quan s'utilitza una sola tasca d'avaluació en què es valora l'actuació de l'aprenent en funció de les categories d'una graella d'avaluació.
- Avaluació feta per altres persones, quan qui fa la valoració és el docent o l'examinador / autoavaluació, quan és el propi aprenent qui valora el seu domini de la llengua.

Altres autors parlen, a més, de diferents tipologies. Mateo (2005) contraposa l'avaluació tradicional -que normalment es basa en la utilització de proves per recopilar dades quantificades de cara a poder avaluar els aprenents- i l'avaluació alternativa, que suposa l'ús de mètodes que faciliten l'observació directa del treball dels aprenents i de les seves habilitats. Aquest autor detalla les característiques d'un i altre tipus d'avaluació, que en gran part inclouen alguns dels elements que ja s'han presentat en parlar de les tipologies d'avaluació segons el MECR, tal i com veurem a continuació.



Figura 7. Característiques de l'avaluació tradicional i de l'avaluació alternativa

Avaluació tradicional	Avaluació alternativa
Utilitza proves d'avaluació (sobretot de tipus <i>testing</i> )	Utilitza productes dels alumnes (com ara projectes i portafolis)
Fa un judici avaluatiu basat en la recollida d'informació objectiva i interpretació de les puntuacions	Fa un judici avaluatiu basat en l'observació, en la subjectivitat i en el judici professional
Focalitza l'avaluació sobretot en la puntuació de l'alumne en comparació amb les d'altres alumnes	Focalitza l'avaluació de manera individualitzada sobre els alumnes a llum dels seus propis aprenentatges
Permet a l'avaluador presentar el coneixement de l'alumne mitjançant una puntuació	Habilita l'avaluador a crear una història avaluativa respecte de l'individu o del grup
Tendeix a ser generalitzable	Tendeix a ser idiosincràtica
Proveeix la informació avaluativa de tal manera que inhibeix l'acció curricular o instruccional	Proveeix la informació avaluativa de manera que facilita l'acció curricular
Col·loca l'avaluació sota la decisió dels professor o una altra força externa	Permet als estudiants participar en la seva pròpia avaluació

En realitat, Mateo recull el treball previ d'altres autors, com ara Meyer (1992), que distingeix entre diferents submodalitats dins de l'enfocament alternatiu: l'avaluació d'execució / autèntica. Per aquest autor, l'avaluació autèntica implica que l'aprenent realitzi tasques pròpies de la vida real difícilment dissenyades per un professor, mentre que l'avaluació d'execució requereix la producció dels aprenents a partir

d'unes condicions definides i estàndards.

Fixarem la nostra atenció en una parella de contraris que tenen un interès especial pel nostre projecte per les implicacions que es deriven de decantar-se per aquestes modalitats d'avaluació, com veurem més endavant. Es tracta de la dicotomia avaluació formativa / sumatòria.

#### **4.2.2. L'avaluació formativa**

Centrem-nos en l'avaluació en un context d'ensenyament-aprenentatge formal, el context on es durà a terme el nostre projecte. Segons Mendoza i altres autors:

*“Evaluar en el aula de lengua no es sólo valorar diversos tipos de producciones lingüísticas, sino también apreciar el potencial dominio de conocimientos, habilidades y estrategias mostradas en la global interacción comunicativa.”* (Mendoza et al., 1996:398-405).

En aquesta línia, Mendoza et al. (1997) proposen un model d'avaluació formativa per a l'àrea de llengua que combina l'avaluació comunicativa amb una orientació formativa, ja que es centra en valorar les habilitats que intervenen en les actuacions lingüístiques de la interacció discursiva. Farem una referència continuada a aquest model.

En una primera aproximació a les característiques que conformen l'avaluació formativa, podríem definir-la com a processual, diagnòstica, reguladora i contínua.

L'avaluació formativa suposa fer un seguiment integrat dels processos d'ensenyament-aprenentatge tant a l'aula com fora de l'aula. En el marc de l'aula - entenent l'aula com a un espai on es produeixen interaccions comunicatives i també interaccions més aviat de tipus didàctic entre els diferents participants- caldria centrar-se no tant en produccions aïllades, sinó en la globalitat de la interacció, com ja s'ha dit, mirant de plantejar situacions comunicatives reals, és a dir, situacions que es generin davant d'una necessitat de comunicació autèntica. Aquesta necessitat també s'ha de fer palesa fora de l'aula, on l'avaluació ha de prendre com a punt de mira situacions pragmàtico-comunicatives.

L'avaluació formativa també és diagnòstica en tant en quant implica fer una recerca de dades de diferents tipus i de procedències diverses i fer-ne una anàlisi per tal d'identificar punts forts i punts febles.

Aquest tipus d'avaluació a més a més regula l'evolució de la competència comunicativa transitòria dels aprenents en centrar-se en l'assoliment d'uns mínims funcionals i discursius, aspecte fonamental en l'aprenentatge de llengües amb fins específics. Aquesta adquisició es manifesta en la creació de nous patrons que de vegades incorporen errades de construcció, raó per la qual les errades es consideren símptomes de progrés en comptes de petits crims que són objecte de penalització.

En tractar aquesta qüestió, Van Lier (1988) estipulava que els problemes que poden fer necessària una reparació poden ser de diferents tipus: lingüístics, de contingut, de raonament, d'etiqueta i acceptabilitat, i finalment d'intel·ligibilitat. Segons aquest autor, en el context d'aula les errades evidencien l'esforç creatiu realitzat pels aprenents en construir un nou sistema lingüístic i la reparació és una condició necessària, però no suficient, per al procés d'aprenentatge. Van Lier defineix la reparació didàctica com el tractament de problemes que s'originen en utilitzar el llenguatge de forma interactiva (sovint retrospectivament), i entre altres tipus de tractament incloïa la correcció d'errades, molt més específica si s'entén com a la substitució d'una errada. Mentre que en un context no acadèmic predominen les autoreparacions i les poques reparacions originades pels demés interlocutors no solen ser obtrusives, a l'aula de llengua estrangera les reparacions solen ser obertes, selectives, variades i realitzades sobretot pel receptor, pel propi emissor o per tots dos de forma cooperativa. En algunes ocasions, tots dos poden servir-se de recursos interns o contextuals per tal de supervisar internament un missatge que necessiti reparació. De totes maneres, en el cas de parlants que encara no tenen una competència comunicativa suficient, la reparació és un procediment de reajustament constant que permet compensar una habilitat deficient. Realitzar reajustaments en els processos de planificació, execució i interpretació és essencial pels aprenents de llengües estrangeres. Per tant, la reparació és necessària, sobretot tenint en compte que a més pot tenir un valor didàctic per sí mateixa si es considera un *input* útil, i la manera de gestionar-la vindrà condicionada per l'activitat que s'estigui duent a terme a l'aula.

L'avaluació formativa, dèiem, no es duu a terme en un moment puntual, sinó de forma continuada durant el període d'ensenyament-aprenentatge. Això requereix la implicació sistemàtica tant del professor com dels aprenents. El professor reflexiu es veu així abocat a modificar una orientació tradicionalment allunyada dels plantejaments de l'avaluació formativa: avaluació i docència s'entrellacen, de manera que qualsevol activitat d'aula és susceptible de ser avaluada i alhora pot aportar dades que sustentin una anàlisi d'allò que està succeint, tant des de la vessant del professor com des de la del alumne, en comptes de fer un balanç en un moment concret del període lectiu -habitualment cap al final del curs, quan curiosament el marge de maniobra per incidir sobre aspectes a millorar és molt limitat.

Idealment aquest plantejament reflexiu no hauria de quedar relegat a l'activitat docent individual, sinó que hauria de donar peu a un plantejament compartit entre docents que treballessin de forma coherent vers l'enriquiment mutu i la potenciació de l'aprenentatge dels alumnes, i que es concretés, per exemple, en la creació d'instruments d'avaluació consensuats.

Pel que fa als aprenents, aquesta implicació pot canalitzar-se mitjançant processos d'autoavaluació i de coavaluació interactiva. S'obté d'aquesta manera un *feedback* enriquidor des de diferents perspectives, ja que permet als aprenents entendre millor els objectius i incrementar la seva motivació en sentir-se participants d'un joc amb les regles clares. A més a més, contribueix a desenvolupar una sèrie de capacitats que els seran de gran utilitat durant la seva vida acadèmica i professional, com ara la capacitat d'autonomia, la d'aprendre a aprendre o l'esperit crític.

Es evident que ningú no neix ensenyat, de manera que cal que el professor realitzi una tasca informativa important quant a l'opció d'avaluació triada, el seu per què i la seva funció, per no parlar de quins són i en què consisteixen els criteris d'observació i valoració que es faran servir. Els seus alumnes han d'entrenar-se en l'aplicació d'aquests criteris, posant-los en pràctica tant pel que fa a les seves actuacions lingüístiques com a les dels seus companys.

Quant als objectius de l'avaluació formativa, a banda de l'objectiu metodològic de millorar l'activitat docent, podem presentar-ne d'altres més aviat centrats en els

aprenents. Chadwick i Rivera (1990) especifiquen que l'objectiu principal d'aquesta modalitat d'avaluació és fomentar l'aprenentatge dels alumnes i no només mesurar-ne el grau d'assoliment; a més, aquest assoliment es valora en funció d'uns objectius clarament establerts, en comptes de prendre com a referència als companys. D'altra banda, en el decurs del procés d'ensenyament-aprenentatge els alumnes reben una informació periòdica que els permet identificar allò que saben i allò que no han après per tal de reconstruir el context significatiu de l'aprenentatge. La motivació dels alumnes a aprendre és, en efecte, un ingredient important de l'avaluació formativa, entenent l'aprenentatge com a retenció i transferència de coneixement i la capacitat d'aplicació efectiva dels recursos, habilitats i estratègies que cal que els aprenents facin servir en les seves actuacions en interaccions discursives concretes.

Un altre objectiu de l'avaluació formativa consisteix, com ja s'ha dit, en la detecció de la capacitat comunicativa dels aprenents, en la identificació de fortaleces i febleses en les actuacions dels aprenents, tant de tipus pragmàtic com estratègic. Aquesta detecció és el primer pas per avançar cap a la construcció de l'aprenentatge -o més aviat la "coconstrucció" de l'aprenentatge, ja que en el procés s'hi poden veure implicats el docent, el propi aprenent i els seus companys, com ja hem vist. Aquest canvi de perspectiva comporta necessàriament un canvi de rumb metodològic, però també té conseqüències sobre altres tipus de decisions quant als models didàctics que es faran servir i els continguts i objectius que es programaran.

L'avaluació formativa també pot ensopegar, però, amb una sèrie d'obstacles atesa la seva complexitat. D'entrada, el fet de centrar-se en els aprenents, i més concretament, en cadascun dels aprenents implica prendre en consideració les particularitats individuals de cadascú. Les experiències educatives prèvies, l'entorn de procedència i l'estil d'aprenentatge són factors determinants, especialment si l'opció d'avaluació formativa suposa una ruptura respecte d'allò que tant els professors com els aprenents venien fent. En aquest darrer cas, des del punt de vista del docent, a la dificultat intrínseca d'haver de familiaritzar-se amb un canvi metodològic cal afegir la dificultat que suposa l'atenció individualitzada, sobretot en funció de les condicions (nombre d'alumnes, càrrega lectiva i disponibilitat de temps de dedicació fora de l'aula, etc.)

Un altre entrebanc a la viabilitat d'aquest tipus d'avaluació té a veure amb la mateixa idiosincràsia d'allò que es vol avaluar, i amb els criteris i els instruments d'avaluació que es faran servir.

Què avaluem? L'objecte d'aquest tipus d'avaluació es pot trobar en les actuacions concretes dels aprenents mitjançant l'observació del desenvolupament dels seus recursos, capacitats i actituds. Es parteix de la base que la funcionalitat dels recursos pragmàtics i estratègics dels aprenents es pot apreciar quan posen en pràctica les seves habilitats comunicatives en situacions de comunicació reals, és a dir, que el focus d'atenció no és tant el domini potencial de conceptes lingüístics com la capacitat d'ús real dels aprenents, la seva competència comunicativa. Vet aquí noves dificultats implícites en l'avaluació formativa: d'una banda, el desenvolupament progressiu de la competència dels aprenents fa que aquesta sigui transitòria per definició i que l'objecte de valoració no sigui un producte clarament delimitat. Per una altra banda, ja s'ha dit que l'evolució d'aquesta competència no es produeix -o no s'hauria de produir- només en un context formal, sinó també fora de l'aula, sobretot en un món globalitzat com el nostre que posa al nostre abast un considerable ventall de recursos. Evidentment, el docent pot supervisar en major o menor grau allò que té lloc a l'aula, però les actuacions dels aprenents fora de l'aula escapen al seu control... un control, que, recordem, no té per què estar únicament en mans del professor, amb la complicació que això suposa quant a la gestió de responsabilitats.

Pel que fa als criteris d'avaluació, aquests criteris hauran de contemplar aspectes com ara l'adequació interactiva i la coherència de les actuacions de cada aprenent segons un registre d'ús lingüístic concret. Si es contraposen aquests criteris de tipus pragmàtic i els criteris normatius prescriptius tradicionals el conflicte està servit, i la troca encara es pot embolicar més si en comptes de fer una valoració diferenciada de cada habilitat de forma aïllada es vol apreciar una competència comunicativa pluridimensional en interacció.

Es obvi que, a més d'uns criteris coherents, també cal dotar-se d'instruments d'avaluació que permetin valorar diferents aspectes en la globalitat de la competència comunicativa dels alumnes, uns instruments que no són fàcils de dissenyar i d'emprar amb validesa, ja que haurien de basar-se en models qualitius, subjectius per definició, per tal de centrar-se en habilitats. En aquest sentit, seria

adient l'ús de qüestionaris i de graelles amb pautes d'observació acompanyades d'escalles descriptives i valoratives elaborades consensuadament entre diferents membres del cos docent per tal de fomentar l'harmonització dels criteris d'avaluació. La creació d'unes eines amb aquestes característiques pot ser un altre escull difícil de superar si es té en compte que, un cop més, la implicació del cos docent en aquesta tasca no sempre és viable per diferents motius que poden anar des d'una qüestió de creences del professorat a una possible precarietat de les seves condicions laborals.

#### **4.2.3. L'avaluació sumatòria**

Canviem d'enfocament ara per analitzar en què consisteix l'avaluació sumatòria. Al MEQR es diu que aquesta no té per què tractar-se forçosament d'una avaluació de domini de la llengua, ja que aquest tipus d'avaluació resumeix l'assoliment al final del curs i li atribueix una nota. En definitiva, l'avaluació sumatòria consisteix en dur a terme una medició dels coneixements assolits pels aprenents.

Aquesta modalitat d'avaluació podria caracteritzar-se com a prescriptiva, de producte, puntual i amb referència a una norma.

Com ja s'ha dit, aquest tipus d'avaluació és prescriptiva en el sentit que comporta l'atorgament de puntuacions als aprenents, i sovint l'assignació de punts es realitza en funció d'uns paràmetres que contempnen els "encerts" i els "errors" dels aprenents, entenent com a errors uns mals usos lingüístics que cal penalitzar: així, mentre que els "encerts" sumen punts, els "errors" no només no sumen punts sinó que a més a més en ocasions els resten.

A més, la qualificació atorgada pel professor es considera un indicador d'assoliment, ja que el docent té la funció de dur a terme un control del producte final: els coneixements adquirits pels alumnes.

Aquest tipus d'avaluació es sol plantejar de forma aïllada en algun moment del curs, habitualment al final, en un moment proper al període de lliurament de notes. La recollida de d'informació de cara a poder fer-ne una valoració es produeix, doncs,

puntualment i sovint els alumnes són una font passiva de dades.

Finalment, es tracta d'una avaluació amb referència a una norma ja que sol centrar-se en la valoració dels resultats obtinguts pels alumnes respecte dels seus companys i dona peu a consideracions percentuals del tipus nombre d'alumnes aprovats i suspesos.

En definitiva, l'objectiu principal de l'avaluació sumatòria és indicar el grau d'assoliment dels objectius i aprofitament de l'alumne en base a un punt de referència preestablert abans de l'inici del curs. L'efecte sobre la metodologia i la programació sol consistir en un enfocament poc centrat en l'aprenent i en una planificació dels continguts que cal cobrir predeterminada.

L'avaluació sumatòria no està exempta de veure's obstaculitzada per algunes qüestions relatives a què s'avalua i als criteris i els instruments que hi intervenen. En primer lloc, si allò que es vol avaluar és la competència comunicativa real dels aprenents a través de les seves actuacions, cal tenir en compte que aquestes actuacions es veuen molt condicionades pel tipus d'activitats d'avaluació que s'utilitzen. Sovint es plantegen tasques avaluadores descontextualitzades o amb un format molt restrictiu que generen una competència comunicativa desvirtuada i poc representativa.

Efectivament, uns criteris d'avaluació normatius/prescriptius -que habitualment tenen com a punt de mira únic o principal la "correcció" de les estructures lingüístiques produïdes pels alumnes- i uns instruments d'avaluació basats en models quantitius en pro de l'objectivitat -que solen concretar-se en eines avaluadores de tipus *testing*- no permeten la complexitat valorativa de la competència comunicativa dels aprenents en les seves múltiples facetes.

Si busquem centrar-nos en l'avaluació de l'expressió oral en concret, diferents factors entren en joc: no es tracta només de delimitar clarament què entenem per habilitat oral i quins components la conformen, sinó que també cal tenir en compte el context en el qual es suposa que l'alumne emprarà aquesta habilitat, amb quin propòsit ho farà i amb quin grau de domini. Intentar relacionar el context i el propòsit de la



producció oral amb la descripció teòrica de l'habilitat oral a diferents nivells implica un gran ventall de possibilitats d'avaluació, que per qüestions pràctiques normalment s'acaben materialitzant en proves d'avaluació molt limitades. Un format de test és en aquest cas clarament inadequat.

A més, en comptes de buscar el benefici de l'alumne, en ocasions succeeix justament que el test és una eina que de forma més o menys conscient es fa servir contra l'aprenent, una tanca que l'alumne ha de saltar en la cursa d'obstacles que se suposa que configura el seu procés d'aprenentatge. No és fàcil dissenyar tests suficientment vàlids i fiables.

Els conceptes de validesa i fiabilitat, juntament amb el de viabilitat, tenen una gran rellevància a l'hora de plantejar les proves d'avaluació. Al MECR es defineixen com segueix:

*“La validesa és un dels conceptes clau del Marc. Es pot dir que un prova o un procediment d'avaluació té validesa si es pot demostrar que allò que s'avalua realment (el constructe) és el que, en el context en qüestió, s'hauria d'avaluar, i que la informació obtinguda és una representació precisa del domini de la llengua que posseeixen els alumnes o aprenents que s'examinen.*

*La fiabilitat és un terme estadístic que fa referència al grau en què es repeteix el mateix ordre dels candidats pel que fa a les qualificacions obtingudes en dues administracions diferents (reals o simulades) de la mateixa prova d'avaluació.*

*(...) Un procediment d'avaluació també ha de ser pràctic, viable. La viabilitat té a veure especialment amb l'avaluació de les actuacions. Els examinadors actuen sota la pressió del temps. Només veuen una mostra limitada de l'actuació dels aprenents i hi ha uns límits clars pel que fa als tipus i nombre de categories que es poden utilitzar com a criteris.” (Marc europeu comú de referència per a les llengües, 2001:215-216)*

Per tant, la validesa d'una prova és el factor que més afecta a la vàlua d'aquesta prova i és prèvia a la seva fiabilitat, tot i que la validesa també depèn de la fiabilitat de la mateixa prova. Una prova serà vàlida si actua com a un indicador que mesura

allò que se suposa que ha de mesurar, i serà fiable si diferents mesures realitzades en igualtat de condicions proporcionen els mateixos resultats.

El test comunicatiu intenta donar resposta a la problemàtica de les proves d'avaluació del tipus *testing*. En l'àmbit del *testing* les dues tradicions amb més influència al món anglosaxó han estat la britànica d'UCLES<sup>10</sup> i la dels americans FSI<sup>11</sup> i ETS<sup>12</sup>, adoptada a Austràlia per ASLPR<sup>13</sup> (Figueras, 2001). Ambdues tradicions es van desenvolupar de forma independent i en tots dos casos les primeres proves d'avaluació oral (en el sentit actual) es remunten als anys 50. En aquells temps aquest tipus d'avaluació es basava sobretot en entrevistes entre un o més examinadors i un candidat, i aquesta sistemàtica es va mantenir així durant més de 30 anys amb algunes excepcions, com la d'ARELS<sup>14</sup>. Aquest plantejament de l'avaluació oral no es va qüestionar realment de forma empírica fins a finals dels anys 80. Els enfocaments comunicatius implicaven una noció d'autenticitat i això, juntament amb la necessitat de dissenyar proves que reflectissin les necessitats pràctiques de l'ensenyament de llengües estrangeres amb fins específics, va forçar la recerca d'alternatives.

En aquest sentit, alguns investigadors com Van Lier (1989) i Perret (1990) van demostrar que les mostres de la parla dels candidats que eren avaluats mitjançant entrevistes orals eren poc variades i no gaire rellevants. De fet, s'havia posat en evidència que, així com intentar relacionar l'ús de la llengua dins i fora d'un context d'aula presentava grans dificultats, també resultava difícil intentar extrapolar la producció oral d'un parlant en una situació d'avaluació a una situació diferent. Això qüestionava el fet que l'actuació d'un candidat a una prova d'avaluació es considerés com un reflex real de la seva competència, sobretot tenint en compte que el format d'entrevistes orals no tenia cap altra finalitat que la d'avaluar per poder obtenir uns resultats finals, i el control de la interacció realitzat per l'examinador ni permetia una gran varietat en el discurs del candidat ni que aquest discurs fos imprevisible, al contrari d'allò que succeeix a la vida real (Threshold Level, 1990). Actualment, com la

---

<sup>10</sup> University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

<sup>11</sup> Foreign Service Institute.

<sup>12</sup> Educational Testing Service.

<sup>13</sup> Australian Second Language Proficiency Ratings.

<sup>14</sup> Association of Recognised Language Services.

tesi doctoral de Figueras (2001) posa de manifest, malgrat les reflexions prèvies el format d'entrevista oral continua mantenint la seva supremacia amb lleugeres variacions -per exemple pel que fa al nombre de candidats que són entrevistats en una prova-, de manera que el paper de l'examinador encara predomina per sobre del candidat. A més, el llenguatge que genera aquest tipus de format tendeix a ser el propi d'una interacció social, és a dir, que és limitat, ja que es descuiden altres tipus de mostra amb un tarannà més transaccional.

Avui dia, l'Association of Language Testers in Europe (ALTE) mira d'establir equivalències i nivells comuns entre diferents tipus de certificacions en diferents països, per bé que de vegades existeixen discrepàncies de criteris i plantejaments entre alguns dels seus membres. Aquesta organització va ser creada l'any 1989 i es va desenvolupar paral·lelament al Marc europeu comú de referència per a les llengües. A grans trets, a Europa coexisteixen dos tipus de proves d'avaluació oral: les incloses en certificacions d'abast internacional, com ara les dissenyades per Trinity College o Cambridge University, i les que organismes nacionals com les Escoles Oficials d'Idiomes duen a terme a l'estat espanyol. En el camp de les certificacions en contextos professionals, les més reconegudes ara per ara a nivell europeu són les organitzades d'una banda per la Cambra de Comerç de Londres i d'una altra banda per Cambridge University (Cambridge Career Awards).

Douglas (2000) explicita les condicions que hauria de tenir el *testing* comunicatiu en l'àmbit de l'ensenyament de llengües amb fins específics. Per començar, segons aquest autor cal buscar l'autenticitat dels enfocaments i els materials emprats, a més de plantejar interaccions on es tingui cura dels aspectes pragmàtics. D'altra banda, els criteris d'avaluació haurien de derivar-se d'una anàlisi exhaustiva de la situació d'ús lingüístic fora de l'aula que els aprenents hauran de viure, sobretot si es pretén una aplicabilitat en un entorn professional. Douglas finalment manifesta que el constructe "capacitat lingüística amb fins específics" ha d'incloure el coneixement no lingüístic de l'àrea específica en qüestió, ja que és difícil separar el coneixement lingüístic del contingut que transmet.

En l'àmbit concret de les proves d'avaluació orals amb un enfocament comunicatiu, és rellevant l'aportació de Luoma (2004) en aquest sentit, ja que algunes de les

seves orientacions també poden tenir una aplicabilitat de caire formatiu. D'entrada, aquesta autora defensa la dimensió individual de l'avaluació de la parla en contextos educatius, sense oblidar, però, la seva dimensió social. Així, quan es produeix una interacció oral entre dos o més interlocutors, cada parlant comparteix el dret d'influir en les produccions dels altres parlants, que poden ser individuals o compartides. Luoma reconeix que el so de la parla és un tema complicat pel que fa a l'avaluació.

*“As speakers, consciously or unconsciously, people use their speech to create an image of themselves to others. By using speed and pausing, and variations in pitch, volume and intonation, they also create a texture for their talk that supports and enhances what they are saying. The sound of people’s speech is meaningful, and that is why this is important for assessing speaking.”* (Luoma, 2004:10)

Una de les raons que dificulta l'avaluació de la parla, segons Luoma, és el fet que es tendeix a valorar la condició de nadiu o no nadiu del parlant en funció de la seva pronunciació. En realitat, però, cada cop està més clar que l'objectiu d'adquisició de la parla en LE no és la pronunciació nativa (Kenworthy, 1987; Cantero, 1998), i així s'especifica al MECR.

D'altra banda, com hem vist, la pronunciació d'un parlant inclou moltes característiques que difícilment poden recollir-se en un sol criteri d'avaluació, i en qualsevol cas, es planteja el dilema de considerar què prioritzem: la precisió de la pronunciació, l'ús expressiu que el parlant fa de la seva veu, o potser totes dues coses? Tot depèn del propòsit de l'avaluació i de la importància que el so de la parla tingui per aquest propòsit: si la pronunciació és un aspecte central una avaluació detallada de cadascun dels seus components tindrà més sentit i aportarà més dades, però si la pronunciació és un paràmetre més en una bateria de criteris, es podrien englobar la seva precisió i la seva efectivitat en una sola denominació, com ara “naturalitat de la pronunciació”.

Evidentment, la via fàcil és centrar-se en la precisió de la pronunciació, perquè pot jutjar-se en referència a una norma que encara que costi de definir fa possible apreciar grans desviacions respecte del punt de referència. La precisió sol formar part, doncs, de la pronunciació com a criteri, ja que és un requisit per a la

intel·ligibilitat, però no és pas l'únic: altres factors com la velocitat o els fenòmens suprasegmentals poden afectar més a la comprensibilitat del missatge que la pronunciació precisa de sons individuals. Si l'avaluació es centra en la capacitat de construir discursos significatius, el punt de mira podria ser l'eficiència en la interacció, i això implicaria l'ús de l'accent i l'entonació per part de l'aprenent per emfatitzar certa informació o com a indicadors de com s'han d'interpretar les seves paraules (per exemple, en els dobles sentits). En canvi, en altres contextos en què l'expressivitat és prioritària -com ara a l'hora d'interpretar *roleplays* o narrar històries-, la velocitat de la parla, les pauses, el to i el volum poden ser elements a tenir en compte. Per tant, en el moment de dissenyar criteris d'avaluació cal prendre en consideració quin tipus de dades relacionades amb la pronunciació són necessàries, formular uns criteris en consonància amb aquestes necessitats i dissenyar tasques d'avaluació que donin prou joc per avaluar la parla dels aprenents segons aquests criteris.

A més, cal que a l'hora de dissenyar criteris d'avaluació es tinguin en compte les diferents característiques idiosincràtiques de la llengua oral per contraposició a la llengua escrita que ja hem vist. Pot ser útil fer servir un línia continua on s'ubiquin les situacions orals de menys formals a més formals (Tannen, 1982), segons l'ús de la pronunciació i dels elements lèxico-gramaticals que cada situació requereixi. Per cada tipus de situació es poden dissenyar tasques d'avaluació que juguin amb alguns factors determinants com ara el temps de preparació, els rols dels interlocutors i la seva interrelació.

D'altra banda, convindria plantejar-se si els aprenents que facin servir elements propis del discurs oral, com ara la tematisació o expressions fetes per guanyar temps, haurien de rebre valoracions més elevades com a recompensa pel valor afegit que suposen, amb el benentès que aquells aprenents que no els incorporessin a la seva parla no s'haurien de penalitzar de cap manera. Moltes escales d'avaluació inclouen descriptors lèxics en referència a la precisió i varietat del vocabulari emprat, aspecte especialment rellevant en contextos d'ús professionals o quan cal transmetre una informació detallada, però no cal oblidar que en interaccions espontànies el vocabulari habitual és molt més senzill i no té per què incloure termes específics.

Luoma també fa una reflexió especial pel que fa al paper d'usos incorrectes als

discursos orals, que solen incloure paraules mal pronunciades, sons barrejats o paraules inadequades, sovint per falta d'atenció. Aquests mals usos, que solen passar inadvertits en els discursos dels parlants nadius, esdevenen centres d'atenció quan s'identifiquen en la parla dels aprenents de llengües estrangeres, ja que poden indicar una falta de coneixement que caldria relativitzar. Convindria que les persones que faran servir escales i criteris d'avaluació rebessin una preparació adequada en aquest sentit, tant pel que fa a la validesa dels paràmetres que utilitzaran, com quant a la seva aplicabilitat fiable, de manera que s'intenti neutralitzar una tendència a la sobrepenalització.

La mateixa preparació seria pertinent pel que fa a avaluar la naturalitat de la parla dels aprenents, que es pot posar de manifest per exemple a l'hora de gestionar implicatures. En fer front a la informació implícita i als possibles malentesos que se'n poden derivar en el decurs d'intercanvis comunicatius, els aprenents demostren tenir un nivell avançat que cal saber valorar.

En referència a les situacions d'avaluació, Luoma (2004) recupera els conceptes de parla social i parla informativa de Brown et al. (1984) per fer una sèrie de reflexions al respecte. Segons Luoma, si la prova d'avaluació comporta la parla social (ja sigui al principi i al final d'una interacció o en el decurs de l'intercanvi comunicatiu), cal tenir en compte que l'actuació dels parlants es veurà afectada per les seves habilitats socials o la seva personalitat, i per tant caldrà que sàpiguen en tot moment què s'espera d'ells. De fet, en algunes situacions d'avaluació la fase inicial de la interacció es deixa d'avaluar per aquest motiu. Quant a les proves d'avaluació que requereixin la transferència d'informació per part dels parlants -en contextos típicament professionals, per exemple-, caldrà parar atenció a l'ús apropiat de les tècniques necessàries per a la parla informativa, que pot ser determinant per valorar les produccions dels parlants i també pot tenir una aplicació en el disseny d'escales i criteris d'avaluació.

*“The most important point about information-related talk is getting the message across and confirming that the listener has understood it. Establishing common ground, giving the information in bite-sized chunks, logical progression, questions, repetitions and comprehension checks help speakers reach this aim. These features should therefore appear*

*in examinee performances on information-related tasks, and they may help explain why some of them do better on the test than others. Once the developers analyse some learner performances to find out exactly how the performances at different ability levels differ, for example whether performers fail to establish common ground or do not sequence the information logically, they can use these concepts in rating scales to indicate how raters can tell performances at different levels apart.” (Luoma, 2004:23)*

Un altre aspecte que cal tenir en consideració a l'hora d'avaluar interaccions orals en llengua estrangera és el paper dels interlocutors i com es relacionen entre ells, un factor que es posa de manifest en les característiques socials i contextuals de la situació d'enunciació i en l'ús de la cortesia (Brown & Levinson, 1987)<sup>15</sup>. La cortesia sol ser un dels motius pels quals es violen les màximes del Principi de cooperació de Grice i és un concepte complicat en contextos d'avaluació, ja que no hi ha unes regles clares d'ús. En molts casos els examinadors només poden tenir una impressió més o menys conscient d'usos poc cortesos, però és difícil establir-ne una gradació. A més, la cortesia té una dimensió interpersonal i social, i en les proves d'avaluació de tipus *testing* la relació social entre els interlocutors és artificial. Luoma proposa tres nivells a l'hora d'avaluar aquest aspecte: “apropiat”, “relativament apropiat” i “qüestionable”.

Es interessant fer referència a un estudi de Brown & Lumley (1997) en relació al paper dels examinadors en una situació d'avaluació en un context d'ensenyament de LE per a fins específics, concretament dins de l'àrea sanitària. En el seu estudi, aquests autors van concloure que l'actuació dels examinadors, que interpretaven el paper de pacients, havia fet que la prova fos més difícil per a alguns candidats que per a altres, ja que malgrat que tots els examinadors havien rebut les mateixes instruccions no tots els examinadors havien interpretat el seu rol amb el mateix grau d'exigència. La necessitat d'una formació d'examinadors adequada torna a quedar palesa.

En definitiva, la qüestió de la fiabilitat i la validesa de l'avaluació és un tema recurrent, i Luoma (2004) suggereix fer servir el marc proposat per Hymes

---

<sup>15</sup> Per un estudi sobre la cortesia en la coavaluació formativa a l'aula de LE vegeu Iglesias & Palomeque (2007).

(SPEAKING) en aquest sentit, ja que recull els factors socials i contextuals que potencialment condicionen la parla.

*“Assessment developers can use this framework when they make initial plans for their test. It will help them describe the test construct in some detail. Later in the development work, the framework can guide the comparison of individual test administrations against each other, which is important for fairness. If there are clear differences, the scores may not be comparable. The categories can be used to compare talk in the test with speaking situations that the examinees are likely to meet outside the test. This is significant because the assessment developers probably want to predict the examinees’ ability to cope with the non-test situations on the basis of their results. If there are differences, the predictions may not be safe.*

*The importance of any differences is a value judgement, however. Hymes’s framework can make the analysis of the differences more systematic, and thus help make this judgement more informed. The key questions that the assessment developers have to answer are: is there a difference, is it important given the purposes of this assessment, and what are the alternatives to the current tasks and rating criteria?” (Luoma, 2004:25)*

Per tant, a l’hora de plantejar proves d’avaluació orals cal d’una banda conèixer en què consisteix la parla, i d’una altra banda, definir quin tipus de parla es vol avaluar en un context específic -especialment en relació a les necessitats situacionals i socials-, dissenyar tasques i criteris d’avaluació coherents, informar als aprenents d’allò que s’avaluarà i garantir que els processos d’avaluació i puntuació es duen a terme de forma consistent. En definir els procediments i criteris d’avaluació cal recordar que la parla és fonamentalment interactiva, i valorar per exemple el fet que els aprenents repeteixin les estructures i expressions del seu interlocutor o que col·laborin en la progressió temàtica referint-se a torns de paraula previs, perquè d’aquesta manera estan demostrant que saben comunicar-se interactivament amb altres parlants.

#### **4.2.4. L’avaluació “formativo-acreditativa”**

Reprenem en aquest punt la concepció d’avaluació aportada per Colén, Giné & Imbernón (2006), una visió, recordem-ho, basada en els principis constructivistes de l’ensenyament-aprenentatge. Segons aquests autors, avui dia hi ha un cert consens



en considerar que l'avaluació en un sentit genèric que inclou no només l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes sinó també tots els elements del sistema educatiu és un procés sistèmic i continuat que inclou diferents fases flexibles i progressives, suposa l'emissió d'una valoració i una presa de decisions per tal de proposar millores d'allò que s'ha avaluat.

*“Además, se entiende que la evaluación no es un fin en sí misma (no se identifica con la “calificación” del estudiante), sino un medio para que el alumnado mejore personal y profesionalmente, para la innovación en el diseño y desarrollo curricular y la mejora del proceso de enseñanza de los docentes.” (Colén, Giné & Imbernón, 2006:39).*

Aquesta visió ideal de l'avaluació en realitat es presenta des d'una doble finalitat: la formativa i l'acreditativa, ja que a més de fer possible que hi hagi una adaptació i orientació pedagògiques als aprenents per mirar d'assolir uns objectius comuns, l'avaluació hauria de permetre fer una valoració de fins a quin punt s'han produït els aprenentatges en funció dels programes. Segons aquesta concepció, l'avaluació hauria de ser una font d'informació que permetés ajustar la metodologia i les activitats d'ensenyament-aprenentatge per poder regular l'evolució dels aprenents, i això implica que l'alumne sàpiga en tot moment què i com s'avaluarà i quins criteris es faran servir, i obrir una porta a la negociació.

Quant a les característiques de l'avaluació, Colén, Giné i Imbernón consideren que l'avaluació ha de ser continuada, multidimensional, contextualitzada, col·laborativa i ha de centrar-se en proporcionar *feedback*.

Segons aquests autors, tenint en compte que l'avaluació forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge, aquesta hauria de produir-se en el decurs de tot el procés de forma continuada, des de l'inici fins al final del període, amb diferents enfocaments:

- Una avaluació inicial o diagnòstica, amb l'objectiu de detectar els trets diferencials de cada aprenent i del seu aprenentatge autònom de cara a poder ajustar (i/o autoajustar) el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Una avaluació formativa, que com ja s'ha dit hauria de poder donar indicacions sobre aquest procés tant als professors com als alumnes.

-Una avaluació sumatòria, que, ocasionalment, hauria de proporcionar dades del grau d'assoliment dels objectius programats amb una finalitat acreditativa.

D'altra banda, l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes és multidimensional en el sentit que cal avaluar coneixements, habilitats, capacitats i estratègies cognitives i metacognitives. Ja no es tracta de valorar només allò que l'alumne sap, sinó també com afronta noves situacions i quins recursos i capacitats té: capacitat de treball en equip i creativitat, entre altres, però també la seva capacitat d'aprendre a aprendre.

A més, l'avaluació hauria de tenir en compte el context que serveix de marc a l'aprenentatge dels alumnes, ja que perquè aquest aprenentatge sigui significatiu cal relacionar cada aprenentatge puntual i veure el sentit global del conjunt.

La valoració i gestió dels progressos i dificultats que es realitzen durant l'aprenentatge també hauria de ser un procés col·laboratiu que compti amb la participació del propi aprenent (autoavaluació), dels seus companys (coavaluació) i del seu professor (heteroavaluació), de la mateixa manera que la construcció del propi aprenentatge requereix d'una interacció entre els diferents agents.

Finalment, l'avaluació hauria de tenir un esperit orientador i estar centrada en la retroalimentació o *feedback*, que alhora hauria d'implicar una millora del procés d'aprenentatge, ja que, com s'ha dit, a partir de les dades aportades als professors i als alumnes haurien de dur-se a terme valoracions fonamentades que conduïssin cap a accions de millora. Aquesta retroacció hauria de dur-se a terme tant en relació a la metodologia didàctica del docent com a les estratègies d'aprenentatge dels alumnes.

Quant als instruments que poden aportar dades sobre l'aprenentatge dels alumnes Colén, Giné i Imbernón detallen una sèrie de característiques d'idoneïtat, sense oblidar, però, que els factors determinants en la tria dels instruments d'avaluació són què es vol avaluar, qui avalua i quan s'avalua.

D'entrada, aquests autors suggereixen que es facin servir els instruments més útils, eficaços i econòmics tant pel que fa al temps i a les energies necessàries per a la

seva aplicació com quant a les condicions d'aplicabilitat. També proposen fer servir eines diverses i variades -sense caure en l'abús- que permetin una major atenció a la diversitat dels alumnes i més rigor en el procés avaluatiu. A més, caldria plantejar activitats d'avaluació amb les quals estiguin familiaritzats els alumnes, ja que cal avaluar-los en base a allò que han après a fer durant el seu procés d'aprenentatge, però també han de ser capaços de transferir-ho a altres contextos, de manera que els instruments d'avaluació també haurien de ser prou funcionals com per permetre detectar aquesta transferència. Finalment, caldria seleccionar eines que facin possible que els alumnes puguin prendre consciència i regular el seu propi aprenentatge.

Com ja s'ha dit, el model d'aprenentatge que aquí s'ha plantejat no busca l'acumulació de coneixements pura i dura, sinó que té com a objectiu l'adquisició de recursos i estratègies cognitives i metacognitives, i per tant hi ha un interès per nous instruments d'avaluació que facin possible recollir una major quantitat i varietat d'aquests nous tipus d'aprenentatges. És evident, però, que en un principi dissenyar i aplicar aquests noves eines suposa un esforç inicial i tot un repte.

Alguns instruments que es suggereixen, partint de la base que la clau no rau en l'instrument en sí mateix sinó més aviat en l'ús que se'n fa, són els següents:

-L'observació per part del docent, que permet valorar alguns aspectes observables com ara les estratègies utilitzades pels alumnes, la seva gestió del temps i les seves habilitats comunicatives o mediadores.

-El qüestionari d'autoavaluació, que mira de recollir el punt de vista de l'aprenent durant el procés d'aprenentatge en relació a diferents aspectes, com la seva percepció d'allò que creu haver après, les facilitats o dificultats amb les quals ha ensopagat i la seva valoració sobre l'esforç que ha realitzat. Aquesta eina pot adaptar-se també des d'una perspectiva de coavaluació.

-El producte final d'un projecte, que pot ser un indicador de com l'aprenent fa front a noves tasques i situacions, ja que la realització d'un projecte suposa abordar tasques plantejades a mig o llarg termini servint-se de diferents recursos i interactuant amb els companys. Per tant, atesa la intervenció de diferents agents en el procés de producció del projecte és raonable pensar que en el procés d'avaluació també hi

haurien de participar diferents agents i no restringir aquest procés només al radi d'acció del professor.

-El contracte pedagògic o contracte didàctic, que recull el compromís de l'alumne abans d'iniciar el seu procés d'aprenentatge i que pot plantejar-se com a una eina d'avaluació inicial per deixar constància de la situació de partida, com a instrument d'autoregulació del procés d'aprenentatge durant la fase formativa i també al final del procés en la fase sumatòria per revisar els compromisos inicials.

-L'exercici d'aplicació, com ara la resolució de casos pràctics, l'exposició d'un treball, o de fet qualsevol tasca del mateix tipus que les activitats realitzades durant el procés d'aprenentatge sempre que s'hagi decidit prèviament què s'avaluarà.

-La carpeta d'aprenentatge o portafolis, que presentarem en detall més endavant.

#### **4.2.5. Una proposta avaluadora**

Formularem a continuació una proposta avaluadora basada en els principis teòrics i les orientacions didàctiques que hem presentat fins ara. La nostra proposta tindrà al seu punt de mira la competència comunicativa oral dels aprenents d'anglès LE en el context dels estudis de Grau en Turisme. Partirà, per tant, de les necessitats situacionals dels futurs professionals del sector turístic i buscarà ser coherent amb els plantejaments pedagògics del nou Espai Europeu d'Educació Superior.

Un aprenent d'anglès LE que el dia de demà hagi de desenvolupar una tasca professional gestora en el món del turisme es regirà per una necessitat bàsica: la necessitat de comunicar-se amb clients i altres professionals del sector. Partim, doncs, del concepte de comunicació multisistèmica perquè entenem que el llenguatge, i concretament la llengua oral, no pot deslligar-se d'altres codis semiòtics no verbals.

Entenem també que el concepte de competència comunicativa pel qual ens regirem serà el proposat al Marc europeu comú de referència per a les llengües, un marc de referència no exempt de certs aspectes qüestionables<sup>16</sup> però de gran utilitat per les seves implicacions pedagògiques en processos d'ensenyament-aprenentatge-

---

<sup>16</sup> Vegeu una discussió sobre alguns aspectes contradictoris del MEQR a Iglesias (2006).

avaluació de llengües estrangeres. Recordem que segons el MECR la competència lingüística comunicativa es compon de les competències lingüística, sociolingüística i pragmàtica -cadascuna de les quals integra coneixements, habilitats i saber fer-, a més d'una bateria d'estratègies comunicatives.

En relació a les activitats orals, recordem també que al MECR s'incideix en la importància dels processos d'interacció, a banda dels processos de producció i recepció aïllades i de mediació. Sense perdre de vista el fet que cal treballar tots aquests processos, la nostra proposta es centrarà principalment en els processos de producció i interacció orals.

Per tant, es treballaran alguns dels aspectes fonamentals de la parla per tal de millorar la intel·ligibilitat dels alumnes en anglès com a llengua franca partint de les característiques idiosincràtiques de la llengua oral (els fenòmens suprasegmentals a nivell fònic, les expressions per guanyar temps a nivell lèxic, etc.) i guiant-nos per algunes de les orientacions que hem vist, com ara la conveniència de restringir la mediació de la lecto-escriptura o la gestió de les implicatures i la cortesia.

D'altra banda, s'incidirà en les estratègies de comunicació dels aprenents i en el desenvolupament de la seva competència pragmàtica i sociocultural en l'entorn professional del turisme, i per tant ens regirem no només per criteris de correcció lingüística relativa, sinó també per l'adequació interactiva i la coherència de les actuacions dels aprenents segons un registre d'ús lingüístic formal.

En qualsevol cas, les deficiències quant a la correcció i l'adequació de les actuacions dels aprenents es tractaran de forma selectiva i en positiu, des de la perspectiva de l'autoavaluació, la coavaluació i l'heteroavaluació, i es contemplaran principalment com a oportunitats per a la provisió de *feedback* i de progressió.

Es plantejaran tasques dins i fora de l'aula que permetin als aprenents de posar en pràctica estratègies de comunicació i aprenentatge, i l'observació de la realització de les activitats lingüístiques i de les estratègies desplegades pels aprenents hauria de fer possible avaluar els seus recursos. Aquest plantejament també permetrà un treball per competències de tot tipus (competències bàsiques, professionals,

d'aprenentatge continuat, etc.), com ara la capacitat d'autonomia i el seu esperit crític.

Totes aquestes consideracions són consistentes amb una concepció constructivista i integrada dels processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació, i amb una visió de l'avaluació continuada, multidimensional, contextualitzada, col·laborativa i centrada en l'aprenent. Hem de tenir en tot moment present, però, el context educatiu d'aplicació: ens movem en un àmbit (el de l'educació superior) que té com a finalitat última no només la construcció de coneixement, sinó també la selecció de professionals potencials, i per tant no podem defugir la funció certificadora de l'avaluació en aquest context. En conseqüència, cal proposar un model d'avaluació que combini aquests dos vessants, el formatiu i l'acreditatiu, i que en realitat incorpori diferents modalitats avaluadores: la inicial, la formativa i la sumatòria.

Es pretén així combinar el caràcter processual, diagnòstic, regulador i continu de l'avaluació formativa i la naturalesa prescriptiva de l'avaluació del producte final en referència als objectius curriculars establerts per a les assignatures troncales d'anglès a l'EUHT CETT-UB, en un sistema d'avaluació que contempli el predomini del treball de la llengua oral i que suposi el plantejament de:

- activitats avaluadores de diagnosi inicial i final;
- activitats formatives dins i fora de l'aula durant tot el curs;
- projectes de recerca que caldrà desenvolupar i presentar col·laborativament en equip;
- minimització del *testing* com a eina avaluadora;
- un instrument que integri diferents tipus d'activitats d'avaluació amb la doble finalitat formativa i acreditativa: el portafolis;
- recursos tecnològics i fonts d'informació de diferents procedències des d'una perspectiva de transversalitat curricular;
- criteris d'avaluació que es centrin en la correcció lingüística i l'adequació pragmàtica de diferents aspectes de les produccions orals dels aprenents quant a les seves estratègies i capacitats de control morfosintàctic i lèxic, de gestió del seu discurs, de control fònic i d'interacció eficient;
- mecanismes d'autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació, que comportaran que

els aprenents hi participin activament i siguin constantment formats i informats en relació als processos i criteris d'avaluació;

-mecanismes de revisió del propi sistema d'avaluació.

Ens hem referit al portafolis com a instrument integrador en aquest sistema d'avaluació. En aquest sentit, l'acció pilot que es va dur a terme durant el curs 2006-07 va ser especialment valuosa, ja que ens va permetre entendre com podien concretar-se en la pràctica les característiques que acabem d'esmentar. Aquests principis van quedar posteriorment recollits en la proposta didàctica que es va dissenyar i aplicar al curs 2007-08 com a eix central de la nostra recerca.

Havent formulat la nostra proposta, pensem que és el moment de fer algunes reflexions, començant per la més bàsica: l'autonomia d'aprenentatge de l'alumne hauria de tenir, com ja s'ha dit, una correlació amb un cert grau de gestió autònoma per part seva durant el procés d'avaluació. Això suposa que l'alumne canviï la seva concepció de què implica aprendre llengües, superi els condicionaments determinats per experiències anteriors -que no sempre han anat en aquesta direcció-, es familiaritzi amb nous procediments d'aprenentatge i sigui capaç de responsabilitzar-se'n. Ara bé, l'aprenent no és l'únic que ha de canviar de mentalitat: els docents i les institucions haurien de seguir processos paral·lels segurament plagats d'obstacles, com ara la resistència al canvi.

D'altra banda, s'ha dit que en aquest nou context cal tenir en compte la competència multilingüe de l'alumne europeu. La competència no és un concepte estàtic. Si els procediments d'avaluació de la competència monolingüe d'un alumne -en el sentit de mesurar utilitzant uns indicadors- encara avui són motiu de discussió, avaluar en aquest nou marc és un afer doblement espinós i ofereix noves perspectives fins ara sovint deixades de banda. Avaluar en el sentit de valorar pot voler dir posar en valor pràctiques que avui per avui a la classe de llengua estrangera alguns consideren negatives, com per exemple els canvis de codi -l'alternança de llengües- per poder utilitzar la llengua materna com a bastiment per anar desenvolupant la competència comunicativa en una llengua meta.

El mateix es pot dir de la parcialització de les competències, tan indispensable en un

entorn d'aprenentatge específic com és el dels estudis superiors de Turisme, on, com s'ha dit, les necessitats operatives del sector turístic fan que en general les habilitats orals siguin una prioritat, ja que no totes les habilitats lingüístiques tenen per què desenvolupar-se de la mateixa manera i al mateix nivell. Cal valorar si els instruments d'avaluació alternativa, com ara el portafolis, suposen realment el contrapunt del format de prova d'avaluació oral vigent, que sembla no ser el mitjà més idoni per obtenir una mostra suficientment vàlida i representativa de la competència de l'alumne i que a més a més no està suficientment centrada en ell. Si a això hi afegim un altre tipus de consideracions, com la necessitat de plantejar proves fiables, la gestió de les quals no suposi problemes pràctics de difícil solució quant a la seva viabilitat, la problemàtica està servida.

A més a més, és necessari fer front a certes paradoxes presents en el Marc europeu comú de referència per a les llengües, on es canten les excel·lències del plurilingüisme en un entorn en què les competències són avaluades com a monolingües i en el qual la capacitat de mediació ha estat durant molt de temps pendent d'especificació. Justament, allò que caracteritza el coneixement lingüístic multilingüe, és la transversalitat del coneixement lingüístic, la connexió de diferents coneixements lingüístics que permet modificar-los i ampliar-los, que permet que hi hagi diferents graus d'activació en diferents llengües i que permet l'alternança de llengües fent gala de la nostra capacitat de mediar, traduir i interpretar.

Recuperem per un moment el concepte de transversalitat. En aquest context panauropeu aprendre llengües estrangeres amb fins específics pot fer necessari servir-se de noves experiències pedagògiques on la llengua tingui un paper més vehicular, com ara l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua (AICLE) o el *Content Teaching*, que integren l'aprenentatge de la llengua i els continguts de matèries d'altres àmbits de coneixement i que requereixen noves disposicions curriculars.

Finalment, cal destacar un aspecte que sens dubte també comportarà una certa dificultat. Si bé el MECR s'ha dissenyat en principi per reconèixer diferents perfils d'aprenentatge i competències parcials -ja que l'escala de nivells s'ha establert lliure de context per permetre l'extrapolació a diferents situacions- quan diem que un



aprenent de llengua té un nivell B2 ens estem referint al nivell B2 descrit en el MECR precisament de forma descontextualitzada i generalista. Intentar establir equivalències de nivells entre un model on els descriptors indiquen allò que l'aprenent pot arribar a fer en general, com és l'estructura de nivells del MECR, i un altre de ben diferent que inclou l'aprenentatge de llengües amb fins específics a partir de les necessitats concretes del Grau en Turisme, centrades en la idiosincràsia d'un context de comunicació certament específic, pot suposar tot un repte.

En els capítols 3 i 4 ens hem ocupat de la comunicació oral i de l'avaluació com a aspectes fonamentals en la nostra recerca. El capítol següent tractarà del tercer element clau: el portafolis.

## CAPÍTOL 5. EL PORTAFOLIS

Presentarem en aquest capítol una eina amb un gran potencial en els processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació: el portafolis, també anomenat “carpeta d'aprenentatge” o “dossier d'aprenentatge”. Aquest va ser el dispositiu que es va utilitzar en l'acció pilot i en l'acció didàctica que es van dur a terme a l'EUHT CETT-UB.

Començarem per descriure en què consisteix el portafolis segons Martínez (2005) i Colén, Giné i Imbernón (2006), i a continuació exposarem diferents aspectes relacionats amb aquest instrument, com ara tipologies de portafolis i els avantatges i desavantatges de la seva utilització. Tancarem el capítol amb una descripció de dues experiències d'ús del portafolis que considerem especialment rellevants per la seva proximitat amb la recerca que proposem: totes dues es van realitzar a Catalunya en el camp de la didàctica de la llengua des de la perspectiva de l'oralitat. La recerca d'Escobar (2000) ens interessa perquè es tracta d'un projecte d'investigació-acció relacionat amb l'adquisició de l'anglès LE, i per tant és un referent. D'altra banda, el projecte de recerca de Font i Torras (2007) és un antecedent recent del desenvolupament de la competència fònica en català L1 en un context universitari, de manera que també té un gran interès per al nostre treball.

### 5.1. Descripció del portafolis com a instrument d'avaluació

La carpeta d'aprenentatge és una eina que s'ajusta a les característiques que Colén, Giné i Imbernón (2006) consideren desitjables en un instrument d'avaluació, ja que de fet pot alhora incloure o bé combinar-se amb alguns dels instruments que s'han descrit abans.

*“Encontramos diversas interpretaciones que coinciden en señalar que la carpeta de aprendizaje es un instrumento de formación y evaluación gracias al cual el alumnado, mediante una serie de documentos, demuestra cómo ha construido su aprendizaje en la asignatura. Esencialmente, esta carpeta:*

*-Se concreta en un conjunto de documentos de autor (un contenedor de diversos documentos o elaboraciones), distribuidos por apartados. La carpeta contiene trabajos y evidencias de aprendizaje que el alumnado presenta para su evaluación.*

*-Es un instrumento de enseñanza-aprendizaje que facilita una metodología de trabajo didáctico en el que el alumnado participa activamente y se implica en su propio proceso de aprendizaje. El profesorado y el alumnado comparten los criterios de evaluación y, al mismo tiempo, se mejora la atención a la diversidad” (Colén, Giné i Imbernón, 2006:50)*

Per la seva banda, Martínez (2005) utilitza la designació “dossier d’aprenentatge” (fent servir el terme que segons ell s’estén en la literatura espanyola), indicant que:

*“hi ha un cert consens a considerar-lo com una col·lecció de materials seleccionats amb la intenció d’explicar el rendiment o l’aprenentatge realitzat, reflexionar sobre això i avaluar-ho.”*  
(Martínez, 2005:25)

Nosaltres ens referirem a aquest instrument com a *portafolis* (de l’anglès *portfolio*) per parlar no només de la seva funció avaluadora (funció per a la qual es va començar a fer servir als anys 80), sinó també com a un dispositiu que permet fer un seguiment i autoregular el procés d’aprenentatge, deixar constància de l’adquisició de competències, coneixements, habilitats i estratègies i que també fa possible la introspecció i el creixement personal i acadèmic. El portafolis, per tant, beneficia els alumnes en fer possible que puguin evidenciar els seus aprenentatges d’una forma organitzada i, paral·lelament, puguin anar veient quins aspectes han de reforçar per tal de prendre mesures correctores. Els professors, per la seva banda, poden així anar fent els reajustaments pedagògics necessaris en funció de la informació que van obtenint en revisar els continguts dels portafolis.

Aquestes revisions haurien de permetre als estudiants fer-se una idea més clara de quines són les finalitats formatives i educatives dels docents i quin és el grau d’exigència. Segons Colén, Giné i Imbernón les revisions són una peça clau de l’engranatge:

*“La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la carpeta de aprendizaje conlleva el seguimiento y la revisión continuada que faciliten la elaboración, la reflexión y la regulación del proceso. Las revisiones deben documentarse, de manera que proporcionen información útil al profesor para comprobaciones posteriores, y al alumno, para poder revisar, cambiar, ampliar, reformular o validar las evidencias, en un diálogo constante entre las*

*finalidades educativas perseguidas y las evidencias acabadas o en proceso de realización.”*  
(Colén, Giné & Imbernón, 2006:41-42)

Hem vist doncs que les tasques de revisió no són una exclusiva del docent ja que els aprenents, en tant que agents actius, no han de limitar-se a col·leccionar evidències d'aprenentatge, sinó que també les han de revisar, analitzar i refer en cas de necessitat. Es gràcies a contraposar allò que sabien fer abans i allò que estant aprenent a fer, gràcies a contrastar els seus punts de vista amb els dels seus companys i professors, i gràcies a una activitat de processament i interiorització que cada aprenent ha de dur a terme individualment, que es van reunint evidències d'aprenentatge i que els portafolis acaben sent un reflex de com ha evolucionat el procés d'aprenentatge dels alumnes. Colén, Giné i Imbernón consideren que l'alumne hauria de dur a terme una revisió planificada del seu portafolis com a mínim. Pel que fa a quantes revisions s'han de fer com a màxim, cal tenir en compte diferents factors, com ara les necessitats dels alumnes i la disponibilitat del professor.

En definitiva, l'ús del portafolis com a instrument de formació i d'avaluació es fonamenta en les concepcions constructivistes d'ensenyament, aprenentatge i avaluació que ja hem definit, perquè permet al professor i a l'aprenent basar-se en dades sistemàtiques i contrastades que cal justificar i acreditar per tal de dur a terme una avaluació longitudinal: és possible comparar continuadament un estadi inicial amb els diferents estadis temporals que es van evidenciant en el decurs del procés formatiu i actuar en conseqüència. L'alumne pot anar deixant constància de les seves percepcions i reflexions quant a les seves motivacions, els obstacles amb els quals ensopega, els seus dubtes, els seus avenços i les seves carències, és a dir, que l'alumne pot dur a terme una metaanàlisi del seu procés d'aprenentatge. A més, l'alumne ha de ser capaç de poder demostrar que es produeix una transferència d'aprenentatges que va més enllà de la mera reproducció de continguts i buscar la seva interpretació crítica i assimilació estructurada per poder-los aplicar a diverses situacions.

Segons Martínez, l'interès en la utilització del portafolis ha anat creixent en les darreres dues dècades perquè:

*“permet obtenir, d’acord amb Arter (1995), Lester i Perry (1995), Race (2002) i Seldin (1997):*

- una visió més àmplia i profunda del que se sap i del que es pot fer;*
- una base per a l’avaluació autèntica;*
- un mitjà per aportar evidències de les competències adquirides,*
- un complement per a la informació obtinguda a través d’avaluacions tradicionals (exàmens);*
- un reflex de les actituds i els valors de la persona que elabora el dossier d’aprenentatge;*
- una altra manera de comunicar el progrés a altres agents (...);*
- un autocontrol del propi aprenentatge i del desenvolupament professional;*
- un increment de l’autoconfiança, i*
- una eina per millorar, ja que en facilitar la reflexió sobre el que s’ha realitzat, s’amplien les possibilitats de canviar.” (Martínez, 2005:29-30)*

Aquest autor estableix una tipologia de portafolis en base a la seva funcionalitat avaluadora, independentment de si el període d'utilització és trimestral, quadrimestral o semestral o de si es fan servir anualment durant tot el curs, o fins i tot durant tota una etapa o cicle. Així podem trobar portafolis sumatius, quan el principal objectiu és poder prendre decisions de certificació o selecció, i formatius, quan es prioritzen l'aprenentatge de l'alumne i l'autoavaluació. En el primer cas, les orientacions sobre el contingut dels portafolis tendeixen a ser més estructurades i els portafolis són més uniformes. En canvi, l'estructura dels portafolis formatius sol ser menys uniforme ja que cada alumne inclou els components que li semblen més significatius. Es per això que l'aprenent pot decidir incloure esborranys d'algun dels components si vol il·lustrar com ha progressat.

Per la seva banda, Colén, Giné i Imbernón assenyalen que una característica dels portafolis és precisament la seva diversitat, ja que els continguts variaran en funció de com entenen els docents el procés d'ensenyament-aprenentatge-avaluació, de com comuniquen les seves intencions educatives als aprenents, dels diferents estils d'ensenyament i d'aprenentatge, i de com es reflexa el procés d'aprenentatge de cada aprenent en el seu portafolis, de manera que no hi ha dos portafolis iguals. Tot i això, sí que consideren que hi hauria d'haver unes condicions mínimes que tot portafolis hauria de complir, ja que s'hauria de poder mantenir una certa estructura coherent que es correspongués amb el programa, amb uns criteris establerts i amb les decisions del seu autor. Aquesta estructura hauria de posar-se de manifest a

cada portafolis (per exemple mitjançant una introducció o un índex) i hauria d'anar acompanyada d'una certa cura quant a la presentació dels seus components. De fet, abans de començar a elaborar els seus portafolis tots els alumnes haurien de conèixer i acceptar una sèrie de requisits, com ara el format i el tipus d'evidències. També és important que des d'un bon començament els alumnes siguin conscients del fet que no es tracta d'incloure tots els treballs que hagin realitzat de forma indiscriminada. Es més, Colén, Giné i Imbernón afirmen que si bé l'activitat d'ensenyament-aprenentatge és un vehicle per a l'aprenentatge de l'alumne, allò que cal incloure al portafolis és una evidència que demostrï que l'aprenentatge s'ha produït, més que no pas l'activitat en sí.

Aquests autors presenten una altra tipologia de portafolis:

-El portafolis tancat, que es compon d'evidències obligatòries. El professor marca la pauta d'elaboració i planteja activitats concretes per tal de garantir que es cobreixin una sèrie de continguts. En aquest cas, l'alumne veu la seva autonomia restringida en veure la seva capacitat de decisió limitada.

-El portafolis lliure, que implica que el alumne decideixi quines evidències ha d'incloure i quina estructura ha de tenir el portafolis. El propi alumne pot proposar els treballs a realitzar i després decidir quins són els més representatius de la seva trajectòria. Per poder tenir aquest marge de maniobra tan ampli són necessàries una sèrie de condicions: cal que el professor hagi deixat ben clars des del principi les seves finalitats i els criteris de valoració que es faran servir, i també calen tutories i revisions perquè els alumnes rebin una orientació pedagògica adequada. Això hauria de fer possible que l'alumne es llancés a explorar el seu propi potencial segons el seu estil d'aprenentatge i progressés. Evidentment, tot això implica una tasca preparatòria important per part del professor i molta dedicació per part de l'alumne, que pot arribar a veure's perdut si no està acostumat a treballar de forma autònoma.

-El portafolis mixt, que inclou algunes evidències obligatòries -proposades pel professor per tal de garantir uns mínims- i algunes d'optatives, a discreció de l'aprenent segons els seus interessos i necessitats. D'aquesta manera s'intenta pal·liar els desavantatges dels dos models anteriors, donant una mica de peu a l'alumne perquè gestioni el seu propi aprenentatge en certa mesura sense descuidar alguns aspectes bàsics.

Quant al tipus d'evidències d'aprenentatge, Colén, Giné i Imbernón parlen de les següents categories:

- Treballs substantius, que demostrin que l'alumne domina els continguts bàsics de l'assignatura.
- Tasques de descripció, reflexió i anàlisi del seu propi procés d'aprenentatge.
- Transferències personals, professionals o acadèmiques dels continguts que s'han treballat.

Pel que fa al format que han de tenir els portafolis, les possibilitats d'emmagatzematge dels seus components són variades i van des l'ús tradicional de carpetes a la utilització de CDs. De fet, cada vegada són més populars els portafolis digitals, que permeten gestionar i trametre una gran quantitat d'informació informàticament. Els materials que s'inclouen als portafolis poden ser de diferent naturalesa (escrita, audiovisual, acústica, fotogràfica, etc.) i avui dia les noves tecnologies fan possible que es pugui capturar i convertir qualsevol tipus de dades en arxius informàtics.

En tot cas cal que els criteris per avaluar els portafolis dels alumnes quedin molt clars i idealment s'haurien de consensuar amb ells, ja que a banda de la seva funció avaluadora els criteris també tenen una funció orientadora del seu aprenentatge i promouen a més una comunicació de tipus formatiu entre el docent i l'aprenent. En aquest sentit Martínez suggereix que un possible criteri d'avaluació consisteixi a comparar els darrers materials amb altres realitzats anteriorment per l'alumne per poder-ne constatar la seva evolució i recomana que es prepari una llista de comprovació o escala d'estimació per avaluar el portafolis, s'ofereixi a l'alumne l'oportunitat d'autoavaluar-se durant el procés d'elaboració del portafolis i el docent vagi deixant constància dels comentaris que realitzi en diferents moments.

Farem a continuació una breu referència a algunes de les crítiques a l'ús del portafolis recollides per Martínez. La més òbvia està relacionada amb el consum de temps que implica aquesta eina per l'alumne a l'hora d'elaborar-la i pel docent a l'hora de fer-ne el seguiment i avaluació, sobretot si es compara amb altres

instruments d'avaluació més tradicionals. Està clar, però, que aquests instruments no són els més adequats segons una visió constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació, de manera que si es vol que tant els professors com els alumnes facin un gir reflexiu d'acord amb el panorama que es dibuixa amb el nou Espai Europeu d'Educació Superior caldrà invertir-hi recursos i energies. És evident, que, a més del suport que necessitarà el cos docent per implementar noves eines d'avaluació alternativa, caldrà que rebi una formació pedagògica prèvia i se l'aconsegueixi implicar. Pel que fa a l'alumne, caldrà transmetre amb claredat com es pot beneficiar d'aquest canvi metodològic per tal que en faci un ús coherent. En aquest sentit, la qüestió de com garantir l'autoria de l'alumne a l'hora d'elaborar materials -sobretot si el portafolis es fa servir principalment amb una finalitat sumatòria- pot passar per servir-se d'alguna estratègia de validació, com ara una entrevista amb l'alumne per tal d'efectuar les comprovacions pertinents, cosa que alhora suposa una nova inversió de temps. En definitiva, però, aquest problema es minimitza si l'alumne és conseqüent i ha inclòs suficients evidències de com ha anat progressant el seu aprenentatge.

En relació al qüestionament de la fiabilitat del portafolis com a eina d'avaluació, a banda de la necessitat d'harmonitzar uns criteris d'avaluació entre diferents avaluadors, caldria plantejar-se quines són les prioritats. Segons Martínez el tema de la fiabilitat d'aquesta eina no ens hauria d'amoïnar massa:

*“De totes maneres, el valor formatiu del dossier d'aprenentatge fa que la seva consistència no sigui una qüestió tan important i, en qualsevol cas, el dossier d'aprenentatge no és un instrument que impliqui l'exclusió d'altres tipus d'instruments (alguns d'ells amb una alta fiabilitat demostrada).” (Martínez, 2005:42)*

Aquest autor també afirma que els portafolis tenen una vàlida força alta perquè les interpretacions avaluatives es basen directament en una mostra àmplia i representativa del seu rendiment.

## **5.2. Experiències d'utilització del portafolis en la didàctica de la llengua**

L'*European Language Portfolio (ELP)*, que es va introduir l'any 2001 a escala



europea com a eina de suport al plurilingüisme, va suposar un impuls per als processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació de llengües estrangeres des d'una perspectiva competencial que contempla l'autonomia de l'alumne. Diversos autors han dut a terme accions de recerca a partir de la introducció del Portafolis Europeu de Llengües (PEL), centrades tant en la utilització de portafolis del professor (Pujolà, 2005)<sup>17</sup>, com de l'alumne (Esteve i Arumí, 2005)<sup>18</sup>. D'altra banda, el portafolis electrònic (Cassany, 2006) ha encetat noves vies d'actuació.

Ens referirem tot seguit de forma específica a dues experiències d'aplicació del portafolis dins de l'àmbit de la didàctica de la llengua: d'una banda l'endegada per Escobar, i d'una altra banda la dissenyada per Font i Torras.

### **5.2.1. Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portafolis oral**

La primera recerca va ser duta a terme per Cristina Escobar durant el curs 1998-99 a un grup-classe de primer d'ESO que cursava el crèdit d'anglès llengua estrangera (Escobar, 2000). La seva investigació, que s'inscrivía dins del paradigma de la recerca-acció, partia de la identificació de dos punts febles de l'ensenyament de llengües estrangeres a l'ESO: el treball sistemàtic de la llengua oral a l'aula i la seva avaluació, que habitualment formen un cercle viciós. Per fer-hi front, la investigadora va proposar la implementació del portafolis molt centrat en la interacció oral dels aprenents buscant una forma d'avaluació que no es limités a mesurar la producció dels alumnes, sinó que a més fomentés un treball qualitatiu a l'aula. Els seus objectius consistien d'una banda a estudiar la validesa del portafolis oral com a eina d'avaluació formativa i alhora sumatòria, i d'una altra banda a formular una proposta concreta d'aplicació ben fonamentada per treballar la llengua oral a l'aula.

Es va planificar així una unitat didàctica que fomentava la interacció en parelles de manera que el portafolis oral era el fil conductor de totes les tasques comunicatives que s'havien plantejat. Els seus components van anar-se materialitzant a partir de l'enregistrament sistemàtic de les tasques, l'autoavaluació per part dels alumnes i la

---

<sup>17</sup> La recerca de Pujolà es circumscriu a l'entorn de la formació del professorat d'ELE.

<sup>18</sup> Esteve i Arumí van dur a terme dues accions investigadores en el marc de les assignatures de Llengua Alemanya i Interpretació Simultània a la Universitat Pompeu Fabra.

selecció final de les tasques que millor representaven les capacitats especificades als criteris d'avaluació. Els criteris d'avaluació s'havien concretat en una escala analítica d'avaluació de la interacció oral que es van posar en coneixement dels alumnes. L'autoavaluació es va basar en els diaris de classe dels alumnes i en una carta d'autoavaluació al final de la unitat on es reflectien els objectius de la unitat didàctica i els criteris d'avaluació sumatòria que faria servir la professora. A més a més, la professora també va realitzar el seu propi diari.

Havent recollit les dades, el tractament que se'n va fer va consistir en transcriure els enregistraments i aïllar fragments d'autoavaluacions i del diari de la professora. Tot seguit, es van analitzar les transcripcions i es van estudiar qualitativament els diaris i cartes dels alumnes i el diari de la professora. D'aquí es van desprendre les conclusions de la recerca, a partir de les quals es posaven de manifest les modificacions del pla inicial que caldria introduir. La investigació va concloure que:

- el fet d'enregistrar les produccions orals dels alumnes havia constituït un element molt motivador, gràcies al qual les tasques escolars havien esdevingut significatives i els alumnes havien seguit unes pautes de treball. Els enregistraments havien constituït una evidència tangible que havia permès a la professora un estudi en profunditat i als alumnes una presa de consciència de les seves habilitats orals;
- el portafolis havia permès als alumnes de participar en la regulació dels seus aprenentatges. Els alumnes cada vegada havien fet servir més i més variades estratègies de negociació del significat en anglès i havien tingut cada cop més cura de la seva correcció. Segons la investigadora, això era conseqüència d'haver combinat l'ús de la gravadora, com ja s'ha dit, i les activitats d'autoavaluació després de cada tasca comunicativa,
- la utilització de l'escala analítica havia fet possible que els alumnes entenguessin millor els criteris d'avaluació i els objectius de la unitat didàctica;
- la realització de les tasques per part dels alumnes s'havia vist condicionada en funció de si havien entès que la finalitat era practicar la llengua o comunicar-se.

### **5.2.2. El portafolis en llengua oral: una experiència a formació del professorat**

La segona experiència investigadora vinculada amb el portafolis en llengua oral es

va dur a terme a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona per part de les professores Dolors Font i Francina Torras els cursos 2004-05 i 2005-06<sup>19</sup>. Una part de l'alumnat que va prendre part en aquesta recerca estava matriculat a l'assignatura troncal Llengua Catalana Oral i una altra part a l'assignatura optativa Taller de locució i pronúncia, també en català L1. Les professores van endegar la seva experiència amb la intenció de posar en pràctica noves metodologies d'ensenyament-aprenentatge i fer servir noves estratègies i eines de suport arran de la introducció dels Sistema de Crèdits Europeus (ECTS). Concretament, es pretenia d'una banda fomentar l'ús de noves tecnologies i del portafolis, i d'una altra banda replantejar el sistema d'avaluació perquè tingués un caire més formatiu.

En aquest context la implementació del portafolis tenia com a finalitat analitzar com podia constituir una eina per millorar el rendiment dels alumnes i alhora motivar-los envers l'aprenentatge reflexiu i autònom. Aquest portafolis oral es composava d'una sèrie d'activitats que s'havien de realitzar dins i fora de l'aula i de les quals en van resultar un conjunt de dades digitals d'àudio i vídeo emmagatzemades en CD-Roms. Aquest suport feia possible facilitar la gestió de la informació per part dels alumnes, que podien enregistrar les seves produccions, analitzar-les, valorar-les i millorar-les segons les seves necessitats, tenint en compte els suggeriments de les professores i els comentaris dels seus companys. Per la seva banda, les professores tenien més oportunitats d'orientar els alumnes i invitar-los a la reflexió. Les evidències que es van incloure al portafolis es detallen a continuació:

-Activitats inicials: graella diagnòstica i enregistrament d'un text oral de presentació personal.

-Activitats específiques: enregistraments de produccions orals on s'havien treballat alguns aspectes concrets de la locució (com ara els elements segmentals i suprasegmentals). Prèviament aquests aspectes s'havien practicat a l'aula i els alumnes havien preparat pel seu compte uns textos que havien hagut d'exposar oralment a classe. Les professores i els companys havien analitzat cadascuna de les produccions fent servir una pauta de reflexió i els alumnes havien hagut de tenir en

---

<sup>19</sup> Aquesta recerca es va presentar l'any 2006 al 4rt Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació i al 2007 es va divulgar mitjançant la revista *Phonica*.

compte aquests comentaris a l'hora de realitzar els seus enregistraments, que alhora havien hagut d'autoavaluar utilitzant la mateixa pauta de reflexió.

-Activitats globalitzadores: enregistraments de discursos orals produïts pels alumnes per tal de practicar els elements que intervenen en la locució i producció de textos (lingüístics, paralingüístics, de comunicació no verbal, pragmàtics i discursius). Durant el procés d'elaboració dels discursos els alumnes van rebre l'assessorament de les professores i finalment s'havien d'exposar a l'aula. Tant els companys com les professores havien d'analitzar les produccions seguint unes noves pautes de reflexió i novament els alumnes havien d'enregistrar el seu discurs i autovalorar-se. Les dues darreres produccions es van enregistrar amb una càmera de vídeo.

-Activitats finals: calia tornar a omplir la graella diagnòstica, comparar-la amb la inicial i comentar-ho. A més, l'alumne havia de seleccionar dues produccions significatives del seu procés d'aprenentatge i justificar-ho.

Quant a l'avaluació, a banda d'una diagnosi inicial, les professores van realitzar una avaluació formativa durant tot el curs i van valorar les diferents produccions orals dels alumnes fent servir una pauta d'avaluació. A més, la coavaluació i l'autoavaluació també van ser-hi presents, com ja s'ha dit. Finalment, cada alumne va haver d'autoatorgar-se una qualificació final, de manera que també es va produir una avaluació sumatòria a final de curs.

Per acabar, val a dir que la valoració de l'experiència tant per part de les investigadores-professores com dels alumnes va ser molt positiva, ja que el rendiment acadèmic va millorar i els objectius curriculars es van assolir. A més, es van fomentar altres aspectes com el treball cooperatiu, l'esperit crític, l'autonomia de l'alumne, la presa de consciència del seu aprenentatge, i la reflexió analítica sobre els seus punts forts i febles com a aprenent. També es va potenciar la implicació dels alumnes en el seu procés formatiu i avaluatiu, implicació que, juntament amb un fort compromís del professorat, és un requisit imprescindible.

Fins ara ens hem centrat en el marc teòric que sustenta la nostra recerca de d'un punt de vista conceptual. A partir d'aquí ens ocuparem del seu plantejament i encaminarem les nostres passes en aquesta direcció.

## **PART II. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA**

### **CAPÍTOL 6. OBJECTIUS DE LA RECERCA**

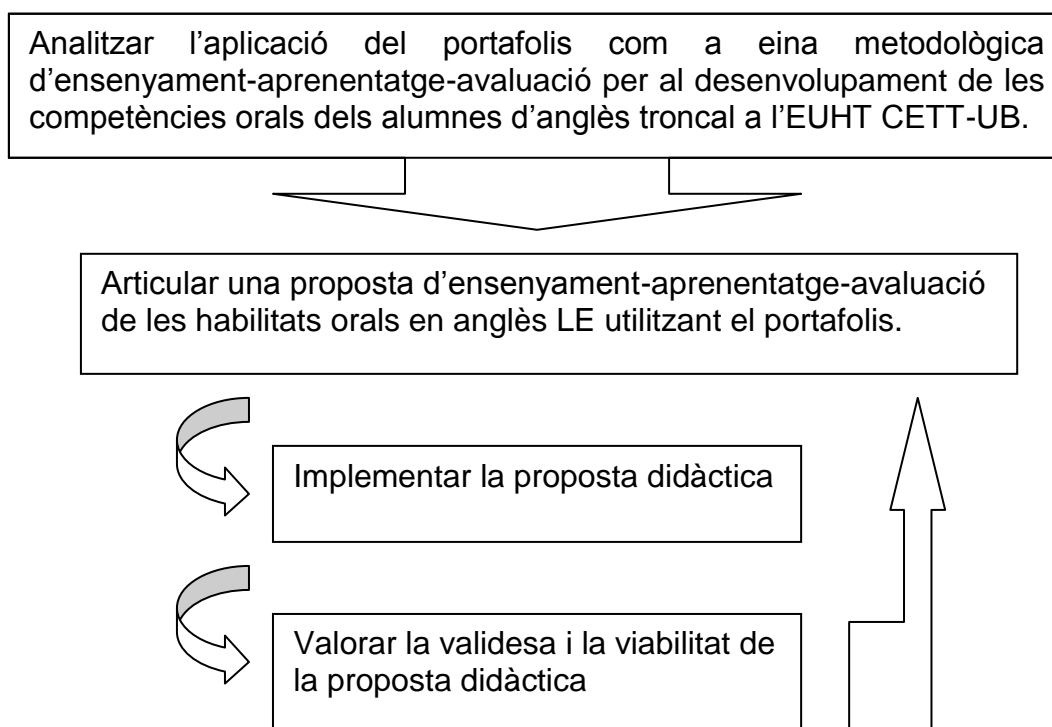
#### **6.1. Objectiu general**

El nou escenari de l'EEES ens hauria de sacsejar com a docents i com a investigadors i hauria de comportar el replantejament del dia a dia dels ensenyaments universitaris. La finalitat d'aquesta recerca ha estat **analitzar l'aplicació del portafolis com a eina metodològica d'ensenyament-aprenentatge-avaluació per al desenvolupament de les competències orals dels alumnes d'anglès troncal a l'EUHT CETT-UB.**

El context de la recerca es descriurà al capítol 8, mentre que al capítol 7 es presentarà la metodologia emprada en la nostra recerca.

L'objectiu general es desglossa en els tres objectius específics que s'indiquen a la figura 8. Aquests objectius estan interrelacionats entre sí i alhora es relacionen amb una bateria d'objectius pedagògics. A continuació presentarem els objectius de recerca, i dels objectius didàctics ens n'ocuparem detalladament al capítol 10.

Figura 8. Objectius de recerca



## 6.2. Objectius específics

1. Articular una proposta d'ensenyament-aprenentatge-avaluació de les habilitats orals en anglès LE utilitzant el portafolis.

En consonància amb la concepció constructivista d'allò que suposa ensenyar, aprendre i avaluar en l'àmbit de les llengües estrangeres cal un nou enfocament per poder preparar als aprenents d'anglès LE de l'EUHT CETT-UB per a:

-la seva inserció laboral i social, com a futurs ciutadans que duran a terme una tasca professional en el sector turístic, i

-fer front als processos necessaris per a construir els seus aprenentatges a dins i fora de l'aula i continuar aprenent de forma independent quan ja no siguin sota la nostra tutela.

Des d'aquesta dimensió educativa es pretenia dissenyar una proposta didàctica que fomentés el desenvolupament de les competències orals en anglès LE dels

aprenents, i a més a més permetés aprofitar per treballar altres competències no lingüístiques. La proposta tenia com a referent una acció pilot endegada amb antelació per tal de preparar el terreny, i es va articular a partir d'aquesta experiència i de les reflexions que va generar en el seu moment, recollides al capítol 9.

Es volia proposar als alumnes la utilització del portafolis com a eina d'avaluació formativa -processual, diagnòstica, reguladora i contínua- i també acreditativa del desenvolupament dels recursos que els aprenents necessiten per poder funcionar de forma efectiva en contextos específics de comunicació oral.

La proposta incloïa la coexistència de diferents modalitats d'avaluació de les actuacions orals dels aprenents durant el curs amb una finalitat formativa i/o acreditativa:

-Inicial, sumatòria i formativa, segons el moment i la finalitat.

-Autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació, segons la finalitat.

El portafolis és un instrument flexible i versàtil que permet incorporar evidències vinculades a diferents tipus de tasques i relacionades amb tots aquests tipus d'avaluació.

## 2. Implementar la proposta didàctica

Havent formulat la proposta didàctica i dissenyat l'eina metodològica que la canalitzaria, el següent objectiu de la nostra recerca consistia en posar-la en pràctica en el context de l'EUHT CETT-UB, és a dir, en unes condicions d'ús reals.

Dins d'aquest entorn educatiu la proposta s'havia d'implementar en dos grups-classe durant un quadrimestre de forma totalment integrada en el currículum acadèmic.

Al mateix temps que es conduïa l'acció didàctica s'havien d'anar recollint les dades necessàries per poder complir el tercer dels nostres objectius de recerca. Els instruments de recollida de dades es comentaran amb detall al capítol 7.

### 3. Valorar la validesa i la viabilitat de la proposta didàctica

En finalitzar l'acció didàctica s'havia de processar i analitzar la informació que s'havia anat recopilant. Un cop es disposés dels resultats, a més de valorar l'evolució de les capacitats dels aprenents, calia determinar si la seva motivació i la seva implicació s'havien vist incrementades arran d'aquest nou enfocament i quina repercussió havia tingut aquest increment en els seus progressos.

D'altra banda, l'avaluació de l'acció didàctica també havia de tenir en compte la seva viabilitat i implicacions per tots els participants en la recerca, sobretot de cara a estudiar la seva possible aplicabilitat.

En funció de les conclusions de la recerca es revisaria la proposta inicial i es formularien suggeriments de millora perquè la proposta didàctica es pogués aplicar de forma extensiva a tots els grups-classe d'anglès LE en cursos successius dins del panorama del nou pla d'estudis del Grau en Turisme a l'EUHT CETT-UB. També es prendria en consideració la seva extrapolació potencial a altres cursos de llengües estrangeres, i fins i tot a altres assignatures dins del mateix entorn educatiu.



## CAPÍTOL 7. METODOLOGIA DE RECERCA

### 7.1. Descripció de la metodologia

Ja hem comentat que el període crític que està vivint l'entorn universitari al nostre país davant la introducció de l'Espai Europeu d'Educació Superior va generar una situació d'emergència que podríem qualificar d'inquietant, si més no per l'EUHT CETT-UB: la realitat del nostre context educatiu tal i com la coneixíem tenia data de caducitat, i calia adaptar-se als canvis en uns terminis de temps molt ajustats. Ja hem parlat de les implicacions metodològiques d'aquest nou panorama i de la necessitat d'endegar una recerca amb uns objectius clarament definits en aquest sentit. Ara bé, quina metodologia de recerca s'adequava millor a les característiques de la nostra recerca? Parlem de la necessitat de fer front a una situació problemàtica en base a la nostra realitat d'aula per generar una sèrie d'actuacions que conduïssin a canviar aquesta realitat de forma molt focalitzada, per tal d'estudiar-ne una possible extrapolació a nivell institucional; una recerca que per les seves futures repercussions havia de ser necessàriament col·laborativa, ja que havia d'incloure la participació dels alumnes i comptar amb el suport dels professors; una recerca que si s'havia de conduir des de l'aula havia de partir de la idea de combinar docència i investigació... Segons el nostre parer, el tipus de recerca que millor s'ajustava a tots aquests condicionants era la investigació-acció, i l'agent més ben posicionada per dur-la a terme era la pròpia professora titular de l'assignatura d'anglès troncal en el seu triple rol de professora, investigadora i coordinadora del departament d'idiomes de l'EUHT CETT-UB.

Moltes són les veus que s'han fet sentir a favor d'apropar la recerca a l'aula:

*“Por otro lado, propuestas innovadoras y reflexivas tienen que ir produciéndose para poder contrastar estos principios organizativos con la práctica de profesoras y alumnos en las aulas y centros de enseñanza y poder reevaluar estos constructos teóricos que deben permitir que la práctica de enseñanza adquiera conciencia de su direccionalidad en la necesaria renovación pedagógica” (Llobera, 1995:4)*

*“Mejorar, avanzar, optimizar, e innovar en la didáctica específica de lengua y literatura es comprobar, a través de la aplicación de propuestas y de actuaciones los supuestos de las*

*nuevas concepciones y metodologías; (...) Según esta concepción, se potencia la capacidad y responsabilidad innovadora, creadora, adaptadora a la realidad escolar de los enfoques, modelos, métodos y contenidos que en cada momento deba emplear [el docente] en su labor profesional". (Mendoza, 1997)*

*"El conocimiento cada día queda obsoleto con mayor rapidez, por lo que es necesario encontrar un equilibrio entre la tarea investigadora y la tarea docente del profesorado universitario. Si el dominio de conocimientos específicos tiende a quedar relegado en beneficio del desarrollo de otras competencias de gestión del conocimiento, es necesario dar con nuevas formas de integrar ambas tareas universitarias, de modo que los descubrimientos científicos aportados por la investigación constituyan la materia prima de la actualización disciplinar de los docentes y que la práctica docente se convierta en uno de los campos de investigación para encontrar nuevas y mejores formas de implantar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas universitarias." (Colén, Giné & Imbernón, 2006:13).*

Altres autors han avalat la conveniència d'animar als professors a investigar a les seves pròpies aules, atesos els beneficis per a la totalitat del currículum i el potencial que suposa pel seu reciclatge professional. Concretament, Stenhouse (1975) afirmava que la idiosincràsia de cada context d'aula implica que qualsevol proposta ha de ser comprovada, verificada i adaptada per cada professor a la seva pròpia aula. Hook (1981) suggeria que l'observació de classe proporciona als professors:

- l'habilitat de supervisar i descriure els seus propis comportaments i els dels seus alumnes;
- el coneixement de mètodes i materials d'instrucció i de la seva aplicació;
- la presa de consciència de la relació entre els comportaments a l'aula i el desenvolupament dels alumnes;
- l'habilitat de modificar els comportaments dels professors a partir del seu coneixement de situacions d'aula.

Per la seva banda, Walker (1985) opinava que els professors haurien de tenir certa capacitat investigadora per tal de:

- revisar la viabilitat de propostes curriculars;
- avaluar actuacions i polítiques pedagògiques i administratives;

- proporcionar evidències i analitzar el programa del seu centre per poder gestionar-lo;
- interpretar i avaluar la informació procedent de fonts externes.

Segons Nunan (1990) els professors haurien d'implicar-se en la recerca i el desenvolupament curriculars ja que aquests aspectes tenen una relació directa amb les seves classes, on la situació estratègica del professor té un gran potencial. Els professors haurien de tenir la capacitat de conceptualització teòrica de la seva pràctica docent i també haurien de ser capaços de recollir i analitzar dades per poder planificar, supervisar i avaluar la seva activitat professional. Aquestes capacitats poden desenvolupar-se mitjançant projectes d'investigació-acció.

En què consisteix, però, aquesta metodologia de recerca? Latorre (2004) afirma que és difícil formular una definició clara i unívoca, ja que inclou un gran ventall de pràctiques investigadores i possibles orientacions, de vegades amb diferents denominacions (investigació participativa, investigació a l'aula, etc.). Aquest autor fa servir la nomenclatura "investigació-acció educativa":

*"(...) como locución que describe una familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito social, en nuestro caso profesionales de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones."* (Latorre, 2004:369)

Originada als anys 40 per Lewin per poder donar una resposta a problemes socials pràctics, la investigació-acció va suposar en un primer moment un canvi en el rol dels investigadors, que passaven a ser agents de canvi conjuntament amb els destinataris de les seves propostes de solució. Tanmateix, fins als anys 70 aquest tipus de recerca no va tenir una acceptació més gran, gràcies als treballs d'investigadors com Elliott i Stenhouse en l'àmbit de l'educació en vincular una ideologia educativa a la seva aplicació pràctica per part de docents que duïen a terme una recerca en els seus propis contextos. Per la seva banda, als anys 80 Carr i Kemmis van reconceptualitzar la investigació-acció, introduint la dimensió col·lectiva d'aquest tipus de recerca.

Segons Kemmis i McTaggart (1988) aquest tipus de recerca constitueix un mètode que permet un funcionament que connecta teoria i pràctica en un tot: "idees-en-acció",

el resultat de la qual és la millora d'allò que succeeix a l'aula i dels principis pedagògics que ho articulen i justifiquen. Representa una predisposició per part del docent a involucrar-se en una reflexió ideològica crítica, a experimentar i posar les seves idees en pràctica, i una avaluació crítica dels resultats obtinguts.

La investigació-acció permet explorar una situació problemàtica real en el seu estat natural, -és a dir, en un context educatiu concret-, amb el propòsit de millorar-la, de manera que els docents implicats directament en l'objecte d'estudi participen en el procés com a agents investigadors que exploren la realitat en què es desenvolupen professionalment i que també poden col·laborar amb experts externs. La finalitat és millorar la pràctica docent, i alhora millorar la comprensió que es té d'ella i dels contextos en els quals es duu a terme (Carr i Kemmis, 1988). Com ja s'ha dit, això suposa relacionar la teoria i la pràctica de forma congruent amb uns valors educatius. Cohen i Manion (1980) suggereixen que la investigació-acció pot fer-se servir amb diferents objectius: per corregir problemes específics o per posar-hi remei, per al reciclatge de professors i la innovació pedagògica o senzillament per establir un punt de connexió entre la recerca acadèmica i la pràctica docent real.

Latorre (2004) presenta dos models d'investigació-acció basats en l'original de Lewin (1946), que plantejava uns cicles d'acció reflexiva, cadascun dels quals es componia d'una sèrie de fases: planificació, acció i avaluació de l'acció:

-El model de Kemmis i McTaggart s'estructura en cicles de recerca en espiral i cada cicle consta de quatre fases interrelacionades: planificació, acció, observació i reflexió. A la primera fase es desenvolupa un pla d'acció a partir de la informació que es té de la realitat. A la segona fase, s'implementa el pla. A la tercera, s'observen els efectes de l'acció in situ. Finalment, es produeix una reflexió sobre aquests efectes. Aquesta darrera fase dona peu a un nou cicle de planificació, acció, observació i reflexió, i així successivament.

-El model d'Elliott consta de les fases següents: primer s'identifica, descriu i interpreta un problema; a continuació, s'exploren i analitzen els fets i es plantegen les accions que caldria emprendre per fer front a la situació problemàtica; tot seguit s'articula un pla d'acció, que inclou revisar el problema inicial i les accions necessàries, considerar quins mitjans caldrien per emprendre les accions i planificar

els instruments de recollida de dades; un cop el pla d'acció s'ha posat en marxa, caldrà avaluar-lo i revisar el pla general, tornar a valorar les accions necessàries, els mitjans i els instruments de recollida de dades, posar el pla en pràctica, etc.

Per la seva banda, Burns (1999) proposa un procediment investigació-acció concebut més aviat com una sèrie d'experiències interrelacionades en un context concret de didàctica de la llengua anglesa a Austràlia. Les fases de les quals es compona aquest procés són: exploració d'una àrea de recerca d'interès pel grup d'investigadors, identificació i concreció d'idees, planificació del pla d'acció, recollida de dades, anàlisi i reflexió, formulació d'hipòtesis com a resultat de l'anàlisi i interpretació de les dades sobre quin serà el curs de l'acció, intervenció en base a aquestes hipòtesis, observació dels efectes de la intervenció, discussió dels resultats, elaboració d'un informe i presentació de l'estudi. Burns, però, no es limita a descriure una recerca aïllada, sinó que exposa diverses experiències d'investigació-acció amb diferents orientacions procedimentals, totes elles endegades per professors d'anglès preocupats per diferents temes d'interès, com ara l'ús de l'anglès a fora de l'aula o el treball per competències transversals.

Un altre model d'investigació-acció és el seguit per Escobar (2000) en la seva recerca sobre l'ús del portafoli a la classe d'anglès LE, que es va basar en el de Strickland (1988) i que està constituït pels passos següents: per començar, s'identifica un tema, interès o problema; tot seguit, es busca informació al respecte i es planifica una acció. A continuació es posa en pràctica l'acció prevista i s'observa. Aquesta observació ve seguida d'una fase de reflexió que duu a revisar el pla d'acció, que tornarà a ser analitzat i revisat en funció dels aspectes problemàtics que hagin pogut sorgir, i així successivament.

Finalment, comentarem algunes experiències d'investigació-acció precedents dutes a terme des del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Clarens va proposar al 2002 un projecte de tesi doctoral al voltant de l'ensenyament de la llengua anglesa oral en educació primària<sup>20</sup>, Piquer va presentar al 2004 la seva tesi doctoral sobre la

---

<sup>20</sup> Títol del projecte de tesi doctoral: "La enseñanza de la lengua inglesa oral en Educación Primaria"

didàctica de l'anglès LE en educació infantil<sup>21</sup>, i Giralt té una tesi en curs sobre l'enfocament oral en l'ensenyament de l'espanyol LE a l'Instituto Cervantes de Dublín<sup>22</sup>. Exposarem breument la metodologia seguida a la tesi de Piquer (2004), que va prendre com a referent el model de Cohen i Manion (1980). Les etapes d'aquesta recerca són: identificar, formular i avaluar un problema en una situació d'ensenyament-aprenentatge, proposar un projecte de recerca fruit de la negociació entre els agents implicats, cercar informació al voltant del tema de la recerca, replantejar el problema inicial a partir de la revisió bibliogràfica, triar els procediments de la recerca, decidir quins seran els procediments d'avaluació, posar en pràctica la proposta i finalment interpretar les dades recollides, extreure'n les implicacions futures i valorar el projecte en funció d'uns criteris establerts.

Les diferents metodologies d'investigació-acció que hem descrit es presenten de forma esquemàtica a la figura 9.

---

<sup>21</sup> La tesi doctoral de Piquer posteriorment va originar l'article "Aprender anglès a l'escola des dels tres anys" (2005).

<sup>22</sup> Giralt va recollir alguns dels seus plantejaments a l'article "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica" (2006).

Figura 9. Models d'investigació-acció

Kemmis i McTaggart	Elliott	Burns	Strickland	Cohen i Manion
1. Planificar una acció	1. Identificar el tema	1. Explorar una àrea d'interès	1. Identificar un tema	1. Identificar un tema
2. Posar en pràctica l'acció	2. Explorar la situació	2. Identificar un tema	2. Buscar informació	2. Proposar un projecte de recerca
3. Observar l'acció	3. Planificar una acció	3. Planificar una acció	3. Planificar una acció	3. Buscar informació
4. Reflexionar sobre les observacions	4. Posar en pràctica l'acció	4. Recollir dades	4. Posar en pràctica l'acció	4. Replantejar el problema
5. Revisar el pla d'acció	5. Supervisar la implementació	5. Analitzar les dades	5. Observar l'acció	5. Triar els procediments de recerca
Tornar al pas 2	6. Explorar la situació	6. Especular sobre el curs de l'acció	6. Reflexionar sobre les observacions	6. Triar els procediments d'avaluació
	7. Revisar el tema	7. Intervenir	7. Revisar el pla d'acció	7. Implementar el projecte
	8. Revisar el pla d'acció	8. Observar	Tornar al pas 4	8. Valorar el projecte
	Tornar al pas 4	9. Discutir els resultats		
		10. Escriure un informe		
		11. Presentar l'informe		

Quant a la recerca que aquí ens ocupa, es va prendre com a referent la recerca conduïda per Escobar (2000) per la seva proximitat temàtica i la pertinença del model d'investigació-acció de Strickland (1988) en el qual es va basar.

Ja s'ha comentat que una de les característiques de la investigació-acció és la seva estructura de cicles en espiral, cadascun dels quals es compon de fases encadenades. La nostra recerca en el seu sentit més ampli també seguia aquesta pauta, i en aquest treball presentarem el primer, i especialment, el segon cicles, mentre que un tercer cicle es dibuixarà al capítol final.

Segons el model de Strickland (1988), havent identificat el tema que origina la recerca i cercat informació al respecte cal planificar una acció, que s'haurà de posar en pràctica. En el nostre cas s'oferirà una vista panoràmica d'aquest primer cicle al capítol 9, que tractarà sobre l'acció pilot que es va endegar al curs 2006-07. Les reflexions que van néixer de l'observació d'aquesta primera acció investigadora van provocar que el pla d'acció es revisés i s'iniciés una nova espiral de recerca: l'acció didàctica que es va dur a terme el curs 2007-08. Aquesta tesi es centrarà sobretot en difondre les fases d'aquesta acció de recerca pròpiament dita, des de la seva planificació i implementació a la seva valoració a la vista dels resultats obtinguts després d'analitzar les dades recollides. Com ja hem dit, la revisió del pla d'acció hauria de donar peu a un darrer cicle que es posaria en marxa amb l'entrada en joc de l'EEES al curs 2009-10.

## **7.2. Descripció dels instruments de recollida de dades**

Per obtenir evidències en les quals es pugui basar la investigació-acció es fan servir tècniques de recollida d'informació variades, procedents de fonts i perspectives diverses, tot i que predomina l'enfocament qualitatiu: registres en àudio, vídeo i fotogràfics, entrevistes, qüestionaris, proves de rendiment dels alumnes, notes de camp, observadors externs, diaris personals, etc.

Aquesta metodologia de recerca s'inscriu dins del paradigma qualitatiu, i precisament perquè no segueix els paràmetres típics de la recerca quantitativa ha estat tradicionalment motiu de qüestionament. Això no obstant, per fer front a la poca



representativitat d'unes dades limitades -fet que comporta un obstacle per a una extrapolació científica dels resultats-, i l'excessiva implicació dels investigadors -en detriment de la seva objectivitat- es pot argumentar que les finalitats d'uns i altres enfocaments de recerca difereixen, i per tant no poden valorar-se seguint els mateixos paràmetres. En canvi, sí que és necessari establir criteris i processos específics per la investigació-acció que la regulin i garanteixin la seva validesa, com ara: l'aplicació de processos holístics -entenent que cada peça forma part d'un engranatge, d'un tot-, la triangulació de perspectives i mètodes -que garanteixen que les fonts de dades siguin variades i originin una informació complexa i contrastada- i la valoració dels cursos d'acció que permetin transformar la situació original. D'altra banda, l'interès d'un estudi concret d'investigació-acció no té per què quedar restringit a un context específic, ja que existeixen aspectes universals que són comuns a diferents contextos educatius. Elliott (1991) indica que, de la mateixa manera que una experiència passada concreta pot ser útil per poder comprendre situacions actuals, l'estudi de casos d'altres professionals pot proporcionar experiències extensibles a les pròpies vivències.

Segons Bisquerra (1989), les metodologies qualitatives es regeixen per alguns principis comuns. Ja hem parlat de la gran càrrega de subjectivitat que comporta i de la seva naturalesa holística. A més, aquest tipus de recerca sol consistir en estudis a petita escala que només es representen a sí mateixos i que serveixen per generar teories e hipòtesis més que per confirmar-les o refutar-les, i és d'índole democràtica en el sentit de permetre la participació dels diferents agents implicats i el lideratge compartit. Per la seva naturalesa flexible i evolucionària no té una regulació procedimental preestablerta i per tant també és recursiva, ja que el disseny de la recerca es pot anar elaborant conforme es va avançant. Això pot suposar que el problema inicial es vagi reformulant per tal de garantir que les dades recollides contribueixin a donar una interpretació del fenomen estudiat i també pot implicar que es puguin anar incorporant circumstàncies que d'entrada no s'havien previst. Per acabar, a l'hora d'analitzar la informació es fa servir la categorització d'elements comuns en les dades i en general no permet fer una anàlisi estadística, a excepció de l'estadística descriptiva, que comporta distribuir les dades en freqüències i categories. En cap cas, però, s'utilitza l'estadística inferencial, que té més aviat la finalitat de comprovar hipòtesis.

En la nostra recerca l'estadística descriptiva s'ha fet servir com a eina per representar i processar algunes de les dades obtingudes per tal de descriure'n diverses característiques. Bàsicament, això ha suposat calcular una sèrie de mesures de tendència central per tal de veure en quin grau les dades s'agrupen o es dispersen al voltant d'un valor central. Aquestes dades s'han presentat gràficament i no són concloents en sí mateixes amb el benentès que el seu poder transferencial és mínim, és a dir, que només representen al conjunt estudiat i no es poden extrapolar a la resta de la comunitat escolar.

Tornant a la qüestió de quines eines s'han de fer servir per recollir les dades Burns (1999) fa dues puntualitzacions rellevants. Aquesta autora indica que els docents interessats en dur a terme una investigació-acció haurien de triar uns instruments que estiguin en consonància amb els recursos disponibles, atesa la flexibilitat que permet aquesta metodologia de recerca:

*"(...) teachers interested in action research methods should draw upon these methods flexibly according to resources of time, support and opportunities for collaboration with others. Action research is above all aimed at offering adaptable and creative avenues for classroom investigation."* (Burns, 1999:115)

D'altra banda, Burns també aconsella triar unes eines de recollida de dades que es puguin integrar en la dinàmica habitual de l'aula, ja que el procés resulta menys farragós pel professor-investigador si els mètodes que es solen utilitzar durant el desenvolupament de les tasques didàctiques alhora aporten la informació necessària per la recerca.

En aquest sentit, ens hem decantat per fer servir uns instruments de recollida de dades que no interferissin en absolut amb el nostre enfocament pedagògic, uns instruments que de fet ja es van posar a prova fins a cert grau en el decurs de l'acció pilot que presentarem. Aquests instruments es descriuen a continuació:

1. Qüestionaris de reflexió dels aprenents, plantejats a principis i a finals de quadrimestre i integrats en els seus portafolis. Aquests qüestionaris, dissenyats a partir dels utilitzats a l'acció pilot, havien de permetre obtenir dades des de la

perspectiva dels alumnes, que esdevenien així informants que participaven activa i conscientment en la recerca, i alhora eren indicadors diagnòstics de com havia evolucionat el procés ensenyament-aprenentatge-avaluació.

2. Diari de la professora-investigadora, confeccionat a base d'una sèrie d'entrades periòdiques i estructurat en tres seccions: desenvolupament de l'acció, registre d'incidències i recull d'impressions subjectives. Amb aquest diari s'havia de recopilar informació objectiva sobre com s'implementava el pla d'acció i les possibles incidències que s'anessin produint (anècdotes, desviacions, etc). Paral·lelament, el diari també havia de permetre deixar constància de suggeriments de millora o aspectes a tenir en compte en un futur, i de les impressions subjectives de la professora en calent. Durant l'etapa de processament i anàlisi de les dades, aquestes impressions es refinarien i donarien pas a noves dades "objectivables" que es contrastarien amb la resta de les dades recollides per a la seva triangulació.

3. Enregistraments d'àudio o vídeo de les produccions orals dels alumnes en diferents suports (preferentment digitals) a principis i a finals del quadrimestre, inclosos als seus portafolis com a evidències d'aprenentatge seguint l'estela de l'acció pilot. Un cop més, aquestes dades havien de servir pel doble propòsit de ser indicadors dels progressos dels alumnes i material de recerca.

4. Actes de reunions de coordinació amb altres professors de l'assignatura d'anglès troncal, redactades mensualment. Per tal de valorar la possible aplicabilitat de la proposta tenint en compte la visió del professorat, calia informar-lo i anar-lo implicant per fer-lo partícip com a agent col·laborador extern. El seu punt de vista havia de quedar així recollit, fet que, a més de facilitar la triangulació de perspectives, permetria observar les seves reaccions per prendre-les en consideració a l'hora de revisar el pla d'acció inicial.

Acabem aquest capítol deixant enrere el plantejament dels objectius i la metodologia de recerca i donant pas a una nova secció on es descriuran el context i les accions investigadores que s'hi van dur a terme.

## **PART III. DESCRIPCIÓ DE LA RECERCA**

### **CAPÍTOL 8. CONTEXT DE LA RECERCA**

#### **8.1. Introducció**

En plantejar la recerca que aquí presentem, hi havia una sèrie de qüestions clares des d'un bon començament: volíem abordar dos temes complicats, el de l'avaluació i el de la comunicació oral en anglès LE, i volíem fer-ho des de la perspectiva èmica del docent-investigador. Curiosament, la utilització del portafolis com a eina pels nostres propòsits va sorgir a posteriori, i la idea, malgrat ser engrescadora, no deixava de causar una mica d'incertesa: atesa la dificultat inherent de la temàtica de la nostra recerca, emprar un instrument que mai no havíem fet servir abans podia suposar endinsar-nos per terreny pantanós.

Per tant, calia provar aquesta metodologia en condicions reals per esbrinar en què consistia exactament, comprovar el seu potencial i detectar els pros i contres que comportaven la seva utilització, tant per als alumnes com per a la professora-investigadora. L'acció pilot seria un primer pas que permetria valorar-ne la utilitat i indicar el camí que calia seguir en el futur. Al capítol 9 s'ofereix una vista panoràmica d'aquest primer projecte de recerca.

Aquesta experiència, endegada al curs 2006-07, va ser singularment orientativa i va donar peu a una nova acció investigadora al curs 2007-08 en el mateix entorn educatiu: l'acció didàctica que constitueix el tema central de la nostra tesi. Ja hem vist quins eren els nostres objectius de recerca al capítol 6 i al capítol 7 hem parlat de la metodologia utilitzada.

Al capítol 10 ens ocuparem del plantejament de l'acció didàctica, i els capítols 11, 12 i 13 tractaran dels resultats obtinguts gràcies als instruments de recollida de dades - el diari de recerca de la professora-investigadora, els enregistraments dels alumnes i els seus qüestionaris de valoració- un cop es va haver posat en pràctica la proposta inicial. Aquests resultats s'interrelacionaran i valoraran al capítol 14, que donarà pas a les conclusions finals en el capítol 15. Aquest darrer capítol també girarà al voltant

de les implicacions de la recerca en el nou escenari de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

L'Espai Europeu d'Educació Superior és precisament una de les qüestions tractades al proper capítol. Al capítol 8 també es descriu el context on es va realitzar la recerca, com veurem a continuació.

## **8.2. Macrocontext educatiu**

### **8.2.1. L'Espai Europeu d'Educació Superior**

Al juny del 1999 els ministres d'Educació de 29 països europeus van signar la Declaració de Bolònia amb la finalitat de poder disposar l'any 2010 d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), és a dir, d'un sistema educatiu europeu de qualitat que permeti a Europa fomentar el seu creixement econòmic, la seva competitivitat internacional i la seva cohesió social mitjançant l'educació i la formació dels ciutadans durant la seva vida i la seva mobilitat. Dos fenòmens relacionats amb l'EEES van suposar modificacions importants en el pla d'estudis de la Diplomatura en Turisme:

1. El Sistema Europeu de Crèdits (*European Credit Transfer System*) o crèdits ECTS, un sistema que permet mesurar la feina que han de realitzar els estudiants per a l'adquisició dels coneixements, les capacitats i les habilitats necessàries per superar les diferents matèries del seu pla d'estudis. L'activitat d'estudi -entre 25 i 30 hores per crèdit-, inclou el temps dedicat a classes lectives, hores d'estudi, tutories, seminaris, treballs, pràctiques o projectes, així com les exigides per a la preparació i realització d'exàmens i avaluacions. L'objectiu d'aquest sistema és facilitar la mobilitat dels estudiants mitjançant la utilització d'un sistema de crèdits comú a tot l'EEES. El sistema de crèdits ECTS es va anar introduint al pla d'estudis de la Diplomatura en Turisme de forma paulatina en el decurs dels darrers cursos acadèmics.

2. Els nous estudis universitaris de grau i postgrau. Als estudis de primer cicle els estudiants haurien d'assolir una formació acadèmica i professional que els capacités

tant per incorporar-se a l'àmbit laboral europeu com per continuar la seva formació al postgrau, que alhora es compondrà de dos cicles: la formació avançada per a l'obtenció del títol de Master i la formació investigadora per a l'obtenció del títol de Doctor. Amb la finalitat d'impulsar el procés de convergència en el marc universitari, l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) va endegar el Programa de Convergència Europea, l'objectiu del qual era potenciar actuacions que impulsessin la integració de l'educació superior espanyola a l'EEES, com ara la proposta de disseny de nous plans d'estudi.

En el cas dels estudis de turisme, aquesta proposta va quedar recollida al Llibre Blanc del Títol de Grau en Turisme, on es presentava una estructura a desenvolupar en 4 anys acadèmics que contemplava una dedicació total de l'alumne de 6.000 hores (240 crèdits ECTS), a raó de 1.500 hores per cada curs acadèmic (60 crèdits ECTS). Del total de 240 crèdits ECTS, l'alumne hauria de dedicar un total de 738 hores -29,5 crèdits ECTS si s'aplica un rati de 25 hores per crèdit- al bloc Llengües Estrangeres Aplicades al Turisme, és a dir, el percentatge més alt de crèdits sobre el total de la titulació (un 12,29%). En referència a aquest bloc al Llibre Blanc s'estableix que:

*“En cuanto al BMC<sup>23</sup> de “Lenguas extranjeras aplicadas al Turismo” siguiendo las pautas correspondientes a los parámetros establecidos por el Consejo de Europa, las horas de dedicación asignadas se ajustan a una formación correspondiente a 9 niveles de aprendizaje a distribuir entre el idioma Inglés y como mínimo una segunda lengua según los criterios que establezca cada Universidad.” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004:214)*

Al Llibre Blanc també s'indica que el Marc europeu comú de referència per a les llengües és l'estructura definida pel Consell d'Europa que s'ha pres com a referent en el disseny del títol de Grau en Turisme:

*“Para establecer las necesidades de aprendizaje de las competencias referidas a las lenguas extranjeras, hemos considerado conveniente utilizar un referente europeo, buscando también la armonización de los niveles formativos que permitan la movilidad de los estudiantes de Grado en turismo. “Le Portfolio Européen des Langues” (...), desarrollado por la división de*

---

<sup>23</sup> Bloque de Materias por Competencias

*Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, es un instrumento de soporte al plurilingüismo que define las competencias lingüísticas según unos niveles establecidos con criterios reconocidos en todos los países europeos.” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004:209)*

Es disposava d'un calendari establert per a la convergència europea: en una primera fase es va dissenyar un mapa de titulacions obert i flexible amb directrius generals pròpies de cada titulació; en una segona fase les universitats havien d'implantar els seus nous plans d'estudis en un procés que hauria de culminar l'any 2010. La implantació del títol de Grau en Turisme, amb una estructura de 4 cursos, tindria lloc definitivament al curs 2009-10.

## **8.2.2. Un nou enfocament metodològic**

### **8.2.2.1. Una nova concepció d'ensenyament-aprenentatge**

El redisseny del pla d'estudis del Grau en Turisme es basa en el sistema de crèdits ECTS i hauria de comportar un nou enfocament metodològic perquè les regles del joc canvien: el temps previst de dedicació a una matèria per part dels aprenents inclou explícitament el temps d'aprenentatge fora de l'aula, ja sigui pel seu compte o en interacció amb altres aprenents, amb un enfocament unidisciplinar o interdisciplinar, disposant de la gran varietat de recursos que l'era de la globalització posa al seu abast. Els nostres alumnes han d'aprendre a ser més autònoms, a treballar en equip, a assumir certes responsabilitats, a emprar noves tecnologies... i els professors hem d'aprendre a donar als nostres alumnes un marge d'actuació que els permeti assolir tot allò que volem potenciar. Es diu de seguida, però no sembla tan fàcil poder canviar una llarga tradició educativa basada en valors i maneres de fer ben diferents.

Es, doncs, en aquest marc on sorgeix la necessitat de cercar noves fórmules d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació:

*“La estructura de las titulaciones, la nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del estudiante y la implantación del sistema de créditos, el “life-long learning”, el aprendizaje autónomo, la organización de los programas de las disciplinas en torno a las*

*competencias genéricas básicas, transversales y específicas exigen la consolidación plena de las orientaciones establecidas en su día por el constructivismo y su adaptación al contexto de Educación Superior actual.” (Colén, Giné & Imbernón, 2006:42)*

Alguns dels canvis que s'estan produint en aquest sentit són:

-la introducció dels crèdits europeus: des del moment que es contempla un temps de dedicació dels alumnes a les matèries fora de l'aula se'ls atorga la capacitat de gestionar el seu propi aprenentatge. Això hauria de comportar l'ús de metodologies didàctiques on l'alumne tingui un paper actiu i a més pugui aprendre per sí mateix de forma autònoma, sigui quin sigui el seu estil d'aprenentatge. Es evident que amb aquest plantejament l'alumne necessita més que mai una orientació per part del professor, d'aquí la importància de la tutorització. D'altra banda, la descentralització de l'aula com a espai d'ensenyament-aprenentatge obre la porta a nous canals de comunicació i noves possibilitats pedagògiques, per tant, caldria potenciar l'ús de noves tecnologies i de recursos electrònics;

-la preparació per l'aprenentatge durant tota la vida: el reciclatge continu requereix una motivació que neix en part d'una actitud positiva i responsable i d'una nova concepció de l'aprenentatge, que ara també té com a objectiu el desenvolupament d'estratègies que serveixin per aprendre a aprendre mitjançant processos reflexius;

-la incorporació de competències al currículum: la formació integral de les competències de l'alumne ha d'incloure activitats d'ensenyament-aprenentatge de simulació que reproduïxin contextos d'aplicació reals i quotidians.

#### **8.2.2.2. La formació per competències**

Una persona “competent” té la capacitat de resoldre problemes dins del seu àmbit d'actuació, i per tant, segons Goñi (2005) a diferència dels coneixements de tipus conceptuals, que poden tenir data de caducitat, la capacitat dels alumnes per competències resulta de molta més utilitat en integrar-se a la seva personalitat i dotar-los de més autonomia.

Però de què parlem quan parlem de “competències”? Segons el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i el Consell Superior d'Avaluació del



## Sistema Educatiu:

*“S’entén per competència la capacitat de posar en pràctica de forma integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i les actituds personals adquirides. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals), i va més enllà del saber i del saber fer o aplicar perquè inclou també el saber ser o estar.”* (Departament d’Ensenyament & Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2003:3)

S’han definit diferents tipus de competències. D’entrada, a Catalunya el panorama de l’escolaritat obligatòria (educació primària i secundària) està determinat per una sèrie de competències bàsiques, mentre que la formació de les titulacions tècniques i universitàries ve guiada per les competències professionals.

Les competències bàsiques o clau promouen el desenvolupament de capacitats, tenen en compte el caràcter aplicatiu dels aprenentatges, són dinàmiques -ja que es desenvolupen de manera progressiva i poden ser adquirides en diferents situacions i institucions formatives-, tenen un fonament interdisciplinari o transversal i són un punt de trobada entre la qualitat i l’equitat, és a dir, que es pretén que donin resposta a les necessitats reals d’avui dia i que puguin servir de base comuna per a tot l’alumnat. S’han identificat les competències bàsiques en vuit àmbits del currículum: el lingüístic, el matemàtic, el tecnocientífic, el social, el laboral, el de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC), el dels ensenyaments artístics i el de l’educació física.

En l’àmbit lingüístic, concretament, les competències bàsiques fan referència a les capacitats més necessàries per poder comunicar-se satisfactòriament en el món actual. S’han proposat tres dimensions generals de les competències en aquest àmbit -Parlar i escoltar, Llegir, i Escriure-, i a més la proposta, amb una orientació clarament comunicativa, ve acompanyada d’unes pautes d’avaluació.

*“En destacar-se el vessant més pragmàtic i d’ús de la llengua per a cada dimensió de l’àmbit, es proposa un enfocament molt més centrat en les funcions i les habilitats comunicatives que es requereixen en la conversa, la producció i intercanvi de missatges orals i escrits, la participació, l’interès i actitud per comunicar-se, etc., sense que això hagi de suposar*

*necessàriament oblidar altres competències relacionades amb aspectes més formals de la llengua. És una proposta, en resum, que posa en primer pla les competències per elaborar i intercanviar textos orals i escrits diferenciats, adequats a situacions comunicatives específiques, que responguin a intencions diverses, i que siguin, a més, formalment correctes.” (Departament d’Ensenyament & Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2003:7).*

D’una altra banda, ja s’ha dit que en l’àmbit de l’educació superior es volen promoure unes competències professionals, com ara les que s’indiquen a continuació:

1. La confiança en un mateix a l’hora de comunicar-se verbalment en situacions on cal fer servir la llengua anglesa en un registre formal.
2. La gestió del temps.
3. La capacitat d’iniciativa.
4. El pensament crític.
5. El treball en equip.
6. Les noves tecnologies a nivell d’usuari.

De fet, algunes d’aquestes competències tenen la seva correspondència amb una altra tipologia de competències clau que són necessàries per l’aprenentatge continuat (*lifelong learning*) segons una proposta elaborada per la Comissió Europea (2005). Algunes de les competències esmentades en aquest document són:

1. Comunicació en una llengua estrangera.
2. Competència digital.
3. Aprendre a aprendre.
4. Competències interpersonals, interculturals i socials.
5. Capacitat emprenedora.

Quant a les competències transversals, estan centrades en “saber com ser”, és a dir, la incorporació de valors com a part integrant de la forma de percebre als altres i viure en un context social. Les competències clau que l’EUHT CETT-UB es planteja treballar de forma transversal són:

1. Tenir iniciativa i esperit emprenedor.
2. Tenir compromís ètic.
3. Treballar en equip.
4. Orientar-se al client.
5. Tenir visió de negoci.
6. Prendre decisions i resoldre problemes, interpretant i avaluant amb esperit crític els resultats obtinguts.
7. Concebre i formular polítiques i decisions per al foment de la sostenibilitat en les activitats turístiques.
8. Dominar les tècniques de la comunicació oral i escrita per a la transmissió d'informació, idees i opinions.
9. Treballar en un context internacional.

En el nou pla d'estudis del Grau en Turisme s'ha dissenyat una matèria denominada Comunicació en llengua estrangera en turisme que engloba diferents assignatures vinculades a l'aprenentatge de l'anglès i el francès i on es pretén desenvolupar les dues darreres competències transversals d'aquest llistat.

Pel que fa a les competències específiques, aquestes es centren en “conèixer i comprendre” per una banda i “saber com actuar” per una altra, és a dir, que a més de coneixements teòrics cal tenir la capacitat d'aplicació pràctica i operativa del coneixement a certes situacions. Entre altres competències que l'EUHT CETT-UB es planteja treballar de forma específica en determinades matèries, n'hi ha una associada al bloc de Comunicació en llengua estrangera en turisme: conèixer i utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, així com els sistemes de gestió associats.

### **8.2.2.3. Una nova concepció avaluadora**

Les noves orientacions metodològiques també haurien de tenir implicacions en l'avaluació de l'aprenent segons Colén, Giné i Imbernón (2006), especialment si aquesta es considera integrada en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge:

-S'ha dit que l'alumne ha de tenir un cert marge d'acció quant a l'autogestió del seu aprenentatge, per tant també hauria de tenir un cert grau de responsabilitat i un paper actiu durant l'avaluació.

-Si les competències passen a ser un element essencial per a la formació personal i professional de l'alumne i per a la seva inserció sociolaboral, cal definir uns perfils acadèmics i professionals adequats en base a una anàlisi de necessitats reals i una definició acurada de les competències essencials. Aquestes competències s'haurien de distribuir pel pla d'estudis i desglossar en indicadors o criteris de realització, que alhora haurien de relacionar-se amb uns criteris d'avaluació coherents.

-A més de valorar les competències dels aprenents, les capacitats i habilitats vinculades als perfils acadèmics i professionals haurien de ser objecte d'una valoració integral, en comptes de restringir l'avaluació a l'àmbit dels coneixements purament conceptuals.

-Per tal d'obtenir evidències del desenvolupament eficaç dels alumnes, convindria fer servir diferents fonts d'informació durant el curs de forma longitudinal, més que no pas puntual. A més, podrien incloure's diferents punts de vista: el del professor, el del propi aprenent i els dels seus companys, és a dir, que hi hauria d'haver cabuda per l'heteroavaluació, l'autoavaluació i la coavaluació.

-Si una part del procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha de dur a terme fora de l'aula, cal dissenyar nous instruments d'avaluació que permetin obtenir dades en el decurs del procés sobre com es va produint aquest aprenentatge i com va evolucionant. També cal servir-se de diferents estratègies d'avaluació per poder valorar tant els aprenentatges generals com els específics en situacions diverses.

-Un aspecte que cal valorar és, doncs, la capacitat dels alumnes per transferir els aprenentatges a contextos de la vida quotidiana i professional.

-A banda d'avaluar els resultats obtinguts, també cal valorar quines estratègies i quins processos reflexius ha realitzat l'alumne per construir els seus aprenentatges.

-Per tant, cal reconsiderar la visió que tradicionalment s'ha tingut dels errors. Si els mals usos dels alumnes es contempen com a part del procés de construcció dels seus aprenentatges cal valorar-los més aviat en positiu que en negatiu.

Com ja hem dit, la proposta didàctica avaluadora que vam plantejar en l'àrea d'anglès troncal a la Diplomatura en Turisme primer en l'acció pilot del curs 2006-07 i posteriorment en l'acció investigadora del curs 2007-08 va tenir en compte aquestes

consideracions per tal d'estudiar la seva aplicabilitat en la mateixa àrea del Grau en Turisme.

### **8.3. Microcontext educatiu**

El context on es va dur a terme la nostra recerca és l'Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB, un centre adscrit a la Universitat de Barcelona.

Fins al curs 2009-10 l'alumne matriculat en la Diplomatura en Turisme, a la que havia accedit després del seu pas pels estudis de Batxillerat o d'un Cicle Formatiu de Grau Superior, havia de cursar necessàriament les assignatures d'anglès troncal i de francès o alemany troncal en algun moment dels seus estudis, que solien completar-se en tres anys. Tenint en compte que el pla d'estudis d'aquesta formació requeria un determinat nivell d'anglès previ per poder accedir a l'assignatura troncal, l'alumne disposava de cursos de preparació de nivells intermedis en funció del seu nivell de competència, determinat mitjançant proves de nivell inicials.

S'intentava promoure l'aprenentatge de l'anglès amb un enfocament comunicatiu especialitzat en els diferents subsectors turístics. Per això, en els objectius i continguts curriculars programats es prioritzava el desenvolupament d'habilitats orals, essencials des del punt de vista funcional per a tot alumne de la Diplomatura en Turisme, independentment del subsector en què acabés exercint la seva activitat laboral. Tenint en compte que la comunicació oral era un pilar en la formació dels alumnes, les classes es realitzaven en anglès i cada alumne a més a més podia rebre diferents graus d'exposició a aquest idioma depenent de la seva branca d'especialització i dels centres d'aplicació on realitzés les seves pràctiques, alguns dels quals eren en realitat unitats de negocis in situ que formen part del Grup CETT. Els alumnes de primer curs rebien una formació comuna i era a partir del segon curs quan havien d'iniciar la seva especialització, ja fos en Direcció Hotelera o bé en Direcció en Turisme, Viatges i Oci. A les classes d'anglès podien coincidir alumnes amb diferents especialitzacions i procedents de diferents cursos acadèmics, ja que com s'ha comentat anteriorment la distribució en nivells es realitzava atenent a criteris de competència comunicativa a partir d'una prova de nivell. Els materials didàctics utilitzats pretenien, doncs, cobrir les diferents especialitzacions de l'alumne:

cal recordar que sigui quin sigui l'escenari concret, diferents perfils professionals poden tenir les mateixes necessitats lingüístiques.

El nivell troncal es cobria en un quadrimestre acadèmic i comportava unes 60 hores lectives, si bé arran de la implantació del Sistema Europeu de Crèdits se suposava que els alumnes havien de dedicar un total de 125 hores a l'aprenentatge de l'anglès, incloent el temps passat a l'aula i el temps destinat a la realització d'altres tasques que havien de dur a terme de forma autònoma fora de l'aula. Així doncs, els alumnes podien utilitzar recursos propis a més d'aquells que el centre posava a la seva disposició -entre els quals un Campus virtual, un Centre de recursos o els mateixos centres d'aplicació. En realitat, molt pocs alumnes complien amb aquesta dedicació.

Les classes s'impartien durant dues hores dos dies a la setmana, és a dir, un total de quatre hores setmanals. L'objectiu general d'aquest nivell troncal era utilitzar l'idioma com a mitjà de comunicació en situacions professionals, en situacions d'aprenentatge i com a mitjà d'expressió personal. Salvant les distàncies, ja que és difícil establir equivalències directes entre nivells d'anglès per a fins específics i nivells d'anglès més generalistes, el nivell troncal d'anglès podria correspondre al nivell B2 del Marc europeu comú de referència per a les llengües.

Al nivell troncal d'anglès el material de base consistia en un dossier on es recollien els principals temes programats: el turisme de negocis, el turisme sostenible i la inserció laboral. A més a més, al dossier s'inclouïen activitats preparatòries per a la realització de presentacions orals. Els continguts lingüístics purament estructurals pràcticament no es cobrien de forma específica, ja que se suposava que la base gramatical de l'idioma s'havia cobert als nivells intermedis previs.

El sistema d'avaluació es basava en el plantejament continuat d'una sèrie de tasques durant el curs, realitzades tant a l'aula com de forma autònoma fora de l'aula. Es requeria que els alumnes assistissin a un mínim d'un 75% de les classes sobre el total d'hores lectives programades per a cada nivell i en cas de no complir amb aquest requisit els alumnes havien de presentar-se directament a l'examen de convocatòria final. Les activitats d'avaluació contínua podien ser de diversa índole: activitats de comprensió oral i escrita, de producció oral i escrita i també de

gramàtica i vocabulari. En el cas del nivell troncal d'anglès, l'avaluació de l'expressió oral suposava un 40% de la nota final, gran part de la qual es canalitzava mitjançant presentacions orals de petits projectes de recerca relacionada amb el sector turístic realitzats pels alumnes en equips de dos o tres membres. En tot moment es proporcionava als alumnes informació referent als tipus d'activitats avaluadores i a la seva organització, així com als criteris d'avaluació. Els paràmetres que es tenien en compte eren els següents: gramàtica i vocabulari (varietat, precisió i adequació), gestió del discurs (rellevància, coherència i extensió), pronunciació (accentuació, ritme, entonació i articulació de sons aïllats) i finalment, comunicació interactiva (iniciativa, capacitat de resposta, vacil·lació i presa del torn de paraula).

Dins de l'estructura del nivell troncal d'anglès a la Diplomatura en Turisme existien, per tant, dues possibilitats d'avaluació que es representen en la figura següent:

Figura 10. Sistema d'avaluació al curs 2006-07

	Opció A			Opció B
Treball autònom	10 %			10 %
Presentacions	Producció oral	P. individual	10%	---
		P. en grup	30%	
Prova de mitjans del quadrimestre	Producció escrita	10%		
	Comprensió oral	5%		
	Comprensió escrita	5%		
Prova final	Producció oral	--		40 %
	Producció escrita	10%		20%
	Comprensió oral	5%		10%
	Comprensió escrita	5%		10%
	Gramàtica i vocabulari	10%		10%
Total	100%			100%

Aquest sistema era comú a tot el professorat que impartia el nivell troncal d'anglès, si bé hi havia una certa llibertat d'acció, sobretot quant a aspectes metodològics i quant al plantejament del treball que l'alumne havia de fer fora de l'aula, que suposava un 10% de la nota final tant en el cas de l'opció A com en el de l'opció B.

Ara que coneixem el context on es va produir tant l'acció pilot al curs 2006-07 com l'acció didàctica al curs 2007-08 passarem a retre comptes de la primera d'aquestes accions investigadores abans d'endinsar-nos en el camp principal de la nostra recerca.



## **CAPÍTOL 9. ACCIÓ PILOT**

### **9.1. Descripció del portafolis com a eina experimental**

Al curs 2006-07 es va posar en marxa una acció pilot que havia de promoure alguns aspectes com el treball autònom, el treball en equip, la presa de responsabilitats i l'ús de noves tecnologies. La idea era trobar una eina que permetés treballar aquestes competències i alhora fos un mitjà per treballar la competència comunicativa dels alumnes (amb un enfocament especial en les seves habilitats orals) d'una forma realista i autèntica, a més de ser una eina que fes possible la reflexió i la participació de l'alumne en el seu propi procés d'aprenentatge-avaluació i en el dels seus companys.

Concretament, es va plantejar als alumnes la utilització d'una carpeta d'aprenentatge o portafolis en tant que recull de materials que evidencien uns aprenentatges i donen peu a una reflexió i una avaluació formatives en sí mateixes, segons la definició aportada per Martínez (2005), ja que es va creure que aquest era un instrument que potencialment reunia totes les condicions per poder donar resposta a totes aquestes necessitats.

El portafolis que es va proposar als alumnes era força dirigit, especialment tenint en compte el fet que es pressuposava que els alumnes mai no n'havien fet cap, de manera que es tractava d'una nova experiència tant per ells com per la professora. Es va crear un portafolis simulat per ensenyar als alumnes i es va presentar com una manera diferent d'aprendre i de pensar sobre allò que s'aprenia, sobre com s'aprenia i sobre què s'havia après realment, que a més tenia un pes d'un 10% de la nota final.

El portafolis que ens ocupa es composava dels continguts següents:

- Un índex
- Una petita introducció
- Evidències obligatòries
- Un apèndix on es podien incloure evidències opcionals

En concret, aquestes eren les evidències que calia presentar obligatòriament:

1. Contracte didàctic inicial i full de diagnosi de principis del quadrimestre.
2. Línies generals de continguts del projecte i raons per haver triat un tema en concret.
3. Versió final de la carta promocional i comentaris.
4. Comentaris sobre la presentació oral individual.
5. Enregistrament d'una entrevista inclosa al projecte i comentaris
6. Full de diagnosi de mitjans del quadrimestre i informe de mitjans del quadrimestre.
7. Comentaris sobre la presentació oral del projecte.
8. *Curriculum vitae* personal (versió inicial i final comentades)
9. Una evidència lliure de producció oral, per exemple: l'enregistrament de la presentació oral després de la sessió de *feedback*, un enregistrament d'una conversa amb un client en un entorn laboral o de pràctiques, etc.
10. Full de diagnosi de finals del quadrimestre.

Es va dir als alumnes que les evidències que calia aportar havien de ser a títol individual (encara que es basessin en un treball en grup), en anglès i preferiblement orals, tot i que també podien presentar-les per escrit. En el cas de les evidències orals, es podia fer servir un suport analògic o bé digital.

Quant a l'avaluació del portafolis, es va explicar que calia anar recollint evidències al llarg del quadrimestre i presentar-lo abans del dia de la prova final. Els propis alumnes serien els encarregats de comentar el seu treball i d'autoassignar-se una nota en funció del nombre d'evidències que havien inclòs al seu portafolis en base a una *check list*, sempre que es complissin uns requisits qualitius mínims, supervisats per la professora. De fet, la professora faria un seguiment dels portafolis inicial, i a mitjans del quadrimestre els propis alumnes haurien de fer un altre seguiment. Aquest també seria un moment d'intercanvi de portafolis entre els mateixos companys gestionat per la professora, de manera que cadascú hauria de fer un petit informe de seguiment del portafolis d'un company i assignar-li una nota provisional.

Presentem a continuació una selecció del seguiment de diferents moments clau en el decurs d'aquesta acció experimental. El seguiment complet es pot consultar de forma detallada a l'Annex 3.4 i a l'Annex 3.5 s'hi pot trobar una mostra d'algunes evidències generades pels alumnes, mentre que les plantilles que van servir de base pels components del portafolis a l'acció pilot es recullen a l'Annex 1<sup>24</sup>.

## **9.2. Seguiment de l'acció pilot**

### **9.2.1. Presentació del portafolis**

El portafolis es va introduir a la segona setmana del curs. Per tal de posar el fil a l'agulla, després de donar-los pautes escrites per explicar en què consistia el portafolis (vegeu l'Annex 3.3) i de fer aclariments, es va demanar als alumnes que llegissin a fons el contracte didàctic (vegeu l'Annex 1.1), que el signessin si hi estaven d'acord i que omplissin el full de diagnosi de principis del quadrimestre (vegeu l'Annex 1.2), fent-hi constar els seus primers comentaris per escrit, per aprofitar la immediatesa de les seves reaccions. Acte seguit, la professora també va signar els contractes didàctics.

D'entrada, les reaccions dels alumnes van ser força previsibles: els va sobtar força la novetat de l'enfocament metodològic, ja que tant el petit projecte de recerca, com les presentacions orals formals, com per descomptat el portafolis, els venia de nou. A més, asseguraven no haver fet mai activitats de reflexió sobre el seu aprenentatge. Fet i fet, els alumnes es van queixar del volum de treball afegit que pensaven que els suposaria, per més que, tal i com la professora va recordar, els 6 crèdits ECTS de l'assignatura d'anglès troncal suposaven que l'alumne havia d'invertir 4 hores setmanals de feina a l'aula i treballar 4 hores setmanals més pel seu compte, una dedicació que els alumnes deien no poder assumir en realitat, si sumaven el temps de dedicació total a la resta d'assignatures i a les seves pràctiques. Per tant, es va negociar com es duria a terme la feina inclosa al portafolis: els plantejaments de les tasques es farien fora de l'aula i la professora assignaria un temps de classe a posar idees en comú. Per potenciar les activitats de producció oral, la professora també

---

<sup>24</sup> Per una presentació més sintètica de l'acció pilot vegeu Iglesias (2008).

duria als alumnes a una aula d'informàtica perquè els alumnes poguessin fer-hi els seus enregistraments orals en format digital (mp3 o wav).

Els alumnes qüestionaven la utilitat i la finalitat de fer un portafolis i volien saber si la feina que implicava estava justificada. En resposta als seus qüestionaments, la professora els va fer veure els beneficis de treballar no només la seva competència comunicativa en llengua anglesa, sinó també altres competències clau que els podien ser molt valuoses en el món laboral i altres capacitats que els podien ser de gran utilitat com a aprenents (com ara: la seva capacitat de ser més autònoms, crítics i reflexius).

Val a dir, que la majoria dels alumnes van manifestar-se decididament a favor d'embarcar-se en aquesta aventura, malgrat les seves incerteses inicials i la seves reserves a comprometre's per escrit, un cop se'ls va haver donat peu a expressar-se lliurement i se'ls va donar la llibertat d'assumir o rebutjar el compromís que se'ls presentava. Els alumnes, doncs, no es van deixar dur per la inèrcia i d'aquesta manera van fer un primer pas molt important en aquesta nova direcció.

### **9.2.2. Primera revisió de la professora**

A la sisena setmana del curs la professora també va demanar als alumnes que li ensenyessin els seus portafolis per tal de fer-ne un seguiment, tenint en compte que estaven en un estadi molt incipient i per tant no es tractava de fer un seguiment formal.

Demanar als alumnes que comencessin a ensenyar els seus materials va provocar que alguns d'ells estructurassin el seu treball, el tinguessin al dia, i fins i tot es tingués cura de la seva presentació. Ara bé, només 12 alumnes dels 18 que composaven el grup van assistir a la sessió on la professora havia anunciat que faria un primer seguiment dels portafolis. Dels alumnes assistents, només la meitat havien dut els seus materials, i la major part estaven poc elaborats.

Des del punt de vista lingüístic, per regla general la professora va examinar les evidències escrites sense parar atenció a la forma -força deficitària en alguns casos-,

ja que l'objectiu principal d'aquest primer seguiment era sondejar com anava funcionant l'experiència i com anava prenent cos. No es va poder fer, però, un seguiment dels enregistraments orals dels alumnes en no disposar dels mitjans adequats a la pròpia aula.

Dues qüestions van sorgir arran d'aquesta revisió. Per una banda, el tipus de *feedback* donat per la professora, tant pel que fa als aspectes formals de la llengua com quant al plantejament del portafolis. No era viable proporcionar *feedback* detallat de tots els components del portafolis de cadascú, i a més a més, l'objectiu principal del portafolis no consistia en analitzar els seus continguts des del punt de vista de la seva correcció, si més no en aquesta fase experimental.

D'altra banda, estava la qüestió del seguiment dels enregistraments orals que els alumnes anaven fent. Obligar a tots els alumnes a digitalitzar els seus enregistraments, podia ser contraproductiu si es contemplava com a una complicació tecnològica, i si demanar a l'alumne evidències orals ja li suposava tota una novetat, calia vigilar amb tot allò que l'alumne pogués percebre com a un obstacle que interferís en la seva motivació.

### **9.2.3. Full de diagnosi de mitjans del quadrimestre i informe de mitjans del quadrimestre**

Aquest component del portafolis consistia en realitat en una acció de seguiment del conjunt. D'una banda, es va proporcionar als alumnes un full d'autodiagnosi que havien d'omplir per escrit a l'aula per tal de posar de manifest les seves reflexions sobre l'estat de la qüestió en aquell moment (vegeu l'Annex 1.7). D'altra banda, en sessions anteriors s'havia demanat als alumnes que portessin els seus portafolis a l'aula per poder fer-ne un seguiment creuat entre els propis companys. Calia treballar en parelles i que cada alumne intercanviés el seu portafolis amb el d'un altre alumne per revisar-ne els continguts. Els alumnes podien fer-se les consultes que creguessin oportunes, sobretot pel que fa a confirmar si els enregistraments orals s'havien realitzat atesa la impossibilitat tècnica de poder fer la comprovació pertinent a l'aula. En paral·lel, cada alumne havia d'omplir un informe de seguiment referent al portafolis del seu company (vegeu l'Annex 1.8).

En acabar, la professora va recollir els portafolis, tot i que inicialment no estava previst fer aquest seguiment. A més, la professora va encetar un debat per conèixer de primera mà les valoracions dels alumnes en calent.

Alguns alumnes van demostrar estar en la línia de treball que es volia fomentar mitjançant la introducció del portafolis: els seus portafolis deixaven constància de com s'estava incidint en alguns aspectes, com ara la capacitat d'organització de les tasques i sobretot, l'esperit crític. En definitiva, poder tenir accés als treballs dels companys és en sí una activitat que alguns alumnes van trobar útil a títol orientatiu. A banda de resultar aclaridora o il·lustrativa, a alguns els va servir d'inspiració, i si més no va permetre a la gran majoria prendre consciència del fet de no "estar sols davant del perill", d'avançar cap a una meta comuna, això sí, al ritme de cadascú.

Tanmateix, un cop més l'assistència dels alumnes a la sessió no va ser plena i, a més, malgrat la insistència de la professora, no tots els alumnes van dur els seus portafolis a l'aula, i encara menys alumnes van preocupar-se de presentar els seus materials de forma acurada.

Aquest fet, ja de per sí una mica decebedor, va venir acompanyat dels comentaris crítics per part d'alguns alumnes que es recullen a continuació. Quant a l'eina en sí, els alumnes consideraven que:

- es perdia temps de classe amb el portafolis, en comptes de realitzar altres activitats (especialment "activitats orals") que podrien ser de més utilitat;
- el portafolis suposava una gran càrrega de treball que altres grups de la mateixa assignatura no tenien;
- l'alumne no disposava de prou temps ni recursos per dur a terme les activitats que es plantejaven fora de l'aula;
- els components del portafolis eren una mica repetitius;
- l'objectiu del portafolis no estava clar i tampoc s'entien gaire altres aspectes, com ara els relatius al format que havia de tenir;
- semblava que aquesta activitat experimental tingués interès de cara a la seva implantació en un futur, però en realitat no semblava que beneficiés l'alumne a curt termini;

-calia més *feedback* per part de la professora sobre les activitats incloses al portafolis.

A partir d'aquestes observacions es va generar un debat obert entre els alumnes i la professora, que va fer les següents puntualitzacions.

Pel que fa al plantejament d'activitats orals a l'aula, els alumnes tornaven a ser víctimes de la cultura educativa que els havia tocat viure, segons la qual aquelles activitats realment útils eren les que es produïen a l'aula en interacció amb el professor seguint un format "d'activitat oral tradicional" (per exemple, un debat). En aquest sentit, els alumnes havien d'entendre que les habilitats orals es podien posar en pràctica de diverses maneres: en interacció amb el professor i amb els companys dins i fora de l'aula amb propòsits comunicatius molt variats, en interacció amb parlants desconeguts al carrer en el decurs d'una entrevista, etc. A més, es podien treballar diferents objectius pedagògics:

- La fluïdesa en parelles a l'aula.
- Aspectes més formals de la llengua en interaccions guiades a l'aula.
- Recursos estratègics en interaccions espontànies al carrer.
- Els elements paralingüístics i en general diversos aspectes de la competència comunicativa a l'hora de fer presentacions a l'aula.
- Centrar-se de forma autònoma no només en la fluïdesa, sinó també en qüestions de pronunciació.

De la mateixa manera, altres tipus d'activitats que no es podien fer a l'aula per falta de temps (com ara activitats específiques de comprensió oral) es podien treballar independentment, ja que els alumnes podien accedir-hi via Campus virtual, on a més de *podcasts* i arxius d'àudio en format mp3 també podien trobar les instruccions de realització i els solucionaris. La qüestió, però, seguia sent que alguns alumnes no treballaven prou pel seu compte i que en molts casos no se seguien les directrius de la professora, per exemple quan a l'hora d'enregistrar comentaris orals els alumnes els posaven primer per escrit i s'enregistraven a ells mateixos a l'hora de llegir-los, en comptes d'enregistrar produccions espontànies que no estiguessin mediatitzades per l'electroescriptura.

Quant a la dificultat per entendre els objectius que es pretenien assolir amb la introducció del portafolis, calia preguntar a l'alumne que preferiria que l'enfocament de les classes fos el tradicional si realment estava tan satisfet amb els resultats obtinguts després d'haver estat objecte d'enfocaments tradicionals durant molts anys. Mostres d'això eren per exemple la incapacitat d'aplicar en situacions de comunicació reals uns coneixements gramaticals teòrics o la impossibilitat per a molt alumnes de comunicar-se oralment després del seu pas per l'escola primària i la secundària. En realitat, davant de l'evidència no van ser pocs els alumnes que van reconèixer la necessitat de fer un canvi de mentalitat, per més que costés de fer-ho.

Ara bé, a banda dels beneficis que aquest nou enfocament podia arribar a suposar per l'aprenentatge dels alumnes que participaven en aquest experiment, estava clar que l'alumne volia veure avantatges concrets, i en aquest sentit se'ls va recordar que el treball del portafolis també es veia representat en la nota final.

Pel que fa a la sensació de repetició dels components del portafolis, s'ha de dir que tenint en compte que l'alumne havia de fer front a tota una bateria de novetats, en part s'havia buscat que els qüestionaris de seguiment i reflexió tinguessin sempre un format semblant i estiguessin en la mateixa línia funcional per facilitar-ne l'ús. Tanmateix, la reflexió feta pels alumnes invitava a intentar jugar amb diferents plantejaments que resultessin més engrescadors, com ara qüestionaris *on line*.

#### **9.2.4. Segona revisió de la professora**

Per tal de donar resposta a les reaccions dels alumnes la professora va dur a terme un seguiment no previst de cada portafolis mitjançant un nou informe de seguiment de mitjans del quadrimestre (vegeu l'Annex 1.9). El format d'aquest document en realitat es basava en l'informe realitzat pels companys, però presentava una relació més detallada de cadascuna de les evidències que calia incloure al portafolis amb un espai per fer-hi comentaris al respecte, que podien fer referència a aspectes pragmàtico-lingüístics de tot tipus (a nivell d'estructures, lèxic, de pronunciació, etc.), o bé a aspectes actitudinals, o bé podien ser una reacció envers una opinió expressada per l'alumne. Un comentari general final tancava aquest informe.



Recollir els portafolis i anar inspeccionant cadascuna de les evidències detalladament va permetre a la professora poder tenir una visió global de la progressió de l'experiència en diferents estadis de desenvolupament, ja que mentre alguns portafolis eren molt satisfactoris (cosa que va suposar una sorpresa molt agradable), altres es trobaven en una fase molt incipient. En qualsevol cas, tots aportaven informació molt valuosa respecte de les impressions dels alumnes i de com aquestes havien anat evolucionant. En general val a dir que veient el camí recorregut i el que quedava per recórrer, la meta es veia més propera i assolible.

Els beneficis pels alumnes eren innegables: poder tenir un *feedback* orientatiu sobre les seves mancances i també els seus encerts i sobre com s'anava produint la seva progressió en el decurs del camí, i no pas al final, era un dels objectius de l'acció pilot en tant que processual, diagnòstica, formativa i contínua. A més, en reconèixer la feina dels alumnes i donar-los un reforçament positiu la professora esperava poder incrementar la satisfacció i autoconfiança d'aquells que s'hi havien esforçat, i en definitiva esperava que aquest fos un element motivador.

Per a la professora, a més, el fet d'haver analitzat les evidències disponibles als portafolis de moment també podia suposar una retallada del temps que caldria dedicar a fer el seguiment final dels portafolis en acabar el curs, de manera que en aquest sentit s'havia fet feina per endavant. Cal reconèixer, però, que donar un *feedback* detallat de cada evidència va suposar una inversió de temps considerable, un aspecte que en el cas de tenir molts grups d'alumnes podria esdevenir un gran obstacle.

Ara bé, per tal de racionalitzar el temps de dedicació de la professora a aquesta activitat de seguiment i alhora optimitzar recursos, algunes evidències podrien haver estat comunes al grup d'alumnes que abordaven el mateix projecte de recerca, com ara les evidències que feien referència al plantejament i seguiment dels projectes. Aquest fet, a més, podria haver fet possible que les activitats orals que calia enregistrar esdevinguessin més significatives, i també hauria resultat un plantejament més pràctic pels propis alumnes.

Una altra manera d'enfocar el seguiment podria també haver suposat un estalvi de

temps per la professora si en comptes d'un *feedback* detallat a nivell per exemple de correcció de mals usos lingüístics la professora hagués optat per seleccionar només un aspecte a destacar en cada evidència d'aprenentatge inclosa al portafolis. Aquesta també podria ser una alternativa interessant des del punt de vista d'intentar focalitzar l'atenció dels alumnes en punts concrets a treballar per evitar la seva dispersió. D'aquesta manera es plantejarien objectius clars i assolibles que ajudarien a rebaixar la seva angoixa i frustració i serien motivadors alhora.

En definitiva, l'anàlisi dels portafolis encara va posar més de manifest allò que la professora ja sabia: alguns alumnes no havien aportat cap evidència de producció oral i en general el ritme de treball dels projectes semblava molt ralentit.

### **9.2.5. Full de diagnosi de finals del quadrimestre**

Durant la darrera setmana del curs es va introduir el darrer component del portafolis i es va recordar als alumnes que calia que lliuressin els seus portafolis a la professora perquè aquests poguessin ser avaluats. Si bé en un principi el termini de lliurament s'havia fixat pel darrer dia de classe, els alumnes van negociar amb la professora un endarreriment d'aquest termini, que finalment es va posposar fins al mateix dia de la prova d'avaluació final.

A més dels darrers aclariments quant a pautes de presentació, continguts del portafolis i tipus de formats i suports, la professora va donar als alumnes un full de diagnosi final que consistia en una sèrie de graelles i unes preguntes obertes que havien de generar uns comentaris generals valoratius sobre el curs, comentaris que es podien fer oralment o per escrit, segons el criteri de cada alumne (vegeu l'Annex 1.10).

Les primeres dues graelles en realitat es corresponien amb les del full de diagnosi de principis del quadrimestre per facilitar-ne el contrast. La tercera graella incidia sobre algunes qüestions del procés formatiu de cara a provocar una reflexió al respecte. La darrera graella en realitat consistia en la mateixa graella que s'havia presentat als alumnes a mitjans del quadrimestre perquè qualifiquessin els portafolis d'un company de forma provisional. Al final del quadrimestre, però, eren els propis alumnes qui

havien de qualificar els seus portafolis en funció del nombre d'evidències d'aprenentatges que havien aportat.

Gairebé tots els alumnes que van lliurar els seus portafolis (13 alumnes dels 18 que composaven el grup inicialment) van omplir el full de diagnosi final, i només dos alumnes van deixar de fer els comentaris generals que havien de servir de *feedback* a la professora. En el cas concret de 3 alumnes, aquesta retroalimentació va consistir en l'enregistrament (2 en format vídeo i 1 àudio) dels comentaris generals. El fet d'optar per fer els seus comentaris oralment sense cap condicionament per part de la professora és prou representatiu de fins a quin punt aquests alumnes havien modificat els seus hàbits d'aprenentatge.

Gairebé cap alumne va valorar negativament els aspectes recollits a la tercera graella del full de diagnosi final, tal i com s'indica en la taula<sup>25</sup> següent.

Figura 11. Valoracions diagnòstiques finals de l'acció pilot

Now I think:

	+	+/-	-
My progress has been remarkable	6	6	0
I am more aware of my strengths and weaknesses	7	4	0
I am more self-confident as a language user	6	7	0
My contribution to the group project has been relevant	7	6	0
Working with my team has been satisfactory	10	3	0
My time management has been correct	4	7	2
I have profited from the classes	8	5	0
I have profited from my classmates' feedback	8	5	0

A més, els alumnes van deixar constància del grau d'èxit de l'acció pilot en fer els seus comentaris generals. En concret, alguns dels punts sobre els quals els alumnes manifestaven la seva satisfacció eren:

- la utilitat del portafolis;
- el foment de les habilitats orals;
- l'ús de les noves tecnologies;

<sup>25</sup> Les caselles mostren el nombre de respostes per cada opció. Cal assenyalar que no tots els alumnes van respondre a tots els ítems.

- l'orientació professional dels continguts;
- la pressa de consciència quant a processos d'aprenentatge i avaluació;
- la potenciació d'alguns aspectes actitudinals, com la motivació i la confiança en un mateix;
- l'ambient de treball a l'aula;
- la innovació metodològica i la seva aplicabilitat;
- la necessitat de continuar aprenent en un futur.

Quant als aspectes negatius, en certa manera no es va treure tot el partit possible dels fulls d'autodiagnosi inicial i final, que haurien pogut ser molt útils per demanar als alumnes que contrastessin la informació aportada per ells mateixos en iniciar-se i acabar-se el període i poder valorar l'evolució que en general semblava haver-se produït, a jutjar per la comparativa que la professora sí va realitzar. Tot i així, en alguns casos puntuals, els alumnes deien no haver assolit aspectes que al full de diagnosi inicial sí que els semblaven assolits. Convindria haver demanat als alumnes que raonessin aquesta contradicció interna, i d'aquesta manera també s'hauria pogut tenir una idea més clara del grau de fiabilitat de les seves autodiagnosis.

D'altra banda, 9 dels 13 alumnes que van lliurar els seus portafolis no van fer constar quina nota s'atorgaven a ells mateixos, de manera que en realitat en la majoria dels casos no hi va haver una autoqualificació final.

### **9.2.6. Tercera revisió de la professora**

Un cop lliurats els portafolis, la professora va dissenyar un informe de seguiment del final del quadrimestre (vegeu l'Annex 1.11) amb un format de *check list* que permetia comprovar quins elements s'havien inclòs, fer comentaris al respecte i calcular la puntuació que calia atorgar a cada portafolis en concepte de treball personal, amb un pes d'un 10% de la nota final.

Tot i que la *check list* estava encapçalada per un índex i una introducció, no es donaven punts per cap d'aquests elements ni pel tipus de presentació, ja que s'havia considerat que els aspectes formals eren una condició *sine qua non* implícita en la realització de la tasca. La resta de components valien 1 punt cadascun. En el cas

dels components que es composaven d'una doble evidència (que de fet, eren la gran majoria), cadascuna de les evidències aportades valia 0,5 punts, però en el cas de les evidències orals que només s'havien presentat per escrit, el valor passava a ser de 0,25 punts. Les evidències que consistien en un registre oral eren, concretament, les següents:

- Raons per haver triat un tema de projecte en concret (opcional).
- Comentaris sobre la presentació oral individual (comentaris d'autoreflexió i comentaris sobre les actuacions dels companys).
- Enregistrament d'una entrevista inclosa al projecte i comentaris de seguiment del projecte.
- Evidència lliure de producció oral.

També es van donar 0,25 punts a materials que inicialment no s'havien inclòs a la *check list* i que els alumnes havien afegit al portafolis de *motu* propi, com ara els materials que havien fet servir a les seves presentacions individuals o els qüestionaris que havien dissenyat pel seu projecte de recerca. Finalment, es van donar 0,5 punts a materials extres que els alumnes havien decidit incorporar al portafolis perquè eren una mostra de la seva feina autònoma, sempre que no es tractés d'activitats dutes a terme a l'aula.

Durant el procés de seguiment final que va dur a terme la professora, va ser altament gratificant poder constatar com els alumnes manifestaven haver modificat una opinió inicialment negativa sobre el plantejament de l'acció pilot. En efecte, com ja s'ha dit, al final del procés molts alumnes feien palesos, en primer lloc la seva comprensió de què era un portafolis i quina era la seva finalitat, i en segon lloc fins a quin punt i de quina manera el nou plantejament metodològic els havia anat ajudant com aprenents en diferents aspectes.

Si bé és veritat que l'informe de seguiment de mitjans del quadrimestre de la professora va facilitar en cert grau el seguiment final, es va invertir força temps en fer aquesta revisió final, sobretot per tractar-se de la primera experiència en aquest sentit. Val a dir, però, que en aquesta ocasió bàsicament per falta de temps no es va parar atenció a la qualitat dels components inclosos en el portafolis segons uns

critèris pragmático-lingüístics de correcció i adequació, de manera que a diferència de la revisió de mitjans del quadrimestre (amb una finalitat més aviat formativa), aquest seguiment final va tenir un caire purament sumatori. Això no deixa de ser una mica lamentable, ja que la devolució dels portafolis als alumnes podria ser un bon moment per a un intercanvi d'impressions i comentaris que podria constituir una acció formativa final interessant tant pel professor com per l'aprenent. En aquest cas, els alumnes van lliurar els seus portafolis el mateix dia de la prova d'avaluació final, de manera que el temps de revisió per part de la professora abans del termini de lliurament de notes va quedar molt reduït i la devolució dels portafolis va quedar postposada fins al nou curs acadèmic.

D'altra banda, com ja s'ha dit, la majoria dels alumnes no van fer una autoqualificació final. Pel que fa a la resta d'alumnes, en realitat la majoria es van atorgar una qualificació superior a l'atorgada per la professora, ja que els alumnes es donaven valoracions d'un punt sencer per component encara que les tasques no s'haguessin realitzat plenament. En realitat, el llistat de components del portafolis era complex i la professora no havia explicat detalladament als alumnes com es puntuarien, més que res perquè no va ser plenament conscient de la complexitat del sistema de qualificació fins que no va començar a puntuar-los. Podria dir-se, doncs, que en el cas d'aquesta primera experiència les regles del joc no havien quedat clarament definides, cosa que havia causat confusió entre els alumnes.

Quant al format del portafolis, va ser sorprenent veure la quantitat d'alumnes que o bé van presentar un índex deficientment estructurat o bé no van presentar un índex, tot i que en alguns casos sí que van incloure l'informe del professor de mitjans del quadrimestre i suposadament pretenien fer servir la *check list* de l'informe com a índex. A més, la gran majoria d'alumnes no van incloure una introducció i en el millor dels casos es van limitar a aportar com a introducció el full explicatiu sobre el portafolis que la professora els havia donat a principi de curs.

### **9.3. Valoració de l'acció pilot**

Tot seguit es comentaran alguns aspectes en relació a la globalitat de l'experiència per tal de tenir una visió final de conjunt des de diferents punts de vista. Ens

centrarem d'entrada en algunes modificacions respecte del plantejament inicial de l'acció pilot que es van introduir a mesura que aquesta s'anava desenvolupant. Es tracta d'algunes mesures correctores o de millora que es van implementar com a resposta a necessitats que anaven sorgint en el decurs de l'experiència, necessitats que en algunes ocasions havien estat detectades pels propis alumnes.

### **9.3.1. Planificació**

Començarem per referir-nos a la temporalització dirigida de les evidències d'aprenentatge incloses al portafolis. Tot i que inicialment no s'havia considerat necessari indicar als alumnes uns terminis d'inclusió de materials al portafolis, va semblar aconsellable anar marcant unes dates orientaves per tal de mirar d'evitar les típiques acumulacions de feina d'última hora que tan contraproductes són per un aprenentatge significatiu, gradual i consolidat, especialment si, com és el cas, només es disposava d'un quadrimestre lectiu.

La relació d'elements que composaven el portafolis inicialment es va veure modificada a mesura que la seva configuració s'anava perfilant. En concret, algunes de les tasques de reflexió que en un principi s'havien plantejat molt obertament com a comentaris generals (per exemple, les relacionades amb les activitats de producció oral i escrita) es van proposar de forma més dirigida amb qüestionaris d'autoanàlisi i amb preguntes guia. A més, es va introduir un informe de seguiment del projecte que els alumnes estaven realitzant, mesura que estava destinada a incidir en la seva planificació de la feina.

D'altra banda, l'ordre d'inclusió de cada element al portafolis va variar respecte de l'ordre previst ja que la pròpia temporalització de les tasques es va alterar per poder jugar amb el potencial d'aquesta eina. Per exemple, la presentació oral dels projectes que els alumnes havien de fer en equip es va avançar dues setmanes sobre la data programada a les graelles de temporalització de continguts (en principi fixada per la darrera setmana de classe). Es pretenia d'aquesta manera tenir un marge de temps de dues setmanes per poder treure més profit de les presentacions. En aquest sentit, el plantejament del portafolis va fer possible que s'endeguessin accions pedagògiques de millora de la formació.

### 9.3.2. Les noves tecnologies

Les noves tecnologies de la informació i la comunicació van anar jugant un paper cada cop més rellevant dins de l'acció experimental. A més de familiaritzar-se amb programes de gestió d'arxius d'àudio com *Audacity* i de difusió audiovisual per Internet com ara *YouTube*, tant els alumnes com la professora van entrar en contacte amb l'emmagatzematge en format mp3, amb el món dels *podcasts* i dels *blogs*.

Els enregistraments de les presentacions orals que els alumnes van fer a l'aula es van digitalitzar i penjar a *YouTube* per poder incloure-les en un *weblog* de classe especialment creat pel projecte (<http://englishcett.blogspot.com>). La idea era d'una banda permetre als estudiants veure les seves pròpies produccions orals de cara a fer una autodiagnosi de les seves limitacions i dels seus punts forts. D'altra banda, també es pretenia treballar la coavaluació entre grups.

D'aquesta manera es volia donar resposta a les sol·licituds que els alumnes havien formulat a mitjans del quadrimestre de poder veure les seves presentacions i tenir-ne *feedback*. En termes generals, es pot dir que aquesta activitat va ser molt ben rebuda, segons es desprèn dels resultats del mini qüestionari que apareixia al *blog*. A la pregunta "Què en penses, de poder veure les teves presentacions?" els alumnes van respondre "Interessant i útil" (70%) i "Útil" (30%), de manera que cap alumne va reaccionar negativament. De fet, aquesta manera de plantejar el seguiment de les presentacions dels companys trencava la dinàmica basada en qüestionaris de *feedback* que els alumnes havien fet servir fins al moment i es beneficiava de l'element motivador que comporten les noves tecnologies i els medis audiovisuals.

Els comentaris que els alumnes van fer als *blogs* reflectien el treball sobre criteris d'avaluació de tot el curs: els comentaris es basaven en els ítems dels qüestionaris d'autoavaluació, els dels qüestionaris d'avaluació dels companys (que s'havien emprat per fer un seguiment de les presentacions individuals) i els de les graelles d'avaluació, i per tant s'evidenciava l'assimilació d'un enfocament del procés d'aprenentatge i avaluació de tipus reflexiu per part dels alumnes.

Val a dir, però, que per aquells que no estaven familiaritzats amb l'ús de les noves



tecnologies, aquesta pressa de contacte i el fet d'haver de sortejar obstacles tecnològics ocasionals va suposar una inversió de temps i energies que en el cas de la pròpia professora podria qualificar-se de considerable.

D'altra banda, el consum del temps dedicat a totes aquestes novetats en ocasions va anar en detriment d'altres aspectes que es van deixar de treballar tant a dins com a fora de l'aula: per exemple, a l'aula hi va haver menys activitats de comprensió oral i fora de l'aula els alumnes van defugir les activitats de comprensió escrita i les tasques centrades en aspectes més formals de la llengua (exercicis de vocabulari, principalment).

Està clar que cal fomentar que els alumnes s'adonin de la importància de gestionar bé el seu temps de dedicació al treball autònom. Idealment, es tractaria de buscar un punt d'equilibri i de mirar de presentar una variada gamma de tasques i enfocaments perquè l'alumne triï el seu propi itinerari fora de l'aula en funció de les seves necessitats, però alhora també s'han de tenir clars quins aspectes clau cal tocar a l'aula.

Les noves tecnologies cada cop fan més possible que les habilitats orals ja no es treballin exclusivament dins de l'aula: es poden penjar fitxers d'àudio *on line* a una plataforma virtual que donin peu a treballar la pronunciació i la comprensió oral i es poden plantejar projectes que facin necessària una producció oral significativa al carrer, amb recursos per poder enregistrar aquesta actuació de cara a la seva explotació didàctica.

Les noves tecnologies també permeten entreveure potencialitats que poden esdevenir realitats a curt-mig termini. Per què no plantejar un portafolis digital en un futur? Un cop més, tot depèn dels recursos disponibles i de l'accés a aquests recursos.

### **9.3.3. L'avaluació processual i de producte**

Com ja s'ha dit, el portafolis és una eina completa de grans prestacions potencials perquè pot donar una cabuda congruent a diferents recursos i permet la

convivència de diferents orientacions avaluadores de forma coherent. A continuació analitzarem si aquesta “pacífica coexistència” es va dur a terme.

L’acció experimental que aquí es presenta pretenia comprovar fins a quin punt l’ús del portafolis permetia dur a terme una avaluació vàlida de la competència comunicativa dels aprenents d’anglès LE en el context de l’EUHT CETT-UB. En aquest context acadèmic no és possible prescindir de la funció acreditativa que pot tenir l’avaluació, de manera que l’avaluació sumatòria hi ha de ser present, i el portafolis pot tenir raó de ser com a producte final que és objecte de valoració. Tanmateix, el portafolis també pot vehicular una avaluació inicial i una avaluació formativa, de gran valor en el procés d’aprenentatge per competències dels alumnes. Arribats a aquest punt, és hora de fer algunes reflexions. Es va poder evidenciar un desenvolupament de les competències dels alumnes? El portafolis va constituir un instrument vàlid d’avaluació inicial, formativa i sumatòria? Hi va haver una atenció a la diversitat i a l’autonomia de l’aprenent? Van existir una autoavaluació, una coavaluació i una heteroavaluació efectives? Mirarem de donar-hi resposta tot seguit.

Com ja s’ha dit, des de la perspectiva dels alumnes i sempre a partir dels materials aportats per ells mateixos als seus portafolis, l’ús d’aquesta eina va potenciar una evolució de certes competències. Concretament, alguns alumnes van deixar constància de la seva satisfacció quant al desenvolupament d’algunes competències bàsiques dins de l’àmbit lingüístic (en la dimensió de “parlar i escoltar”), que alhora són també part d’una competència professionalitzadora (la confiança en un mateix a l’hora de comunicar-se verbalment en situacions on cal fer servir la llengua anglesa en un registre formal) i també d’una competència clau pel *lifelong learning* (comunicació en una llengua estrangera). Altres competències clau, tan professionalitzadores com pel *lifelong learning*, que els alumnes pensaven haver desenvolupat estaven relacionades amb una aproximació a l’ús de les noves tecnologies (competència digital) i a la seva capacitat reflexiva com a aprenents (aprendre a aprendre).

Des de la perspectiva de la professora, aquesta progressió en competències clau quedava pal·lesa gràcies a l’anàlisi dels comentaris manifestats pels alumnes al *blog*, en correspondència amb els criteris d’avaluació i la dinàmica reflexiva que s’havien

anat formentant durant el curs. També era evident que alguns alumnes havien aprofitat l'oportunitat de familiaritzar-se amb l'ús de recursos digitals, en alguns casos més enllà de tota expectativa, incorporant materials amb aquest tipus de suport als seus portafolis. Quant a la competència comunicativa de la majoria dels alumnes, està clar que també hi havia hagut un treball continuat de les habilitats orals (i en menor grau, de les escrites) durant el curs i que els alumnes havien pogut proporcionar evidències als seus portafolis que, juntament amb els enregistraments de les seves presentacions orals a l'aula, en donaven fe.

Del que s'ha dit fins ara es desprèn que s'havia produït una acció formativa continuada, i les revisions dels portafolis en major o menor grau així ho havien posat de manifest, revisions on s'havia mirat d'incidir en els punts forts i febles de cadascun del alumnes. El fet d'incloure un full d'autodiagnosi inicial i un de final al portafolis i d'atorgar una nota al treball personal de cada alumne de forma individualitzada en funció de les seves realitzacions també havia permès que l'avaluació inicial i la sumatòria final poguessin jugar el seu paper en el procés. A més d'una avaluació òbvia per part de la professora, hi havia hagut, doncs, ocasions per a l'autovaluació, a banda de les oportunitats d'avaluació per part dels companys que també s'havien presentat durant el curs (a mitjans del quadrimestre i amb motiu de les presentacions orals, per exemple).

Tanmateix, fins a quin punt s'havia desenvolupat l'autonomia de l'alumne? El tipus de portafolis que es va plantejar en aquesta acció experimental era molt dirigit i, com ja s'ha comentat, el marge d'actuació de cada alumne quedava limitat. Tot i així, el portafolis deixava un cert marge de maniobra que era evidentment més gran que el que es podia trobar a altres instruments d'avaluació més convencionals, com ara els tests: hi havia una evidència lliure, els suports de les evidències orals també depenien del criteri o els recursos de cada alumne, els alumnes podien presentar a voluntat diferents versions millorades de les seves produccions, etc.

D'altra banda, tot i que hi va haver una atenció a la diversitat, és evident que aquesta atenció podria haver estat major, per exemple en hores de tutoria. Hauria calgut rendibilitzar al màxim les hores de tutorització per tal que els alumnes s'haguessin pogut beneficiar de les orientacions personalitzades dels professors. Amb una

tutorització sòlida i un millor coneixement per part de l'aprenent de les implicacions de l'ús del portafolis es podria proposar un radi d'acció més gran a l'alumne, que guanyaria en autonomia. A més, en termes generals les tutories podrien ser una oportunitat de seguiment dels continguts del portafolis i de la dotació d'un *feedback* sistemàtic per part de la professora en base a uns criteris pragmàtico-lingüístics en una línia d'actuació formativa.

Quant al seguiment que els propis alumnes havien de fer dels seus portafolis i dels dels seus companys, un cop més cal admetre que aquest aspecte no va funcionar prou bé. Si bé els alumnes havien estat capaços de donar *feedback* als seus companys en alguns moments concrets del curs (relacionats amb les seves presentacions orals), pocs van fer gala d'un esperit crític necessari per fer una valoració més de tipus acreditatiu. Això es va posar especialment de manifest a l'hora de qualificar les presentacions orals dels projectes del companys (a l'alça), d'atorgar als portafolis dels companys una nota provisional a mitjans del quadrimestre (també a l'alça) i a l'hora d'autoassignar-se una nota final de portafolis (en molts casos inexistent, fet que no va donar peu a una negociació amb la professora). Per tant, el portafolis no va ser un instrument vàlid en aquest sentit.

Si entenem que la implicació dels jugadors en el joc de l'avaluació és essencial caldria no esmerçar esforços en procurar que les regles del joc quedessin suficientment clares perquè hi poguessin jugar sense massa problemes. D'una banda, caldria que els requisits de realització i els criteris de valoració dels portafolis fossin prou transparents. Per exemple, l'autoassignació per part de l'alumne d'una nota final de portafolis acompanyada d'una justificació podria ser una condició *sine qua non*, i també es podria demanar als alumnes evidències del punt de partida inicial que servís de referència per comprovar si es progressa.

#### **9.3.4. Valoració dels professors**

Fins ara aquesta acció experimental s'ha presentat des d'un punt de vista èmic, aportant només les visions dels participants: els aprenents i la professora implicats en l'experiència. A efectes de triangulació de perspectives donarem ara pas a les opinions de la resta dels professors del nivell troncal d'anglès a l'EUHT CETT-UB,

que no van participar directament en l'experiència i per tant van mostrar una visió des de l'exterior, de gran interès pel que fa a l'aplicabilitat potencial del portafolis en un futur.

El portafolis es va presentar a la professora i al professor que també impartien el nivell troncal d'anglès en el marc d'una reunió de coordinació. D'entrada l'objectiu era informar-los del plantejament experimental del portafolis i recollir les seves primeres impressions en relació a aquesta iniciativa.

Els professors van valorar positivament el portafolis com a eina pedagògica, i van semblar disposats a provar d'utilitzar-lo en un futur, per bé que es van mostrar més partidaris de tenir un portafolis menys guiat. Segons el seu punt de vista, un portafolis tan pautat no permetia que els alumnes assumissin plenament les seves responsabilitats, ja que hauria de ser el propi alumne qui en gestionés la temporalització dels continguts.

De fet els professors, es qüestionaven la necessitat de treballar "actituds" a nivell d'estudis superiors, tot i que veien la conveniència de la formació de competències professionals. Des de la seva perspectiva, els alumnes havien de treballar aspectes actitudinals en etapes prèvies del sistema educatiu.

Finalment, els professors proposaven que els alumnes haguessin d'incloure als seus portafolis les tasques que haguessin dut a terme pel seu compte, tant si estaven relacionades amb aspectes formals de la llengua com amb el desenvolupament d'habilitats. També suggerien que els informes dels companys fossin anònims (per evitar una possible coacció) i que el treball que l'alumne realitzava de forma autònoma tingués un pes més important a la nota final.

Ara bé, en relació als comentaris que s'acaben d'exposar, valdria la pena fer algunes puntualitzacions. Proposar un portafolis tan guiat es derivava del fet que aquesta acció pilot consistia en una primera presa de contacte amb aquesta eina tant per part dels alumnes com de la mateixa professora, i per tant convenia donar-ne pautes concretes per evitar la dispersió. En canvi, una pràctica més estesa del portafolis en un futur podria arribar a possibilitar-ne un de més obert que activés més la seva

capacitat d'iniciativa i la seva autonomia.

En qualsevol cas, es tractaria de proposar canvis graduals que potser poguessin implicar una certa ruptura amb una cultura educativa prèvia, però que alhora la prenguessin com a punt de partida i que tinguessin en compte el perfil d'alumne que actualment cursa estudis superiors. La qüestió és, un cop més, proposar reptes que no siguin inassolibles pels alumnes i jugar amb la seva motivació per aprendre.

Quant al treball de competències relacionades amb el desenvolupament professional dels alumnes, és justament aquesta preparació la que pot suposar un element diferencial respecte d'altres enfocaments més tradicionals de gestió del coneixement. Aquest rodatge pot contribuir a conformar individus que afrontin un món altament competitiu més enllà del seu bagatge acadèmic, individus que estiguin disposats a formar-se i reciclar-se permanentment en un món global, individus que sàpiguen treballar en equip però també de forma autònoma i crítica en un entorn empresarial.

Finalment, cal recordar que el portafolis no s'hauria de considerar un simple recull de la feina realitzada per l'alumne, sinó que més aviat ha de ser una mostra representativa d'aquesta feina que hauria de contribuir al seu procés formatiu. Això encara justificaria més el fet d'atorgar al portafolis un valor percentual més elevat dins de la nota final.

En qualsevol cas, és innegable l'interès de poder tenir intercanvis d'impressions sobre qüestions metodològiques amb altres companys que es troben en situacions similars. Aquest enriquiment és especialment valuós a l'hora de tractar temes directament relacionats amb l'avaluació, i esdevé indispensable si a més aquests companys estan al càrrec de grups del mateix nivell i es busca disposar de mecanismes avaluadors vàlids, fiables i viables, per exemple a l'hora d'harmonitzar criteris d'avaluació. La implicació del professorat és, doncs, una peça clau del trencaclosques educatiu.

#### **9.4. Revisió del pla d'acció**

Fins ara hem parlat de com es va fer servir el portafolis com a eina didàctica i

d'avaluació de la competència comunicativa dels aprenents d'anglès LE a l'EUHT CETT-UB en el decurs d'una acció experimental al curs 06-07 que havia de servir de preparació per a una futura acció investigadora en el mateix context acadèmic. Tenint en compte algunes de les reflexions que es van originar, aquest nou enfocament va fer necessari un replantejament d'alguns aspectes d'aquesta metodologia de cara a la seva utilització durant el curs 07-08. Ens centrarem a partir d'ara en l'acció investigadora pròpiament dita, que tenia al seu punt de mira l'ús del portafolis com a instrument per avaluar les habilitats comunicatives orals dels aprenents d'anglès LE.

#### **9.4.1. Plantejament de l'acció didàctica**

Abordarem en detall l'acció didàctica al capítol 10. Ara per ara, però, ens interessa deixar clars els trets diferencials de l'acció didàctica respecte de l'acció pilot que ens ha ocupat de moment.

En essència totes dues accions havien de tenir el mateix marc d'aplicació, si bé l'acció pilot només es va implementar en un grup d'alumnes del nivell troncal d'anglès al segon quadrimestre del curs 06-07, mentre que en la investigació que ara presentarem hi van participar dos grups d'alumnes del mateix nivell al primer quadrimestre del curs 07-08. Com ja s'ha dit, aquesta investigació també es va centrar en l'ús del portafolis, que els alumnes havien d'anar configurant a partir d'un nou recull evidències d'aprenentatge de diferents tipus (orals i escrites). D'entre totes elles i a diferència de l'acció pilot, obviarem les evidències que no estiguin relacionades amb el desenvolupament de les habilitats orals. En canvi, aquells materials inclosos al portafolis que facin referència a l'ús oral de la llengua, ja sigui en situacions comunicatives de presentacions formals o d'interacció, dins i fora de l'aula, han estat l'objecte del nostre estudi.

#### **9.4.2. Reajustaments previstos**

Tenint en compte algunes de les reflexions que va originar l'acció pilot, aquest nou enfocament va fer necessari un replantejament d'alguns aspectes del portafolis, amb el benentès que ens volíem centrar en treballar la interacció oral i la producció oral

aïllada (segons la definició que es fa al Marc europeu comú de referència per a les llengües d'aquestes activitats lingüístiques).

D'entrada, per poder valorar el desenvolupament de les capacitats orals dels aprenents a partir d'un punt de referència, es creia convenient acompanyar el full d'autodiagnosi inicial amb l'enregistrament d'una producció oral. A més, es pretenia potenciar l'enregistrament sistemàtic de les produccions orals dels alumnes.

Es tenia la intenció de demanar als alumnes que aportessin una evidència obligatòria d'una interacció oral en anglès amb un interlocutor estranger. Perquè fos significativa, aquesta interacció podria estar vinculada a les entrevistes que els alumnes havien de realitzar amb motiu dels seus projectes de recerca.

Amb una certa periodicitat, es pretenia que els alumnes posessin en comú en grups de tres les reflexions individuals que s'anessin originant durant el curs fent servir l'anglès. En ocasions puntuals es podria fer una combinació d'alumnes que no es relacionessin habitualment perquè les seves inhibicions inicials es contrapossessin als beneficis que suposa fomentar l'ús de la llengua en situacions de poca familiaritat amb els interlocutors (com és el cas dels intercanvis orals que es produeixen en la majoria de contextos professionals). El fet de treballar en grups constituïts per tres membres permet compartir un espai d'intersubjectivitat més ampli, de manera que l'activitat esdevé més significativa en donar peu a més possibilitat d'intercanvis i afavoreix la negociació de significats. Per tal de dur a terme aquest tipus d'activitat es pretenia contrarestar la mediació de la lectoescriptura en la mesura en què això fos possible, és a dir, es tenia intenció de demanar als alumnes que "pensessin", però no "escrivissin" les seves reflexions en cap moment, sinó que en deixessin constància en els seus enregistraments.

La producció oral aïllada es volia treballar mitjançant presentacions. Es recomanaria als alumnes que enregistressin les seves produccions preparatòries per les presentacions orals que durien a terme a l'aula i que es beneficiessin de les tutories per practicar i rebre orientacions de la professora. D'altra banda, es contemplaria la possibilitat de fer servir un suport digital per posar les presentacions dels alumnes al seu abast a mesura que s'anessin realitzant per facilitar-ne una anàlisi reflexiva.



Altres aspectes que es volien potenciar eren els relacionats amb la dimensió fònica de la llengua oral, amb la intel·ligibilitat com a objectiu. A banda de treballar els fenòmens suprasegmentals selectivament en el context de les produccions orals dels alumnes, se'ls pretenia proposar activitats orientades a centrar-se en la seva pronunciació de forma autònoma a través del Campus virtual. El treball per millorar la fluïdesa dels alumnes havia de ser continuat.

A més, es pararia atenció als recursos utilitzats pels alumnes en les seves actuacions: estratègies de comunicació, elements no verbals, relació entre la seva parla i els materials de suport, etc. Les deficiències lingüístiques i no lingüístiques en les seves produccions es podrien comentar de forma selectiva i constructiva. El desenvolupament sistemàtic de les competències dels alumnes havia de seguir la mateixa línia que s'havia endegat al curs 06-07.

També es volien establir paràmetres clars que fossin suficientment indicatius dels progressos dels alumnes i que comptessin amb la seva participació, tant pel que fa a la diagnosi inicial com a la final. De la mateixa manera, es pretenia fixar uns indicadors que determinessin clarament quines valoracions havien d'atorgar els propis alumnes als seus portafolis i als dels seus companys, essent l'autoavaluació i la coavaluació un requisit indispensable per a la seva avaluació per part de la professora. D'aquesta manera es fonamentarien les tres modalitats d'avaluació integrades al portafolis (inicial, formativa durant el curs i sumatòria al final del curs). S'intentaria que les activitats d'avaluació sumatòria també tinguessin un component formatiu.

Els criteris i escales d'avaluació oral utilitzats havien de ser els emprats al *First Certificate in English*, uns criteris consensuats entre els diferents professors que impartien els crèdits troncal d'anglès a l'EUHT CETT-UB amb els quals ja s'havia treballat. Es pretenia posar un èmfasi especial, però, en considerar els paràmetres i descriptors no només sota el prisma de la correcció o precisió, sinó també de l'adequació pragmàtica/sociocultural de diferents aspectes de les produccions orals dels aprenents quant a les seves estratègies i capacitats de control morfosintàctic i lèxic, de gestió del seu discurs, de control fònic i d'interacció eficient. Quant al control lèxico-gramatical, es creia necessari tenir presents les característiques

idiosincràtiques de la parla a l'hora de valorar-ne la seva precisió i pertinença, i en el cas dels discursos formals prendre en consideració a més a més la varietat d'un lèxic específic del sector. Pel que fa a gestionar el discurs, seria convenient valorar si aquest era suficientment rellevant i extens a nivell de continguts, si estava ben estructurat, si era coherent i si s'havien fet servir les estratègies i els recursos adequats de tot tipus. En relació a la competència fònica dels aprenents, el punt de mira es centraria en els fenòmens suprasegmentals i la fluïdesa més que en els sons aïllats per determinar si els enunciats eren suficientment intel·ligibles. Respecte de la seva capacitat interactiva -és a dir, l'ús d'estratègies de comunicació i l'aplicació dels principis que regeixen els intercanvis orals (de cooperació, de negociació de significats, de torns de paraula, etc.)-, es volia procurar que els alumnes poguessin donar-ne una mostra mínimament representativa fins i tot en realitzar activitats de producció oral aïllada ampliant el temps de dedicació als torns de pregunta al final de les seves presentacions orals.

En el cas dels grups que havia de participar en l'acció investigadora que es duria a terme durant el curs 07-08, el sistema d'avaluació patiria algunes adaptacions en funció de la nova rellevància del portafolis, tal i com s'indica a continuació. Les modificacions es poden comparar amb la figura 10 del capítol 8.

Figura 12. Sistema d'avaluació al curs 2007-08

	Opció A		Opció B
Treball autònom (portafolis)	25 %		10 %
Presentacions	Producció oral	P. individual	10%
		P. en grup	30%
Prova de mitjans del quadrimestre	Producció escrita	5%	---
	Comprensió oral	5%	
	Comprensió escrita	5%	
Prova final	Producció oral	--	40 %
	Producció escrita	5%	20%
	Comprensió oral	5%	10%
	Comprensió escrita	5%	10%
	Gramàtica i vocabulari	5%	10%
Total	100%		100%

Així, el fet d'incrementar la nota de portafolis d'un 10% a un 25% suposava una prioritització de les activitats orals, en detriment de les centrades en aspectes purament lingüístics (gramàtica i vocabulari) o en habilitats de producció escrita. D'aquesta manera, partint de la base que el portafolis inclouria un recull de tot tipus d'activitats i com a mínim la meitat dels components del portafolis estaria constituïda per evidències de producció oral, la suma dels percentatges assignats a les presentacions orals (40% en total) i l'assignat a la realització del portafolis posa de manifest el pes que ara passava a tenir la producció oral, en consonància amb les necessitats que es deriven de la pràctica professional al sector turístic.

A banda de les eines utilitzades per recollir les opinions dels participants en aquesta

recerca, en tot moment es pretenia mantenir una actitud receptiva envers els suggeriments per part de professors i alumnes que poguessin conduir cap a possibles modificacions futures del sistema d'avaluació.

L'acció pilot constituïa, com ja s'ha dit, la primera espiral de recerca de la nostra investigació-acció, i amb la revisió del pla d'acció que acabem d'exposar s'enllaçaven la fase final d'aquesta espiral i l'inici d'una nova espiral de recerca: l'acció didàctica que presentarem a continuació com a objecte principal d'estudi d'aquesta tesi doctoral.

## **CAPÍTOL 10. ACCIÓ DIDÀCTICA**

### **10.1. Descripció del portafolis com a eina didàctico-avaluadora**

Al primer quadrimestre del curs 2007-08 es va proposar a dos grups-classe d'alumnes (els grups A8T111 i A8T211) de l'assignatura d'anglès troncal de la Diplomatura en Turisme de l'EUHT CETT-UB que participessin en la nostra recerca com a grups d'innovació docent.

El portafolis que es va dissenyar per dur a terme aquesta acció didàctica es basava en el portafolis de l'acció pilot i la seva estructura i plantejament eren molt similars, malgrat que a diferència del seu predecessor s'inclouria un major nombre d'evidències. El portafolis ara constituïa un 25% de la nota final de l'assignatura, de manera que el seu valor percentual era més rellevant.

Ja hem vist que el portafolis, en tant que compilació d'evidències que deixen constància del progrés dels aprenents de llengües estrangeres, es componia d'un recull estructurat de mostres de la feina realitzada pels alumnes complementades per les seves reflexions al respecte de com s'està produint el procés d'ensenyament-aprenentatge-avaluació.

Aquests són els components del portafolis que es va proposar als alumnes que formaven part dels grups d'innovació docent (les pautes específiques es poden trobar a l'Annex 3.6):

- Un índex.
- Una petita introducció.
- Evidències obligatòries, que es descriuran detalladament a l'apartat 10.3.
- Un apèndix on es podien incloure evidències opcionals.

És interessant ressaltar que el portafolis com a instrument integrador permet incloure una mostra representativa del desenvolupament de les habilitats orals i escrites dels alumnes en funció dels objectius del curs, i alhora es tracta d'una eina prou flexible per jugar amb diferents tipus i formats d'activitats. També cal aclarir que malgrat que

algunes evidències s'han d'obtenir en alguns moments específics del període formatiu per la seva pròpia naturalesa, altres no estan tan pautes. En el cas de les tasques diagnòstiques de principis, mitjans i finals del quadrimestre, és evident la conveniència de marcar terminis de lliurament. En el cas de tasques plantejades des de la mateixa aula, la data de realització també és força determinant perquè pot no ser sempre possible recuperar la tasca o oferir alternatives (com en el cas dels enregistraments grupals duts a terme a l'aula d'informàtica).

Si es disposa de portafolis elaborats pels alumnes en cursos anteriors no deixa de ser útil dur-ne una mostra en la sessió introductòria a títol il·lustratiu. El portafolis s'ha d'anar confeccionant a partir del moment en què es planteja la primera tasca, és a dir, des del principi del curs, atès que en un estadi inicial es poden recollir mostres de quin és el punt de partida en el procés que comença. A mesura que va avançant el curs s'hi poden anar afegint diferents evidències d'aprenentatge que no tenen per què ser aquelles que s'inclouran definitivament en la versió final del portafolis. Es tracta, per tant, d'un procés d'elaboració constant i dinàmic que per la seva índole formativa fa possible el desenvolupament de les competències gràcies a la deconstrucció, reconstrucció i coconstrucció a partir de que cada aprenent vagi coneixent els seus punts forts i febles.

En el seu vessant avaluador, ja s'ha dit que el portafolis pot tenir una funció formativo-acreditativa en fer possible combinar diferents tipus d'avaluació segons els períodes en què aquesta es dugui a terme -inicial, formativa i sumatòria- i en funció de quin sigui l'agent avaluador -autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació. És en aquest sentit que el lliurament de la versió final del portafolis es pot produir a al final del curs, un moment en què l'alumne ha de fer una selecció definitiva del recull de materials que vol incloure-hi. Aquesta tria mai no serà aleatòria i fins i tot en el cas d'un portafolis molt guiat, com és el cas que plantegem aquí, es veurà subjecta a la voluntat de l'alumne pel que fa a diferents decisions que haurà de prendre, de manera que el tindrà un paper actiu amb diferents graus de responsabilitat.

L'alumne pot decidir quants components vol incloure, ja que no té per què incloure totes les evidències obligatòries proposades. Com veurem, aquest és un dels paràmetres que es tindran en compte en el moment de fer una avaluació sumatòria.

A més, l'alumne pot decidir quins components inclourà en funció de diferents factors, com ara el temps de què disposi o el seu grau de motivació. En el cas d'estar molt interessat en les tasques orals, l'alumne també pot voler incloure materials opcionals que mostrin la seva dedicació en l'apèndix. D'altra banda, l'alumne també pot decidir treballar en diferents nivells de profunditat, és a dir, pot anar a mínims o treballar més a fons, per exemple a l'hora de fer comentaris de reflexió. Val a dir, però, que sempre hi hauria d'haver un requisit d'acceptació mínima que caldria complir. Finalment, l'alumne ha de decidir com estructurarà les seves evidències -d'aquí la importància de tenir un índex que faciliti l'organització dels materials-, quin(s) format(s) i suport(s) farà servir -digitals o bé analògics, tant oralment com per escrit- i com presentarà la seva feina, si hi ha una introducció.

Durant el curs es fa un seguiment del portafolis en varis moments, supervisió que és duta a terme per part de diferents agents. D'entrada, és evident que el propi alumne s'ha de preocupar d'anar fent el seu propi seguiment per tal de determinar quines evidències cal incloure, revisar, modificar, substituir, etc. A més, el professor també estableix com a mínim dos períodes de revisió -idealment a mitjans i a finals del quadrimestre, tot i que en cas de detectar que els alumnes necessiten més orientació també es pot fer un seguiment extra- i òbviament també ha de proporcionar un guiatge continuat durant el curs en funció de les necessitats de cada alumne.

El propòsit d'aquest seguiment ha de ser formatiu, tot i que al final del quadrimestre la revisió final també té un component sumatori. Per tal que la revisió final pugui tenir una funció formativa és preferible marcar un termini de lliurament suficientment ampli per permetre fer el seguiment, donar *feedback* als alumnes i negociar amb ells la qualificació final, si cal. També és aconsellable fixar terminis de lliurament del portafolis tant a mitjans com a finals del quadrimestre i realitzar informes de seguiment en aquests períodes acompanyats d'una qualificació que a mitjans del quadrimestre serà provisional i de comentaris, aclariments, valoracions, reforçament positiu o tocs d'atenció, etc. que puguin ser d'utilitat. Per exemple, pot ser el moment adient per aconsellar als alumnes que modifiquin o refacin alguna tasca que no es consideri realitzada satisfactòriament o que no segueixi les pautes establertes. En fer la revisió de mitjans del quadrimestre cal fer servir els mateixos paràmetres que s'utilitzaran al final del curs per avaluar els portafolis de manera que serveixin

d'orientació. Gràcies a l'aplicació dels criteris d'avaluació en aquest moment clau del curs els alumnes poden moltes vegades acabar de copsar quina és la seva concreció en la pràctica, poden resoldre's qüestionaments i permetre així que els alumnes estiguin preparats per reflexionar sobre les seves mancances i els seus punts forts, i finalment puguin autoavaluar-se i avaluar els seus propis companys.

D'altra banda, també és aconsellable dedicar una sessió a fer un seguiment dels portafolis dels companys a l'aula. Com ja s'ha dit, la millor manera d'acabar d'entendre els criteris d'avaluació és fent-los servir. A més, els companys poden proporcionar un *feedback* valuós perquè es fa des d'una perspectiva diferent, però alhora propera, i revisant els portafolis dels companys moltes vegades els alumnes comprenen quina és la dinàmica a seguir i descobreixen altres maneres de fer, ja que també poden trobar inspiració en els portafolis dels seus companys. En altres paraules, aquest seguiment de mitjans del quadrimestre és vital pel bon funcionament del portafolis i per treure'n un bon partit. Els companys també poden realitzar un informe de seguiment in situ, en base a les mateixes pautes d'avaluació que seguiran els professors i que també els serviran per autoavaluar-se. En aquest sentit, l'ús de *check lists* acompanyades d'un apartat d'observacions on calgui forçosament fer comentaris ha demostrat ser de gran utilitat. Un cop més, es compleix una doble funció formativa i sumatòria (per bé que a mitjans del quadrimestre les notes siguin purament orientatives, com ja hem esmentat). No cal dir que és important que els professors supervisin tot el procés de coavaluació a l'aula per tal de fer qualsevol aclariment necessari.

Pel que fa al lliurament de la versió final del portafolis i la seva avaluació en un sentit més acreditatiu, l'alumne és responsable d'autoavaluar-se. Per poder fer-ho, necessita una *check list* d'evidències que l'ajudi a comprovar fins a quin punt els continguts del portafolis compleixen els requisits estipulats i havent fet aquesta comprovació l'alumne ha d'autoassignar-se una qualificació final. Aquesta autoqualificació ha de ser una condició indispensable per a l'assignació d'una qualificació final per part del professor. En realitat, si els criteris d'avaluació són suficientment clars i l'alumne ha tingut un cert entrenament al respecte totes dues qualificacions haurien de coincidir, o com a mínim, ser similars amb un marge de



desviació acceptable. En cas contrari, caldria que el professor i l'alumne aclarissin les seves discrepàncies i negociessin la nota final.

Quant als criteris d'avaluació, ja s'ha esmentat que haurien d'estar clarament especificats. En aquest sentit, paga la pena posar-les per escrit per facilitar-ne la consulta, i anar fent recordatoris. Una bona oportunitat per fer això és el seguiment de mitjans de quadrimestre, moment en què es pot lliurar als alumnes una *check list* acompanyada d'una breu explicació dels criteris per poder fer l'informe de revisió pels companys. Aquest document pot ser molt similar al full d'autoqualificació final i també al full que el professor farà servir pels seus informes.

El portafolis que es va proposar en el curs 07-08 va avaluar-se en funció del nombre d'evidències que s'havien inclòs sempre que es complissin uns requisits qualitius mínims. Partint de la base que la màxima puntuació que podia obtenir-se era 25, cadascuna de les evidències inclosa al llistat que s'havia donat al principi del curs valia 1 punt en el supòsit que es complissin les pautes de realització establertes, per exemple, pel que fa a la durada o als terminis de lliurament d'algunes evidències orals (aquestes pautes s'expliciten en l'apartat 10.3). Ara bé, com que algunes evidències eren dobles (és a dir, constaven d'un component escrit i d'un d'oral), si algun dels components es deixava de lliurar l'evidència valia 0,5 punts.

A més, es van fer alguns aclariments als alumnes: se'ls va dir que la introducció i l'índex no eren materials puntuables, amb el benentès que el full explicatiu que se'ls havia donat al principi de curs amb el llistat d'evidències no constituïa en sí mateix un índex. Se'ls va recalcar la importància d'indicar clarament a l'índex la ubicació de cadascuna de les evidències, sobretot en el cas dels enregistraments, que podien tenir diferents localitzacions en funció de si es tractava de tasques individuals o col·lectives i de si s'havien dut a terme a l'aula d'informàtica (i desat en algun directori compartit) o fora de l'aula. Per exemple, podia donar-se el cas d'evidències orals col·lectives que només es recollissin en un dels portafolis dels autors, de manera que la resta de coautors s'hagués de limitar a fer constar això a l'índex. També se'ls va explicar que no es descomptarien punts per evidències que faltessin i que no havien d'incloure tots i cadascun dels materials que haguessin elaborat, ja que el portafolis no és una compilació exhaustiva, sinó selectiva i representativa.

Tractant-se d'un portafolis molt guiat -atesa la innovació que suposava el seu ús- podien incloure els components extres que els alumnes consideressin oportuns, però no es puntuarien. En tot cas, justament per la novetat que suposava emprar aquesta eina, la valoració de les evidències no es va mesurar en termes de correcció lingüística, sinó que es va limitar a fomentar-ne la seva utilització pels beneficis que comportava i que ja s'han argumentat en el seu moment. Els objectius pedagògics es detallen a continuació.

## 10.2. Objectius pedagògics

Com s'ha explicat en el capítol 6 els objectius de la nostra recerca contemplaven l'articulació, implementació i valoració de la proposta didàctica basada en l'ús del portafolis que hem descrit. Aquesta proposta va comportar la formulació d'un conjunt d'objectius pedagògics associats al desenvolupament competencial dels aprenents.

Quant al desenvolupament de la competència comunicativa en anglès LE, cal indicar que el portafolis com a eina integral es pot compondre d'evidències orals i escrites perquè l'objectiu general és fer servir l'idioma com a mitjà de comunicació en l'àmbit professional, en situacions d'aprenentatge i com a mitjà d'expressió personal. En aquest sentit, es diferencia del nostre objectiu de recerca pel fet de no centrar-se de forma específica en l'oralitat. Per definir detalladament les competències a treballar en l'àmbit lingüístic ens basarem en la *Relació de competències bàsiques* elaborada pel Departament d'Ensenyament i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003), on s'especifica:

*“En el cas de l'àmbit lingüístic, les competències bàsiques assenyalades es refereixen a les capacitats o possibilitats d'actuar que es consideren més necessàries de dominar per poder comunicar-se satisfactòriament en un món com l'actual. La proposta parteix, doncs, de la consideració de les competències de l'àmbit lingüístic com a guanys essencials per comunicar-se i relacionar-se de manera eficaç i activa amb els altres i per inserir-se satisfactòriament en la societat, un enfocament del significat de les competències de l'àmbit lingüístic que es considera preferible a d'altres.”* (Departament d'Ensenyament & Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003:7).

Com s'ha dit al capítol 8 en aquest àmbit s'han plantejat tres dimensions generals:

1. Parlar i escoltar. El desenvolupament d'aquest tipus d'habilitats té com a objectiu formar individus competents en l'expressió i comprensió de missatges orals que s'intercanvien en determinades situacions comunicatives. Les competències bàsiques en aquesta dimensió són:

- Expressar i comprendre hàbilment les idees, els sentiments i les necessitats.
- Ajustar la parla a les característiques de la situació comunicativa.
- Emprar formes de discurs diverses en la comunicació.
- Implicar-se activament en la conversa i adoptar una actitud dialogant.
- Aprendre a parlar diferents llengües i a valorar-ne l'ús i l'aprenentatge.

2. Llegir. El desenvolupament d'aquest tipus d'habilitats té com a objectiu formar individus competents en comprendre i fer ús de textos diversos amb diferents intencions comunicatives. Les competències bàsiques en aquesta dimensió són:

- Posar en pràctica les destreses necessàries per a una correcta lectura expressiva.
- Posar en pràctica les destreses necessàries per a la comprensió del que es llegeix.
- Llegir textos de tipologia diversa.
- Implicar-se activament en la lectura.

3. Escriure: El desenvolupament d'aquest tipus d'habilitats té com a objectiu formar individus competents en compondre diversos tipus de text amb diferents intencions comunicatives. Les competències bàsiques en aquesta dimensió són:

- Posar en pràctica les destreses necessàries per escriure les paraules correctament.
- Posar en pràctica les destreses necessàries per compondre un text ben escrit.
- Escriure textos de tipologia diversa.
- Implicar-se activament en l'escriptura.

En realitat, la proposta didàctica que aquí es presenta està supeditada als nostres objectius de recerca, i per tant quedaria restringida a la primera d'aquestes dimensions generals, és a dir, a les competències bàsiques requerides per fer front a situacions comunicatives orals.

D'altra banda, pel que fa al desenvolupament de les competències no lingüístiques es parteix de la base que cal treballar un tipus de capacitats que tot i no ser específicament de l'àmbit lingüístic hi estan relacionades i contribueixen al desenvolupament integral dels aprenents. Aquestes capacitats són:

-La capacitat de treballar de forma autònoma tant a dins de l'aula, com al carrer o a casa.

-La competència digital, és a dir, la capacitat d'emprar les noves tecnologies de la informació i la comunicació i els mitjans audiovisuals.

-La capacitat d'iniciativa o d'innovació, la capacitat analítica i el pensament crític a l'hora d'endegar projectes de recerca o de dur a terme activitats de reflexió sobre els processos d'aprenentatge i avaluació.

-La capacitat de treballar en equip, en la línia de treball col·laboratiu per projectes.

Els objectius pedagògics vinculats a les competències lingüístiques i no lingüístiques que s'han esmentat es detallen tot seguit. Aquests objectius didàctics generals es desglossen en una bateria d'objectius específics que s'interrelacionen entre sí, tal i com s'il·lustra a la figura 13.

1. Plantejar un enfocament d'ensenyament-aprenentatge-avaluació per competències.

1.1. Desenvolupar la competència comunicativa oral en anglès LE dels aprenents en un context professional.

Des del nostre rol de formadors especialitzats en la didàctica de l'anglès com a llengua estrangera en un context educatiu totalment orientat a la inserció laboral dels nostres alumnes en un sector molt específic hem de tenir al nostre punt de mira quins seran els requisits professionals pels quals hauran d'estar habilitats. En el cas del món del turisme, tot i que a priori no podem predir quines seran les funcions concretes que hauran de realitzar els nostres alumnes, és evident que la gran majoria haurà de comunicar-se oralment amb clients de diferents procedències, sovint fent servir l'anglès com a llengua franca. Per tant, és necessari treballar tots els aspectes relacionats amb la comunicació oral, principalment en interacció, tant a

l'aula com fora de l'aula. Les evidències d'aquest treball s'han d'incloure al portafolis -que té una funció catalitzadora- com a mostres d'aprenentatge i d'avaluació de diferents tipus, d'acord amb els objectius 2 i 3.

## 1.2. Desenvolupar competències no lingüístiques.

També s'han de treballar unes altres capacitats, que tot i no ser específicament de l'àmbit lingüístic hi estan relacionades i contribueixen al desenvolupament integral dels aprenents. Aquestes capacitats són:

-La capacitat de treballar de forma autònoma tant a dins de l'aula, com al carrer o a casa. Treballar autònomament no vol dir fer salts acrobàtics en solitari i sense xarxa, sinó que en moltes ocasions es tracta d'una línia d'actuació que s'emmarca en un projecte més ampli de treball cooperatiu sota la supervisió docent. El sistema de crèdits ECTS comporta una dedicació a la realització de tasques en aquest sentit per part dels alumnes, que han d'aprendre a gestionar el temps del qual disposen.

-La competència digital, és a dir, la capacitat d'emprar les noves tecnologies de la informació i la comunicació i els mitjans audiovisuals en un món on aquests recursos cada cop són més freqüents en tots els àmbits. En el nostre context educatiu, aquestes eines poden esdevenir un suport més d'aprenentatge i un element motivador i dinamitzador.

-La capacitat d'iniciativa o d'innovació, la capacitat analítica i el pensament crític a l'hora d'endegar projectes de recerca o de dur a terme activitats de reflexió sobre els processos d'aprenentatge i avaluació.

-La capacitat de treballar en equip, en la línia de treball col·laboratiu per projectes amb una forta presència d'activitat verbal en llengua anglesa.

## 2. Plantejar diferents tipus de tasques orals.

### 2.1. Dur a terme activitats formatives.

Els components del portafolis estan principalment constituïts per evidències configurades arran d'activitats de naturalesa clarament formativa que permeten als aprenents:

- desenvolupar la seva competència comunicativa oral en anglès LE en un context professional;
- la seva reflexió sobre els seus progressos i les seves carències;
- representar un paper actiu i assumir les seves responsabilitats en el seu propi procés d'aprenentatge i avaluació.

## 2.2. Dur a terme activitats diagnòstiques d'inici, mitjans i final del quadrimestre.

També hi ha cabuda per activitats que fan possible valorar l'evolució dels aprenents en els tres moments concrets del curs que serveixen com a punt de referència. De fet, aquestes activitats sovint coincideixen amb les activitats esmentades a l'objectiu 2.1, però tenen a més una funció qualificadora o acreditativa que en el nostre context d'educació superior no podem obviar.

## 3. Plantejar diferents tipus d'avaluació de les habilitats orals de forma complementària.

### 3.1. Endegar processos d'heteroavaluació, coavaluació i autoavaluació.

Es proposa una metodologia avaluadora participativa per l'enriquiment que suposa tant l'orientació i la valoració aportada pel professor i pels companys com la reflexió feta pels propis aprenents des de la seva introspecció. El *feedback* es vehicula de diferents maneres:

- Autoavaluació: amb revisions autodiagnòstiques formatives a principis, mitjans i finals del quadrimestre. La darrera revisió té un vessant més acreditatiu.
- Coavaluació: amb revisions formatives de seguiment a mitjans i finals del quadrimestre.
- Heteroavaluació: amb tutories individuals o grupals i revisions de seguiment formatives a principis, mitjans i finals del quadrimestre. La darrera revisió té un vessant més acreditatiu.

Figura 13. Objectius de la proposta didàctica

Generals	Específics
1. Plantejar un enfocament d'ensenyament-aprenentatge-avaluació per competències	1.1. Desenvolupar la competència comunicativa oral en anglès LE dels aprenents
	1.2. Desenvolupar competències no lingüístiques dels aprenents
2. Plantejar diferents tipus de tasques orals	2.1. Dur a terme activitats formatives
	2.2. Dur a terme activitats diagnòstiques d'inici, mitjans i final del quadrimestre
3. Plantejar diferents tipus d'avaluació de les habilitats orals de forma complementària	3.1. Endegar processos d'heteroavaluació, coavaluació i autoavaluació

### 10.3. Els components del portafolis

Hem vist que el portafolis que es va plantejar en l'acció didàctica del curs 07-08 es composava d'un índex, una introducció, una sèrie d'evidències obligatòries i un apèndix optatiu. Les evidències obligatòries s'enumeren a continuació:

1. Contracte didàctic inicial.
2. Full de diagnosi de principis del quadrimestre.
3. Evidència inicial de producció oral.
4. Índex de continguts del projecte.
5. Planificació i descripció orals del projecte.
6. Informe d'autoavaluació de la presentació oral individual (amb comentaris orals).
7. Informe d'avaluació dels companys de la presentació oral individual (amb comentaris orals).
8. *Curriculum vitae* personal (primera versió).
9. *Curriculum vitae* personal (versió final).
10. Enregistrament de l'entrevista a un estranger pel projecte.
11. Informe oral de seguiment del projecte.
12. Full d'autoavaluació de mitjans del quadrimestre (amb comentaris orals).
13. Informe dels companys de mitjans del quadrimestre.
14. Activitat de pronunciació (primera versió).
15. Activitat de pronunciació (versió final).
16. Producció escrita (primera versió).
17. Producció escrita (versió final).
18. Informe d'autoavaluació de la producció escrita.
19. Informe d'autoavaluació de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals)
20. Informe d'avaluació dels companys de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals).
21. Mostra d'activitats del dossier de classe.
22. Informe d'autoavaluació del dossier de classe (amb comentaris orals).
23. Evidència lliure de producció oral.
24. Evidència final de producció oral.
25. Full de diagnosi de finals del quadrimestre.



Com es pot apreciar, el portafolis estava constituït per evidències orals, evidències escrites i evidències mixtes en la següent proporció:

-8 evidències purament orals de diferents tipus.

-8 evidències que incorporen algun component oral. Aquestes evidències consten d'una graella amb diferents opcions que cal seleccionar acompanyada d'una bateria de preguntes obertes que donen pautes per fer comentaris oralment.

-9 evidències amb diferents formats que no incorporen cap component oral.

D'altra banda, tot i que la majoria d'aquestes evidències eren individuals, altres eren col·lectives, ja que eren fruit d'un treball grupal. Es tracta en concret de les evidències 4, 5 i 11, vinculades al projecte de recerca que calia realitzar en equip, si bé algunes evidències orals (com les evidències 19, 20 i 23) també van ser enregistrades en grup per part d'alguns alumnes.

S'oferirà tot seguit una breu caracterització de cadascun dels components obligatoris (totes les plantilles de base per a aquests documents i pels informes de seguiment de la professora de mitjans i de finals del quadrimestre es poden trobar a l'Annex 2).

1. El contracte didàctic inicial (vegeu l'Annex 2.1) pretén crear un primer vincle entre l'alumne i el portafolis en formular una declaració d'intencions i deixar constància escrita dels objectius curriculars i dels criteris d'avaluació. La signatura d'aquest document suposa la voluntat de compromís per part de l'alumne i d'implicació per part del professor que també el signa.

2. El full de diagnosi de principis del quadrimestre consisteix en un qüestionari inicial on l'alumne fa una autoreflexió sobre les seves pròpies capacitats en iniciar-se el període lectiu (vegeu l'Annex 2.2). Aquest document es compon d'una banda d'unes graelles on es detallen una sèrie d'ítems que l'alumne ha de seleccionar segons el grau de capacitat que creu tenir. D'altra banda, la secció final de preguntes obertes planteja algunes qüestions que l'alumne pot comentar, amb marge per incloure comentaris que vulgui fer per iniciativa pròpia. Aquests comentaris poden ser escrits o poden registrar-se oralment. El full de diagnosi de principis del quadrimestre permetrà que l'alumne pugui contrastar la seva autoavaluació inicial

amb la realitzada en acabar el període lectiu mitjancant un qüestionari d'autoavaluació final.

3. L'evidència inicial de producció oral és l'enregistrament d'un monòleg on l'alumne parla d'ell mateix. Aquest enregistrament s'ha de dur a terme al principi del quadrimestre per poder comparar-lo amb el monòleg que l'alumne enregistrarà al final del curs. L'alumne ha de presentar-se, donar informació sobre sí mateix i comentar les seves expectatives en relació al curs, i si ho desitja pot fer servir les preguntes obertes del full de diagnosi de principis del quadrimestre com a pautes, de manera que aquest enregistrament pot constituir la darrera secció del qüestionari inicial. En principi, l'enregistrament ha de tenir una durada de com a mínim 3 minuts i es pot fer en qualsevol tipus de suport d'àudio, però un arxiu digital és la millor opció per facilitar-ne la gestió. És important recalcar a l'alumne que si bé el seu monòleg requereix una certa preparació prèvia quant a l'estructuració del contingut, aquest no ha de ser llegit ja que serveix d'entrenament per a les presentacions orals que es realitzaran a l'aula durant el curs, i en aquest tipus de situacions acadèmiques (i també en situacions similars en l'àmbit laboral) la lectura literal d'un text s'ha de minimitzar, ja que la mediació lectoescriptora interfereix en la comunicació.

4. L'índex de continguts del projecte és una primera aproximació al treball de recerca que l'alumne haurà de fer en equip durant el curs i que haurà de presentar oralment al final del quadrimestre. Havent triat i comentat a l'aula el tema del projecte, cada grup d'alumnes ha d'elaborar un primer índex i presentar-lo oralment al professor, que els orientarà i farà les observacions pertinents. Després d'haver tingut aquest intercanvi d'impressions cada grup ha d'incorporar-les al seu índex i lliurar una versió revisada i mecanografiada que els serveixi com a punt de partida.

5. La planificació i descripció orals del projecte en base a l'índex són la temàtica d'una conversa que els alumnes d'un mateix grup de recerca han de mantenir i enregistrar en suport digital a l'aula, ja sigui gràcies a un aparell reproductor de mp3 (amb gravadora incorporada i auriculars) o mitjançant un ordinador a una aula d'informàtica. En aquest darrer cas, es requeriran micròfons i auriculars i és aconsellable la utilització del programa de gestió d'àudio *Audacity* (de lliure disposició a Internet). Els alumnes han de parlar de la forma més espontània possible de com

estructuraran el seu projecte i de com organitzaran la seva feina. Es tracta del primer enregistrament grupal i algunes de les seves finalitats consisteixen en fomentar el treball col·laboratiu i la capacitat d'autogestió.

6. L'informe d'autoavaluació de la presentació oral individual (amb comentaris orals) és de nou un document on l'alumne reflexiona sobre la seva pròpia actuació (vegeu l'Annex 2.3). Consta d'una graella amb una sèrie d'ítems relacionats amb diferents aspectes de la presentació que l'alumne ha fet prèviament a l'aula i ha de marcar les caselles que li semblin adequades en funció de fins a quin punt hi està d'acord. Tot seguit es detallen els criteris d'avaluació de les presentacions orals i s'ofereix una bateria de preguntes obertes, i s'invita a l'alumne a fer comentaris al respecte i a fer qualsevol aportació que cregui oportuna. Els comentaris han de ser orals i s'han d'enregistrar (en un principi de forma individual i autònoma) i aquesta autoanàlisi ha de contribuir a desenvolupar l'esperit crític i la capacitat analítica dels aprenents.

7. L'informe d'avaluació dels companys de la presentació oral individual (amb comentaris orals) segueix la mateixa línia que l'informe d'autoavaluació, però ara l'atenció es centra en les actuacions dels companys -en principi de forma col·lectiva, tot i que també es pot optar per un enfocament individualitzat- i en els processos d'auto i coavaluació. Un cop més, el document (vegeu l'Annex 2.4) es compon d'una graella on es plantegen un seguit d'ítems sobre els quals cal opinar segons una gradació d'aquiescència, i d'una secció de preguntes obertes que dona peu a cada alumne a enregistrar els comentaris orals que desitgi fer, d'entrada pel seu compte.

8. El *curriculum vitae* personal (primera versió) és el document on es recull el perfil personal, professional i acadèmic de cada alumne. L'alumne ha d'utilitzar el model de *curriculum* europeu i fer-hi constar les seves dades reals perquè en acabar el curs pugui fer-lo servir quan sol·liciti una feina, ja que la inserció laboral és un objectiu prioritari per a la majoria d'alumnes. Es proporciona a l'alumne l'adreça de la pàgina web on poden trobar-hi la plantilla i les pautes de realització d'aquest document (<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europasss+Documents/Europass+CV.csp>) i se'ls demana que lliurin un arxiu digital o una còpia impresa que constituirà la primera versió i que caldrà anar polint.

9. El *curriculum vitae* personal (versió final) és la versió totalment corregida del *curriculum* europeu. Aquesta versió no ha de contenir cap rectificació, ja que és la carta de presentació definitiva de cada alumne. A partir de la versió inicial es genera un procés cíclic de correcció per part del professor, rectificacions per part de l'alumne i revisió de les modificacions per part del professor que només finalitza amb el lliurament de la versió final. Les versions intermèdies no s'inclouen en el portafolis ja que l'objectiu no és fer una compilació sistemàtica de tota la feina realitzada, sinó només de la més representativa.

10. L'enregistrament de l'entrevista a un estranger pel projecte en qualsevol suport audiovisual (preferiblement digital per facilitar-ne la gestió) és una mostra de la conversa que cada alumne ha de mantenir amb com a mínim una persona forània durant el procés d'enquestació que forma part del projecte de recerca grupal. Cada grup ha de dissenyar un qüestionari per tal de recollir les dades necessàries i entrevistar un nombre suficientment significatiu d'informants de diferents procedències. Les entrevistes es realitzen fora de l'aula i la seva ubicació dependrà de la temàtica del projecte, però en tot cas constitueixen una oportunitat de comunicació autèntica per a l'alumne, amb tots els riscos que això comporta. Per tant, afavoreixen la potenciació d'alguns aspectes actitudinals, el desenvolupament de la competència comunicativa en general i la transferència de coneixement. Aquests enregistraments també es poden incorporar a les presentacions orals dels projectes.

11. L'informe oral de seguiment del projecte és un altre enregistrament grupal que es pot realitzar a una aula que disposi de l'equipament adequat. Es proporciona a cada grup d'alumnes un full amb algunes preguntes obertes sobre com s'està duent a terme el procés de realització del projecte de recerca (vegeu l'Annex 2.5). Els alumnes poden utilitzar aquestes qüestions com a pautes a partir de les quals poden basar la seva conversa, que novament ha de ser tan espontània com sigui possible. L'objectiu torna a ser la potenciació del treball col·laboratiu i de la capacitat d'autogestió, a més de l'esperit crític i la capacitat de resolució de problemes en centrar l'atenció dels alumnes en aquells aspectes que cal redreçar abans no sigui massa tard.

12. El full d'autoavaluació de mitjans del quadrimestre (amb comentaris orals) és un document que per molts alumnes marca un punt d'inflexió en la realització del portafolis, ja que comporta una oportunitat d'autoreflexió crítica en aquest moment important del període lectiu que permet tenir encara un marge de reacció prou ampli des del punt de vista formatiu. El full (vegeu l'Annex 2.6) es compon novament d'una graella amb opcions graduades i uns quants ítems que fan referència a diferents aspectes del curs, complementada per una secció de preguntes obertes que s'han de comentar oralment i enregistrar de forma individual i autònoma. Aquest full i l'enregistrament que l'acompanya s'han de lliurar juntament amb el portafolis per tal que el professor pugui revisar-ho tot.

13. L'informe dels companys de mitjans del quadrimestre consisteix en una *check list* on es detallen cadascun dels components del portafolis, un apartat on s'indiquen els criteris de qualificació i una secció final amb pautes per fer comentaris (vegeu l'Annex 2.7). Aquest informe s'ha d'omplir a l'aula i per tant cal haver avisat als alumnes amb prou antelació perquè duguin els seus portafolis. Els alumnes han de treballar en parelles, intercanviar els seus portafolis i anar-los revisant i comentant. Durant el procés han de marcar al llistat de comprovació quines evidències ja s'han incorporat i quines estan pendents, de manera que és important que es puguin anar fent aclariments, per exemple sobre la ubicació de les evidències grupals o dels enregistraments que s'han realitzat. També cal anar indicant si els components dobles (com els constituïts per una graella i un enregistrament) s'han incorporat total o parcialment. Sota la supervisió del professor, els alumnes s'han de guiar pels criteris que s'especifiquen al full per qualificar els portafolis dels seus companys, amb el benentès que aquesta qualificació és temporal i purament orientativa perquè a aquestes alçades del curs és impossible haver recopilat totes les evidències proposades. Per acabar, els alumnes poden escriure les seves reflexions al full o bé comentar-les directament als seus companys. L'objectiu d'aquest informe és doble: d'una banda es pretén incidir novament en processos de coavaluació i d'una altra banda també suposa un referent de cara al procés d'autoavaluació que es produirà al final del quadrimestre. El document té un format molt similar al del full utilitzat per fer l'informe de seguiment docent de mitjans del quadrimestre (vegeu l'Annex 2.8).

14. L'activitat de pronunciació (primera versió) es duu a terme a l'aula d'informàtica o a una aula on els alumnes puguin servir-se d'un aparell reproductor de mp3 (amb gravadora incorporada i auriculars). Els alumnes han d'anar seguint les instruccions que se'ls proporcionen (vegeu l'Annex 3.9) ja sigui *on line* o en suport paper per tal d'anar treballant una sèrie d'aspectes fonètics, amb un enfocament especial en els elements suprasegmentals. Per començar han de llegir un text en veu alta i enregistrar aquesta primera versió per poder comprovar si s'ha produït alguna evolució al final de l'activitat.

15. L'activitat de pronunciació (versió final) comporta que després d'haver fet diferents audicions, d'haver passat per diferents fases i d'haver omplert un qüestionari d'autoavaluació, l'alumne torni a enregistrar-se mentre llegeix el mateix text inicial en veu alta. De nou només cal d'incloure en el portafolis els enregistraments inicial i final i no és necessari retre comptes dels estadis intermedis que formen part de l'activitat.

16. La producció escrita (primera versió) consisteix en la versió inicial d'un text escrit per l'alumne. En el cas del portafolis de la nostra proposta didàctica es va demanar als alumnes que incorporessin la primera versió d'una carta promocional que havien d'escriure adreçada als clients d'un centre de convencions. Aquesta simulació estava relacionada amb un dels objectius curriculars del curs.

17. La producció escrita (versió final) consisteix en la versió totalment depurada del text que l'alumne va escriure en el seu moment, un cop ha finalitzat el procés cíclic de correcció per part del professor, rectificacions per part de l'alumne i revisió de les modificacions per part del professor.

18. L'informe d'autoavaluació de la producció escrita és un full que inclou una graella amb una sèrie d'ítems referits al desenvolupament de la competència escrita de l'alumne a partir de les tasques de producció escrita realitzades (vegeu l'Annex 2.9). A més de reflexionar-hi i deixar constància de fins a quin punt està d'acord amb cadascun dels ítems es proposa a l'alumne que escrigui els seus comentaris en la secció final del full, on es detallen els diferents criteris d'avaluació de l'expressió escrita.

19. L'informe d'autoavaluació de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals) està en la mateixa línia que l'informe d'autoavaluació de la presentació oral individual i de fet s'utilitza el mateix document com a base (vegeu l'Annex 2.3), tot i que ara es fa referència a la presentació que cada grup ha fet del seu projecte de recerca. Per tant l'enregistrament pot realitzar-se de forma individual o col·lectiva a una aula d'informàtica o a una aula on es disposi de l'equipament necessari perquè cadascun dels membres dels grups de recerca pugui participar en una conversa autoanalitzant les seves actuacions.

20. L'informe d'avaluació dels companys de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals) té la mateixa dinàmica de l'informe d'avaluació dels companys de la presentació oral individual i es basa en el mateix document (vegeu l'Annex 2.4) per facilitar una reflexió per part dels membres d'un grup de recerca sobre les actuacions dels altres grups de forma individual o col·lectiva, de manera que l'enregistrament dels comentaris orals es pot dur a terme en les mateixes condicions que l'enregistrament dels comentaris orals de l'informe d'autoavaluació de la presentació oral del projecte.

21. La mostra d'activitats del dossier de classe que cada alumne ha de seleccionar pot incloure com a mínim una activitat de vocabulari, una activitat de comprensió oral i una activitat de comprensió escrita del conjunt de tasques proposades al dossier de classe. Els alumnes poden incorporar als seus portafolis una fotocòpia de l'exercici que han realitzat o bé senzillament fer-hi constar el nombre de la pàgina del dossier on es planteja l'exercici juntament amb les seves respostes. Cada alumne pot fer la seva tria en funció de si les activitats li semblen útils, difícils, interessants, entretingudes o pot regir-se pel criteri que cregui oportú, però en tot cas cal justificar-ho, ja que l'objectiu és un cop més fomentar l'esperit crític. D'altra banda, recopilar evidències d'aprenentatge relacionades amb el dossier que habitualment es fa servir com a material de classe i també com a material de treball fora de l'aula permet integrar aquest element en el portafolis des d'aquests dos vessants per tal que aquesta eina sigui prou representativa.

22. L'informe d'autoavaluació del dossier de classe (amb comentaris orals) consisteix en un full on d'entrada es formula a l'alumne unes preguntes amb un nombre

d'opcions de resposta limitat, seguides d'una secció de preguntes obertes que poden utilitzar-se com a pautes per fer comentaris (vegeu l'Annex 2.10). Totes les preguntes conviden als alumnes a reflexionar sobre la feina realitzada a partir del dossier i es poden contestar per escrit i/o oralment, ja que se'ls demana que acompanyin l'informe amb un enregistrament dels seus comentaris individuals. Al final de l'informe s'especifiquen les instruccions que els alumnes han de tenir en compte per poder seleccionar la seva mostra d'activitats.

23. L'evidència lliure de producció oral és un enregistrament de temàtica lliure que es pot realitzar individual o col·lectivament, en qualsevol tipus de suport (preferiblement digital) i pot tenir una durada mínima de 5 minuts. Aquesta evidència apel·la a la capacitat d'iniciativa i llibertat de criteri de cada alumne amb la finalitat de potenciar la seva autonomia, ja que cada alumne decideix quan i com vol incorporar-la al seu portafolis, a més de no presentar cap tipus de restricció quant al contingut sempre que l'alumne parli en anglès i d'aquesta manera tingui una nova oportunitat d'activar la seva competència comunicativa. Tanmateix, atès que alguns alumnes necessiten directrius molt clares, com a suggeriment es proposa a l'alumne que s'enregistri a sí mateix mantenint una conversa en anglès en un entorn laboral o bé fent un monòleg tot assajant alguna de les presentacions orals que ha de realitzar durant el curs.

24. L'evidència final de producció oral és un enregistrament amb un plantejament molt similar al de l'evidència inicial de producció oral. La seva durada, però, ha de ser més llarga (de cinc minuts, com a mínim) i la temàtica pot incloure informació personal sobre el propi alumne i, a més, un balanç del curs. En aquest sentit pot recollir alguns dels comentaris proposats al full de diagnòsi de finals del quadrimestre. A part de constituir un mitjà d'expressió que permet al professor fer una valoració del curs des de la perspectiva dels alumnes, el fet de contrastar els enregistraments inicials i finals fa possible no només veure fins a quin punt s'han complert les expectatives de l'alumne, sinó també analitzar si la seva competència comunicativa ha progressat.

25. El full de diagnòsi de finals del quadrimestre és un qüestionari que consta de les mateixes graelles que el full de diagnòsi de principis del quadrimestre, i a més inclou una tercera graella amb un disseny similar on es demana a l'alumne la seva opinió



sobre diferents aspectes del curs (vegeu l'Annex 2.11). El full també convida a l'alumne a fer comentaris, oralment o per escrit, mitjançant una secció de preguntes obertes que li poden servir de guió. Aquesta reflexió final sobre les seves pròpies capacitacions (perfectament contraposable a la de principis del quadrimestre) i sobre el seu balanç personal en acabar el període lectiu són un indicador molt valuós pel professor, i haurien d'evidenciar el desenvolupament de les competències que s'han anat treballant durant el curs i suposar la culminació del procés d'autoavaluació de l'aprenent. El qüestionari final s'acompanya d'un full de qualificació final (vegeu l'Annex 2.12) que és molt similar al full que s'utilitza per fer l'informe dels companys de mitjans del quadrimestre. Cada alumne ha d'utilitzar aquesta llista de comprovació final per passar revista dels components que ha inclòs al seu portafolis i autoassignar-se una nota segons els criteris de puntuació especificats al mateix full. En principi, si s'ha regit per uns criteris adequats la seva autoqualificació i la del professor que ha de revisar el full haurien de coincidir, o si més no, ser molt semblants. Ara bé, si la desviació entre les dues qualificacions és significativa el professor hauria de fer els aclariments oportuns i negociar la nota final amb l'alumne. El lliurament obligat d'aquest darrer component del portafolis pot ser una condició *sine qua non* per a la seva qualificació i a part de ser un element acreditatiu d'avaluació sumatòria pot conduir cap a una acció formativa si hi ha un marge de temps suficient perquè el professor pugui donar *feedback* a l'alumne un cop hagi fet la darrera revisió docent mitjançant l'informe de seguiment final (vegeu l'Annex 2.13).

#### **10.4. Descripció de les tasques orals que constitueixen l'acció didàctica**

En aquest apartat ens ocuparem en detall de les activitats relacionades amb les evidències orals i les evidències mixtes incloses al portafolis, mentre que les evidències escrites es deixaran de banda ja que són secundàries per a la nostra recerca.

D'entrada, parlarem d'un grup d'activitats orals de tipus diagnòstic que tenen un plantejament molt vinculat a certs períodes lectius concrets. Es tracta per exemple de les tasques de producció relacionades amb l'evidència inicial de producció oral o amb l'evidència final de producció oral. La primera d'elles, com ja s'ha dit, pot incloure els comentaris del full de diagnosi de principis del quadrimestre i la segona,

els comentaris del full de diagnosi de finals del quadrimestre. En la recta final del curs també és oportú plantejar l'informe d'autoavaluació del dossier de classe (amb comentaris orals), mentre que el moment adequat pel full d'autoavaluació de mitjans del quadrimestre (amb comentaris orals) és a mig camí del període lectiu. Totes aquestes activitats orals es caracteritzen per ser monòlegs que no té sentit dur a terme fora dels terminis estipulats, ja que impliquen una reflexió personal valorativa i marquen punts de referència en el procés d'aprenentatge de l'aprenent. En l'apartat 10.3. s'han descrit totes elles en detall.

Una altra categoria d'activitats orals és la constituïda per les presentacions orals que es realitzen durant el curs. Efectivament, des del principi es prepara a l'alumne per aquest tipus de tasca perquè és significativa tant des del punt de vista acadèmic com professional i requereix l'entrenament d'una sèrie de capacitacions no només de tipus lingüístic. La majoria de les presentacions s'han de fer individualment, s'adrecen a tot el grup-classe, i la seva temàtica és variada i té relació amb els objectius curriculars del curs. Les presentacions inicials tenen com objectiu familiaritzar als alumnes amb procediments d'estructuració del contingut i de tècniques i recursos de comunicació lingüístics i no lingüístics, per exemple a l'hora de presentar un gràfic de dades.

Només dues d'aquestes presentacions tenen una vinculació directa amb evidències incloses al portafolis. La primera presentació està relacionada amb l'informe d'autoavaluació de la presentació oral individual (amb comentaris orals) i també amb l'informe d'avaluació dels companys de la presentació oral individual (amb comentaris orals) que ja s'han descrit en l'apartat 10.3. Aquesta presentació té una temàtica lliurement triada per cada alumne i es realitza abans de mitjans de quadrimestre. La presentació ha de tenir una durada total d'entre 5 i 10 minuts i es poden utilitzar diferents tipus de materials de suport tret del *powerpoint*) a criteri de l'alumne segons la temàtica: fotografies, transparències, vídeos, àudio o bé objectes que hi tinguin a veure a títol il·lustratiu. Els alumnes han d'elaborar un guió previ i poden anar consultant-lo durant la seva presentació, però no poden llegir-lo. Aquesta activitat sol ocupar dues classes de dues hores cadascuna i cal haver organitzat els torns de presentació amb prou antelació perquè els alumnes puguin preparar-la. Just abans de l'inici de cada sessió és convenient organitzar el torn de preguntes

rotatòries que cada presentador haurà de respondre en acabar (com a mínim dues preguntes de diferents membres del públic, a més de les preguntes que pugui formular el professor) per tal que els alumnes puguin preparar les seves qüestions mentre escolten la presentació. Aquesta darrera part de l'activitat és important ja que el presentador passa d'articular un monòleg controlat a haver d'interactuar improvisant, i sovint dóna peu a debats en què hi participa de forma espontània bona part del grup-classe.

Abans d'aquesta presentació individual els criteris d'avaluació s'han d'haver explicat (i preferiblement demostrat en el context d'altres presentacions prèvies), d'una banda perquè els alumnes tinguin clar com seran avaluats, i d'una altra banda perquè no només el professor, sinó també els companys puguin aportar els seus comentaris en aquest sentit, ja sigui al final de cada presentació o al final de cada sessió, en una dinàmica formativa.

Els criteris d'avaluació de les presentacions orals són els següents. Entre parèntesi s'especifica el seu pes en la nota final sobre 10:

- Gramàtica i vocabulari: varietat, precisió i adequació (2,5 punts).
- Gestió del discurs: rellevància, coherència i extensió (2,5 punts).
- Pronunciació: accentuació, ritme, entonació i articulació de sons aïllats (2,5 punts).
- Comunicació interactiva: iniciativa, capacitat de resposta, vacil·lació i presa del torn de paraula (2,5 punts).

Aquests criteris es presenten en una graella d'avaluació (vegeu l'Annex 3.7) que el professor utilitza per qualificar cadascuna de les actuacions dels alumnes i per anotar les seves observacions, i és recomanable que tots els alumnes també tinguin al davant una graella d'avaluació mentre els seus companys fan les presentacions per poder donar-los *feedback* en acabar. D'aquesta manera també s'entrenen pel moment en què hauran de qualificar les presentacions dels projectes al final del curs. Aquest procés de coavaluació es continua treballant, juntament amb l'autoavaluació, a l'hora de fer els informes de les presentacions que s'inclouen als portafolis, com ja hem vist.

La segona presentació estretament relacionada amb el portafolis és la dels projectes de recerca, vinculada a l'informe d'autoavaluació de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals) i a l'informe d'avaluació dels companys de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals) que s'han descrit en l'apartat 10.3. Aquesta activitat té lloc en la recta final del curs i també sol ocupar dues classes de dues hores, en el decurs de les quals cada grup d'alumnes ha de presentar en *powerpoint* el projecte de recerca que ha elaborat. A més també es pot utilitzar qualsevol altre tipus de suport que es cregui oportú, com ara àudio per poder mostrar a la resta de la classe les entrevistes orals que s'han enregistrat i que com ja s'ha dit en l'apartat 10.3. són evidències incloses als portafolis. Els grups de recerca es solen compondre de tres alumnes i es calcula que cada alumne ha de parlar entre 10 i 15 minuts, de manera que la durada total de les presentacions finals pot ser d'entre 30 i 45 minuts incloent-hi el torn de preguntes final, que es gestiona igual que en les presentacions individuals. En el decurs de les sessions de presentacions cada grup ha de lliurar al professor un dossier amb el seu projecte escrit, que s'utilitza com a material de base i no es qualifica.

Les presentacions dels projectes tenen un pes important en la nota final i les qualificacions no són col·lectives, és a dir, que cada membre del grup de recerca pot rebre una nota diferent segons la seva actuació, tot i que evidentment un bon treball en equip repercutirà favorablement en les notes de cadascun dels membres. Atesa la ponderació de la nota de presentació del projecte en la nota final, l'assignació de qualificacions és participativa. Arribats a aquestes alçades del curs els alumnes ja estan familiaritzats amb els criteris d'avaluació i els processos de co i autoavaluació, així que en iniciar-se les sessions es distribueixen graelles d'avaluació per tal que cada alumne valori de forma anònima les actuacions dels seus companys, excepte les dels membres del seu propi grup de recerca. En les graelles també s'hi poden fer constar observacions (per exemple, d'aspectes dignes d'elogi i aspectes a millorar), que més tard es poden comentar. A banda de fer comentaris generals el mateix dia de les presentacions, la provisió de *feedback* es pot dur a terme amb més profunditat en la sessió següent aprofitant el plantejament dels informes que constituïran evidències incloses als portafolis.

El professor també va omplint les graelles d'avaluació per cadascun dels

presentadors, i al final de cada sessió de presentacions el professor recull les graelles amb les qualificacions proporcionades pels alumnes. Es calcula el promig d'aquestes qualificacions, i després es fa el promig entre aquesta nota mitja del grup classe (que sol tenir una funció reguladora) i la qualificació atorgada pel professor. D'aquesta valoració combinada en resulta la nota definitiva de presentació del projecte, que es comenta a cada alumne en la sessió de provisió de *feedback*.

Una bona manera de treure més partit de les presentacions orals és enregistrar-les amb una càmera de vídeo i visionar-les en sessions posteriors a l'aula o bé de forma autònoma fora de l'aula per poder reflexionar-hi. En el capítol 9 s'ha explicat que en el decurs de l'acció pilot es va crear un *blog* de classe amb les presentacions dels projectes complementat pels informes inclosos al portafolis. En l'acció didàctica també es va utilitzar una plataforma virtual de difusió dels enregistraments de les presentacions individuals en xarxa com a base per a l'elaboració dels informes amb l'objectiu de treballar l'auto i la coavaluació.

Passem ara a parlar de les activitats orals que tenen relació amb els projectes de recerca. Acabem de veure que les presentacions orals suposen la culminació d'un procés que s'inicia a principis del curs, quan en una de les primeres sessions s'informa als alumnes que si volen prendre part en el sistema d'avaluació contínua han de realitzar un projecte de recerca en grups de tres (o excepcionalment de dos) alumnes. A més dels criteris d'avaluació, també s'expliquen als alumnes les pautes de realització (vegeu l'Annex 3.8), que es resumiran a continuació.

Els projectes han de tenir una temàtica relacionada amb el sector turístic i han de plantejar una investigació a petita escala en aquest àmbit. Per a la seva realització cal formular hipòtesis o preguntes de recerca que s'hauran refrendar o contestar en l'apartat de conclusions a partir de les dades recollides. Per a la recollida de dades cal dissenyar un qüestionari i enquestar un nombre significatiu d'informants (entre deu i vint per cada membre del grup), i cada membre ha d'entrevistar com a mínim un informant estranger i incloure l'enregistrament d'aquesta entrevista al portafolis, com ja s'ha explicat en l'apartat 10.3. A continuació cal processar les dades obtingudes utilitzant l'estadística descriptiva i valorar-ne els resultats. Aquests resultats s'han de complementar amb una anàlisi DAFO molt bàsica per tal de

sospesar les debilitats, amenaces, fortaleeses i oportunitats.

Es poden utilitzar diferents fonts d'informació (per exemple, recórrer a estadístiques oficials publicades a Internet i relacionar-les amb les dades de collita pròpia) i materials de suport. Amb aquesta informació cal elaborar un dossier (en un format i amb una estructura i una extensió determinades) que caldrà lliurar el dia de les presentacions orals. Com ja hem vist, les presentacions en *powerpoint* són el moment clau d'avaluació dels projectes i tenen l'objectiu de transmetre a la resta del grup-classe els objectius, el desenvolupament i les conclusions de la recerca, incloent-hi una descripció dels gràfics de dades, una síntesi de les anàlisis, i altres elements il·lustratius com ara els vídeos amb les entrevistes que s'han realitzat, a més a més d'altres aspectes com la justificació del projecte, una explicació del procés de realització i possibles incidències, el balanç i valoració del projecte per part dels seus autors, etc. En realitat, el plantejament d'un projecte de recerca serveix als alumnes d'entrenament pel projecte de final de carrera que han de dur a terme al final dels seus estudis, i el fet que calgui elaborar-lo i presentar-lo en anglès permet treballar diferents tipus de competències que en el futur els seran d'utilitat en l'àmbit professional (encara que no tothom hagi d'acabar fent presentacions en el seu entorn laboral concret): competències comunicatives i no lingüístiques (com ara el treball en equip, el desenvolupament de la seguretat en un mateix davant del públic, la capacitat analítica i d'autogestió organitzativa i la competència digital).

Els propis alumnes proposen i trien els temes de la recerca al principi del curs, i decideixen amb qui treballaran. Com ja s'ha explicat en l'apartat 10.3. es dedica un temps de classe a organitzar i estructurar el contingut del projecte, i en una sessió posterior cada grup per torn presenta oralment l'índex de continguts del projecte al professor. També es dedica una part del temps de classe a altres activitats orals vinculades als projectes: d'entrada, la planificació i descripció orals del projecte, i més endavant, l'informe oral de seguiment del projecte. Aquestes activitats van nodrint els portafolis dels alumnes amb evidències orals enregistrades en grup, mentre que l'enregistrament de l'entrevista a un estranger pel projecte és individual i té lloc fora de l'aula.

Una nova categoria de tasques orals en el context de l'acció didàctica engloba

l'activitat de pronunciació (primera versió) i l'activitat de pronunciació (versió final) que ja s'han esbossat en l'apartat 10.3. (totes les fitxes de treball relacionades amb aquestes activitats es poden trobar a l'Annex 3.9).

Per començar, s'ha de proporcionar als alumnes el full d'instruccions i dedicar un temps a llegir-les i a aclarir dubtes. A continuació, els alumnes es centren en la primera fitxa de treball i llegeixen un text en veu alta simultàniament i de forma individual (procurant no molestar-se els uns als altres), fixant-se en la pronunciació. Aquesta primera lectura s'ha d'enregistrar i cada alumne l'ha d'escoltar per decidir si la vol tornar a enregistrar o en canvi dóna aquesta primera versió per bona.

Tot seguit, els alumnes miren la segona fitxa de treball i alhora van escoltant el mateix text llegit per un angloparlant nadiu amb accent anglès que constitueix el primer model. Mentre escolten aquest enregistrament s'han d'anar fixant en les pauses marcades en el text.

Després van seguint el mateix procediment per anar-se fixant successivament en l'accent paradigmàtic i l'accent sintagmàtic (fitxa de treball nº 3), en els enllaços entre les paraules (fitxa de treball nº 4), en l'entonació (fitxa de treball nº 5), en les terminacions dels participis i passats regulars (fitxa de treball nº 6), i en tots aquests aspectes alhora (fitxa de treball nº 7).

Arribats a aquest punt, tornen a mirar-se la fitxa de treball nº 7 mentre escolten la seva pròpia primera versió fixant-se en tots els aspectes de pronunciació per tal de contrastar-los. En acabar, omplen el qüestionari d'autoavaluació i reflexionen sobre les preguntes plantejades en la fitxa de treball nº 8. Després, es tornen a mirar el text de la fitxa de treball nº 7 (amb totes les marques de pronunciació que han estat treballant) i el van llegint en veu alta individualment. Aquesta darrera lectura també s'ha d'enregistrar, i els alumnes poden tornar a escoltar-la i repetir-la tantes vegades com vulguin fins que estiguin satisfets amb la seva versió final.

Un cop disposen de les seves versions inicial i final els alumnes han d'escoltar el mateix text llegit per un angloparlant nadiu amb accent escocès que constitueix el segon model i han d'intentar identificar-ne els trets distintius. Finalment, els alumnes

escolten el mateix text llegit per un angloparlant nadiu amb accent americà que constitueix el tercer model, i també han de provar d'identificar-ne els trets distintius.

L'objectiu d'aquestes activitats és treballar diferents aspectes de la pronunciació dels alumnes amb un èmfasi especial en els elements suprasegmentals, novament des de l'autoreflexió. Val a dir que la pronunciació nativa no és en sí mateixa una finalitat, sinó que en oferir tres models d'accents d'angloparlants diferents es pretén familiaritzar l'alumne amb una varietat de característiques de pronunciació atesa la varietat de perfils d'interlocutors de diferents procedències amb qui haurà d'interactuar en molts contextos professionals del sector turístic.

Clourem aquesta categorització d'activitats orals referint-nos a la tasca que origina l'evidència lliure de producció oral, un enregistrament a realitzar de forma autònoma, tal i com s'ha comentat en l'apartat 10.3.

Totes les categories d'activitats orals que en el decurs de l'acció didàctica generen les evidències orals descrites en l'apartat 10.3. es recullen en el següent llistat (els informes de les presentacions dels projectes es poden incloure en dues categories). Entre parèntesi s'indica el nombre del component del portafolis corresponent. A l'Annex 3.10 es pot trobar una relació molt detallada dels enregistraments fets pels grups-classe que van prendre part en l'acció didàctica i l'Annex 3.23 inclou una petita mostra de cadascuna de les evidències orals generades pels alumnes.

## Classificació d'activitats orals

### 1. Diagnòstiques

- (2) Full de diagnosi de principis del quadrimestre
- (3) Evidència inicial de producció oral
- (12) Full d'autoavaluació de mitjans del quadrimestre (amb comentaris orals)
- (22) Informe d'autoavaluació del dossier de classe (amb comentaris orals)
- (23) Evidència final de producció oral
- (25) Full de diagnosi de finals del quadrimestre



## 2. Relacionades amb presentacions orals

(6) Informe d'autoavaluació de la presentació oral individual (amb comentaris orals)

(7) Informe d'avaluació dels companys de la presentació oral individual (amb comentaris orals)

(19) Informe d'autoavaluació de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals)

(20) Informe d'avaluació dels companys de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals)

## 3. Relacionades amb el projecte de recerca

(5) Planificació i descripció orals del projecte

(10) Enregistrament de l'entrevista a un estranger pel projecte

(11) Informe oral de seguiment del projecte

(19) Informe d'autoavaluació de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals)

(20) Informe d'avaluació dels companys de la presentació oral del projecte (amb comentaris orals)

## 4. Activitats de pronunciació

(14) Activitat de pronunciació (primera versió)

(15) Activitat de pronunciació (versió final)

## 5. Lliures

(23) Evidència lliure de producció oral

Fins ara hem descrit el plantejament de la nostra recerca. En els capítols que segueixen a continuació ens ocuparem de com es va concretar aquest plantejament en la pràctica del dia a dia i dels resultats derivats de les dades que es van anar recopilant en el decurs de l'acció didàctica.

## **PART IV. RESULTATS DE LA RECERCA**

### **CAPÍTOL 11. DIARI DE RECERCA**

#### **11.1. Introducció**

Un dels instruments de recollida de dades que pot considerar-se clau en aquesta recerca és el diari de recerca de la investigadora, ja que gràcies a dur un recompte sistemàtic i exhaustiu dels diferents aspectes que van constituir l'acció investigadora, l'acció es va poder analitzar des de diferents angles.

Val a dir que el plantejament inicial del diari no es va seguir ben bé. D'entrada, la idea era fer una entrada setmanal per escrit de forma paral·lela al desenvolupament de l'acció que es subdividís en tres seccions: marxa de l'acció, impressions subjectives i registre d'anècdotes i incidències. Durant les dues primeres setmanes vaig mirar de seguir aquesta pauta, tot i que m'adonava que per mi això suposava una complicació per diferents motius.

Per començar, durant tot el quadrimestre vaig anar especialment atabalada, perquè a més de preparar i dur a terme l'acció didàctica havia d'estar pendent dels preparatius i seguiment de l'acció investigadora i a més havia de complir amb les meves funcions de coordinadora pedagògica del departament en un període que va resultar ser particularment conflictiu des del punt de vista de la gestió dels horaris, les aules i el professorat. Per tant, no només anava molt justa de temps, sinó que en alguns moments em trobava especialment dispersa i cansada.

D'altra banda, vaig adonar-me de la necessitat de fer entrades diàries, més que setmanals, de forma diferenciada per cadascun dels grups-classe que van intervenir. A més, hi havia la complicació afegida de dur a terme una acció didàctica on s'integraven les habilitats orals i escrites, mentre que l'acció investigadora es centrava purament en les habilitats orals, de manera que a l'hora de redactar cada entrada del diari calia destriar els aspectes rellevants per a la recerca d'aquells que eren accessoris, i classificar-los en les tres seccions que ja s'han esmentat. Aquesta tasca de preprocessament de dades era inviable per mi ja que, després d'haver-ho

intentat durant les dues primeres setmanes de classe, vaig acabar assumint que no disposava de prou temps en el meu dia a dia. Per tant, vaig suggerir al meu director de tesi una alternativa que em va semblar més sostenible: vaig proposar fer arxius digitals d'àudio diaris on parlés dels diferents aspectes que calia tractar sense entretenir-me a estructurar-ho ni fer cap tipus de selecció. D'aquesta manera, cada dia després de l'acabament de la classe o com a molt tard al dia següent abans de l'inici de la propera classe enregistrava al meu reproductor de mp3 una entrada d'àudio esgarrapant estones, fins i tot mentre conduïa. Algunes d'aquestes entrades duraven 6 o 7 minuts, mentre que la majoria d'arxius eren d'entre 15 i 20 minuts i en algunes ocasions els enregistraments eren de mitja hora. Com a resultat vaig obtenir una fotografia molt detallada de cadascuna de les sessions que més tard em va permetre analitzar les dades amb més precisió i riquesa de matisos i també des d'un cert distanciament. Vaig fer còpies de seguretat d'aquests arxius d'àudio en format CD i vaig organitzar-los per carpetes mensuals, anomenant cada entrada en funció de la data de la sessió a la qual feia referència.

Les classes es van acabar just abans de les vacances de Nadal, però l'acció continuava. Els alumnes van lliurar els seus portafolis després de les vacances, el mateix dia del test final, i encara quedaven pendents el seguiment final i les qualificacions. En comptes de continuar fent un diari de recerca oral, en aquesta ocasió em va semblar més convenient anar fent anotacions manuscrites cada dia havent tornat de les vacances mentre feia la revisió de cada portafolis, sense dedicar-me tampoc a estructurar-les i aquest cop sense organitzar-les per grup-classe.

Un cop es va haver acabat tot el procés, les dificultats de gestió departamental es van agreujar i la recerca va entrar en una via morta durant uns mesos. Passat aquest parèntesi, quan el curs 2008-09 ja s'havia iniciat, vaig disposar-me a recuperar el meu diari de recerca. Vaig escoltar cada entrada, anotar tots els aspectes interessants per a la recerca -encara que fossin molt secundaris- i redactar notes per cadascuna de les sessions que cada grup havia tingut fent servir unes graelles. Cada graella estava constituïda per les tres seccions esmentades depenent de si em centrava en una descripció més aviat objectiva de com s'havia desenvolupat l'acció en general, o de si volia deixar constància de les meves impressions o les meves

reflexions, o bé de si descrivia les incidències puntuals que haguessin sorgit en el decurs de l'acció.

A més, com que els arxius d'àudio s'havien d'incloure's a l'Annex 3.24, vaig fer servir el programa *Audacity* per editar-ne alguns que contenien observacions estrictament personals o fragments irrellevants -com ara les petites converses que havia mantingut amb algú que m'havia interromput mentre jo estava fent els meus enregistraments. En realitat, però, vaig decidir no modificar un 90% dels arxius perquè fos una mostra suficientment representativa de les dades abans de ser processades. Per poder escoltar alguns dels arxius que tenien molt de soroll de fons i que semblaven gairebé inaudibles -per exemple els arxius que havia enregistrat mentre conduïa- vaig utilitzar alguns dels filtres d'*Audacity*.

Un cop van estar enllestides les graelles de cada grup, vaig processar les dades per tal d'analitzar els resultats. Després de fer una graella específica on es recollien les observacions diàries sobre la marxa de l'acció pel grup A8T111, vaig elaborar un informe de com s'havia desenvolupat cadascuna de les evidències longitudinalment. Tot seguit, havent fet també una graella específica on es recollien les incidències i anècdotes pel grup A8T111, vaig fer-ne una categorització. A la vista de les incidències amb què m'anava trobant vaig crear una relació de macrocategories, categories i subcategories i les vaig anar classificant, deixant constància de les que s'anaven repetint amb creus (els registres de les incidències i anècdotes que es van produir en cadascun dels grups-classe també es poden consultar als Annexos 3.12, 3.13 i 3.14). A continuació, vaig redactar l'informe corresponent. Finalment, vaig fer una graella específica amb les observacions diàries sobre les meves impressions pel grup A8T111 i també vaig fer un informe de com havien anat evolucionant dia a dia. En paral·lel anava retocant les tres seccions si m'adonava que calia reubicar alguna de les observacions a mesura que anava avançant.

El mateix procediment es va seguir per processar les dades pel grup A8T211. En aquest cas, a l'hora de revisar la relació d'anècdotes i incidències vaig adonar-me de la necessitat d'afegir alguna categoria més. Així ho vaig fer, i això em va obligar a revisar la categorització que havia fet pel grup A8T111 i a fer algunes modificacions.

Acte seguit, vaig posar en net les anotacions escrites que havia fet durant el període de recollida i revisió dels portafolis -les anotacions es poden consultar a l'Annex 3.11- i a traslladar-les a cadascuna de les tres seccions corresponents d'una graella que aquest cop va ser conjunta per tots dos grups. Finalment, vaig redactar un informe de la marxa de l'acció després del Nadal, seguit d'una sèrie de consideracions finals tenint en compte les tendències generals de tots dos grups i les conclusions que es desprenien d'aquests resultats. Es va utilitzar la mateixa sistemàtica per elaborar l'informe i consideracions finals al voltant de les meves impressions i l'informe i consideracions finals respecte de les anècdotes i incidències que es van produir en el decurs de l'acció.

El procés de recollida, buidat, processament i anàlisi de les dades incloses al diari de recerca va ser certament laboriós i va implicar un consum de temps considerable. Abans, però, de passar a presentar el fruit d'aquest esforç, a l'apartat següent es poden trobar les graelles de buidat de cadascun dels grups, juntament amb les que recullen les dades obtingudes en el període de revisió final dels portafolis. Els resultats parlen per sí sols.

## 11.2. Recollida de dades

### 11.2.1. Grup A8T111

Sessió: 1 / Data: 17-9-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-Introducció a objectius, continguts i enfocament metodològic de grups d'innovació docent ok
Impressions subjectives	-Ambient de classe molt bo -Assignar un 25% de la nota final al portafolis ha rebut una rebuda positiva per part dels alumnes
Incidències	-Arribo tard i atabalada per qüestions de gestió departamental

Sessió: 2 / Data: 19-9-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-Explicació d'objectius metodològics de portafolis i funcionament OK -Tots els alumnes signen el contracte didàctic
Impressions subjectives	-Ambient de classe molt bo -Clima de confiança s'ha aconseguit: els alumnes plantegen els seus dubtes i qüestionaments obertament
Incidències	-Arribo tard i atabalada per falta de planificació -No puc posar àudio amb l'opinió d'una alumna del curs pilot sobre portafolis per problemes tècnics -Alguns alumnes veuen el lliurament d'enregistraments orals com a problemàtic per manca de recursos digitals > proposo alternatives i suport i explico la importància dels enregistraments > alguns alumnes suggereixen fer servir els telèfons mòbils

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes protesten pel volum de feina             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; explico que és coherent amb la dedicació que els crèdits ECTS requereixen al nivell troncal</li> </ul> </li> <li>-No acaben d'entendre en què consisteix el portafolis             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ensenyo mostres del curs pilot</li> <li>&gt; dono pautes i criteris de realització i seguiment</li> </ul> </li> <li>-Alguns alumnes manifesten el desig de ser molt dirigits per sentir-se més segurs             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; explico que el seguiment de les evidències no sempre serà tan marcat per tal de potenciar l'autonomia</li> </ul> </li> <li>-Els alumnes es sorprenen de l'autoassignació de notes negociada i valoren positivament que la nota no depengui de l'examen final</li> <li>-Alguns alumnes han faltat a classe             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; caldrà posar-los al dia, però es perden l'impacte de les reaccions com a grup classe</li> </ul> </li> <li>-La formulació de les capacitats actuals dels alumnes al full de diagnosi inicial no s'entén per part de tothom             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; clarifico i exemplifico</li> </ul> </li> <li>-Els alumnes diuen que no només busquen aprovar, sinó que volen millorar</li> <li>-Sembla que alguns alumnes no han acabat d'entendre que els comentaris al full de diagnosi inicial s'haurien de fer oralment sense haver-los escrit prèviament</li> </ul>
--	--

Sessió: 3 / Data: 26-9-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes trien els seus temes de projectes, però no han començat a parlar de l'índex com a preparació per a la sessió següent d'enregistraments en grup a l'aula d'informàtica</li> <li>-Començo a recollir els enregistraments inicials d'alguns alumnes (amb <i>cassette</i>, CD o USB)</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ambient de classe distès i alumnes participatius</li> <li>-Els alumnes semblen motivats pel que fa al lliurament d'enregistraments orals</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard per qüestions de gestió departamental</li> <li>-Hi ha pocs alumnes i a més algun alumne va faltar a la sessió passada</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; els posaré al dia sobre la dinàmica i els components del portafolis en sessions de tutoria</li> <li>-Algún alumne diu que m'ha enviat el seu enregistrament via <i>e-mail</i> i no l'he rebut per problemes de capacitat</li> <li>&gt; ofereixo formats alternatius (CD, <i>cassette</i>, USB)</li> <li>-Quan escolto l'enregistrament d'una alumna veig que ha llegit un guió</li> <li>&gt; li demano que em lliuri un discurs improvisat</li> <li>-Un alumne no té recursos per fer els seus enregistraments</li> <li>&gt; en acabar la classe li ensenyo com fer servir <i>Audacity</i> i instal·lar <i>Lame</i> a una aula d'informàtica</li> <li>&gt; no he pogut fer-li una <i>demo</i> des del meu ordinador per problemes tècnics</li> <li>-Algún alumne no acaba d'entendre la dinàmica del portafolis</li> <li>&gt; clarifico</li> <li>-Oblido demanar als alumnes l'índex del projecte per a la propera sessió i donar temps de preparació a l'aula</li> <li>&gt; envio un <i>e-mail</i> informatiu a tot el grup via Campus virtual que no sé si llegiran a temps</li> </ul>
--	--

Sessió: 4 / Data: 1-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes en grups parlen de com estructuraran el projecte i com s'organitzaran la feina i enregistren les seves converses a l'aula d'informàtica. Es fan tres enregistraments d'interaccions en grup, a més de dos enregistraments no reeixits.</li> <li>-Alguns alumnes em van lliurant els seus enregistraments inicials, i els que em lliuren en USB o reproductors de mp3 els vaig guardant a la carpeta que compartim amb els alumnes, però encara me'n falten uns quants i no en duc un control acurat .</li> <li>-Vaig endarrerida respecte de la planificació inicial: encara no he donat <i>feedback</i> dels pocs enregistraments que he escoltat</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La sessió no ha anat tan bé com voldria: m'ha semblat feixuga. Tinc la sensació que l'acció va, però no va com una seda</li> <li>-M'ha semblat que les activitats d'altres tipus que hem realitzat al principi de la sessió han tret temps per fer els enregistraments, però he comprovat que els alumnes sí que havien tingut</li> </ul>



	<p>temps d'enregistrar les seves interaccions finalment</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tot i que avui els alumnes estaven espessos, en general semblen motivats</li> <li>-Aquest grup sembla més potent, però sembla que tinguem més entrebancs que amb el segon grup perquè tenim menys classes i les incidències que tinc amb ells m'ajuden a depurar las classes amb el segon grup</li> <li>-Estic contenta d'haver previst un entrebanc que hauria pogut tenir a l'hora de guardar els enregistraments d'avui</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard per qüestions de gestió departamental</li> <li>-No hi ha tots els alumnes <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; alguns grups estan incomplets</li> <li>&gt; hi ha dues noies soles sense cap altre membre del seu grup: fan l'enregistrament en parella, però en comptes d'un diàleg generen un enregistrament de dos monòlegs</li> </ul> </li> <li>-Pocs alumnes han llegit el meu <i>e-mail</i> demanant que prepararessin un índex <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; poden improvisar (sense escriure res abans) i dur a terme la tasca igualment</li> </ul> </li> <li>-Dues noies fan un enregistrament curt i a sobre el perden; una d'elles està una mica perduda perquè encara no ha fet la tutoria amb mi, no té clar si vol fer l'avaluació contínua i marxa abans per anar a treballar <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; la tutoria es farà la setmana vinent per reorientar-la</li> <li>&gt; no accepto enregistraments individuals: caldrà veure quan es pot tornar a enregistrar la seva interacció grupal a l'aula d'informàtica</li> </ul> </li> <li>-<i>Lame</i> no estava instal·lat i s'ha de reinstal·lar quan reiniciem l'ordinador <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; demano al Servei de tecnologies de la informació i la comunicació (STIC) que me l'instal·lin ells</li> </ul> </li> <li>-Els alumnes no guarden els micròfons i auriculars i no tanquen els ordinadors al final de la sessió <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; m'encarrego jo de fer-ho i em treu temps</li> </ul> </li> <li>-No he pogut escoltar tots els enregistraments que m'han lliurat i tampoc tinc temps de donar <i>feedback</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; queda pendent per la sessió següent</li> </ul> </li> <li>-Problemes de gestió amb els enregistraments inicials que em van lliurant: <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ensenyo a un alumne com fer servir <i>Audacity</i> al final de la sessió, però com que ho porta escrit i ho llegeix finalment diu que ho farà en un altre moment</li> </ul> </li> </ul>

	<p>&gt; l'arxiu d'un alumne que s'ha enregistrat sol a l'aula d'informàtica està buit, i després d'intentar-ho dos cops finalment aconsegueix registrar un discurs inicial improvisat al final de la sessió</p> <p>&gt; una alumna em lliura el seu USB: finalment ha aconseguit registrar el seu discurs inicial improvisat (la primera vegada l'havia llegit, i després em va donar un arxiu buit)</p>
--	--

Sessió: 5 / Data: 3-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes comencen a familiaritzar-se amb processos d'auto i coavaluació en comentar les presentacions dels gràfics que han de fer.</li> <li>-En acabar les presentacions dels gràfics, me'ls enduc a l'aula d'informàtica perquè el grup que no va poder dur a terme el seu enregistrament la sessió passada ho pugui fer.</li> <li>-Mentrestant, la resta d'alumnes fan exercicis del dossier i jo dono <i>feedback</i> individualment a quatre alumnes sobre els seus enregistraments inicials (només comento tres punts de cada producció oral). Com que vaig endarrerida en donar <i>feedback</i> a la resta d'alumnes em plantejo fer-ho al final de les properes sessions o en hores de tutoria.</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Potser hi ha hagut poca assistència perquè els alumnes no volien fer les presentacions dels gràfics. Es una pena perquè els serveix de pràctica per les presentacions que hauran de fer durant el curs, tant a nivell de realització com de reflexió crítica</li> <li>-Els assistents estan molt motivats i són molt participatius</li> <li>-Tot i que no estic segura de la seva implicació, m'alegro d'haver recuperat l'alumna que s'estava despenjant</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hi ha molt poca gent</li> <li>&gt; aprofito per anar a l'aula d'informàtica i per donar <i>feedback</i> pendent</li> <li>-Una alumna que no havia preparat la presentació d'avui voldria recuperar aquesta activitat</li> <li>&gt; li suggereixo que l'enregistri pel seu compte i l'inclogui al seu portafolis com a evidència oral lliure</li> <li>-L'alumna que no sabia si volia fer l'avaluació contínua em comenta que ha parlat amb gent de l'altre grup i s'ha convençut que val la pena fer el portafolis perquè sembla més fàcil aprovar. Li</li> </ul>

	<p>demano que repeteixi l'enregistrament inicial ja que es nota per l'entonació que va llegir el seu discurs.</p> <p>&gt; com que diu que té problemes de recursos d'enregistrament, li ofereixo aprofitar la tutoria que tenim pendent per fer servir l'equipament de l'escola</p> <p>-Comento a dues alumnes que potser haurien de repetir els seus enregistraments inicials perquè semblen llegits</p> <p>&gt; segons elles el seu discurs sembla poc espontani perquè el van repetir moltes vegades (fins a 10 cops!). Com que hi han dedicat molt de temps, no els ho faig repetir.</p>
--	--

Sessió: 6 / Data: 8-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<p>-Enregistro amb càmera de vídeo les presentacions individuals que han preparat els alumnes i al final de la sessió les comentem ràpidament en base als criteris de la graella d'avaluació que he explicat al principi de la sessió, però sense donar <i>feedback</i> detallat. Els alumnes comenten que aquesta activitat ha estat amena i els ha permès fixar-se en diferents aspectes de les seves produccions</p> <p>-M'endarrereixo en la provisió de <i>feedback</i> dels enregistraments inicials i ara també de les presentacions que han fet a l'aula i de la planificació dels seus projectes.</p> <p>-Els alumnes segueixen lliurant els seus enregistraments inicials.</p>
Impressions subjectives	<p>-No m'ha agradat deixar els comentaris pel final de la sessió, perquè encara que comentar cada presentació en calent treu més temps, és més repetitiu i trenca una mica el ritme de presentacions, considero que fer-ho així, com altres anys, hauria estat més personalitzat i enriquidor</p> <p>-Encara no sé què faré amb els vídeos que he enregistrat, ja que no hi ha temps per visionar-los a l'aula... potser en sessions de tutoria o potser cal fer-ne còpies perquè els alumnes els vegin pel seu compte. S'han de veure sigui com sigui i també hem de dedicar més temps a treballar la reflexió dels propis alumnes.</p> <p>-No sé com treballaré el control fònic de dues noies que han fet presentacions poc intel·ligibles.</p>

Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Al principi els alumnes es mostren una mica reticents a ser enregistrats en vídeo</li> <li>&gt; els explico que això els permetrà veure's, aprendre de les seves errades i comprovar els seus progressos</li> <li>-Tot i arribar puntual, el muntatge i desmuntatge de l'equipament treu temps de classe i només disposem dels darrers 10 minuts per fer comentaris de les presentacions. Els alumnes no tenen tantes oportunitats de fer les seves reflexions i jo monopolitzo una mica</li> <li>&gt; queda pendent comentar 2 o 3 punts de cada presentació al final de la sessió següent</li> <li>-Aquells alumnes que es van perdre la sessió passada no estan tan familiaritzats amb els criteris d'avaluació</li> <li>-Al final de la sessió encara dedico més temps a guardar al meu ordinador els enregistraments inicials que m'han dut dues alumnes en els seus USB.</li> </ul>
-------------	---

Sessió: 7 / Data: 10-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes repassen els criteris de la graella d'avaluació de l'expressió oral</li> <li>-Enregistro amb càmera de vídeo les presentacions individuals dels alumnes, les temàtiques de les quals generen molta implicació i discussions espontànies</li> <li>-No comentem les presentacions, de manera que m'endarrereixo encara més en la provisió de <i>feedback</i> dels enregistraments inicials, de les presentacions que han fet a l'aula i de la planificació dels seus projectes</li> <li>-Encara tinc enregistraments inicials pendents d'escoltar</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estic contenta de la participació dels alumnes i m'adono que he prioritzat les seves discussions espontànies per sobre de tenir temps de donar <i>feedback</i></li> <li>-Tot i que ha estat per una bona causa, tinc la sensació d'anar massa endarrerida</li> <li>-Es una pena que no s'hagin pogut registrar les darreres presentacions</li> <li>-Ha estat bé que els propis alumnes s'hagin encarregat de refrescar els criteris d'avaluació per consolidar-los</li> </ul>

Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard i atabalada per qüestions de gestió departamental</li> <li>-Perdo temps anant a buscar i muntant els equipaments que necessitem (vídeos, projectors, etc.) i també tinc problemes (poc seriosos) de connexions</li> <li>&gt; queda pendent comentar 2 o 3 punts de cada presentació</li> <li>-Alguns alumnes que es van perdre la sessió passada no estan familiaritzats amb els criteris d'avaluació</li> <li>&gt; la resta d'alumnes els ho expliquen, de manera que els repassen i clarifiquen dubtes</li> <li>&gt; un dels alumnes que va faltar arriba tard i marxa abans del final i la seva presentació queda pendent</li> <li>-Ens allarguem amb les discussions</li> <li>&gt; no aturo la càmera de vídeo, la cinta s'acaba i no s'enregistren les dues darreres presentacions</li> <li>&gt; acabem cinc minuts més tard, però els alumnes no protesten</li> </ul>
-------------	---

Sessió: 8 / Data: 15-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els comentaris d'auto i coavaluació sobre les presentacions de la setmana passada queden pendents per dur-los a terme a la sessió següent a l'aula d'informàtica (abans he de digitalitzar els enregistraments en DVD per poder-los visionar)</li> <li>-Comencem a comentar el plantejament dels projectes en grups i els recordo que a finals d'octubre farem una sessió de seguiment que enregistrarem a l'aula d'informàtica</li> <li>-Segueixo donant <i>feedback</i> individual de tres aspectes concrets dels enregistraments inicials</li> <li>-Encara anem endarrerits amb alguns comentaris de projectes i d'enregistraments inicials</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tant als alumnes com a mi mateixa ens costa d'arrencar després d'un pont festiu, però al final, tot i acabar cansada i tenir la sensació que encara queden coses pendents, tinc la sensació que la classe ha estat ben aprofitada i hem fet una mica de tot</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comencem tard perquè l'aula està ocupada</li> <li>&gt; no tenim temps de parlar dels projectes amb tots els grups ni de comentar tots els</li> </ul>

	<p>enregistraments inicials</p> <p>-Proposo a una alumna amb molts problemes de control fònic al seu enregistrament inicial continuar treballant aquest aspecte en sessions de tutoria personalitzada a partir d'enregistraments orals</p>
--	--

Sessió: 9 / Data: 17-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<p>-Havent digitalitzat al Centre de recursos les dues cintes de vídeo amb les presentacions d'aquest grup, el STIC m'ha posat els arxius en xarxa només per la sessió d'avui. Els alumnes en parelles (segons el dia que van fer la presentació) miren amb molta atenció les seves pròpies presentacions i les dels seus companys, prenen nota d'aspectes a comentar i omplen les graelles amb qüestionaris d'autoavaluació i coavaluació. Es fan servir les mateixes graelles que a l'acció pilot, però demano que la coavaluació no sigui de tota la classe en general, sinó del company amb qui estan treballant. Seguidament, malgrat els fa gràcia i vergonya alhora per la falta de costum, enregistren una conversa comentant les presentacions en base a les pautes marcades als fulls de graelles, però mirant de no preparar-ho abans per escrit. Aquests enregistraments es guarden codificats a la carpeta compartida</p> <p>-Al final de la sessió dono individualment <i>feedback</i> profitós sobre tres aspectes de cada presentació, comento cadascun dels criteris d'avaluació i els dic quina qualificació han obtingut. També dono <i>feedback</i> sobre els enregistraments inicials pendents i torno algunes cintes d'àudio/CDs</p> <p>-Tinc previst fer còpies de seguretat d'aquests enregistraments i guardar jo aquestes components dels portafolis. També queda pendent fer còpies dels DVDs perquè els alumnes que han faltat puguin recuperar l'activitat fent comentaris d'autoavaluació i de coavaluació globals de tota la classe pel seu compte</p>
Impressions subjectives	<p>-Acabo la classe encantada i molt emocionada, perquè no tenia gaire clar com anirien les coses i finalment tot ha acabat anant bé</p> <p>-La sessió d'avui era important, i m'ha agradat poder-la dedicar íntegrament a treballar l'expressió oral i veure la implicació dels alumnes i la dinàmica que s'ha assolit durant la classe</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Em sap greu que alguns alumnes que considero treballadors s'hagin perdut la sessió d'avui: l'assistència regular és necessària</li> <li>-Potser el fet que fossin pocs alumnes ha facilitat que tot estigués més controlat</li> <li>-Passo nervis anant tan justa de temps per tenir-ho tot preparat d'un dia per l'altre in extremis</li> <li>-Penso que el fet de rebre <i>feedback</i> només d'un company fa que sigui més complet, però no és tan enriquidor com rebre una pluralitat de comentaris de tota la classe</li> <li>-Sóc conscient que com que he donat a alguns alumnes <i>feedback</i> de la presentació que van fer i seguidament del seu enregistrament inicial han rebut molta informació de cop</li> <li>-Inicialment la meva intenció era demanar als alumnes que enregistressin els seus comentaris generals d'auto i coavaluació a casa, però finalment l'activitat s'ha fet a l'aula ja que em volia assegurar de la seva realització ara que tenien l'equipament al seu abast. D'aquesta manera els puc orientar millor i els seus diàlegs són més significatius. Per contra, no treballen de forma autònoma</li> <li>-Tot i que crec que aquesta activitat és valuosa per la reflexió que genera i perquè suposa un motiu de comunicació oral en sí mateixa, suposo que els alumnes voldrien tenir <i>feedback</i>, tant d'aquest enregistrament com del primer que es va generar a l'aula d'informàtica, i no tinc temps per fer-ho. Si la durada del curs fos anual no estaria tan saturada.</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Han faltat uns quants alumnes, que hauran de recuperar aquesta activitat <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; faré còpies dels DVD perquè ho puguin fer a casa</li> </ul> </li> <li>-Problemes previs a l'inici de la sessió: <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; la primera digitalització no va bé i els informàtics no m'ajuden: perdo temps i energies repetint el procés</li> <li>&gt; els DVD es poden reproduir a les aules, però l'acústica és deficient, l'aparell de la meua aula no va gaire bé: dividir el grup en dues aules amb reproductors suposa perdre temps i dinamisme</li> <li>&gt; als ordinadors habitualment no hi ha instal·lat un programa necessari per poder veure aquest tipus d'arxius</li> <li>&gt; els arxius pesen molt i ocupen molt d'espai a la xarxa, especialment si uns quants alumnes els han de visualitzar simultàniament: els arxius es posen en xarxa temporalment</li> </ul> </li> <li>-Hi ha un grup de tres alumnes format per dos alumnes que van fer les seves presentacions en sessions diferents i un altre alumne que no podrà veure la seva presentació perquè la cinta es va acabar</li> </ul>

	<p>-Problemes d'equipament durant la sessió:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; hi ha pocs auriculars al Centre de recursos i alguns estan trencats: se'n fan servir alguns dels propis alumnes</li> <li>&gt; hi ha pocs micròfons al Centre de recursos perquè s'estan fent servir simultàniament: pujo a buscar els que teníem en reserva i els preparo mentre els alumnes segueixen amb la visualització</li> </ul> <p>-Alguns alumnes no poden evitar preparar per escrit els seus comentaris</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; els aviso que no han de llegir i la majoria aconsegueixen ser força espontanis</li> </ul> <p>-Alguns alumnes no han fet un diàleg, sinó que han parlat per torn</p> <p>-Al final de les presentacions no hi va haver temps pels meus comentaris i a la graella se n'hi fa referència</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; dic als alumnes que ho facin constar</li> </ul> <p>-Tot i que he demanat als alumnes que s'acostumin a recollir l'equipament al final de la sessió, jo també ho he acabat fent i he perdut temps</p>
--	--

Sessió: 10 / Data: 22-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<p>-Mentre la resta del grup treballen pel seu compte vaig donant <i>feedback</i> individual dels enregistraments inicials i torno <i>cassettes/CDs</i></p> <p>-Encara tinc pendent de recollir i comentar algun enregistrament inicial</p> <p>-Dono còpies dels DVDs de les presentacions als alumnes que van faltar a la darrera sessió perquè se'ls vagin passant per torn i analitzin pel seu compte amb les graelles les seves pròpies actuacions i les de la resta del grup globalment i enregistren comentaris orals al respecte i els incloquin als seus portafolis</p>
Impressions subjectives	<p>-Aquesta és una sessió poc transcendental pel portafolis oral que m'ha donat l'oportunitat de posar-me una mica més al dia</p> <p>-Encara li dono voltes a la idea de repetir els enregistraments que no es van guardar a la darrera sessió. Em fa l'efecte que els alumnes que van faltar a la darrera sessió tenien ganes de recuperar l'activitat que es van perdre</p>



Incidències	-Començo tard i poc energètica perquè estic constipada
-------------	--

Sessió: 11 / Data: 24-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Encara hi ha algun alumne que no m'ha fet arribar el seu enregistrament inicial i també tinc pendent comentar els projectes amb algun grup</li> <li>-Hem treballat la pronunciació individualment aprofitant una activitat de lectura en veu alta</li> <li>-Decideixo definitivament no repetir els enregistraments que no es van guardar la setmana passada perquè suposaria una inversió gran de temps i una distorsió de l'activitat que en el seu moment va funcionar molt bé.</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hi ha un bon ambient a l'aula</li> <li>-Observo una millora general en la pronunciació dels passats i participis regulars, gràcies a parar-hi atenció sistemàticament. Els alumnes semblen haver pres consciència d'aquest problema i s'esforcen a corregir-lo</li> <li>-Em qüestiono la conveniència de no interferir excessivament per estar massa pendent de la correcció fònica</li> </ul>
Incidències	-Arribo tard per qüestions de gestió departamental

Sessió: 12 / Data: 29-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-Anem a l'aula d'informàtica per fer el seguiment dels projectes en grups a partir d'unes preguntes que generen una conversa. Explico als alumnes que poden pensar de quins punts parlaran abans de fer les converses i s'enregistren diàlegs llarguets havent fet una mínima preparació. Els objectius es compleixen i superviso un per un que es guarden tots els enregistraments sense problemes (alguns alumnes tornen a escoltar els seus enregistraments)

	<p>després d'haver-los emmagatzemat)</p> <p>-Tinc pendent escoltar aquests enregistraments i comentar-los</p>
Impressions subjectives	<p>-Hi ha un ambient de certa dispersió condicionat pel fet que aquesta és una setmana curta</p> <p>-No hi ha temps per totes les activitats que tenia planejades, però estic contenta d'haver pogut dur a terme els objectius de producció oral. Veig que anem fent pràctica oral</p> <p>-La majoria d'alumnes ja estan familiaritzats amb la dinàmica d'aquest tipus de sessions d'enregistraments orals i saben fer funcionar el programa <i>Audacity</i>: no entenc la pèrdua d'enregistraments</p> <p>-Potser hauria de demanar als alumnes que no preparin amb antelació els punts a parlar i improvitzin directament</p> <p>-Tot i que gràcies a fer enregistraments grupals i a concentrar-se en només tres aspectes es redueix la quantitat de <i>feedback</i> pendent, m'agobia no tenir temps per donar abast, sobretot perquè també se m'ajunta amb altres correccions escrites pendents</p>
Incidències	<p>-Arribo tard per qüestions de gestió departamental</p> <p>-Falten uns quants alumnes</p> <p>&gt; treballen en parelles amb l'altre membre del seu grup</p> <p>-Una alumna arriba quan el seu grup gairebé ja ha acabat d'enregistrar-se</p> <p>&gt; per tal d'implicar-la, demano al grup que li expliquin què han dit i que ella en doni la seva opinió, i ho enregistren</p> <p>-Veig que encara preparen per escrit les respostes a les preguntes</p> <p>-Mentre els alumnes fan la preparació surto molt de l'aula, entre altres motius per anar a buscar l'equipament</p> <p>-Encara no havia pogut parlar amb tres grups dels seus projectes</p> <p>&gt; el comentem amb un grup i els reoriento abans de fer l'enregistrament</p> <p>&gt; parlo amb l'altre grup després d'haver fet l'enregistrament i constato que anava ben orientat</p> <p>&gt; queda pendent fer el seguiment amb un grup</p>

Sessió: 13 / Data: 31-10-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-Hem treballat alguns aspectes de la parla (sobretot la fluïdesa i l'adequació lingüística) mitjançant activitats de debat amb tot el grup classe
Impressions subjectives	-M'ha agradat la sessió, que era una mica de farciment abans del pont festiu i no tenia rellevància pel portafolis oral. Hem rigut força, i els alumnes semblaven motivats, participatius i distesos
Incidències	-Arribo tard per qüestions de gestió departamental -Han vingut pocs alumnes -No he pogut fer el seguiment del projecte pendent perquè només hi havia un membre del grup > queda pendent fer-ho més endavant

Sessió: 14 / Data: 5-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-La sessió d'avui ha estat íntegrament dedicada a la realització del test de mitjans del quadrimestre
Impressions subjectives	---
Incidències	---

Sessió: 15 / Data: 7-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-Aviso als alumnes que la setmana vinent han de dur les evidències individuals dels seus portafolis perquè tant els companys com jo mateixa en fem un seguiment

	-Una part de la classe es torna a dedicar a activitats orals de debat i a simulacions d'entrevistes de feina
Impressions subjectives	-Hi ha bon rollo i un ambient distès, però de vegades costa una mica de reconduir la classe quan es dispersen -La sessió d'avui ha estat més "tradicional" i potser menys dinàmica, i contrasta amb les sessions on fem més treball en equip o les sessions a l'aula d'informàtica. Hi ha d'haver una mica de tot i els alumnes ho haurien de valorar
Incidències	-Han faltat alguns alumnes -Els alumnes demanen si han d'incloure els enregistraments fets a l'aula d'informàtica > aclareixo que les evidències orals grupals ja les guardo jo i hi puc accedir directament

Sessió: 16 / Data:12-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-Torno a avisar als alumnes que a la sessió vinent han de dur les evidències individuals dels seus portafolis perquè tant els companys com jo mateixa en fem un seguiment -Al final de la sessió corregim alguns exercicis de vocabulari en veu alta fixant-nos en la pronunciació (sobretot en el ritme, els enllaços entre paraules i l'entonació, a més d'alguns sons aïllats) -En una tutoria faig el seguiment del projecte del grup que teníem pendent i reviso el seu qüestionari d'entrevista
Impressions subjectives	-Arran de corregir l'expressió escrita del primer test m'adono que m'agrada més donar <i>feedback</i> de la producció oral perquè té més sentit si es tenen en compte les necessitats dels alumnes -També està bé concentrar-se només en tres o quatre problemes per centrar l'atenció dels alumnes i que ho puguin assimilar millor. Se suposa que d'aquesta manera el professor consumeix menys temps, però en realitat jo m'ho escolto tot força i després selecciono els aspectes a comentar -Era necessari dedicar temps a revisar els components del portafolis

Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo una mica tard per qüestions de gestió departamental</li> <li>-Com que els resultats del primer test són una mica fluixos els alumnes es queixen una mica</li> <li>-Al final de la sessió queden pocs alumnes</li> <li>-Els alumnes tornen a tenir dubtes sobre què incloure als portafolis per demà <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; inverteixo força temps explicant que han de dur les evidències que s'han treballat fins ara, tret dels enregistraments inicials que ja m'han lliurat i dels grupals fets a l'aula d'informàtica</li> <li>&gt; aviso que si algú ha fet algun enregistrament que jo encara no he escoltat me l'ha de lliurar a la sessió següent</li> <li>&gt; recordo als alumnes que es van perdre la sessió d'enregistraments de comentaris grupals de les presentacions que els poden fer individualment pel seu compte</li> </ul> </li> <li>-Una alumna em porta el seu portafolis perquè no pot assistir a la sessió següent <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; no tindrà l'oportunitat d'intercanviar-se el portafolis amb el d'un company per fer coavaluació</li> <li>&gt; com a mínim jo podré fer el meu seguiment de mitjans de quadrimestre</li> </ul> </li> <li>-Aquest grup-classe encara no ha començat a realitzar entrevistes pels seus projectes</li> </ul>
-------------	---

Sessió: 17 / Data:14-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-He modificat el full d'informe de mitjans de quadrimestre dels companys que vaig utilitzar a l'acció pilot: <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; hi afegeixo els nous components</li> <li>&gt; explicito els criteris de puntuació perquè quedin molt clars. Si falta algun component oral en les evidències dobles només s'atorguen 0.5 punts</li> <li>&gt; afegeixo una pregunta que fa referència específica a com el portafolis està contribuint al desenvolupament de la comunicació oral</li> </ul> </li> <li>-En parelles els alumnes s'intercanvien els seus portafolis. Explico que han de comprovar-ne els continguts basant-se en el full de seguiment que els dono (l'informe de mitjans de quadrimestre dels companys), donar una puntuació provisional i fer algun comentari. Els alumnes ho van fent i jo monitoritzo i aclareixo dubtes. Constato que la majoria dels portafolis inclouen força evidències, sobretot perquè algunes s'han dut a terme a l'aula d'informàtica</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En acabar el seguiment fet pels companys, recullo els portafolis per fer el meu seguiment i donar-los <i>feedback</i> la setmana següent en un informe</li> <li>-Tinc pendent d'incloure al meu informe <i>feedback</i> selectiu dels enregistraments realitzats a l'aula d'informàtica, que no he pogut portar al dia</li> <li>-Els reparteixo els fulls de l'informe del seu propi portafolis i els demano que l'omplin pel seu compte seguint les mateixes pautes i que enregistrin els comentaris orals en el format que vulguin fixant-se en les preguntes-guia. Aquest component queda pendent de lliurament</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquesta sessió és molt important per a l'acció investigadora</li> <li>-La sessió d'avui ha anat bé per preveure incidències de cara a la sessió amb l'altre grup</li> <li>-Em sap una mica de greu que no hagin vingut més alumnes</li> <li>-No he previst què fer si no venien els alumnes. Ara em plantejo no donar als alumnes que han faltat una segona oportunitat de recuperar aquesta activitat i que s'atinguin a les conseqüències, però jo deixaria de recopilar dades</li> <li>-Estic molt contenta de veure que algun portafolis està molt elaborat i crec que la majoria estan millor que els de l'acció pilot, cosa que no és d'estranyar perquè han tingut un model a seguir</li> <li>-Als alumnes els ha costat una mica d'entendre el funcionament de les puntuacions provisionals, però ha anat molt bé fer-ho per clarificar els criteris d'avaluació</li> <li>-Veig que el seguiment d'avui també ha servit perquè els alumnes s'adonin que s'han de posar les piles amb algunes tasques endarrerides, com ara les entrevistes pels projectes</li> <li>-Espero que el temps que jo dediqui a fer el seguiment dels portafolis sigui menor que a l'acció pilot: ja he invertit força temps a l'aula en fer el seguiment dels components inclosos, ja he donat <i>feedback</i> dels enregistraments inicials i a més faré comentaris de forma selectiva</li> <li>-De totes maneres, tot i que la resta de correccions estan més o menys al dia, els comentaris dels enregistraments grupals em portaran força temps, i a més hi ha la complicació afegida d'haver de recuperar l'activitat d'avui amb els alumnes que han faltat. Trobo que el ritme és fort</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Una alumna que no es podia quedar a la sessió m'ha donat el seu portafolis abans de l'inici</li> <li>&gt; això ha permès que les alumnes sense portafolis poguessin treballar</li> <li>&gt; com que és un portafolis molt complet i ben estructurat, el faig servir com a model</li> <li>-Només han vingut 9 alumnes, dos dels quals no han dut els seus portafolis</li> <li>&gt; convocaré a la resta d'alumnes en hores de tutoria perquè puguin fer aquest seguiment</li> </ul>

> faig que tres alumnes s'intercanviïn els portafolis  
> les dues alumnes sense portafolis han fet el seguiment dels portafolis de les dues alumnes que ja me'ls havien lliurat  
-Els alumnes de vegades no s'aclareixen amb la tasca de seguiment del portafolis del company  
> explico el full explicatiu que els vaig donar al principi de curs amb el llistat d'evidències no és un índex  
> explico que la introducció i l'índex no són components puntuables  
> explico que per saber si els components orals no inclosos al portafolis s'han realitzat (sobretot els duts a terme a l'aula d'informàtica) cal preguntar-ho al propietari del portafolis  
> explico que no es descompten punts per evidències que falten  
> explico que és normal que faltin evidències, ja que només es poden comptabilitzar les fetes a data d'avui, incloent-hi aquest informe dels portafolis dels companys  
> explico que fins que decideixi com valorar-los, de moment els components extres no es puntuen  
> explico que no s'ha d'incloure tot allò que s'ha fet  
> dos alumnes han estat fent comentaris orals i pensen que ja no cal que els enregistrin: els ho aclareixo  
-Aclareixo dubtes pel que fa al seguiment dels portafolis de les alumnes que no han assistit a classe  
> l'alumna que fa el seguiment d'un d'ells no té problemes per fer-ho, ja que l'índex és molt clar i a més totes dues alumnes treballen en el mateix projecte  
> l'altre portafolis inclou un CD amb l'enregistrament inicial, però no se sap si la resta de components orals s'han dut a terme: es posa un signe d'interrogació es comptes de punts i queda pendent  
-Alguns alumnes s'entretenen molt amb els seguiments  
> aprofito per anar supervisant i aclarint consultes sobre els qüestionaris d'entrevista pels projectes  
-Com que sé que estan una mica saturats de feina, aclareixo que els enregistraments dels comentaris d'autoavaluació no han de lliurar-se immediatament, però sí quan abans millor perquè jo els pugui valorar

Sessió: 18 / Data:19-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Poso al dia als alumnes que van faltar a la sessió anterior i quatre alumnes fan la coavaluació dels portafolis a l'aula mentre la resta de la classe fa altres tasques</li> <li>-Queden tres alumnes pendents de fer el seguiment dels portafolis pel seu compte</li> <li>-Tres alumnes duen el seu enregistrament de l'informe de mitjans del quadrimestre</li> <li>-La majoria tenen pendent lliurar aquest enregistrament</li> <li>-Ja he preparat l'activitat de pronunciació que farem a l'aula d'informàtica a la sessió següent. Es basa en la de l'acció pilot, però és més elaborada i inclou enregistraments de nadius amb diferents accents.</li> <li>-Ja he escoltat els dos enregistraments grupals de seguiment dels projectes i l'únic arxiu que es va salvar de comentaris de les presentacions</li> <li>-Tinc pendent incloure <i>feedback</i> selectiu dels enregistraments a l'informe de seguiment de la professora, juntament amb altres comentaris dels portafolis i les puntuacions provisionals. Això s'ha de tenir preparat per la sessió següent perquè els alumnes puguin escoltar els seus enregistraments grupals a la vista del meu <i>feedback</i> si volen aprofitant que anirem a l'aula d'informàtica</li> <li>-En sessions de tutoria estic treballant la pronunciació amb una alumna</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ha estat una classe complicada, perquè els pocs alumnes que han vingut estaven molt dispersos i això en un grup reduït es nota més. He acabat cansada del degoteig de consultes i de muntar activitats en paral·lel</li> <li>-Veig que els alumnes estan una mica agobiats perquè la majoria no porta les seves evidències al dia i se'ls estan acumulant, per això no els pressiono amb el lliurament de l'enregistrament que tenen pendent</li> <li>-Estic contenta que els alumnes que es van perdre la sessió anterior es reenganxi. Estava una mica preocupada</li> <li>-M'agradaria poder intercalar comentaris orals meus en els enregistraments fets pels alumnes (una mica com fem en sessions de tutoria), però això suposaria dedicar encara més temps a editar-los amb <i>Audacity</i>. Els comentaris que inclouré als meus informes no són la millor manera de treballar l'oralitat, però sí és la més pràctica i viable</li> </ul>



	<p>-Si hagués portat al dia els meus comentaris no se m'haurien acumulat tant els enregistraments fets a l'aula d'informàtica i no hauria hagut d'invertir tant de temps extra ara, tot i que podria ser pitjor, perquè pel fet de treballar en grup hi havia menys arxius d'àudio i a més faltaven els arxius que es van perdre. Com que això s'ha ajuntat amb correccions escrites pendents, l'informe meu dels portafolis i muntar l'activitat de pronunciació ara estic aclaparada</p> <p>-Tenia la impressió que la pèrdua d'arxius d'àudio que vam patir es va produir per causes alienes als alumnes i a mi, i he esbrinat que tenia raó: com que els vídeos es van posar en xarxa i pesaven molt no hi havia prou capacitat i malgrat que els passos d'emmagatzematge fossin correctes <i>Audacity</i> no va avisar que no es podia guardar. També n'he après, d'aquest daltabaix</p>
Incidències	<p>-Hi ha hagut poca assistència i moltes consultes per resoldre</p> <p>-El dia de tutoria que proposo als alumnes que van faltar a la sessió anterior no els va bé</p> <p>&gt; vaig a buscar els dos portafolis que ja m'havien lliurat i faig que les alumnes que van fer-ne l'informe i que avui han dut els seus portafolis se'ls intercanviïn i treballin amb les seves propietàries fent-ne el seguiment</p> <p>&gt; els tres alumnes que no van venir a la sessió anterior i que avui no han dut els portafolis són companys de projecte i quedaran per fer el seguiment del portafolis pendent pel seu compte (avui ja han vist què cal fer)</p> <p>-He dedicat molt de temps extra a muntar l'activitat de pronunciació i a escoltar els enregistraments grupals</p> <p>&gt; com que els arxius d'àudio de l'activitat de pronunciació triguen molt a descarregar-se, faré fotocòpies dels exercicis</p> <p>-Oblido guardar l'enregistrament que una alumna m'ha dut en el seu USB</p>

Sessió: 19 / Data: 21-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<p>-Al principi de la sessió torno els portafolis als alumnes, incloent-hi el meu informe amb una <i>check list</i> dels components lliurats a data d'avui i <i>feedback</i> sobre 3 aspectes a millorar per cada evidència aportada, amb comentaris positius i en alguns casos felicitacions per la feina feta. Els alumnes em fan consultes sobre l'informe i els dic que poden escoltar els seus enregistraments</p>

	<p>grupals fixant-se en els meus comentaris</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hi ha alumnes que encara no m'han dut els seus portafolis, i per tant tinc informes pendents</li> <li>-A l'aula d'informàtica presento als alumnes els materials que poden trobar al Campus virtual, entre els quals hi ha una carpeta amb els fulls necessaris per les evidències dels portafolis, així com una carpeta dedicada a l'activitat de pronunciació que els alumnes han de realitzar mentre vaig tractant les consultes dels portafolis de cada alumne</li> <li>-Explico l'activitat de pronunciació i aclareixo dubtes. Tots els alumnes s'enregistren mentre llegeixen el text en veu alta. Escolten l'enregistrament de model, van fent els exercicis de pronunciació i alguns fan el seu segon enregistrament per comparar-lo amb el primer, omplen el qüestionari i acaben l'activitat. Els pregunto obertament si els ha agradat l'activitat i tots diuen que sí</li> <li>-M'equivoco demanant als alumnes que obrissin l'arxiu d'àudio de l'enregistrament model per anar avançant, perquè la primera tasca que haurien hagut de fer era llegir el full d'instruccions.</li> <li>-Comentem alguns criteris d'avaluació del portafolis (com ara el fet que els components extres no siguin puntuables) i informo als alumnes que els enregistraments dels comentaris de les presentacions individuals s'han perdut</li> <li>-Tinc pendent escoltar els enregistraments que s'han fet avui</li> <li>-Queden alguns alumnes pendents de fer els seus segons enregistraments i acabar l'activitat pel seu compte</li> <li>-Guardo al meu ordinador l'enregistrament de l'informe de mitjans de quadrimestre que una alumna va dur a la passada sessió en el seu USB</li> <li>-Algun alumne aprofita per fer l'enregistrament dels comentaris de l'informe de mitjans del quadrimestre</li> <li>-Dues alumnes marxen abans d'hora per anar a fer les entrevistes pel seu projecte</li> <li>-Informo a un dels alumnes que demà han de fer el seguiment de mitjans de quadrimestre pel seu compte de quins components ha d'incloure al seu portafolis</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquesta sessió tenia la seva importància, i no ha sortit com jo ho vaig planificar, però també ha estat bé</li> <li>-He acabat els informes just a temps, però val la pena perquè em fa la impressió que els alumnes els agrada tenir un seguiment meu, ja que de seguida es mostren interessats i em fan preguntes</li> <li>-M'atabalo una mica amb tantes tasques paral·leles i havent de sortir a buscar l'equipament</li> </ul>

	<p>-Menys mal que he pogut posar remei als problemes de capacitat d'emmagatzematge a temps</p> <p>-Veig que molts alumnes dominen <i>Audacity</i> i s'ajuden entre ells quan tenen dificultats</p> <p>-M'agrada que aquesta sessió hagi servit perquè cadascú treballés al seu ritme en funció de les seves necessitats i haver donat temps i mitjans per fer l'activitat a l'aula. Així m'asseguro que l'han fet</p> <p>-Em sembla que han fet l'activitat una mica per sobre i no crec que hi hagi gaire diferència entre el seu primer i segon enregistrament. Potser a casa ho haurien fet més consciència, però a l'acció pilot del curs passat aquesta activitat era opcional i només una alumna la va fer</p> <p>-Crec que als alumnes els agrada treballar la pronunciació i veuen la necessitat de fer una tasca més formal seguint un plantejament de correcció fonètica tradicional. Es tracta però d'una activitat on es treballen elements suprasedgmentals, cosa que els alumnes no estan massa acostumats a fer i que és difícil a aquest nivell avançat. Penso per tant que aquest tipus de tasca està justificada, sobretot tenint en compte que n'hi ha d'altres on la parla es treballa en interacció</p> <p>-Poc a poc tant els alumnes com jo mateixa ens anem aclarint amb els criteris d'avaluació. Aquest va ser un tema problemàtic el curs passat i crec que ara va millor</p>
Incidències	<p>-Arribo una mica tard per qüestions de gestió departamental</p> <p>-Es genera una situació caòtica quan vaig a buscar als alumnes a l'aula per dur-los a l'aula d'informàtica i els torno els portafolis perquè tothom em fa consultes mentre ens traslloquem</p> <p>&gt; hauria d'haver esperat a fer-ho a l'aula d'informàtica</p> <p>&gt; un cop som a l'aula d'informàtica reorganitzo improvisadament les activitats que havia planificat per tal de poder donar l'abast amb les consultes</p> <p>-A la carpeta de Portafolis al Campus virtual no s'ha actualitzat el full de l'informe final, ja que encara no fa falta</p> <p>-Els ordinadors d'aquesta aula d'informàtica són molt lents</p> <p>&gt; els demano que vagin obrint l'enregistrament model, i això provoca que alguns alumnes l'escollin abans de fer el seu primer enregistrament</p> <p>&gt; dono a cada alumne fotocòpies de les instruccions, del text a llegir i del qüestionari final per agilitzar</p> <p>&gt; dono a cada dos alumnes fotocòpies dels exercicis centrats en diferents aspectes de pronunciació</p> <p>-Els alumnes tenen dubtes durant la realització de l'activitat</p>

	<p>&gt; malinterpreten l'exercici de lligams de paraules (<i>linking</i>) i creuen que han de treballar connectors:ho aclareixo</p> <p>&gt; explico que no han de fer un enregistrament després de cada exercici</p> <p>-Tot i que els demano que incloguin els qüestionaris als portafolis, com que no apareix al llistat de components no el puc exigir i hi haurà gent que no ho farà</p> <p>-Malgrat que alguns alumnes fan servir els seus propis auriculars i jo també vaig a buscar els meus, tenim els auriculars justos per l'activitat</p> <p>-Quan vaig a buscar els meus auriculars i a guardar l'enregistrament que m'han dut en un USB rebo un avís que no hi ha prou capacitat d'emmagatzematge</p> <p>&gt; aprofito per alliberar espai eliminant els enregistraments inicials que ja tinc guardats en un CD</p> <p>-Ens equivoquem amb les codificacions que fem servir per guardar els enregistraments d'avui</p> <p>&gt; els reorganitzo un cop acabada la sessió</p> <p>&gt; aprofito per crear més espai esborrant els enregistraments grupals d'aquest grup, que tinc guardats en un CD</p> <p>&gt; comprovo que un alumne no ha guardat bé el seu enregistrament i l'ha perdut</p> <p>&gt; dos alumnes han guardat els seus enregistraments fragmentats (no els han exportat com arxius mp3): els he d'avisar i veure si els puc recuperar</p> <p>-Després de parlar amb cada alumne dels seus portafolis i dels projectes, veig que molt pocs alumnes escolten els enregistraments grupals a la vista dels meus comentaris</p>
--	--

Sessió: 20 / Data: 26-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<p>-Explico als alumnes que es van perdre l'activitat de pronunciació com funciona, els dono les fotocòpies i els informo que poden fer-la pel seu compte</p> <p>-Un alumne em vol lliurar ara el seu enregistrament inicial i li explico que ara ja no té sentit i que l'inclogui al portafolis com a evidència lliure de producció oral</p> <p>-He pogut recuperar un enregistrament de l'activitat de pronunciació que es va guardar fragmentat (he empalmat els fragments amb el programa <i>Winamp</i> i els he tornat a enregistrar tots seguits amb <i>Audacity</i>)</p> <p>-Alguns grups em fan consultes sobre els seus projectes i els qüestionaris per les entrevistes</p>

	-Hem treballat alguns aspectes de la parla mitjançant activitats de debat amb tot el grup classe
Impressions subjectives	-Veig que als alumnes els costa seguir el ritme i jo també em sento desbordada per les correccions escrites i els informes dels portafolis
Incidències	-Els alumnes em demanen que dediquem més de temps a treballar els seus qüestionaris pels projectes a l'aula > hi dedicarem una part de la sessió vinent

Sessió: 21 / Data: 28-11-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	-Durant la primera part de la sessió els alumnes han treballat en els seus projectes, jo he revisat un qüestionari d'entrevista que tenia pendent i he aclarit dubtes -Els alumnes que havien de fer els informes de seguiment de mitjans del quadrimestre pel seu compte finalment no es van poder reunir i ara aprofiten per fer-ho i per consultar-me els seus dubtes -Aviso que l'alumna que no va guardar correctament el seu enregistrament de l'activitat de pronunciació l'ha de tornar a fer -Hem treballat alguns aspectes de la parla mitjançant activitats de debat amb tot el grup classe
Impressions subjectives	-Les sessions d'aquesta setmana han estat una mica anodines -Ha anat bé poder dedicar una part de la sessió a acabar de lligar temes pendents i aclarir dubtes -Aquest grup es dispersa una mica i els companys de vegades no deixen que els altres companys treballin
Incidències	-Arribo tard per qüestions de gestió departamental -Alguns alumnes pregunten si cal incloure als portafolis l'enregistrament d'una entrevista feta pel grup conjuntament > aclareixo que han d'incloure l'enregistrament d'una entrevista realitzada per cada membre del grup

Sessió: 22 / Data: 3-12-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Soluciono dubtes sobre els continguts del portafolis i informo als alumnes que tenen dues opcions de termini de lliurament dels seus portafolis: el darrer dia de classe o bé el dia del test del final del quadrimestre</li> <li>-Continua el degoteig d'arxius digitals: una alumna em duu l'enregistrament de l'activitat de pronunciació en el seu mp3 i pujo a guardar-m'ho al meu ordinador</li> <li>-Encara tinc portafolis pendents de revisar</li> <li>-La majoria dels alumnes no porten totes les seves evidències al dia</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquesta sessió no ha estat gaire rellevant, ni tan sols de cara a resoldre dubtes, ja que sembla que alguns alumnes encara no es preocupin gaire del que vindrà</li> <li>-Em sembla que com que la majoria d'alumnes van justos de temps, em lliuraran els seus portafolis el mateix dia del test, de manera que hauré de contactar <i>on line</i> amb els casos especials que requereixin negociació</li> <li>-Es nota que només queden 5 classes pel final del quadrimestre perquè el ritme és trepidant: veig als alumnes cansats i jo estic desbordada de correccions</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes em demanen aclariments sobre les evidències lliures de producció oral</li> <li>&gt; explico que poden enregistrar-se mentre es preparen la presentació del projecte o a la feina</li> <li>-Una alumna em comenta que no podrà venir la darrera setmana de curs</li> <li>&gt; li dic que farem una tutoria especial de recuperació</li> </ul>

Sessió: 23 / Data: 5-12-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reviso amb un grup el seu qüestionari d'entrevistes del projecte, que faran aquest cap de setmana</li> <li>-He acabat els meus informes de mitjans del quadrimestre</li> <li>-Ara bé, tinc pendent d'escoltar els enregistraments de l'activitat de pronunciació i dels informes</li> </ul>

	<p>de mitjans del quadrimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Poca gent ha lliurat el seu enregistrament de l'informe de mitjans del quadrimestre</li> <li>-Hem treballat alguns aspectes de la parla mitjançant activitats de debat amb tot el grup classe</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Malgrat que aquesta sessió ha estat poc rellevant, com que a aquests alumnes els agrada discutir i parlar l'activitat de debat ha funcionat prou bé</li> <li>-Penso que el problema més gran del portafolis és el temps. Per fer-ho ben fet, portant les evidències orals al dia i donant <i>feedback</i>, no només mitjançant anotacions per escrit sinó tornant a escoltar els enregistraments amb els alumnes, caldria plantejar tasques més espaiades i fer un portafolis anual. Es una pena no poder fer-ho així!</li> <li>-Ja no som a mitjans del quadrimestre i ni jo he donat el meu <i>feedback</i> del portafolis a tothom quan tocava ni molts alumnes desbordats han fet els seus enregistraments de seguiment del portafolis, o sigui que crec que no n'acceptaré cap ara perquè s'havia de fer en el seu moment i no té sentit fer-lo només per cobrir l'expedient</li> <li>-Pel que es desprèn dels comentaris dels alumnes sembla que els agrada que els faci treballar dur</li> <li>-Quant al meu <i>feedback</i> sobre els enregistraments a l'aula d'informàtica, em sembla que els alumnes no hi paren atenció i no és profitós. Hauria d'haver donat <i>feedback</i> poc després de realitzar aquestes activitats o millor encara en calent in situ</li> <li>-De cara a la meva revisió final del portafolis em plantejo si val la pena escoltar els enregistraments de l'activitat de pronunciació i dels informes de mitjans del quadrimestre pendents, perquè serà una inversió de temps per mi i ells potser ni s'ho miraran. Hauria estat bé haver tingut temps per poder donar-los aquest <i>feedback</i> a la darrera sessió</li> <li>-Veig que com que la majoria d'alumnes em donaran els seus portafolis el dia del test, tindrè el temps just de veure quins components s'han inclòs i posar notes i no crec que pugui escoltar en detall tots els enregistraments i donar <i>feedback</i>, sobretot perquè alguns alumnes tenen moltes evidències pendents i no m'he pogut aquesta feina de sobre a mitjans del quadrimestre</li> <li>-Les sessions vinents de presentacions dels projectes seran ja de per sí complicades en part pel tema de la coavaluació, i el fet d'enregistrar les presentacions en vídeo encara complicarà una mica més les coses</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hi ha pocs alumnes i tant ells com jo mateixa estem una mica descentrats</li> </ul>

Sessió: 24 / Data: 10-12-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes fan les presentacions orals dels seus projectes amb suport <i>powerpoint</i>, contesten les preguntes dels assistents, i els companys puntuen les presentacions omplint una graella d'avaluació. Al final de la sessió dono <i>feedback</i> individual. Enregistro aquestes presentacions amb una càmera de vídeo, tot i que no hi ha temps per visionar-les a classe, però estaran a disposició dels alumnes. Prèviament he recordat els criteris d'avaluació i he explicat el procés de qualificació (coavaluació i heteroavaluació combinades). Aquestes presentacions es comentaran la setmana vinent en el decurs d'activitats d'auto i coavaluació</li> <li>-Alguns alumnes han incrustat a les presentacions vídeos dels enregistraments de les entrevistes que han fet</li> <li>-Tinc pendents els meus informes de mitjans de quadrimestre dels portafolis que em van donar a la sessió 21</li> <li>-Una alumna em lliura un CD amb enregistraments (inicial, de l'activitat de pronunciació i de l'informe de mitjans del quadrimestre) i aprofito per informar als alumnes que ara ja no acceptaré cap enregistrament de l'informe de mitjans del quadrimestre</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquesta ha estat una sessió complicada a nivell d'organització i gestió, però important pels alumnes</li> <li>-Avui no hi he pensat, però estaria bé fer que féssim algun comentari general en calent al final de cada presentació. A més, hauria d'haver dit als alumnes que s'apuntessin un aspecte a millorar i un de positiu de cada presentació per poder comentar-les la setmana vinent</li> <li>-A la vista de les puntuacions atorgades pels companys em fa l'efecte que tot i que en algun cas puntual es nota una certa falta de criteri, en general el grup classe té un criteri més o menys ajustat i globalment compleix una funció reguladora respecte de la meva nota</li> <li>-No sé si els alumnes han entès que ja no té sentit lliurar més enregistraments de l'informe de mitjans del quadrimestre. Si ho fan els podria acceptar com a evidències lliures de producció oral</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'inici de la sessió és accidentat i alguns alumnes han de marxar abans del final</li> <li>-Perdo temps amb els equipaments per les presentacions i en algun cas he hagut d'interrompre la presentació</li> </ul>



	<p>-Malgrat no haver-ho demanat, algun alumne ha apuntat comentaris a les graelles d'avaluació de <i>motu</i> propi</p> <p>-Complicacions relacionades amb el CD amb enregistraments que he recollit avui:</p> <p>&gt; aquesta alumna ja em va donar un enregistrament inicial en el seu moment i ara no puc comprovar la diferència amb l'inclòs al CD perquè l'arxiu no es pot obrir</p> <p>&gt; els enregistraments no estan identificats: demano a l'alumna que me'ls identifiqui</p>
--	---

Sessió: 25 / Data: 12-12-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<p>-Els alumnes fan les presentacions orals dels seus projectes, que s'enregistren amb una càmera de vídeo, i contesten les preguntes dels assistents. Els companys puntuen les presentacions omplint una graella d'avaluació i apunten un aspecte positiu i un aspecte a millorar, ja que les presentacions es comentaran la setmana vinent en el decurs d'activitats d'auto i coavaluació. També demano que anotin aquests comentaris retroactivament per les presentacions que es van fer a la darrera sessió. Un cop s'han acabat de puntuar, dono <i>feedback</i> molt general al final de cada presentació</p> <p>-Queda una presentació pendent per a la propera sessió</p>
Impressions subjectives	<p>-En general la sessió ha anat bé: hi ha hagut bon rollo, estic contenta amb els projectes i estic contenta d'haver demanat que escriguin comentaris per poder treballar la setmana vinent</p> <p>-En general, a la vista de les puntuacions dels alumnes i de les meves puntuacions, estic contenta d'aquest sistema mixt de qualificacions i veig que alguns alumnes es mostren crítics. No deixa de sorprendre'm que les qualificacions quadrin.</p> <p>-Com que el temps és molt ajustat, procuro no desviar-me: per exemple, no crec que calgui tornar a revisar els criteris d'avaluació. Es una pena, però, que hagi de tallar la discussió que veia que es podria haver generat al final d'algunes presentacions.</p> <p>-El muntatge i desmuntatge de l'equipament se'm fa farragós, sobretot la càmera de vídeo i tota la seva parafernàlia, i més tenint en compte que aquest cop els enregistraments no es podran integrar a les classes per falta de temps. --</p> <p>-M'agrada veure l'evolució respecte de la presentació individual de l'alumna que fa tutories</p>

	<p>sistemàtiques amb mi per treballar la seva pronunciació, tot i que encara té moltes mancances. Però em sembla que els seus companys no ho aprecien com jo veient les seves valoracions.</p>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comencem les presentacions tard i molts alumnes marxen abans del final de la sessió <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; es perd temps amb el muntatge dels equipaments al començament i al final de la sessió</li> <li>&gt; no tinc temps de donar <i>feedback</i> individual de les presentacions: ho hauré de fer en tutories</li> </ul> </li> <li>-Quan marxen molts alumnes m'estimo més esperar a tenir quòrum per fer la presentació pendent la setmana vinent <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; això vol dir que la pròxima sessió tindrem una altra vegada un temps ajustat i complicacions amb l'equipament</li> <li>&gt; igualment, la cinta de vídeo s'hauria acabat i no hauria pogut enregistrar la darrera presentació</li> </ul> </li> <li>-Els alumnes protesten perquè no els agrada que els enregistri amb una càmera de vídeo <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; una alumna proposa (suposo que mig en broma) que els regali un CD amb les seves presentacions per Nadal</li> </ul> </li> <li>-Com que els temes de dos projectes eren similars, faig comentaris al grup equivocats, ja que el grup que queda pendent de fer la seva presentació tenia molts aspectes a millorar <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; això beneficia al grup pendent, que podrà reestructurar la seva presentació</li> <li>&gt; tots riem amb la meva equivocació</li> </ul> </li> </ul>

Sessió: 26 / Data: 17-12-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Abans de la sessió preparo el full de valoració del final del quadrimestre basant-me en el de l'acció pilot però introduint-hi els nous components i un full de qualificació amb indicacions que ens ajudin als alumnes i a mi a puntuar de forma coherent. També he revisat els fulls de comentaris de les presentacions dels projectes i he dissenyat un full de valoració escrita i oral de les activitats del dossier.</li> <li>-En el decurs de la sessió dono moltes indicacions sobre el portafolis <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; reparteixo els fulls per fer els comentaris escrits i orals de les presentacions dels projectes i explico que ho treballarem a la propera sessió a l'aula d'informàtica per poder fer els enregistraments</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; reparteixo els fulls per fer la valoració escrita i oral de les activitats del dossier també a la propera sessió</li> <li>&gt; explico que cap de les evidències orals que queden s'haurien de posar per escrit abans de fer els enregistraments: poden organitzar les seves idees prèviament però el discurs ha de ser espontani</li> <li>&gt; reparteixo els fulls per fer la valoració del final del quadrimestre, amb qüestionaris contrastables amb els de l'inici del curs, qüestionaris d'opinió i preguntes generals, a més del full de qualificació. Els dic que això és important</li> <li>&lt; explico que les preguntes s'han de contestar per escrit, tot i que també poden parlar-ne als enregistraments abans de posar-ho per escrit</li> <li>&gt; explico que si ells no s'autoqualifiquen jo tampoc no ho faré</li> <li>&gt; llegim junts les pautes del full de qualificació perquè els criteris quedin clars: 1 punt per tasca feta totalment i mig punt per tasca feta a mitges. Emfatitzo que els enregistraments orals han d'identificar-se bé i s'ha d'esmentar la seva ubicació, i que no es donaran punts extres per components extres.</li> <li>&gt; explico que els alumnes que lliurin els portafolis el dia del test i facin autoqualificacions que discrepin molt de la meua seran contactats per poder negociar la nota</li> <li>&gt; explico que si els alumnes calculen que aprovaran el curs amb la nota dels portafolis en realitat no cal que facin el test final, i que aquest és un dels avantatges del portafolis</li> <li>-Es fa la presentació del projecte que hi havia pendent</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estic molt saturada perquè a més de les classes torno a tenir molts embolics de coordinació departamental</li> <li>-Aquesta sessió ha estat molt intensa perquè s'havien de fer moltes coses i ha anat prou bé</li> <li>-Els dies previs a la sessió he estat molt enfeïnada i aclaparada preparant les classes molt bé perquè penso que l'organització logística d'aquesta setmana és especialment important, corregint, posant les notes dels projectes i preparant els fulls dels darrers components del portafolis</li> <li>-M'adono que hauria estat més convenient per a l'acció investigadora plantejar un portafolis purament oral, però penso que des del punt de vista didàctic hauria estat massa descompensat no incloure components escrits</li> <li>-He improvisat l'explicació que he donat sobre la diferència entre l'evidència lliure de producció</li> </ul>

	<p>oral i l'enregistrament final, que efectivament veig que es poden confondre. Penso que hauria d'haver-les plantejat al llistat de components més separades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Crec que si els alumnes i jo ens regim pels mateixos criteris les nostres qualificacions haurien de coincidir, sobretot tenint en compte que al seguiment de mitjans de quadrimestre ja van veure com funcionava</li> <li>-M'adono que els alumnes estan contents de veure que no han de fer forçosament el test final, però també penso que hi pot haver un perill: com que poden fer una previsió de les seves notes pot ser decideixen no fer les darreres activitats del portafolis si ja estan aprovats, i es tracta de les activitats més importants. Espero que prioritzin la realització de la valoració final!</li> <li>-Tinc la impressió que els alumnes més treballadors duren els seus portafolis abans del Nadal</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tinc complicacions amb l'equipament</li> <li>&gt; he de muntar la càmera de vídeo per enregistrar la presentació pendent: la persona que ve al principi de la sessió a passar les enquestes de qualitat als alumnes me la comença a muntar</li> <li>&lt; no havia reservat un projector per la presentació i tots estan ocupats: n'aconsegueixo un</li> <li>-Els alumnes insisteixen perquè els digui les notes dels projectes</li> <li>&gt; no els ho dic perquè així vindran a la sessió següent i podran tenir un <i>feedback</i> més detallat: aviso que si es perden la propera sessió hauran de fer l'activitat pel seu compte</li> <li>-Els alumnes em pregunten la diferència entre l'evidència lliure de producció oral i l'enregistrament final</li> <li>&gt; explico de forma improvisada que és aconsellable que l'evidència lliure consisteixi en una interacció (preferiblement amb un interlocutor estranger), mentre que l'enregistrament final ha de fer-se individualment durant 5 minuts i ha de servir per comparar-lo amb l'inicial, de manera que la temàtica pot ser la mateixa (una presentació personal, una valoració del curs, etc.)</li> <li>-Alguns alumnes es queixen que tenen molta feina pel Nadal</li> <li>&gt; els dic que s'organitzin ara que saben què han de fer</li> <li>&gt; una alumna manifesta que vol lliurar-me el seu portafolis abans del Nadal</li> <li>-Una alumna es perd aquesta sessió</li> <li>&gt; la poso al corrent en una tutoria especial</li> <li>-Una mostra del bon ambient a l'aula: quan els he demanat les autoritzacions per difondre les dades que estic recollint els he dit en broma que no cobraria exclusives per publicar-les en programes del cor!</li> </ul>

Sessió: 27 / Data: 19-12-07 (A8T111)	
Marxa de l'acció	<p>-Com que comunico als alumnes les seves notes a data d'avui i molts veuen que ja estan aprovats o els queda poc per aprovar els demano que sobretot no deixin de donar-me ell fulls de valoració del final de quadrimestre i el seu enregistrament final per poder comprovar el seu progrés</p> <p>-Una alumna em lliura el seu portafolis, que inclou els seus enregistraments en suport <i>cassette</i> i una altra alumna m'anuncia que també me'l lliurarà abans del Nadal. Jo no tindrè temps per revisar-los abans de Nadal</p> <p>-Deixo que els alumnes triïn per quina activitat de les programades per avui volen començar i la majoria trien fer els enregistraments orals. En general els alumnes ja coneixen la dinàmica i el funcionament i qui acaba abans va fent enregistraments diferents</p> <p>&gt; gairebé tots fan els informes d'auto i coavaluació de les presentacions dels projectes. Organitzo que treballin per parelles amb una persona que no sigui un membre del seu grup i els demano que es basin en les seves anotacions d'aspectes positius i negatius (que es van guardar el dia de les presentacions). També els recordo que no escriguin allò que enregistraran per no condicionar-se i gairebé tothom improvisa, alguns després d'haver omplert els qüestionaris.</p> <p>&gt; alguns fan la valoració de les activitats del dossier</p> <p>&gt; algun alumne fa el seu enregistrament final un cop s'acaba la sessió</p> <p>-Aclareixo dubtes puntuals sobre els portafolis i torno a explicar en què pot consistir l'enregistrament final</p> <p>-Al final de la sessió els alumnes interessats s'han quedat perquè jo els comentés les presentacions dels projectes individualment</p> <p>-He rebut uns quants enregistraments per <i>e-mail</i></p> <p>-M'han felicitat des de la direcció del CETT perquè s'ha comentat en una reunió de direcció que en una reunió amb els delegats de curs han manifestat que els alumnes estan satisfets amb la metodologia dels grups d'innovació, ja que diuen que han après més que altres anys, però es queixen per no haver-ho implantat a tots els grups de nivell troncal</p>
Impressions subjectives	<p>-Pensava que com que els alumnes estan desbordats avui hi hauria poca assistència, però han vingut gairebé tots, jo crec que perquè volien saber les seves notes i per poder fer els</p>

	<p>enregistraments a l'aula d'informàtica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Em molesta que de vegades els alumnes facin tantes preguntes òbvies i sembli que estiguin penjats</li> <li>-Em sorprèn el lliurament del portafolis, que es veu ben presentat.</li> <li>-Està bé que els alumnes puguin triar què volen fer i encara millor que es decantin per les activitats orals. En aquest sentit la sessió ha estat profitosa</li> <li>-Avui m'he sentit més còmoda a l'aula d'informàtica i no tan atabalada. Fins i tot de vegades només m'havia d'encarregar de supervisar. Estic contenta amb aquesta dinàmica</li> <li>-Noto molta diferència entre com van fer els alumnes els informes d'auto i coavaluació de les presentacions individuals (posant-los per escrit abans d'enregistrar-se) i com ho fan ara</li> <li>-Ha estat una bona idea que la parella on hi havia l'alumne de l'altre grup comentés les actuacions dels seu propis companys: així no s'han perdut l'activitat</li> <li>-Em sembla que he trencat els esquemes dels alumnes amb la falta d'obligació de fer el test final</li> <li>-Estic molt contenta amb el bon <i>feedback</i> que he rebut de direcció acadèmica, sobretot perquè els delegats han fet els seus comentaris de forma espontània. He de demanar actes de les reunions</li> <li>-Precisament un dels delegats és alumne meu i el veig cansat i poc implicat darrerament perquè està molt enfeinat. Avui ha estat un dels impulsors de la cantada, que ha estat una nota simpàtica i ha sorprès a alguns alumnes</li> <li>-Tots diem que sembla mentida que s'hagi acabat el curs. Malgrat que en general considero que ha anat bé, jo m'alegro que s'hagi acabat, encara que en realitat no s'acabarà del tot fins que no faci la revisió dels portafolis després del Nadal. Ara em sento molt cansada i saturada entre el ritme frenètic i intens de l'acció didàctica i les complicacions a nivell de gestió departamental. Crec que si disposéssim de tot un curs per fer l'acció didàctica tindríem més temps i aniríem una mica més relaxats</li> <li>-En una sessió passada una alumna comentava que ells havien estat conillets d'índies (“<i>rabbits</i>”). Ara caldrà veure com es pot anar millorant l'acció didàctica i la seva possible extrapolació. Entre altres requisits caldrà tenir en compte la implicació dels professors</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes em demanen si poden fer la valoració de les activitats del dossier en parelles &gt; ho accepto de forma improvisada, perquè així hi haurà més interacció</li> <li>-La sessió costa una mica d'organitzar, sobretot pels equipaments i pels enregistraments</li> </ul>

> he hagut d'anar a buscar els equipaments  
> encara hi ha alguns alumnes que no saben on poden trobar el programa *Audacity*  
> he supervisat com emmagatzemaven alguns enregistraments  
> al final de la sessió demano als alumnes que m'ajudin a recollir l'equipament  
-Tot i que alguns alumnes sí que fan servir les seves anotacions d'aspectes positius i negatius de les presentacions, la majoria no ho tenen  
> alguns fan els seus comentaris de memòria  
-Els alumnes pregunten si han de fer els comentaris de les presentacions conjuntament o per separat  
> els deixo fer-ho com vulguin i es fan enregistraments de diferents tipus  
-Un alumne del grup A8T211 que no podia assistir a la seva sessió ha vingut a la classe d'avui  
> amb el company que li he assignat fan l'informe de coavaluació basant-se cadascú en les actuacions del seu propi grup classe globalment  
-Els enregistraments es fan de diferents maneres:  
> alguns alumnes volen els auriculars per escoltar-se un cop han acabat, d'altres no  
> alguns alumnes fan una pausa quan es queden encallats i després continuen enregistrant-se  
> alguns alumnes fan dues pistes i després ho editen tot en una sola pista  
-Una alumna que em vol donar el portafolis abans del Nadal i el té força avançat em comenta que no vol fer l'evidència lliure de producció oral perquè la veu una mica repetitiva  
-Quan els alumnes veuen el portafolis que ha lliurat una companya diuen que es mereix un 10  
-Abans d'acomiar-me del grup dient que ha estat molt bé treballar amb ells alguns alumnes han volgut que cantéssim una nadala en anglès  
-Un alumne s'ha mostrat una mica molest per com l'han puntuat els seus companys  
> li demostro que la qualificació del grup a nivell global i la meva quadren molt i li faig algunes recomanacions a nivell de comunicació oral

### 11.2.2. Grup A8T211

Sessió: 1 / Data: 18-9-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	-Introducció a objectius, continguts i enfocament metodològic de grups d'innovació docent OK
Impressions subjectives	-Grup més fluix (menys participatiu)
Incidències	-----

Sessió: 2 / Data: 20-9-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	-Explicació d'objectius metodològics de portafolis i funcionament perfeccionada -Els alumnes poden escoltar l'àudio amb l'opinió de l'alumna del curs pilot sobre portafolis -Tots els alumnes signen el contracte didàctic
Impressions subjectives	-En general el grup és més tímid i menys participatiu -Hi ha un parell d'alumnes que podrien condicionar la dinàmica de la classe -El nivell de competència comunicativa global sembla més baix, però estan ben predisposats (s'esforcen per parlar en anglès) -Clima de confiança s'ha aconseguit:: els alumnes plantegen els seus dubtes i qüestionaments obertament, i alguns demostren tenir un esperit crític. M'ha sorprès que qüestionessin el contracte didàctic. -Malgrat una certa resistència inicial, he aconseguit promocionar i engegar el portafolis. Sabia que els agradaria que el test final no tingués tan de pes.
Incidències	-No puc fer funcionar el vídeo que recull l'opinió de l'alumna del curs pilot sobre portafolis > escolten l'àudio -Alguns alumnes han faltat a classe > caldrà posar-los al dia, però es perden l'impacte de les reaccions com a grup classe



	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes protesten pel volum de feina i es preocupen pels terminis de lliurament <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; explico que és coherent amb la dedicació que els crèdits ECTS requereixen al nivell troncal i que alguns terminis són flexibles</li> </ul> </li> <li>-Alguns alumnes volen saber què cal fer si no s'està d'acord amb el contracte didàctic <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; contesto que només es tracta de constatar que es coneixen les regles del joc, però que si no es vol signar el contracte com a mostra de desacord no passa res</li> </ul> </li> <li>-Alguns alumnes veuen el lliurament d'enregistraments orals com a problemàtic per manca de recursos digitals <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; proposo alternatives i suport i explico la importància dels enregistraments</li> <li>&gt; ensenyo mostres d'enregistraments orals del curs pilot</li> </ul> </li> <li>-Es mostren una mica escèptics amb el portafolis <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ensenyo mostres de portafolis realitzats al curs pilot</li> <li>&gt; faig referència a les opinions dels alumnes que van participar en l'acció pilot</li> <li>&gt; matiso l'efectivitat del portafolis per no generar falses expectatives</li> <li>&gt; dono pautes i criteris de realització i seguiment</li> </ul> </li> <li>-Els alumnes es sorprenen de l'autoassignació de notes negociada i valoren positivament que la nota no depengui de l'examen final</li> <li>-Hi ha una petita fricció entre dos alumnes</li> </ul>
--	---

Sessió: 3 / Data: 25-9-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Classe de farciment</li> <li>-Improvisadament, anem a una aula d'informàtica amb un grupet reduït perquè vegin com funciona <i>Audacity</i></li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes semblen interessats</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard i atabalada per qüestions de gestió departamental</li> <li>-Alguns alumnes diuen que no han sabut com fer enregistraments orals inicials <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; anem a una aula d'informàtica perquè vegin com funciona <i>Audacity</i></li> </ul> </li> </ul>

	<p>-Com que no estava programat, no he pogut trobar una aula disponible abans de les 14:00 i he perdut temps</p> <p>&gt; faig la darrera part de la classe a l'única aula disponible a les 14:00 pels 4/5 alumnes que no saben com fer enregistraments amb l'ordinador</p> <p>-Faig una <i>demo</i> de com funciona <i>Audacity</i>, però no hi ha temps perquè ells ho facin servir sols</p> <p>&gt; els alumnes poden anar pel seu compte fora d'hores de classe (amb micròfons en préstec)</p> <p>&gt; no hi ha <i>Lame</i> instal·lat en xarxa i l'instal·lo, però no els ensenyo com fer-ho pel seu compte</p>
--	---

Sessió: 4 / Data: 27-9-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<p>-Els alumnes trien els seus temes de projectes i comencen la preparació de l'índex per a la sessió següent d'enregistraments en grup a l'aula d'informàtica</p> <p>-Començo a recollir els enregistraments inicials d'alguns alumnes (amb <i>cassette</i>, CD o USB)</p> <p>-No tindrè temps aquesta setmana per escoltar els enregistraments i donar <i>feedback</i> la setmana vinent</p>
Impressions subjectives	<p>-La sessió podria haver anat millor per mala gestió meva del temps, que ha interferit en la dinàmica i la motivació</p> <p>-Estic cansada i desbordada, i a sobre els problemes de lliurament d'enregistraments són una complicació afegida</p> <p>&gt; podria organitzar millor l'administració d'enregistraments i buscar alternatives al problema de capacitat dels enviaments per <i>e-mail</i> (crear un compte <i>gmail</i>, exigir arxius només en format mp3, demanar una nomenclatura codificada per facilitar la gestió, etc.), però no vull atabalar als alumnes amb masses pautes de cop i m'estimo més acceptar qualsevol tipus de format d'àudio per no desmotivar-los amb les dificultats</p>
Incidències	<p>-Arribo tard i descentrada per qüestions de gestió departamental</p> <p>-Hi ha pocs alumnes i a més algun alumne va faltar a la sessió passada</p> <p>&gt; els posaré al dia sobre la dinàmica i els components del portafolis en sessions de tutoria</p> <p>-Alguns alumnes diuen que m'han enviat els seus enregistraments via <i>e-mail</i> i no els he rebut</p>

	<p>per problemes de capacitat          &gt; ofereixo formats alternatius (CD, <i>cassette</i>, USB) i la setmana vinent em duran els enregistraments en USB</p> <p>-Un alumne no ha pogut tenir un micròfon en préstec perquè no tot el personal del Centre de recursos n'estava al cas i ha hagut de fer-ho amb l'ordinador d'un amic</p> <p>-Un alumne duu el seu enregistrament al seu USB, però li he de tornar el seu USB</p> <p>&gt; surto de l'aula mentre els alumnes treballen per guardar el seu arxiu d'àudio al meu ordinador i quan torno després de varies sortides l'ambient de treball s'ha distorsionat</p>
--	--

Sessió: 5 / Data: 2-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<p>-Els alumnes en grups parlen de com estructuraran el projecte i com s'organitzaran la feina i enregistren les seves converses a l'aula d'informàtica. La majoria venien preparats, el programa funciona bé i es generen alguns discursos molt espontanis</p> <p>-Alguns alumnes em van lliurant els seus enregistraments inicials (en CDs i USB), i els que em lliuren en USB els vaig guardant a la carpeta compartida, però encara me'n falten uns quants i no en duc un control acurat .</p> <p>-Vaig endarrerida respecte de la planificació inicial: encara no he donat <i>feedback</i> dels pocs enregistraments que he escoltat</p>
Impressions subjectives	<p>-La sessió ha anat millor que amb l'altre grup. L'acció va rutllant</p> <p>-Sembla que la sessió serveix una mica perquè els alumnes perdin la vergonya d'enregistrar-se i guanyin autoconfiança com a parlants d'una LE</p> <p>-Penso que el fet de parlar entre ells en anglès sobre com enfocaran els seus projectes és relativament significativa (el propòsit no és genuïnament autèntic). En realitat es tracta d'una activitat didàctica.</p>
Incidències	<p>-Hi ha alumnes sense grup</p> <p>&gt; hi ha una alumna sola que treballa amb un grup de dos i s'expliquen els seus projectes mútuament</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; assigno un grup a una alumna nova</li> <li>-No podem guardar un enregistrament perquè <i>Lame</i> no apareix</li> <li>&gt; vaig a buscar un tècnic que em soluciona el problema de configuració i podem guardar-ho</li> <li>-Un alumne vol marxar abans d'hora</li> <li>&gt; el convenço perquè completi l'enregistrament</li> <li>-En un grup, més que en interacció, les intervencions es fan per torn</li> <li>-Un grup vol tenir més temps de preparació</li> <li>&gt; insisteixo en la conveniència d'improvisar</li> <li>-Els alumnes no guarden els micròfons i auriculars i no tanquen els ordinadors al final de la sessió</li> <li>&gt; m'encarrego jo de fer-ho i em treu temps</li> <li>-No he pogut escoltar tots els enregistraments que m'han lliurat i tampoc tinc temps de donar <i>feedback</i></li> <li>&gt; queda pendent per la sessió següent</li> <li>-Dos alumnes han tingut problemes de lliurament dels seus enregistraments inicials</li> <li>&gt; un alumne me l'ha enviat a una adreça equivocada</li> </ul>
--	---

Sessió: 6 / Data: 4-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Continua el lliurament d'enregistraments inicials, però encara no he començat a donar <i>feedback</i> (vaig endarrerida)</li> <li>-Els alumnes comencen a familiaritzar-se amb processos d'auto i coavaluació en comentar les presentacions dels gràfics que han de fer.</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Les presentacions dels gràfics m'ajuden a centrar-me i la sessió surt un cop més millor que amb l'altre grup</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard i atabalada per qüestions de gestió departamental</li> <li>-Aprofito que he de sortir a fer coses al meu ordinador per guardar-hi l'enregistrament que m'han dut en un USB mentre els alumnes van fent feina</li> </ul>

	-No hi ha temps de comentar els enregistraments inicials dels alumnes, que queden pendents un cop més
--	---

Sessió: 7 / Data: 9-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	-Enregistro amb càmera de vídeo les presentacions individuals que han preparat els alumnes i al final de la sessió les comentem en base als criteris de la graella d'avaluació que he explicat al principi de la sessió i també dono <i>feedback</i> detallat (centrant-me en només tres aspectes). Tot i que els alumnes no aporten gaires comentaris, manifesten que aquesta activitat ha estat positiva -M'endarrereixo en la provisió de <i>feedback</i> dels enregistraments inicials i també de la planificació dels projectes
Impressions subjectives	-M'agrada haver pogut donar un <i>feedback</i> personalitzat més immediat -Encara no sé què faré amb els vídeos que he enregistrat, ja que no hi ha temps per visionar-los a l'aula. Em sembla que els alumnes no vindrien a tutories, de manera que potser la millor opció és digitalitzar-los i donar als alumnes còpies dels DVD. -Potser el fet que jo estigués pendent de la càmera de vídeo ha contribuït a augmentar el nerviosisme dels alumnes -Aquests alumnes semblen més despreocupats
Incidències	-Arribo tard i atabalada per qüestions de gestió departamental -Al principi els alumnes es mostren una mica reticents a ser enregistrats en vídeo > els explico que això els permetrà veure's, aprendre de les seves errades i comprovar els seus progressos -Una alumna deixa de fer la seva presentació > tenim més temps per comentar les presentacions individualment

Sessió: 8 / Data: 11-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes repassen els criteris de la graella d'avaluació de l'expressió oral, que no acabaven d'estar clars</li> <li>-Enregistro amb càmera de vídeo les presentacions individuals dels alumnes. No les comentem, de manera que m'endarrereixo encara més en la provisió de <i>feedback</i> dels enregistraments inicials, de les presentacions que han fet a l'aula i de la planificació dels seus projectes</li> <li>-Amb els enregistraments d'aquesta setmana es podran fer les activitats d'autoavaluació i coavaluació que estan programades per la setmana vinent</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquesta sessió m'ha semblat més anodina i menys participativa que amb l'altre grup</li> <li>-Tinc la sensació d'anar massa endarrerida i no donar l'abast</li> <li>-Es una pena que no s'hagin pogut enregistrar les darreres presentacions</li> <li>-Com que em sembla que no els tenien prou clars, ha estat bé que els propis alumnes s'hagin encarregat de refrescar els criteris d'avaluació per consolidar-los</li> <li>-No m'ha agradat deixar de comentar les presentacions, perquè encara que comentar cada presentació en calent és més repetitiu i menys dinàmic, fent-ho com altres anys es dona més <i>feedback</i></li> <li>-Enregistrar vídeos era necessari, tant per recollir evidències d'aprenentatge com dades de recerca i ara caldrà garantir el seu visionat, especialment tenint en compte que la setmana vinent les presentacions ja quedaran lluny per comentar-les. Encara no sé si digitalitzar els vídeos i fer servir alguna plataforma virtual per difondre'ls <i>on line</i> o fer-ne còpies perquè els puguin visionar en parelles a l'aula d'informàtica</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard i atabalada per qüestions de gestió departamental</li> <li>-Alguns alumnes que es van perdre la sessió passada no estan familiaritzats amb els criteris d'avaluació</li> <li>&gt; la resta d'alumnes els ho expliquen amb algunes dificultats, de manera que els repassen i clarifiquen dubtes</li> <li>-Començo sense la càmera de vídeo i quan me la porten perdem temps amb el muntatge, i a més també he de fer una parada per connectar la bateria</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; queda pendent donar <i>feedback</i> de cada presentació</li> <li>&gt; els vídeos serviran perquè cadascú es pugui veure a sí mateix i també per refrescar la memòria de tots</li> <li>-Les presentacions s'allarguen i no s'enregistren les dues darreres presentacions</li> <li>&gt; aquestes presentacions no es podran visionar</li> </ul>
--	---

Sessió: 9 / Data: 16-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els comentaris d'auto i coavaluació sobre les presentacions de la setmana passada queden pendents per dur-los a terme a la sessió següent a l'aula d'informàtica (abans he de digitalitzar els enregistraments en DVD per poder-los visionar)</li> <li>-Comentem el plantejament dels projectes en grups i els recordo que a finals d'octubre farem una sessió de seguiment que enregistrarem a l'aula d'informàtica</li> <li>-Segueixo donant <i>feedback</i> individual de tres aspectes concrets dels enregistraments inicials i torno a alguns alumnes els CD que ja he escoltat</li> <li>-Encara anem endarrerits amb alguns comentaris d'enregistraments inicials</li> <li>-Vaig justa de temps amb els preparatius per a la sessió següent a l'aula d'informàtica</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estic relativament contenta, ja que sembla que amb aquest grup anem més ràpid que amb l'altre grup</li> <li>-Ha estat bé poder donar <i>feedback</i> personalitzat als alumnes amb tranquil·litat</li> <li>-Tot i que els alumnes d'entrada es mostren vergonyosos, em sembla que en el fons els agrada la idea de donar-se <i>feedback</i> mútuament</li> <li>-Estic preocupada pels problemes tècnics que tinc per digitalitzar els vídeos de les presentacions i no sé si ho podré tenir per demà. Tampoc no sé si podré tenir-los en xarxa (depèn de l'assessorament informàtic que rebi), però no ho voldria endarrerir i em plantejo altres alternatives menys fructíferes. Si van bé, les noves tecnologies ajuden a treure molt de partit, però quan hi ha complicacions fan posar nerviosa</li> <li>-Tinc sensació de descontrol en la gestió del temps: he perdut temps amb els enregistraments de les presentacions, no vaig poder comentar-les en calent, estic desbordada donant <i>feedback</i></li> </ul>

	inicial i encara serà pitjor quan reculli noves evidències, i les tasques de coordinació em dispersen molt... estic sorpresa que l'acció encara rutlli!
Incidències	<p>-Demano a una alumna que torni a fer el seu enregistrament inicial perquè és massa curt.</p> <p>-Mentre la resta de la classe treballa m'escapo amb dos alumnes que encara tenen problemes de lliurament dels seus enregistraments inicials per aclarir-ho amb el meu ordinador</p> <p>&gt; el CD on hi hauria d'haver l'enregistrament és buit, de manera que l'alumne me'l durà en el seu USB</p> <p>&gt; tot i que l'arxiu d'àudio que m'adjunta l'alumne al seu <i>e-mail</i> és menor de 3 MB, el total del missatge és superior a 3 MB i la meua capacitat és limitada o sigui que accedim al seu compte de <i>hotmail</i> i me'l guardo directament</p> <p>-He hagut de tornar a passar a DVD el vídeo que vaig digitalitzar ahir, que ara es veu bé des dels reproductors de DVD de les aules, però no des de l'ordinador</p>

Sessió: 10 / Data: 18-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<p>-Havent digitalitzat al Centre de recursos les dues cintes de vídeo amb les presentacions d'aquest grup, el STIC m'ha posat els arxius en xarxa només per la sessió d'avui. Els alumnes en grups de tres miren amb molta atenció les seves pròpies presentacions i les dels seus companys, em plantegen els seus dubtes, prenen nota d'aspectes a comentar i omplen les graelles amb qüestionaris d'autoavaluació i coavaluació. Com que ensopeguem amb dificultats tècniques, aquesta activitat es duu a terme per torn per evitar col·lapsar el sistema. Seguidament, malgrat els fa gràcia i vergonya alhora per la falta de costum, enregistren una conversa comentant les presentacions en base a les pautes marcades als fulls de graelles. Aquests enregistraments es guarden codificats a la carpeta compartida amb el meu ajut</p> <p>-Al final de la sessió i també durant mitja hora més tard de l'acabament, ja que els alumnes hi estan molt interessats, dono individualment <i>feedback</i> profitós sobre tres aspectes de cada presentació, comento cadascun dels criteris d'avaluació i els dic quina qualificació han obtingut. També dono <i>feedback</i> sobre els enregistraments inicials pendents i torno algunes cintes d'àudio/CDs</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes m'ajuden a recollir l'equipament mentre dono <i>feedback</i> personalitzat</li> <li>-Faig còpies dels DVDs perquè els alumnes que han faltat puguin recuperar l'activitat fent comentaris d'autoavaluació i de coavaluació globals de tota la classe pel seu compte</li> <li>-Gairebé tots els enregistraments que hem fet a les sessions d'avui i d'ahir s'han perdut: no podré donar <i>feedback</i></li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La sessió no ha anat tan bé: la classe ha estat molt dura perquè no em trobava bé, pels entrebancs que hi ha hagut i perquè s'ha allargat molt</li> <li>-M'alegro que faltin els alumnes més dispersos i cridaners perquè les meves energies són mínimes</li> <li>-Em sembla que gràcies a l'experiència d'ahir avui he explicat millor la tasca a fer</li> <li>-Sembla que aquests alumnes tenen més esperit crític</li> <li>-Estic tan espessa que no m'adono de la inutilitat de mirar de fer còpies dels DVDs originals per treballar a l'aula d'informàtica. Més valia que m'hagués quedat més a l'aula per organitzar-ho bé</li> <li>-M'ha semblat sentir que feien comentaris positius de l'activitat i que tothom ha anat fent malgrat els entrebancs</li> <li>-Sembla que alguns alumnes troben el meu <i>feedback</i> interessant ja que em demanen que hi aprofundeixi</li> <li>-Perdre els enregistraments de l'aula d'informàtica d'aquests dies després de tanta feina ha estat una sorpresa molt desagradable. Em plantejo repetir l'activitat, però no vull perdre temps i no vull desmotivar als alumnes demanant-los que refacin l'activitat (com a mínim en queda constància gràcies a les graelles i a les fotos i clips de vídeo que vaig fer en el decurs de les sessions). No m'agraden les complicacions derivades de l'ús de les noves tecnologies</li> <li>-És una pena que l'únic enregistrament que s'ha conservat estigui tallat, perquè sembla una bona mostra de conversa espontània i natural</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estic molt refredada i poc energètica</li> <li>-Han faltat uns quants alumnes, que hauran de recuperar aquesta activitat <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; faig còpies dels DVD perquè ho puguin fer a casa</li> </ul> </li> <li>-Problemes previs a l'inici de la sessió: <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; la primera digitalització s'interromp i hi ha un trosset de la cinta sense enregistrar</li> <li>&gt; als ordinadors habitualment no hi ha instal·lat un programa necessari per poder veure aquest</li> </ul> </li> </ul>

	<p>tipus d'arxius</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; els arxius pesen molt i ocupen molt d'espai a la xarxa, especialment si uns quants alumnes els han de visualitzar simultàniament: els arxius es posen en xarxa temporalment</li> <li>-Hi ha tres alumnes que no poden veure les seves presentacions perquè la cinta es va acabar :</li> <li>&gt; formo grups de 3 i els distribueixo en grups diferents perquè puguin comentar les presentacions dels companys</li> <li>-Com que la majoria dels assistents van fer la seva presentació el mateix dia, el vídeo d'aquesta sessió es va encallant perquè massa gent vol accedir-hi simultàniament</li> <li>&gt; faig viatges constants al STIC fins que m'ajuden a trobar-ne la causa</li> <li>&gt; organitzo els torns de visionat rotatoris: un grup mira el vídeo i la resta van omplint les graelles i prenent notes</li> <li>&gt; faig viatges infructuosament a la sala de professors per intentar fer còpies del DVD original: no ho aconseguixo i a més aquests DVDs no es poden reproduir als ordinadors</li> <li>-Algun alumne no entén la formulació de les graelles, que fan referència a la coavaluació global dels companys</li> <li>&gt; aclareixo que s'han de centrar només en les presentacions que estan visualitzant</li> <li>-Tot i avisar-los que no poden llegir, alguns alumnes no poden evitar preparar per escrit els seus comentaris per sentir-se més preparats</li> <li>-Quan dono <i>feedback</i> d'algunes presentacions m'acabo adonant que en alguns casos estic repetint el mateix que els vaig dir al final de la primera sessió de presentacions</li> <li>-La sessió acaba molt tard</li> <li>-Només s'ha conservat un enregistrament de la sessió d'ahir, i a sobre està tallat</li> </ul>
--	--

Sessió: 11 / Data: 23-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mentre la resta del grup treballen pel seu compte vaig donant <i>feedback</i> individual dels enregistraments inicials i torno <i>cassettes/CDs</i></li> <li>-He recollit un enregistrament inicial en mp3, però encara tinc pendent de sol·lucionar amb l'ajut del STIC els problemes que tenen dos alumnes per lliurar-me els seus. Tot aquest <i>feedback</i> també està pendent</li> </ul>

	-Dono còpies dels DVDs de les presentacions als alumnes que van faltar a la darrera sessió perquè se'ls vagin passant per torn i analitzin pel seu compte amb les graelles les seves pròpies actuacions i les de la resta del grup globalment i enregistren comentaris orals al respecte i els incloguin als seus portafolis
Impressions subjectives	-Poc a poc vaig tenint la sensació de posar-me una mica més al dia -Em qüestiono la validesa com a mostra de discurs inicial dels alumnes que ara m'han donat el seu enregistrament inicial després d'haver-lo repetit perquè ja no és tan espontani -El fet de tenir un grup tan reduït ha fet que l'ambient fos de més confiança i bon rotllo (de vegades massa: he d'anar parant els peus a algun dels alumnes que es dispersen una mica)
Incidències	-Arribo atabalada per qüestions de gestió departamental -Han vingut pocs alumnes -Dos alumnes diuen que van fer els enregistraments inicials al seus mòbils, però no me'ls poden enviar i avui m'he descuidat de baixar amb ells per consultar-ho als informàtics

Sessió: 12 / Data: 25-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	-Tinc pendent comentar l'enregistrament inicial d'un alumne, i encara en queden alguns pendents de lliurament -He donat <i>feedback</i> sobre l'enregistrament inicial d'un alumne -Hem treballat la pronunciació individualment aprofitant una activitat de lectura en veu alta
Impressions subjectives	-L'enfocament en la pronunciació de tipus "correcció-imitació" ha contribuït a distendir l'ambient -Crec que l'opció més pràctica de lliurament d'enregistraments digitals és fer-ho en suport CD o USB -M'adono que tinc tendència a intervenir molt fent la típica "correcció fonètica" perquè la considero efectiva si es fa sistemàticament i els alumnes valoren positivament aquest treball de la llengua, sobretot si es tracten problemes generalitzats (com ara les terminacions dels passats i participis regulars)

Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard per qüestions de gestió departamental</li> <li>-He tornat a oblidar-me de consultar al STIC els problemes relacionats amb els enregistraments inicials fets amb telèfons mòbils</li> <li>-He pujat a comprovar al meu ordinador que l'enregistrament inicial que un alumne tenia al seu USB era correcte</li> <li>&gt; aquest alumne ha tingut molts problemes per lliurar-me aquest enregistrament: ho ha repetit algunes vegades, en CDs diferents que no funcionaven</li> </ul>
-------------	--

Sessió: 13 / Data: 30-10-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Anem a l'aula d'informàtica per fer el seguiment dels projectes en grups a partir d'unes preguntes que generen una conversa. Explico als alumnes que poden pensar de quins punts parlaran abans de fer les converses i s'enregistren havent fet una mínima preparació. Els objectius es compleixen i superviso un per un que es guarden tots els enregistraments sense problemes (alguns alumnes tornen a escoltar els seus enregistraments després d'haver-los emmagatzemat)</li> <li>-Tinc pendent escoltar aquests enregistraments i comentar-los. També em vull fixar en si es detecta que alguns enregistraments estan massa condicionats per l'electroescriptura, ja que només dos grups han fet converses totalment improvisades. A més, he de recuperar un arxiu que no s'ha pogut guardar a la carpeta correcta</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es nota que aquesta és la darrera sessió abans del primer test perquè ha vingut gairebé tothom</li> <li>-En general els alumnes riuen molt i es nota que s'ho estan passant bé</li> <li>-No hi ha temps per totes les activitats que tenia planejades, però estic contenta d'haver prioritzat els objectius de producció oral i de no haver-me estressat</li> <li>-La majoria d'alumnes ja estan familiaritzats amb la dinàmica de les sessions d'enregistraments orals i saben usar el programa <i>Audacity</i>: estic contenta de no haver d'estar-hi tan a sobre, però no entenc la pèrdua d'enregistraments</li> <li>-Haver d'acabar de recollir l'equipament al final de la sessió es fa una mica pesat</li> </ul>

Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo tard i alguns alumnes també arriben tard</li> <li>-L'assistència gairebé plena fa que l'activitat de seguiment dels projectes s'allargui</li> <li>-Informo als alumnes que poden pensar de quins punts parlaran abans de fer les converses <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; veig que alguns encara preparen per escrit les respostes a les preguntes o necessiten assajar les converses</li> </ul> </li> <li>-Alguns grups no enregistren converses espontànies i naturals <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; en alguns casos segueixen el format pregunta-resposta o parlen per torn</li> <li>&gt; alguns alumnes que també funcionen amb <i>Audacity</i> a les seves classes de francès editen els seus enregistraments (sobretot tallant-ne extractes)</li> <li>&gt; dic a un grup que ha enregistrat una conversa espontània que no la manipulin</li> </ul> </li> <li>-Mentre els alumnes fan la preparació surto molt de l'aula, entre altres motius per anar a buscar l'equipament</li> <li>-Un grup no ha iniciat l'ordinador correctament i no té accés a la carpeta compartida <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; els demano que ho dessin a una altre directori comú perquè jo ho pugui recuperar</li> </ul> </li> <li>-Tot i que dono als grups l'opció d'escoltar els seus enregistraments, alguns no ho fan <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; dono als grups que no volen fer-ho altres activitats mentre esperen que la resta de grups segueixin al seu ritme</li> <li>&gt; dic a aquells que no tenen temps d'escoltar-se perquè la resta ja ha acabat que s'escoltin al final de la sessió</li> </ul> </li> <li>-No tots els alumnes recullen al final de la sessió els micròfons i els auriculars que han fet servir</li> </ul>
-------------	--

Sessió: 14 / Data: 6-11-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	-La sessió d'avui ha estat íntegrament dedicada a la realització del test de mitjans del quadrimestre
Impressions subjectives	---
Incidències	---

Sessió: 15 / Data: 8-11-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aviso als alumnes que la setmana vinent han de dur les evidències individuals dels seus portafolis perquè tant els companys com jo mateixa en fem un seguiment</li> <li>-Torno un CD amb enregistraments (l'inicial repetit i els comentaris de les presentacions) que no puc escoltar</li> <li>-Un grup m'explica que ja ha fet entrevistes pel seu projecte i un altre ja ha començat a elaborar el qüestionari</li> <li>-Una part de la classe es dedica a activitats orals de debat i a simulacions d'entrevistes de feina</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Em sembla que l'USB és el millor suport per les evidències orals</li> <li>-M'agrada veure que alguns grups s'estan posant les piles amb les entrevistes pels seus projectes</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Han faltat uns quants alumnes i al final de la sessió eren molt pocs</li> <li>-Tot i que hi ha alguns alumnes molt interessats, la resta estan apàtics i un s'està dormint</li> <li>-Els alumnes tenen dubtes sobre quins components dels portafolis han de dur <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; aclareixo quines evidències han d'incloure</li> </ul> </li> <li>-Una alumna que m'havia fet un enregistrament inicial molt curtet me l'ha repetit i hi ha afegit els comentaris de les presentacions que ha fet pel seu compte, ja que es va perdre la sessió a l'aula d'informàtica, però és inaudible <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ho ha guardat fragmentat en petits arxius d'àudio amb <i>Audacity</i> i estan barrejats: mirarà de recuperar l'enregistrament original i dur-me'l amb el seu USB, i si no funciona ho consultarem al STIC</li> </ul> </li> </ul>

Sessió: 16 / Data:13-11-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Torno a avisar als alumnes que a la sessió vinent han de dur les evidències individuals dels seus portafolis perquè tant els companys com jo mateixa en fem un seguiment</li> </ul>

<p>Impressions subjectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Em qüestiono si he d'acceptar els enregistraments inicials lliurats ara, perquè ja no és l'inici del curs i ja no tenen sentit. No sé què fer amb els enregistraments que s'havien de repetir i no s'han repetit i amb els que suposadament estan fets però estan pendents de lliurament per problemes tècnics. He de prendre una decisió al respecte</li> <li>-Tinc la impressió que dos dels alumnes que han tingut problemes tècnics amb els seus enregistraments inicials en realitat no tenen gaire interès. Un que diu que ja l'ha esborrat i que pretenia que li constés com a lliurat em sembla molt despreocupat. Altres alumnes que també van tenir problemes bé que es van espavilar!</li> <li>-Era necessari dedicar temps a revisar els components del portafolis i crec que és molt important donar directrius clares sobre els components del portafolis, sobretot basant-me en el funcionament de l'acció pilot del curs passat</li> <li>-Tinc una sensació similar a la que vaig tenir a mitjans de l'acció pilot: sembla que els alumnes tinguin massa coses alhora i estiguin dispersos. Tot i que aquests alumnes podrien treballar més, semblen més convençuts que els del curs passat, potser condicionats perquè el portafolis té més pes en la nota final. Aquest és un moment molt delicat</li> <li>-Veig que aniré saturada perquè se m'ajuntaran el seguiment del portafolis amb les correccions escrites i els comentaris dels enregistraments pendents</li> </ul>
<p>Incidències</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Com que els resultats del primer test són una mica fluixos els alumnes es queixen força</li> <li>-Els alumnes tornen a tenir dubtes sobre què incloure als portafolis per demà <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; inverteixo força temps explicant que han de dur les evidències que s'han treballat fins ara, tret dels enregistraments inicials que ja m'han lliurat i dels grupals fets a l'aula d'informàtica. També dic que hi ha algunes evidències que es poden lliurar quan ells vulguin (com més aviat millor per poder donar <i>feedback</i>)</li> <li>&gt; recordo als alumnes que es van perdre la sessió d'enregistraments de comentaris grupals de les presentacions (són els alumnes amb més dubtes) que els poden fer pel seu compte i que la resta no són recuperables</li> <li>&gt; consulto la meua <i>check list</i> d'evidències lliurades per informar a cada alumne de quins components li falten</li> </ul> </li> <li>-Tres alumnes no m'han pogut lliurar els seus enregistraments inicials per problemes tècnics <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; els dic que me'ls intentin tornar a lliurar: consultarem els seus entrebancs amb el STIC</li> </ul> </li> </ul>

Sessió: 17 / Data:15-11-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-He modificat el full d'informe de mitjans de quadrimestre de la professora que vaig utilitzar a l'acció pilot, afegint-hi els nous components, informació sobre els criteris d'avaluació i una secció de comentaris generals</li> <li>-Organitzo als alumnes en parelles compensades (quant al nivell i la motivació), procurant que no siguin companys de projecte, i faig que s'intercanviïn els seus portafolis. Explico que han de comprovar-ne els continguts inclosos basant-se en el full de seguiment que els dono (l'informe de mitjans de quadrimestre dels companys), donar una puntuació provisional i escriure algun comentari. Els alumnes ho van fent i jo monitoritzo i aclareixo dubtes</li> <li>-En acabar el seguiment fet pels companys, recullo els portafolis per fer el meu seguiment i donar-los <i>feedback</i> la setmana següent en un informe</li> <li>-Els reparteixo els fulls de l'informe del seu propi portafolis i els demano que l'omplin pel seu compte seguint les mateixes pautes i que enregistrin els comentaris orals en el format que vulguin (preferiblement en USB) fixant-se en les preguntes-guia. Aquest component queda pendent de lliurament</li> <li>-Queda pendent muntar l'activitat de pronunciació de la pròxima sessió a l'aula d'informàtica</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquesta sessió és molt important</li> <li>-La sessió ha estat una mica neutra. Esperava que vinguessin més alumnes després d'haver-los avisat</li> <li>-Em plantejo no donar als alumnes que han faltat una segona oportunitat de recuperar aquesta activitat, però ells deixarien de rebre <i>feedback</i>, jo deixaria de recopilar dades, i a més no avançaria feina de cara al seguiment final</li> <li>-M'ha semblat que aquests alumnes entenen més com puntuar els portafolis que l'altre grup</li> <li>-Tot i que l'alumna que tenia un CD amb enregistraments fragmentats i barrejats ha semblat alleugerida quan ha vist que no calia que els repetís, crec que està una mica rebotada pels entrebancs tècnics</li> <li>-Com que l'alumna que tenia problemes amb l'enregistrament inicial que havia fet amb el seu mòbil no mostra interès en resoldre'ls, jo tampoc li insisteixo</li> <li>-Tinc la sensació que a l'acció pilot els alumnes anaven més perduts, tot i que aquest curs</li> </ul>



	<p>també sembla que punxem a mitjans del quadrimestre i m'agradaria veure als alumnes més motivats. Cal repescar els alumnes despistats, però el curs passat vam remuntar i espero que aquest curs també ho fem</p>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Començo tard perquè l'aula està ocupada</li> <li>&gt; mentre esperem aclareixo dubtes sobre els components que s'han d'incloure als portafolis</li> <li>-Només han vingut 11 alumnes, un dels quals no ha dut el seu portafolis</li> <li>&gt; convocaré a la resta d'alumnes en hores de tutoria perquè puguin fer aquest seguiment</li> <li>&gt; faig que l'alumne sense portafolis treballi amb dues alumnes</li> <li>-Els alumnes fan algunes consultes quant als components i el format dels portafolis:</li> <li>&gt; explico els criteris de puntuació perquè quedin molt clars. Si falta algun component oral en les evidències dobles només s'atorguen 0.5 punts</li> <li>&gt; explico que no cal incloure els enregistraments grupals o els que ja m'han lliurat amb antelació</li> <li>&gt; explico al grup que ja ha fet l'enregistrament de les entrevistes pel projecte en DVD que només cal que l'incloguin a un dels portafolis i la resta dels companys només han de deixar constància d'on es pot trobar l'enregistrament</li> <li>&gt; ensenyo el mateix portafolis que vaig fer servir ahir com a model: alguns alumnes pensaven que només s'havia d'incloure l'índex al final ja que és provisional</li> <li>&gt; explico el full explicatiu que els vaig donar al principi de curs amb el llistat d'evidències no és un índex</li> <li>&gt; explico que és normal que faltin evidències, ja que només es poden comptabilitzar les fetes a data d'avui, incloent-hi aquest informe dels portafolis dels companys</li> <li>&gt; explico que de moment els components extres no es puntuen i s'han de fer constar amb una anotació al full</li> <li>&gt; explico que hi ha una certa flexibilitat quant al format</li> <li>-Intento resoldre problemes relacionats amb enregistraments inicials pendents :</li> <li>&gt; en el cas de l'alumna que tenia un CD amb enregistraments fragmentats i barrejats, anem al STIC, que instal·la al meu ordinador el programa <i>Winamp</i> per poder editar els fragments i escoltar cada enregistrament per separat</li> <li>&gt; una alumna ha dut el seu enregistrament inicial en un USB i hem comprovat al meu ordinador que estava malament enregistrat amb <i>Audacity</i> (no l'havia exportat com un arxiu mp3): li dic que no té sentit que el torni a enregistrar a aquestes alçades del curs</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Una alumna s'ha quedat el seu portafolis per treballar-hi</li> <li>&gt; me'l lliurarà a la propera sessió</li> <li>-Com que sé que estan una mica saturats de feina, aclareixo que els enregistraments dels comentaris d'autoavaluació no han de lliurar-se immediatament, però sí quan abans millor perquè jo els pugui valorar</li> </ul>
--	---

Sessió: 18 / Data:20-11-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fixem la data de la sessió de tutoria on els 8 alumnes que van faltar a la sessió passada faran el seguiment dels seus portafolis</li> <li>-Dos alumnes lliuren l'enregistrament dels comentaris de l'informe de mitjans del quadrimestre</li> <li>-La majoria tenen pendent lliurar aquest enregistrament i no estan al dia</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Està bé plantejar la recuperació de la sessió anterior en una sessió de tutoria com a única opció: m'he estalviat els atabalaments que vaig tenir amb l'altre grup i no hauré d'anar repetint les explicacions</li> <li>-Veig que pocs alumnes tenen les seves evidències al dia, però penso que amb el sistema de crèdits ECTS han d'invertir un temps fora de l'aula que alguns no s'han sabut gestionar bé, i a més molts solen marxar abans del final de la classe i no l'aprofiten. D'altra banda entenc que el ritme és intens i és difícil compaginar-ho amb les seves feines o pràctiques laborals</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quan pujo a guardar al meu ordinador un dels enregistraments que m'han dut avui veig que no puc obrir l'<i>e-mail</i> on l'altra alumna m'ha adjuntat el seu enregistrament</li> <li>&gt; he de veure quin és el problema</li> <li>-Alguns alumnes es queixen d'estar desbordats i demanen que dediquem temps a treballar els projectes a l'aula</li> <li>&gt; ofereixo dedicar-hi una part de la sessió següent a l'aula d'informàtica</li> </ul>

Marxa de l'acció

-Al principi de la sessió torno els portafolis als alumnes, incloent-hi el meu informe amb una *check list* dels components lliurats a data d'avui i *feedback* sobre 3 aspectes a millorar per cada evidència aportada, amb comentaris positius i en alguns casos felicitacions per la feina feta

- > dono *feedback* positiu dels primers enregistraments de les entrevistes pel projecte que unes alumnes m'han lliurat en DVD
- > dono *feedback* de l'enregistrament dels comentaris d'autoavaluació de l'informe de mitjans del quadrimestre d'una de les poques alumnes que porta les evidències més o menys al dia

-Hi ha alumnes que encara no m'han lliurat els seus portafolis perquè demà han de fer-ne el seguiment en una sessió de tutoria, i per tant tinc informes pendents

-A l'aula d'informàtica presento als alumnes els materials que poden trobar al Campus virtual, entre els quals hi ha una carpeta amb els fulls necessaris per les evidències dels portafolis, així com una carpeta dedicada a l'activitat de pronunciació que els alumnes han de realitzar

-Explico l'activitat de pronunciació i aclarixo dubtes. Tots els alumnes s'enregistren mentre llegeixen el text en veu alta. Escolten l'enregistrament de model, van fent els exercicis de pronunciació i alguns fan el seu segon enregistrament per comparar-lo amb el primer, omplen el qüestionari i acaben l'activitat.

-M'equivoco demanant als alumnes que obrissin l'arxiu d'àudio de l'enregistrament model per anar avançant, perquè la primera tasca que haurien hagut de fer era llegir el full d'instruccions.

-Alguns alumnes estan molt ficats en l'activitat i d'altres no tant, però tots treballen bé, tot i que segons ells és llarga i complicada. Al final de la sessió pregunto obertament a dos alumnes si els ha agradat l'activitat i diuen que sí, ja que és un tipus de feina que no fan mai i que val la pena

-Mentre els alumnes fan l'activitat de pronunciació, poso al dia a una alumna que s'ha perdut algunes sessions i dono *feedback* sobre el portafolis als alumnes interessats

-En acabar l'activitat de pronunciació alguns alumnes han treballat en els seus projectes

-Queden alguns alumnes pendents de fer els seus segons enregistraments i acabar l'activitat pel seu compte, i una alumna té pendent fer tota l'activitat

-Comentem alguns criteris d'avaluació i pautes organitzatives del portafolis, com ara el fet que els components extres no siguin puntuables i que calgui especificar a l'índex la ubicació dels enregistraments (especialment els inclosos als portafolis d'altres companys)

<p>Impressions subjectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La classe d'ahir va anar bé per preveure possibles complicacions avui. He tornat a fer un plantejament flexible per poder tenir temps de dedicació als projectes a l'aula, de manera que aquesta sessió ha servit perquè cadascú treballés al seu ritme en funció de les seves necessitats</li> <li>-Costa que els alumnes valorin el fet que els doni temps per fer l'activitat de pronunciació a l'aula o per treballar en els seus projectes (i fer l'activitat de pronunciació a casa)</li> <li>-En general, aquests alumnes no han semblat tan interessats en els meus comentaris dels portafolis i justament el que més es queixa sembla poc treballador (volia marxar abans). Tampoc m'han fet gaire cas quan els donava pautes per a la realització i avaluació del portafolis</li> <li>-Els enregistraments en DVD de les entrevistes pel projecte que m'ha lliurat un grup m'han agradat (i divertit) perquè he pogut veure a les alumnes interactuant amb angloparlants</li> <li>-M'ha agradat veure que al seu enregistrament de l'informe de mitjans del quadrimestre l'alumna diu que està contenta de veure com ha millorat la seva confiança en ella mateixa com a parlant d'anglès i també manifesta que li agrada el treball del portafolis, que s'ha de portar al dia encara que costi (cosa que ella fa)</li> <li>-Em sembla que ha costat que els alumnes entenguessin què havien de fer perquè no hi ha manera que els alumnes es centrin i llegeixin les instruccions</li> <li>-Veig que molts alumnes dominen <i>Audacity</i> i ja estan familiaritzats amb la dinàmica d'aquest tipus de sessions</li> <li>-M'ha agradat molt veure la implicació de dos alumnes, i per aquest motiu els he dedicat més temps al final de la sessió. Es notava una evolució al segon enregistrament que ha fet una d'aquests alumnes</li> <li>-Com que estic molt desbordada amb correccions, dubto si he de fer el meu informe de seguiment dels portafolis que em donaran demà a la sessió de tutoria. En part es mereixerien que no els donés <i>feedback</i> per haver faltat a classe</li> </ul>
<p>Incidències</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arribo una mica tard per qüestions de gestió departamental</li> <li>&gt; els alumnes ja s'havien instal·lat a l'aula d'informàtica directament</li> <li>-Han faltat alguns alumnes</li> <li>-No he pogut donar <i>feedback</i> a l'alumna que em va dur el CD amb arxius d'àudio fragmentats perquè estan tan barrejats que no es poden editar amb <i>Audacity</i></li> <li>-Una alumna ha inclòs al portafolis algun full tret de la carpeta Portafolis al Campus virtual de</li> </ul>

	<p>l'acció pilot del curs passat que encara no s'havia actualitzat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Els ordinadors d'aquesta aula d'informàtica són molt lents</li> <li>&gt; els demano que vagin obrint l'enregistrament model, i això provoca que alguns alumnes l'escoltin abans de fer el seu primer enregistrament</li> <li>&gt; dono a cada alumne fotocòpies de les instruccions, del text a llegir i del qüestionari final per agilitzar</li> <li>&gt; dono a cada dos alumnes fotocòpies dels exercicis centrats en diferents aspectes de pronunciació</li> <li>-Els alumnes no entenen les instruccions</li> <li>&gt; quan han acabat de llegir-les els he demanat que m'expliquessin què havien de fer i només una alumna ho podia fer més o menys: he hagut de repetir les instruccions moltes vegades per assegurar-me</li> <li>-Malgrat que alguns alumnes fan servir els seus propis auriculars i jo també vaig a buscar els meus, tenim els auriculars justos per l'activitat</li> <li>-Hi ha pocs alumnes que vulguin que els comenti els seus portafolis</li> <li>&gt; diuen que es miraran el meu informe i si volen aclariments ja m'ho diran</li> <li>-L'alumna que s'havia de posar al dia no ha fet l'activitat de pronunciació perquè ha esta treballant en el projecte amb els altres membres del seu grup</li> <li>-Una alumna no pot venir a la tutoria de demà</li> <li>&gt; no tindrà un seguiment del portafolis fet per un company</li> </ul>
--	---

Sessió: 20 / Data: 27-11-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Torno portafolis que tenia pendents de devolució</li> <li>-Una alumna em vol lliurar ara el seu enregistrament inicial i li explico que ara ja no té sentit i que l'inclogui al portafolis com a evidència lliure de producció oral</li> <li>-Tinc endarrerits els meus informes dels portafolis que em van donar a la sessió de tutoria perquè ara prioritzo les correccions de les evidències escrites</li> <li>-Alguns alumnes estan tenint moltes faltes d'assistència i ja no poden fer el portafolis</li> <li>-Hem treballat alguns aspectes de la parla mitjançant activitats de debat amb tot el grup classe</li> </ul>

Impressions subjectives	-Em sento desbordada per les correccions escrites i els informes dels portafolis -Em sembla que a l'alumna que em va lliurar el CD amb enregistraments fragmentats li ha sabut molt de greu no poder-los recuperar
Incidències	-Han faltat uns quants alumnes > alguns també es van perdre la darrera sessió i avui no els he pogut posar al dia -No he pogut recuperar els enregistraments del CD que es van guardar fragmentats perquè costaven molt de separar i ordenar

Sessió: 21 / Data: 29-11-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	-Al final de la sessió els alumnes treballen en els projectes i jo aclareixo dubtes i els oriento per les entrevistes -Una alumna em lliura el seu enregistrament de l'informe de mitjans del quadrimestre en USB -Tinc pendents els meus informes dels portafolis que em van donar a la sessió de tutoria
Impressions subjectives	-Em sap greu que els alumnes es queixin però després no aprofitin el temps que els dono per treballar a l'aula -Estic desbordada per les correccions endarrerides i veig que alguns alumnes també han deixat que se'ls acumulés la feina dels projectes -Les dues darreres setmanes de curs seran complicades i dubto de com encarar-les. D'entrada no sé si dedicar la darrera o la penúltima sessió a fer les valoracions de final del quadrimestre. Tampoc no sé què fer amb el termini de lliurament del portafolis. Si els recullo el dia del test final no tindrè l'oportunitat de donar <i>feedback</i> als alumnes ni negociar la nota. Els hauria de recollir el darrer dia de classe, però ells potser no tindran temps de recopilar les seves evidències i jo aniré molt justa de temps per revisar-los abans dels exàmens, ara que així ells podrien anar a l'examen tranquils sabent quina nota tenen i jo els tornaria aquell dia. Potser hauria de donar les dues opcions.

Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gairebé tothom marxa abans del final de la sessió</li> <li>-Els alumnes m'han demanat si poden lliurar els portafolis després de Nadal, el mateix dia del test de finals de quadrimestre, en comptes del darrer dia de classe</li> <li>&gt; els dic que ja en parlarem més endavant</li> </ul>
-------------	--

Sessió: 22 / Data: 4-12-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Abans de l'inici de la sessió faig una tutoria amb un grup per revisar el seu qüestionari d'entrevista pel projecte</li> <li>-Soluciono molts dubtes sobre els continguts del portafolis i el projecte i informo als alumnes que tenen dues opcions de termini de lliurament dels seus portafolis: el darrer dia de classe o bé el dia del test del final del quadrimestre</li> <li>-Encara tinc portafolis pendents de revisar i <i>feedback</i> pendent de comentar. No tinc temps d'escoltar els enregistraments de l'informe de mitjans de quadrimestre abans del final del curs</li> <li>-La majoria dels alumnes no porten totes les seves evidències al dia</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Em sembla que com que la majoria d'alumnes prefereixen lliurar els seus portafolis el mateix dia del test hauré de contactar <i>on line</i> amb els casos especials que requereixin negociació</li> <li>-Crec que fer una <i>check list</i> de les evidències que es van lliurant és una bona idea si es porta al dia per anar contrastant què queda pendent i perquè es pot estalviar temps de cara a fer la revisió final</li> <li>-Aquests alumnes es veuen motivats i amb més dubtes concrets que els de l'altre grup</li> <li>-Tant els alumnes com jo estem desbordats, o sigui que em sembla que m'entenen quan veuen que no puc portar el meu <i>feedback</i> al dia i que he de prioritzar</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes em demanen aclariments:</li> <li>&gt; torno a explicar que cada membre del grup ha d'enregistrar una de les entrevistes que facin pel seu projecte</li> <li>&gt; explico que no té sentit entrevistar en anglès a catalanoparlants i que els enregistraments han</li> </ul>

	<p>de ser d'una entrevista amb angloparlants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; explico que per l'evidència lliure de producció oral poden enregistrar-se mentre es preparen la presentació del projecte o a la feina</li> <li>&gt; explico que queden unes quantes evidències pendents per la darrera setmana de classes, de manera que la seva assistència serà important</li> <li>&gt; també els explico que és important que vinguin a escoltar les presentacions del projectes dels companys per poder fer coavaluació</li> <li>-Un alumne em demana si encara pot fer la revisió de mitjans de quadrimestre ja que ell no va fer aquesta activitat en el seu moment i tampoc no em va lliurar el seu portafolis</li> <li>&gt; l'informo que a aquestes alçades aquesta activitat no es pot recuperar i jo només li faré la revisió final</li> <li>&gt; comprovo amb ell quins components té pendents de lliurament</li> <li>-No tinc temps de comentar amb un alumne el meu <i>feedback</i> sobre els enregistraments del seus portafolis</li> </ul>
--	---

Sessió: 23 / Data: 11-12-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<p>-Els alumnes fan les presentacions orals dels seus projectes amb suport <i>powerpoint</i>, contesten les preguntes dels assistents, i els companys puntuen les presentacions omplint una graella d'avaluació i apunten un aspecte positiu i un aspecte a millorar. Al final de la sessió dono <i>feedback</i> individual. Enregistro aquestes presentacions amb una càmera de vídeo, tot i que no hi ha temps per visionar-les a classe, però estaran a disposició dels alumnes. Prèviament he recordat els criteris d'avaluació i he explicat el procés de qualificació (coavaluació i heteroavaluació combinades). Aquestes presentacions es comentaran la setmana vinent en el decurs d'activitats d'auto i coavaluació</p> <p>-Uns alumnes em lliuren CDs i USBs amb enregistraments de l'informe de mitjans del quadrimestre i aprofito per informar als alumnes que ara ja no n'acceptaré cap altre més</p>
Impressions subjectives	<p>-Estic contenta de veure la bona resposta dels alumnes a aquesta activitat. Abans i durant les presentacions se'ls veu nerviosos, però després estan més relaxats i contents i em sembla que</p>



	<p>valoren més l'activitat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Continuo estant saturada de correccions i sé que anem justos de temps de classe, però estic mirant de prioritzar i anar pas per pas, per exemple quan explico els criteris d'avaluació</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perdo temps amb els equipaments per les presentacions al principi i al final de la sessió</li> <li>-Tot i que hi ha alumnes que marxen abans del final, d'altres que solen marxar abans aquest cop es queden</li> <li>-Acabo de donar <i>feedback</i> individual mitja hora més tard del final de la sessió</li> </ul>

Sessió: 24 / Data: 14-12-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes fan les presentacions orals dels seus projectes, que s'enregistren amb una càmera de vídeo, i contesten les preguntes dels assistents. Els companys puntuen les presentacions omplint una graella d'avaluació i apunten un aspecte positiu i un aspecte a millorar, ja que les presentacions es comentaran la setmana vinent en el decurs d'activitats d'auto i coavaluació. Un cop s'han acabat de puntuar, dono <i>feedback</i> molt general al final de cada presentació</li> <li>-Alguns alumnes em lliuren les seves entrevistes pel projecte en un CD</li> <li>-En acabar la sessió pujo a guardar al meu ordinador els enregistraments que m'ha dut una alumna en el seu USB</li> <li>-Anuncio que la setmana vinent l'assistència dels alumnes és important i que si volen poden lliurar els seus portafolis el mateix dia del test</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-M'he fet un petit embolic amb la gestió del temps i no he anat tant per feina com amb l'altre grup</li> <li>-Hi ha un bon ambient al grup. Avui a això hi ha contribuït la presentació que uns alumnes han fet una mica en clau d'humor i la seva manera d'encarar el torn de preguntes</li> <li>-En canvi, aquest grup no es mostra tan participatiu en les discussions com l'altre grup, però sí que es veuen implicats: hi havia força quòrum al final de la sessió.</li> <li>-Estic contenta de veure la reacció d'una alumna que semblava que estava a punt de despenjar-se del portafolis i en canvi s'ha reenganxat mirant de posar els seus enregistraments al dia. També m'alegro de veure que una alumna repetidora està molt motivada.</li> </ul>

	-Em satisfà veure que en aquest grup les qualificacions atorgades pels alumnes i les meves estan també força equilibrades.
Incidències	<p>-Perdo temps amb els equipaments per les presentacions</p> <p>&gt; a part de la inversió de temps en el muntatge i desmuntatge de la càmera de vídeo, hem tingut un problema tècnic amb l'ordinador: he hagut d'anar a buscar un tècnic del STIC que ens ho ha solucionat</p> <p>&gt; els alumnes organitzen sols els torns de preguntes al final de les presentacions, sobretot gràcies a una alumna repetidora</p> <p>-Uns alumnes fan la seva presentació amb un to humorístic que no s'acaba d'ajustar al registre formal requerit</p> <p>-Tot i que hi ha alumnes que marxen abans del final, d'altres que solen marxar abans aquest cop també es queden</p> <p>-L'alumna que s'està posant al dia amb els seus enregistraments no ha fet l'enregistrament del projecte i em pregunta si com a alternativa pot enregistrar-se fent una entrevista en anglès a un catalanoparlant</p> <p>&gt; li dic que acceptaré l'enregistrament d'una entrevista alternativa si es tracta d'un interlocutor angloparlant</p>

Sessió: 25 / Data: 18-12-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<p>-En el decurs de la sessió dono moltes indicacions sobre el portafolis</p> <p>&gt; reparteixo els fulls per fer els comentaris escrits i orals de les presentacions dels projectes i explico que ho treballarem a la propera sessió a l'aula d'informàtica per poder fer els enregistraments</p> <p>&gt; reparteixo els fulls per fer la valoració escrita i oral de les activitats del dossier també a la propera sessió</p> <p>&gt; explico en què consisteixen l'evidència lliure de producció oral i l'enregistrament final</p> <p>&gt; reparteixo els fulls per fer la valoració del final del quadrimestre, amb qüestionaris contrastables amb els de l'inici del curs, qüestionaris d'opinió i preguntes generals, a més del full de</p>

	<p>qualificació. Els dic que això és important</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; explico que si ells no s'autoqualifiquen jo tampoc no ho faré</li> <li>&gt; llegim junts les pautes del full de qualificació perquè els criteris quedin clars</li> <li>&gt; explico que si els alumnes calculen que aprovaran el curs amb la nota dels portafolis en realitat no cal que facin el test final, i que aquest és un dels avantatges del portafolis</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aquesta sessió ha estat molt informativa i com que no hi havia complicacions de presentacions pendents ni muntatge d'equipaments he pogut sentir-me més relaxada</li> <li>-Crec que als alumnes els agradarà anar a l'aula d'informàtica per no fer els enregistraments pel seu compte</li> <li>-Fent una primera ullada a les enquestes dels alumnes institucionals veig amb satisfacció que el seu nivell de satisfacció és elevat</li> <li>-Una altra mostra del bon ambient a l'aula és el comentari divertit que han fet sobre les autoritzacions per difondre els enregistraments</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Els alumnes van arribant en comptagotes</li> <li>-Els alumnes insisteixen perquè els digui les notes dels projectes</li> <li>&gt; no els ho dic perquè així vindran a la sessió següent i podran tenir un <i>feedback</i> més detallat: aviso que si es perden la propera sessió hauran de fer l'activitat pel seu compte</li> <li>-En demanar als alumnes les autoritzacions per difondre les dades que estic recollint em demanen en broma que no ensenyi els seus enregistraments a la pantalla del vestíbul de l'escola</li> </ul>

Sessió: 26 / Data: 20-12-07 (A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Com que comunico als alumnes les seves notes a data d'avui i molts veuen que ja estan aprovats o els queda poc per aprovar els demano que sobretot no deixin de donar-me els fulls de valoració del final de quadrimestre i el seu enregistrament final per poder comprovar el seu progrés</li> <li>-Deixo que els alumnes triïn quina activitat de les programades per avui volen fer i la majoria trien fer els enregistraments orals. Hem començat per explicar en què consistiria el test final perquè</li> </ul>

	<p>després poguessin anar fent els enregistraments al seu ritme i no els hagués de tallar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; gairebé tots fan els informes d'auto i coavaluació de les presentacions dels projectes. Organitzo que treballin per parelles amb una persona que no sigui un membre del seu grup i els demano que es basin en les seves anotacions d'aspectes positius i negatius i que no escriguin allò que enregistraran per no condicionar-se</li> <li>&gt; alguns fan la valoració de les activitats del dossier</li> <li>-Aclareixo dubtes puntuals sobre els portafolis i torno a explicar en què pot consistir l'enregistrament final</li> <li>-Dono <i>feedback</i> individual sobre les presentacions dels projectes als alumnes interessats</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tinc una sensació estranya, estic estressada i necessito desconnectar. He anat molt justa de temps i els problemes de gestió departamental que he patit durant tot el curs avui s'han agreujat perquè era el darrer dia abans de les vacances de Nadal. Estic molt saturada i crec que si jo hagués estat més relaxada la sessió d'avui hauria anat millor. Hi ha hagut coses que no han funcionat i altres que han anat millor</li> <li>-Una mostra de la meva saturació és el fet que els parlés en català. Si no hagués estat tan cansada no ho hauria fet. El mateix es pot dir del fet d'haver-los permès fer els comentaris d'auto i coavaluació de les presentacions i la valoració de les activitats del dossier en un sol enregistrament conjunt. Tampoc he pogut donar els seus escrits corregits</li> <li>-També he tingut una impressió de descontrol en la gestió del <i>feedback</i> que he donat als alumnes que no estaven conformes amb la seva nota de la presentació del projecte i en com ha repercutit en altres companys.</li> <li>-Vist amb retrospectiva em qüestiono si realment jo no he estat massa estricta amb la meva qualificació de les presentacions dels alumnes que se m'han queixat. Això em sap greu tenint en compte el perfil d'aquests alumnes perquè s'han esforçat (encara que també hi hagi hagut una certa dispersió). Per això he volgut reforçar en positiu</li> <li>-M'ha semblat que aquest grup no domina tant <i>Audacity</i> com l'altre grup, que també estava més concentrat. Avui m'han fet més consultes sobre com emmagatzemar els enregistraments, però no em fa res supervisar-ho per tal que els arxius no es perdin</li> <li>-Avui he vist clarament la importància del seguiment de mitjans de quadrimestre fet pels alumnes i per mi. Espero que els alumnes siguin capaços d'autoqualificar-se perquè seguim els mateixos criteris i que només hi hagi petits desajustaments i no calgui fer grans negociacions</li> </ul>

	<p>-Penso que l'alumne que no sabia com puntuar el seu portafolis s'ha adonat que s'havia penjat una mica i ara es volia posar les piles, igual que altres alumnes que no han dut les correccions de les seves evidències escrites al dia i ara volien posar-se al corrent a última hora. Això ho havien d'haver fet abans, o sigui que no vull està pendent del lliurament d'evidències i correccions durant el Nadal</p> <p>-Es una pena que algunes trivialitats suposin una pèrdua de temps i una complicació, com ara recollir l'equipament o no poder accedir al directori compartit per guardar els enregistraments</p> <p>-Estic contenta amb els comentaris positius que m'han fet les alumnes que s'han quedat al final de la sessió, ja que corroboren les valoracions que es van fer a la reunió de delegats. Em fa l'efecte que molts alumnes han entès i assimilat la dinàmica del portafolis i n'han tret partit, especialment els alumnes més treballadors. Tot i que alguns alumnes s'han penjat una mica en general ha anat bé, de manera que el balanç del curs és positiu</p> <p>-Es una pena haver d'anar tan atrafegada, no poder gaudir de les coses i que no surtin com haurien de sortir per falta de temps. Jo he fet el que he pogut!</p>
Incidències	<p>-Al principi costa fer-me sentir, perquè els alumnes parlen entre ells i estan molt pendents de les notes</p> <p>&gt; em canso de repetir-ho tot i finalment els dono instruccions i aclariments en català</p> <p>-Els alumnes pregunten si poden fer els seus enregistraments conjuntament i els deixo fer-ho com vulguin</p> <p>&gt; es fan enregistraments dels comentaris d'auto i coavaluació de les presentacions conjuntament i per separat</p> <p>&gt; algun alumne fa els comentaris d'auto i coavaluació de les presentacions i la valoració de les activitats del dossier en un sol enregistrament conjunt</p> <p>-La sessió costa una mica d'organitzar, sobretot pel tema dels equipaments i dels enregistraments</p> <p>&gt; he hagut d'anar a buscar els equipaments</p> <p>&gt; encara hi ha alguns alumnes que no saben on poden trobar el programa <i>Audacity</i></p> <p>&gt; he explicat i supervisat com s'emmagatzemaven els enregistraments d'alguns alumnes</p> <p>&gt; dos alumnes no podien registrar els seus arxius al directori compartit perquè no han fet l'accés correcte: hauré d'anar-los a buscar en un altre directori</p> <p>&gt; al final de la sessió demano als alumnes que m'ajudin a recollir l'equipament</p>

-Hi ha hagut un grup de tres alumnes perquè eren imparells  
> no sé com ha treballat aquest grup

-Dos alumnes es queixen insistentment de la seva nota de la presentació del projecte, de manera que mentre la resta de la classe treballa els dono el meu *feedback*  
> explico que la meua qualificació contempla aspectes acadèmics que la qualificació global de la classe (amb una funció molt compensatòria) no fa  
> els dic que si m'haguessin escoltat amb atenció haurien entès les pautes que els havia donat perquè fessin una presentació formal, mentre que les entrevistes que m'han enregistrat en un CD no tenien per què ser tan formals perquè es tractava de la recollida de dades pel projecte  
> els aclareixo que la nota del portafolis pot contribuir a relativitzar la rellevància de l'examen final  
> com que s'adonen que se'ls està tirant el temps a sobre, s'afanyen a fer els seus enregistraments  
> les companyes que jo els havia assignat per fer els enregistraments no poden esperar i fan l'activitat : m'hauria estimat més que no ho fessin juntes perquè són del mateix grup de recerca

-Un dels alumnes que es queixen de la seva nota de la presentació també es queixa que no sap com funciona ni com es puntua el portafolis, ja que no va fer el seguiment de mitjans del quadrimestre i tot just ahir em volia ensenyar el seu portafolis per primera vegada  
> calia fer els enregistraments orals inicial i de mitjans del quadrimestre en el seu moment  
> li comento que li falten enregistraments grupals que tampoc pot recuperar  
> amb la col·laboració del seu company de grup, que li anava fent aclariments, hem revisat junts cada component del portafolis i l'hem puntuat provisionalment en base al full de qualificació final

-Els alumnes d'aquest grup no han fet tants enregistraments com els d'ahir  
> pocs alumnes registren la seva valoració de les activitats del dossier: alguns ja ho havien començat a fer a casa  
> alguns alumnes diuen que s'estimen més fer l'enregistrament final pel seu compte

-Al final la sessió s'ha allargat força perquè he donat *feedback* de les presentacions als alumnes interessats  
> alguns alumnes m'han dit que estaven contents amb el plantejament d'aquest curs i que calia haver-ho fet en cursos anteriors: els comento que aquesta metodologia seria fructífera si s'implantés anualment, gràcies a l'autocorrecció constant i el *feedback* sistemàtic

-No m'he pogut acomiadar d'aquest grup com ho vaig fer ahir, perquè hi ha hagut un degoteig de gent que marxava

### 11.2.3. Revisió final grups A8T111 i A8T211

Data: 7-1-08 (A8T111 i A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"><li>-Els arxius orals que es van enregistrar a l'aula d'informàtica després de la sessió final són correctes</li><li>-Els alumnes han seguit enviant coses durant el Nadal: evidències pendents i dubtes sobre el portafolis. Deixaré els documents corregits pendents de fer modificacions a Recepció.</li></ul>
Impressions subjectives	---
Incidències	<ul style="list-style-type: none"><li>-Alguns alumnes volen que els digui la seva nota de portafolis abans de l'examen final per veure si se'n poden lliurar</li><li>&gt; ells haurien de saber la seva pròpia nota</li><li>-Hi ha enregistraments orals que es van fer a la darrera classe que estan buits</li></ul>

Data: 9-1-08 (A8T111 i A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"><li>-El dia de l'examen dues alumnes van dur alguns enregistraments en el seu mp3 i jo vaig guardar-los al meu ordinador. La resta d'alumnes que tenien evidències orals pendents me les van donar amb els seus portafolis el dia de l'examen en <i>cassette</i> o CD.</li><li>-Com que la majoria dels portafolis es van lliurar el mateix dia de l'examen es van fer comentaris durant l'examen sobre dubtes relacionats amb la nota, la localització dels enregistraments, etc.</li><li>-Dues alumnes ja m'havien lliurat els seus portafolis abans del Nadal</li><li>-Hi ha orals enregistrats a l'aula d'informàtica i altres enregistraments lliurats en diferents formats o enviats per <i>e-mail</i> que formen part dels portafolis. Cal organitzar-los i recodificar per facilitar-ne la identificació i també fer còpies de seguretat</li><li>-Quan acabi d'organitzar-me començaré a fer la revisió final dels portafolis. El disseny de l'informe final del professor està basat en el de mitjans de quadrimestre</li></ul>

Impressions subjectives	---
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quedo amb una alumna que els arxius orals que em va enviar sobre el seu viatge a Itàlia seran materials extres</li> <li>-Un alumne va comentar-me el dia de l'examen que no està satisfet amb el seu portafolis perquè com que no ha tingut prou temps ha anat a mínims</li> <li>-He comprovat que els informes del diari de recerca que vaig enregistrar quan conduïa se senten molt malament</li> <li>-La gestió dels enregistraments porta temps</li> </ul>

Data: 11-1-08 (A8T111 i A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-He invertit 4,5 hores en fer la revisió final de 10 portafolis el primer dia de seguiment</li> <li>-En fer el seguiment final de cada portafolis he fet anotacions detallades</li> <li>-No es podrà fer la valoració de l'evolució d'alguns alumnes per problemes relacionats amb algunes evidències</li> </ul>
Impressions subjectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fer servir el llistat de control de les activitats fetes i l'informe de mitjans del quadrimestre de la professora per fer l'informe de seguiment final de la professora ajuda molt</li> <li>-Atribueixo les discrepàncies entre les notes dels alumnes i les meves al fet que els criteris d'avaluació no es deuen haver entès</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hi ha discrepàncies entre les qualificacions que alguns alumnes s'han autoassignat i les meves</li> <li>&gt; hauré d'enviar-los un missatge mitjançant el campus virtual</li> <li>-Falten els fulls de qualificació de dues alumnes</li> <li>&gt; jo tampoc no omple el full de qualificació</li> <li>&gt; els enviaré un missatge</li> <li>-També falten les valoracions finals de dues alumnes</li> <li>&gt; potser també se les reclamaré amb un missatge</li> </ul>



	<p>-Problemes relacionats amb evidències:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; els problemes tècnics dels enregistraments inicial i final d'una alumna fan que siguin inaudibles</li> <li>&gt; falten els enregistraments inicials d'alguns alumnes</li> <li>&gt; altres enregistraments s'han inclòs al final com si s'haguessin fet inicialment i per tant no serveixen</li> </ul>
--	---

Data: 16-1-08 (A8T111 i A8T211)	
Marxa de l'acció	-Només he revisat 3 portafolis
Impressions subjectives	---
Incidències	---

Data: 17-1-08 (A8T111 i A8T211)	
Marxa de l'acció	<p>-He invertit 6 hores en fer la revisió final de 13 portafolis, ja que hi ha hagut moltes incidències. En canvi, només trigo 10 minuts en revisar alguns portafolis</p> <p>-La majoria dels alumnes han inclòs l'informe de mitjans del quadrimestre de la professora</p> <p>-No tinc temps d'escollar cap enregistrament i donar <i>feedback</i>. Tampoc no tinc temps de llegir els comentaris dels alumnes. A més, estic deixant de banda el full de control de tasques fetes</p> <p>-He avisat a alguns alumnes que contactin amb mi <i>on line</i> per incidències relacionades amb les qualificacions</p>
Impressions subjectives	<p>-Estic farta de revisar portafolis</p> <p>-Em sembla que al final la nota que valdrà serà la meua perquè no hi ha temps de discutir-ho amb els alumnes i no segueixen els criteris adequadament</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sincerament, em toca la moral que els alumnes no juguin net. Això vol dir que no han entès les regles del joc ni l'esperit del portafolis!</li> <li>-Incloure l'informe de mitjans del quadrimestre de la professora està molt bé perquè serveix d'ajuda. En el futur caldria demanar a les instruccions que els portafolis incloguin aquest informe, juntament amb el qüestionari de reflexió de l'activitat de pronunciació</li> <li>-M'encantaria tenir temps de poder llegir els comentaris dels alumnes (sobretot els del final del quadrimestre)</li> <li>-Es important dur el full de control de tasques fetes al dia</li> <li>-Vaig detectar les mancances relacionades amb les qualificacions ahir mirant per sobre els fulls de qualificació dels alumnes, cosa que hauria d'haver fet abans. Es la primera cosa que hauria de comprovar en futures revisions</li> </ul>
Incidències	<ul style="list-style-type: none"> <li>-He trigat 2,5 hores en revisar 4 portafolis perquè les alumnes no havien seguit les instruccions correctament</li> <li>&gt; aquestes quatre alumnes m'han intentat enganyar falsejant evidències</li> <li>-Corregir les evidències escrites finals em treu temps i a més algunes versions finals de les evidències escrites no estaven anotades al full de control de tasques fetes, cosa que hauria simplificat la revisió final.</li> <li>-Prendre notes detallades de cada portafolis també em treu temps</li> <li>-Problemes relacionats amb les qualificacions: <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; a alguns alumnes els falten les seves pròpies qualificacions finals</li> <li>&gt; una alumna s'ha posat una nota 4 punts més alta que la meva</li> </ul> </li> </ul>

Data: 18-1-08 (A8T111 i A8T211)	
Marxa de l'acció	<ul style="list-style-type: none"> <li>-He revisat els 5 darrers portafolis</li> <li>-He pogut contactar amb alguns dels alumnes a qui vaig avisar a través del campus virtual, i com que en alguns casos les seves notes i les meves no coincidien hem comentat aquestes discrepàncies per <i>e-mail</i> o per telèfon</li> </ul>

	<p>-També em van venir a veure dues alumnes que s'havien puntuat 4 punts per sobre de la meua qualificació. Arran de la nostra conversa he recalculat la meua nota</p> <p>-Hi ha tres alumnes pendents de qualificació</p>
Impressions subjectives	<p>-Donar per vàlids els enregistraments dels comentaris de mitjans de quadrimestre que no es van fer en el seu moment és una incongruència, sobretot perquè m'estic mantenint molt estricta amb el lliurament de l'enregistrament inicial fora de termini. Ara bé, potser els terminis de lliurament no van quedar tan clars com en el cas de l'enregistrament inicial. De fet, quan vaig fer l'informe de mitjans de quadrimestre de la professora vaig deixar constància escrita que ja no es podia lliurar l'enregistrament inicial si no s'havia fet abans (a excepció d'una alumna que no va ser avisada a temps), mentre que pel que fa a la resta d'evidències que s'havien de lliurar dins d'uns terminis només ho vaig notificar oralment a classe</p> <p>-Poder negociar la nota cara a cara està molt bé! Em sembla que les alumnes també ho han apreciat, i una d'elles suggereix que doni als alumnes un calendari de lliurament de tasques si n'hi ha que tenen data de caducitat</p>
Incidències	<p>-En un moment donat vaig dir als alumnes que ja no valia la pena que em lliuressin l'enregistrament dels comentaris de mitjans de quadrimestre i ara me'ls estic trobant als portafolis i els ho comptabilitzo com a bo</p> <p>-El mateix passa amb els comentaris inicials que un alumne no va fer en el seu moment i que ara inclou per escrit</p> <p>-Tot i haver avisat que no ho fessin, molts alumnes han inclòs al portafolis material irrellevant</p> <p>-Tres alumnes encara no s'han autoqualificat</p> <p>&gt; no posaré la nota de portafolis fins que no ho facin</p> <p>&gt; de moment a Secretaria consta que la seva nota del curs és NP</p>

Data: 24-1-08 (A8T111 i A8T211)	
Marxa de l'acció	-Dos dels alumnes que estaven pendents de qualificació em van venir a veure. Es van posar la nota de portafolis davant meu i com que no coincidien amb les meves notes vam poder revisar-

	<p>ho junts seguint els criteris marcats, van estar d'acord amb la meva nota i vaig rectificar la seva nota de NP</p> <p>-Després d'un llarg intercanvi d'<i>e-mails</i> al campus virtual amb l'alumne que tenia la darrera nota de portafolis pendent, em va fer arribar el seu full de qualificació i les nostres respectives notes tampoc no coincidien. Li vaig enviar un <i>e-mail</i> comentant les raons per la qual la seva nota no s'ajustava als criteris i he rectificar la nota de NP</p> <p>-Fent un balanç general, les qualificacions dels propis alumnes i les meves han coincidit en 10 casos, mentre que en la resta de casos (21) les nostres qualificacions han discrepat (en un punt com a màxim en la majoria d'ocasions). Quan es tractava d'una diferència igual o superior a 3 punts n'hem parlat i alguna vegada he retocat una mica la meva nota</p>
Impressions subjectives	<p>-Crec que ha estat una bona idea deixar la nota final d'aquests alumnes pendent perquè no deixessin d'autoqualificar els seus portafolis. De totes maneres, la millor opció és no deixar el lliurament dels portafolis pel mateix dia del test final per poder tenir l'oportunitat de negociar les qualificacions finals cara a cara</p> <p>-Està molt bé haver pogut comentar les notes, sobretot quan hi ha una gran diferència entre la nota de l'alumne i la del professor</p> <p>-Em qüestiono, però, si realment puc considerar que hi ha hagut autoavaluació tenint en compte que en comptes de donar com a vàlida l'autoqualificació dels alumnes sempre he acabat fent prevaler la meva nota, això sí, de forma argumentada i seguint els criteris establerts</p> <p>-Em va agradar la bona predisposició d'una alumna (hi ha bon rollo i a més m'ha fet uns quants enregistraments extres de <i>motu</i> propi) i em va saber greu que a mi se m'hagués passat que ja m'havia lliurat l'enregistrament final</p> <p>-Ara penso que l'evidència nº 1 no s'hauria de comptabilitzar. En canvi potser hauria de comptabilitzar les evidències no incloses que els alumnes diuen haver fet, o potser hauria de donar-los l'oportunitat d'incloure-les per pujar la nota</p>
Incidències	<p>-Vaig demanar a una alumna que lliurés l'enregistrament final, que no constava al full de control &gt; en reclamar-li i tornar-me'l a guardar des del seu reproductor de mp3 vaig adonar-me que ja el tenia</p> <p>-Quan he comentat les notes dels portafolis amb els alumnes i m'han dit que no han inclòs alguna evidència que tenien feta no els ho he comptabilitzat</p>

	<p>-Hi ha hagut algunes discrepàncies entre les notes dels alumnes i les meves notes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>&gt; alumnes que s'han puntuat amb una nota inferior a la meva<ul style="list-style-type: none"><li>-amb una diferència de 1,5 punts: 1</li><li>-amb una diferència de 2 punts: 1</li></ul></li><li>&gt; alumnes que s'han puntuat amb una nota superior a la meva<ul style="list-style-type: none"><li>-amb una diferència de 0,5 punts: 3</li><li>-amb una diferència de 1 punt: 8</li><li>-amb una diferència de 1,5 punts: 3</li><li>-amb una diferència de 3 punts: 3</li><li>-amb una diferència de 3,5 punts: 1</li><li>-amb una diferència de 5 punts: 1</li></ul></li></ul>
--	--

## 11.3. Resultats de la marxa de l'acció

### 11.3.1. Grup A8T111

En aquest apartat es farà una breu descripció de com es van anar desenvolupant les evidències d'aprenentatge incloses al portafolis durant el quadrimestre. L'acció va començar amb bon peu, amb la meua explicació dels objectius metodològics i del funcionament del portafolis. Tots els alumnes van signar el contracte didàctic i van omplir el full de diagnosi inicial.

L'evidència inicial de producció oral es va plantejar a les sessions introductòries i vaig començar a recollir enregistraments en diferents formats a la sessió 3. Aquests lliuraments van esdevenir un degoteig que en algun cas es va allargar fins al lliurament dels portafolis a mitjans del quadrimestre. Vaig anar guardant els enregistraments lliurats en USB o reproductors de mp3, primer a la carpeta que compartíem, i després al meu ordinador

Vaig començar a anar endarrerida respecte de la planificació inicial a partir de la sessió 4, ja que encara no havia donat *feedback* dels pocs enregistraments que havia escoltat. Vaig començar a donar *feedback* individualment sobre tres aspectes de cada enregistrament inicial a la sessió 5, però no vaig poder escoltar tots els enregistraments inicials a mesura que me'ls anaven lliurant, de manera que els meus comentaris tampoc estaven al dia i es van anar dispersant en diferents sessions.

Els alumnes en grups van parlar de com estructurarien el projecte i com s'organitzarien la feina a la sessió 4 i van registrar les seves converses a l'aula d'informàtica. Es van fer tres enregistraments d'interaccions en grup, a més de dos enregistraments no reeixits, un dels quals es va repetir a la sessió següent. Ara bé, em vaig endarrerir amb la provisió de *feedback* d'aquests primers enregistraments grupals ja que no tenia temps d'escoltar-los, i de fet no els vaig proporcionar cap comentari al respecte fins que no vaig incloure les meves observacions al meu informe de mitjans del quadrimestre.

Els alumnes van començar a familiaritzar-se amb processos d'auto i coavaluació a

partir de la sessió 5 gràcies a comentar presentacions orals dels companys de forma general. A la sessió següent es van introduir els criteris d'avaluació i la graella d'avaluació com a base per fer aquests comentaris i les presentacions dels alumnes es van enregistrar amb una càmera de vídeo durant dues sessions. Els alumnes es van mostrar implicats en el decurs de les presentacions i van comentar que aquesta activitat els havia permès fixar-se en diferents aspectes de les seves produccions.

Malauradament, no vam comentar les presentacions orals detalladament in situ per falta de temps i aquest *feedback* tant per part dels propis alumnes com per part meva es va endarrerir fins a la sessió 9, que es va dur a terme a l'aula d'informàtica, un cop vaig haver pres la decisió de digitalitzar els enregistraments i d'aconseguir que es possessin en xarxa de forma provisional. Els alumnes van realitzar les activitats d'autoavaluació i de coavaluació i malgrat els feia gràcia i vergonya alhora van enregistrar els seus comentaris. Van mirar de no preparar-ho abans per escrit, tot i que no totes les realitzacions van acabar sent espontànies. Aquests enregistraments es van intentar guardar a la carpeta compartida, però tot i que el procediment era l'adequat els arxius es van perdre per falta d'espai d'emmagatzematge, i no me'n vaig adonar fins dies més tard. Els alumnes que s'havien perdut la sessió a l'aula d'informàtica tenien la possibilitat de dur a terme una activitat similar pel seu compte

A la sessió 12 els alumnes van enregistrar una conversa en grup a l'aula d'informàtica fent un seguiment de com estaven treballant els seus projectes, i malgrat que van preparar-ho poc i van fer diàlegs llarguets, encara van voler posar per escrit les respostes a les preguntes. Havíem començat a comentar el plantejament dels projectes des de la sessió 8, però amb algun grup ens vam endarrerir i de fet vaig acabar tutoritzant el plantejament del darrer projecte després de la sessió d'enregistraments a l'aula d'informàtica. D'altra banda, gran part dels alumnes no van començar a fer i a enregistrar les entrevistes pels seus projectes fins a la setmana abans de la seva presentació, moment en què molts van lliurar aquests enregistraments.

De nou anava endarrerida amb la provisió de *feedback* dels enregistraments realitzats a l'aula d'informàtica ja que no tenia temps d'escoltar-los, i de fet no els vaig proporcionar cap comentari al respecte fins que no vaig incloure les meves

observacions al meu informe de mitjans del quadrimestre. El *feedback* dels enregistraments de les entrevistes lliurats al final del quadrimestre va quedar pendent.

A la sessió 17 vaig plantejar l'activitat d'autoavaluació de mitjans del quadrimestre, que s'havia d'acompanyar d'un enregistrament dels comentaris dels alumne. La majoria dels alumnes també van realitzar la revisió dels portafolis per part dels companys en el decurs de la sessió, tot i que els alumnes que no hi van assistir van fer aquesta activitat de coavaluació durant les sessions 18 i 21.

Els alumnes van començar a dur els seus enregistraments individuals de mitjans del quadrimestre molt en comptagotes a partir de la sessió 18 i en arribar a la sessió 23 era evident que havia recollit pocs enregistraments. Malgrat que a la sessió 24 els vaig avisar que ja no me'ls continuessin lliurant, alguns alumnes van incloure aquests enregistrament al seu portafolis al final del quadrimestre. No vaig tenir temps d'escoltar aquests enregistraments i de donar-los *feedback*.

Per la meva banda, basant-me en l'experiència de l'acció pilot vaig fer el meu informe de mitjans del quadrimestre, on vaig donar *feedback* selectiu de cadascun dels enregistraments orals que quedaven pendents de comentar fins a aleshores. A la sessió 19 vaig començar a donar els informes juntament amb els seus propis portafolis a la majoria dels alumnes, excepte a aquells que encara no havien lliurat els seus portafolis. Vaig constatar que pocs alumnes tenien les seves evidències al dia.

A la sessió 19 es va realitzar l'activitat de pronunciació a l'aula d'informàtica, que va tenir una bona acollida per part dels alumnes. Gairebé tots els assistents van enregistrar les seves primeres versions sense problemes -tot i que a instàncies meves van obrir l'enregistrament model abans de fer els seus enregistraments i això podria haver-los condicionat-, i alguns també van enregistrar les versions finals i van omplir els qüestionaris de reflexió. També hi va haver algun alumne que va faltar a aquesta activitat i la va fer pel seu compte. Aquests enregistraments es van quedar pendents de comentaris per part meva perquè no tenia temps d'escoltar-los.



Els alumnes van presentar els seus projectes i van qualificar els projectes dels seus companys a les sessions 24, 25 i 26, tot i que les activitats sistemàtiques d'autoavaluació i coavaluació formativa es van realitzar a la darrera sessió del curs. Gairebé tots els alumnes van enregistrar els seus comentaris de forma força espontània i sense entrebancs en el decurs d'aquesta sessió a l'aula d'informàtica, però no vaig tenir temps d'escoltar-los en detall i donar *feedback*.

En el decurs de les presentacions dels projectes algun grup va reproduir alguna de les entrevistes que havia enregistrat i alguns alumnes van lliurar aquesta evidència en acabar les sessions de presentacions, tot i que també hi va haver qui la va incloure directament al portafolis. Aquesta és una altra evidència que va quedar pendent de comentar.

Vaig plantejar la tasca de valoració del dossier de classe a la sessió 26, tot i que alguns alumnes van realitzar l'enregistrament que formava part de la tasca a la darrera sessió a l'aula d'informàtica, mentre que altres alumnes van optar per dur-la a terme pel seu compte. A la sessió 26 també vaig plantejar les evidències finals de producció oral i de valoració de l'experiència, que gran part dels alumnes van incloure en fer el lliurament final dels portafolis. Tot i que vaig escoltar uns quants enregistraments finals per curiositat, no vaig tenir temps de comentar-los.

Finalment, l'evidència lliure de producció oral ja s'havia introduït a la sessió 2, però vaig anar fent recordatoris i aclarint en què consistia durant les darreres setmanes del curs. En realitat, aquesta evidència va acabar sent un calaix de sastre amb cabuda per diferents tipus d'enregistraments: evidències orals lliurades fora de termini i en alguns casos enregistraments de diàlegs o monòlegs fets expressament. En general no vaig tenir temps de donar *feedback* sobre els enregistraments que se'm van lliurar després de mitjans del quadrimestre.

### **11.3.2. Grup A8T211**

L'inici de l'acció en aquest grup va ser potent, ja que vaig perfeccionar la meua explicació dels objectius metodològics i del funcionament del portafolis i la vaig poder complementar amb un arxiu d'àudio que recollia l'opinió d'una alumna del curs pilot.

Tots els alumnes van signar el contracte didàctic i van omplir el full de diagnosi inicial.

L'evidència oral inicial que havia de servir com a punt de referència de cada alumne es va plantejar a la sessió 2, i a la sessió següent vaig ensenyar a un grupet com utilitzar el programa *Audacity* per enregistrar arxius d'àudio digitals. Els alumnes van començar a lliurar els seus enregistraments inicials en diferents formats a partir de la sessió 4, i vaig anar recollint enregistraments fins a mitjans del quadrimestre.

A la sessió 5 vaig començar a ser conscient del fet que anava endarrerida amb la meva provisió de *feedback* sobre els enregistraments inicials, però vaig esgarrapar moments en diferents sessions successives per comentar-ne tres aspectes concrets individualment i vaig aprofitar per retornar els CDs i *cassettes* que m'havien anat lliurant els alumnes. No tenia cap USB pendent de tornar perquè els alumnes que duïen els seus enregistraments als seus USB els recuperaven a la mateixa sessió després que jo hagués guardat els arxius al meu ordinador. Vaig demanar a alguns alumnes que repetissin els seus enregistraments perquè o bé no eren prou espontanis o eren massa curts. A més, tres alumnes tenien problemes amb els seus enregistraments inicials que no es van acabar solucionant fins i tot encara que en un dels casos el departament d'informàtica hi intervingués. Malgrat que alguna alumna encara volia lliurar el seu enregistrament inicial després de rebre el meu informe de seguiment del portafolis de mitjans del quadrimestre, aquesta revisió va marcar el termini màxim de recollida.

La preparació per al primer enregistrament grupal es va iniciar a la sessió 4, quan els alumnes van començar a estructurar els seus projectes a l'aula. A la sessió següent es van enregistrar a l'aula d'informàtica les converses amb els plantejaments del alumnes. No es va produir cap dificultat tècnica i es van generar alguns discursos molt espontanis. Tanmateix, no tenia temps d'escoltar-los, de manera que no els vaig donar cap *feedback* fins que no vaig incloure les meves observacions al meu informe de mitjans del quadrimestre.

Les presentacions orals que alguns alumnes van fer a l'aula a la sessió 6 van ser un entrenament per a les presentacions individuals que es van enregistrar amb la

càmera de vídeo a les dues sessions següents. També van servir per començar a reflexionar sobre les pròpies actuacions i les dels companys i per introduir els criteris de la graella d'avaluació, que no acabaven d'estar clars i vam haver de repassar a la sessió 8. Al final de la sessió 7 vam comentar les presentacions de forma general amb tot el grup-classe -malgrat que les aportacions dels alumnes van ser mínimes- i també vaig donar *feedback* detallat i selectiu individualment. Ara bé, les presentacions que es van fer a la sessió 8 van quedar pendents de comentar per falta de temps fins al final de la sessió 10, moment en què vaig tornar a donar *feedback* individual sobre tres aspectes. En general els alumnes van valorar positivament les sessions de presentacions.

Malgrat anar justa de temps amb la digitalització dels vídeos de les presentacions vaig aconseguir tenir-los en xarxa a l'aula d'informàtica a la sessió 10 perquè els alumnes en grup poguessin analitzar i comentar les seves pròpies presentacions i les dels altres membres del grup. Tanmateix, van sorgir dificultats tècniques per falta de capacitat i es va produir un col·lapse a la xarxa que va obligar als grups a dur a terme aquesta activitat per torn. Els alumnes estaven motivats per la novetat i van superar la seva vergonya, de manera que tots els assistents van acabar participant en converses on van comentar les presentacions, però per problemes d'espai els enregistraments finalment no es van emmagatzemar i no me'n vaig adonar fins més tard, i per tant no vaig poder escoltar-los i donar *feedback*. Vaig fer còpies dels DVDs perquè els alumnes que havien faltat poguessin realitzar una activitat similar pel seu compte. Precisament, una alumna que no havia fer aquesta activitat a l'aula d'informàtica em va lliurar un CD amb els seus comentaris i no els vaig poder escoltar per problemes tècnics.

Havia d'haver començat a comentar la planificació dels projectes dels alumnes des de la sessió 7, però en realitat no vam començar a fer-ho fins a la sessió 9. L'activitat de seguiment dels projectes es va dur a terme a la sessió 13 i els objectius es van complir força, ja que els alumnes van enregistrar en grup converses parlant d'aquest tema amb una mínima preparació i dos grups en concret ho van fer de forma improvisada. Vaig supervisar que cada grup guardés els seus enregistraments correctament -tot i que un grup no el va desar a la ubicació adequada i després el vaig haver de recuperar-, i alguns alumnes van tornar a escoltar-los havent acabat.

En canvi, jo no els vaig escoltar i comentar fins que no vaig elaborar els informes de seguiment dels portafolis de mitjans del quadrimestre.

Havent avisat als alumnes amb una setmana d'antelació que havien de dur els seus portafolis a l'aula per fer-ne la revisió de mitjans del quadrimestre, aquest seguiment es va dur a terme a la sessió 17. Els alumnes es van intercanviar els seus portafolis en parelles, que vaig procurar que estiguessin integrades per alumnes amb un nivell i motivació similars que no siguessin companys de projecte. Vaig monitoritzar com els assistents revisaven les evidències i omplien els seus informes i els vaig plantejar la tasca d'autoseguiment. Vaig donar als alumnes la llibertat de poder escollir en quin suport preferien lliurar-me els enregistraments amb les seves reflexions, tot i que era preferible que ho fessin en un USB. La majoria d'alumnes anaven endarrerits i vaig anar recollint aquestes evidències a partir de la sessió següent fins a la sessió 23, moment en què vaig anunciar que ja no n'acceptaria cap més. En la gran majoria dels casos no vaig tenir temps d'escoltar aquests enregistraments i comentar-los.

En acabar la sessió 17 vaig recollir els portafolis dels alumnes per fer la meva revisió i entre les sessions 19 i 20 els vaig tornar als alumnes, juntament amb el meu informe de mitjans del quadrimestre, que havia modificat respecte de l'acció pilot i que incloïa *feedback* selectiu sobre cadascun dels components i comentaris en general. Fins i tot, en el cas excepcional d'alguna alumna que portava les seves evidències al dia, vaig poder incloure al meu informe *feedback* sobre el seu enregistrament dels comentaris d'autoseguiment del portafolis. A més, vaig comentar més detalladament els portafolis amb els alumnes interessats al final de la sessió 19.

D'altra banda, vaig organitzar una sessió de tutoria especial per tal que els vuit alumnes que no havien assistit a la sessió 17 poguessin dur a terme la revisió creuada dels seus portafolis una setmana més tard, i el meu informe de mitjans del quadrimestre d'aquests portafolis també es va endarrerir molt, fins a la sessió 23.

L'activitat de pronunciació es va dur a terme a l'aula d'informàtica a la sessió 19. Després d'explicar la dinàmica i d'aclarir dubtes tots els assistents van fer un primer enregistrament, van fer els diferents exercicis i alguns van fer el seu segon enregistrament per comparar-lo amb el primer, van omplir el qüestionari i van acabar

l'activitat. En canvi, altres alumnes no van acabar l'activitat a l'aula i van haver de fer els segons enregistraments pel seu compte. Es a dir, que alguns alumnes estaven molt ficats en l'activitat i altres no tant, però tots van treballar bé, tot i que es van queixar que l'activitat era llarga i complicada. De fet, aquest grup-classe tampoc va seguir el procediment adequat perquè els vaig demanar que obrissin l'arxiu d'àudio modèlic abans de començar l'activitat i molts el van escoltar abans de poder llegir les instruccions i de fer els seus enregistraments inicials. Al final de la sessió vaig preguntar obertament a dos alumnes si els havia agradat l'activitat i es van mostrar satisfets, ja que era un tipus de feina que no feien mai i que valia la pena. Algun alumne que es va perdre aquesta sessió va fer l'activitat de forma totalment autònoma.

A la sessió 15 un grup havia fet les entrevistes pel seu projecte, de manera que vaig poder escoltar els enregistraments i incloure el meu *feedback* en donar-los el meu informe de mitjans del quadrimestre. La resta de grups, però, anaven endarrerits i tot i que anaven treballant en els seus qüestionaris a diferents velocitats molts no van fer els enregistraments de les entrevistes pels projectes fins a poc abans de les sessions de presentacions. La majoria va lliurar els seus enregistraments el mateix dia de les presentacions i hi va haver qui els va integrar en el seu projecte, però en general no vaig tenir temps d'escoltar-los i de donar *feedback*.

Els projectes dels alumnes es van presentar a les sessions 23 i 24. A la primera sessió es va fer un recordatori dels criteris d'avaluació perquè els alumnes poguessin omplir les graelles d'avaluació, i també els vaig demanar que apuntessin un aspecte positiu i negatiu de cada company per tal de poder realitzar les activitats d'avaluació a l'aula d'informàtica a la sessió 26, ja que no hi havia temps de visionar els vídeos que vaig enregistrar a l'aula. Al final de la sessió 23 vaig donar *feedback* individual i durant la sessió 24 vaig fer comentaris generals al final de cada presentació. A la sessió següent vaig repartir els fulls per poder fer l'activitat d'auto i coavaluació de les presentacions dels projectes a la darrera sessió del curs. En aquesta darrera sessió els alumnes van treballar per parelles i gairebé tots van enregistrar els seus comentaris sobre les presentacions de forma força espontània, però no vaig tenir temps d'escoltar-los i de donar *feedback*. Al final de la sessió vaig fer comentaris detallats sobre les presentacions als alumnes que ho van sol·licitar.

En el decurs de la sessió 25 vaig plantejar les evidències relacionades amb la valoració del dossier de classe, la valoració final de l'experiència i l'evidència final de producció oral, i durant aquesta i la darrera sessió vaig aclarir molts dubtes sobre el portafolis, sobre els criteris d'avaluació i sobre les qualificacions finals. A la sessió 26 alguns alumnes van enregistrar les seves valoracions sobre les activitats del dossier, però la majoria va enregistrar les evidències finals -que vaig demanar que no deixessin de banda- pel seu compte, durant les vacances de Nadal. No vaig tenir temps d'escoltar i de comentar les valoracions del dossier, però en fer la revisió final del portafolis vaig escoltar algunes evidències finals per fer-me'n una idea sense arribar a incloure cap comentari al meu informe final.

Pel que fa a l'evidència lliure de producció oral, tot i que s'havia començat a plantejar a la segona sessió del curs va ser necessari tornar a aclarir de què es podia tractar, sobretot durant les dues darreres sessions. Aquesta evidència va acabar consistint en diferents tipus d'enregistraments: converses entre alumnes, monòlegs o bé enregistraments inicials que s'havien lliurat fora de termini. No vaig tenir temps d'escoltar i de comentar els que se'm van lliurar a les darreres setmanes del curs.

### **11.3.3. Consideracions finals**

En aquest apartat es descriuran aspectes relatius a com es va desenvolupar l'acció un cop es van haver acabat les classes, durant el període de recollida i revisió final dels portafolis dels grups A8T111 i A8T211. També es respondrà a algunes preguntes plantejades a la llum dels resultats que s'han exposat en els apartats 11.3.1. i 11.3.2. per tal de fer una primera valoració global de la marxa de l'acció.

En tornar de les vacances de Nadal, el dia anterior a la recollida de la gran majoria dels portafolis coincidint amb el test final vaig comprovar que alguns alumnes havien pogut fer enregistraments a l'aula d'informàtica pel seu compte després del final de les classes. També vaig constatar que durant les vacances altres alumnes havien enviat evidències pendents i correus on expressaven alguns dubtes sobre el portafolis. De fet, el mateix dia del test vaig continuar fent aclariments i recollint enregistraments, ja que qui no els havia inclòs al seu portafolis en suport *cassette* o CD els duia al seu USB o reproductor de mp3 i calia guardar-los al meu ordinador.

Per tant, havia d'organitzar totes les evidències orals -els enregistraments que s'havien fet a l'aula d'informàtica, els enviats per *e-mail* i els lliurats en diferents formats-, recodificar-los per a la seva identificació i fer-ne còpies de seguretat. Només dues alumnes en total m'havien donat els seus portafolis abans del Nadal.

Uns dies més tard vaig començar a fer la meva darrera revisió dels portafolis i els meus informes finals, el disseny dels quals es basava en el del meu informe de mitjans del quadrimestre. Vaig revisar un total de 31 portafolis entre els dos grups, en sessions de diferent durada. Per exemple, el primer dia vaig dedicar 4,5 hores a fer el seguiment de 10 portafolis, i en canvi més endavant vaig trigar 6 hores en revisar 13 portafolis, ja que malgrat que alguns suposessin una inversió de 10 minuts aquell dia vaig ensopegar amb moltes incidències. Val a dir que no em limitava només a revisar-ne els continguts i elaborar el meu informe final amb la qualificació obtinguda, sinó que a més anava fent anotacions detallades.

Des d'un bon començament em vaig adonar que no podria valorar l'evolució d'alguns alumnes perquè hi havia problemes amb algunes evidències. També vaig veure que com ja em temia no tenia massa temps d'escoltar els enregistraments i per tant no podria donar *feedback* al respecte, de la mateixa manera que tampoc podia dedicar-me a llegir tots els comentaris i valoracions dels alumnes. Vaig comprovar que molts alumnes havien inclòs el meu informe de mitjans del quadrimestre als seus portafolis, document que junt amb el full de control de tasques realitzades facilitava la revisió final, tot i que no sempre vaig consultar aquest darrer registre.

Com que vaig detectar que de vegades les qualificacions autoassignades pels alumnes i les meves no coincidien vaig posar-me en contacte amb alguns d'ells a través del nostre Campus virtual i vam comentar aquestes discrepàncies per *e-mail* o per telèfon. També em van venir a veure dues alumnes que s'havien qualificat 4 punts per sota de la meva nota i arran de la nostra conversa vaig recalcular la meva nota. Ara bé, havia arribat el moment de publicar les notes de l'assignatura i encara hi havia tres alumnes que no s'havien autoqualificat, de manera que vaig decidir que a la seva nota final hi constés un No presentat, que es podria modificar quan n'haguéssim parlat.

Efectivament, dos d'ells em van venir a veure i es van autoqualificar davant meu. Com que les seves notes de portafolis no coincidien amb les meves vam poder revisar-ho junts seguint els criteris marcats, van estar d'acord amb la meva nota i vaig rectificar la seva qualificació final de No presentat. Finalment, després d'un llarg intercanvi d'*e-mails* amb l'alumne que tenia la darrera nota de portafolis pendent, em va fer arribar el seu full de qualificació i les nostres respectives notes tampoc no coincidien. Havent-li comentant de quina manera no s'havia ajustat als criteris estipulats també vaig rectificar la seva nota final.

Fent un balanç general, les meves qualificacions dels portafolis i les dels propis alumnes van coincidir en 10 casos, mentre que en la resta de casos (21) les nostres qualificacions van discrepar (en un punt com a màxim en la majoria d'ocasions). Quan la diferència va ser igual o superior a 3 punts en vam parlar i alguna vegada vaig acabar retocant una mica la meva nota.

Canviarem ara de terç per plantejar-nos algunes qüestions referents a la marxa de l'acció a la vista de les dades que hem recopilat. Tot seguit es mirarà de donar resposta a les preguntes següents:

1. L'acció es va dur a terme com estava previst?
2. Es van realitzar modificacions sobre la marxa?
3. Què no va funcionar?

Comencem confirmant que l'acció es va dur a terme de forma força paral·lela en els dos grups-classe on es va endegar. El principi va ser molt prometedor, però a partir de la sessió 4 o 5 (en funció de cada grup) la planificació va començar a fallar. A partir d'aquell moment podria dir-se que l'acció s'anava desenvolupant, però no anava com una seda. Totes les tasques previstes es van poder dur més o menys a terme dins d'uns marges, però gairebé sempre vam ensopegar amb algun entrebanc. En certes ocasions hi va haver alguna davallada que després s'acabava remuntant, i sobretot a partir de mitjans del quadrimestre i ben bé fins al final de l'acció tant els alumnes com jo mateixa vam participar en una cursa d'obstacles a contrarellotge. L'acció es va poder culminar amb un èxit relatiu molt meritori, sobretot tenint en compte que en algun moment havíem avançat una mica a tranques i barranques.



Com ja s'ha dit, doncs, en el decurs de l'acció es van anar produint modificacions que no estaven previstes. D'entrada, no tots els alumnes van lliurar els seus enregistraments inicials a principi de curs i els terminis es van flexibilitzar força (fins a mitjans del quadrimestre). El mateix va succeir amb els enregistraments de mitjans del quadrimestre, que en alguns casos es van posposar fins al final de curs, i amb altres enregistraments que els alumnes havien de fer pel seu compte, com ara les entrevistes pels projectes o l'evidència lliure de producció oral. A més, jo tampoc vaig ser capaç de seguir la programació quant a la meva provisió de *feedback*, tant pel que fa als enregistraments realitzats pels alumnes pel seu compte com als duts a terme a l'aula d'informàtica, de manera que vam haver de conformar-nos amb el seguiment que jo podia anar donant sobre la marxa de forma sostenible.

De fet, però, a part de l'endarreriment dels meus comentaris fins a mitjans del quadrimestre, a les sessions on es van enregistrar converses que tractaven sobre la planificació dels projectes primer i més endavant sobre el seu seguiment els objectius es van assolir força, tot i que no sempre es van seguir totalment les pautes establertes.

Quant als enregistraments de les valoracions de les presentacions individuals, la falta de temps a l'hora de fer comentaris in situ em va dur una mica improvisadament a una digitalització dels vídeos que havia enregistrarat. Això va suposar un canvi respecte de la planificació inicial -a més d'una font de complicacions considerable- ja que l'enfocament previst de la tasca de coavaluació era global, més que individualitzat. Tanmateix, la tasca es va dur a terme amb èxit, malgrat que els problemes tècnics fossin un obstacle per a la recollida d'evidències.

Pot considerar-se que la revisió dels portafolis de mitjans del quadrimestre per part dels alumnes a l'aula va funcionar prou bé, malgrat que hagués de buscar alternatives pels alumnes que havien faltat a la sessió programada. La meva revisió dels portafolis també es va ajustar a uns marges de temps acceptables, tret dels casos excepcionals esmentats.

L'activitat de pronunciació no es va realitzar segons el procediment previst, i no tots els alumnes en van treure el mateix profit, tot i que la gran majoria hi va prendre part.

En canvi, els enregistraments de les valoracions de les presentacions dels projectes es van fer sense gaires incidències a la darrera sessió, mentre que l'enregistrament de la valoració del dossier de classe no va tenir el mateix èxit.

Per acabar, veient que tret de dues alumnes la resta no portava les seves evidències al dia vaig pactar amb ells un nou termini de lliurament dels portafolis, i la majoria va lliurar el seu enregistrament final juntament amb el seu portafolis després del Nadal. Això va implicar que el meu seguiment final també s'endarrerís i va afectar al procés de revisió, incloent-hi la negociació de notes. Com ja s'ha dit, les divergències entre les qualificacions dels alumnes i les meves van ser un altre imprevist força considerable en alguns casos.

Podem concloure, doncs, que en el decurs de l'acció alguns aspectes no van funcionar adequadament. El lliurament d'evidències va ser un punt fluix, juntament amb la provisió de *feedback*, ja que algunes evidències i els seus comentaris es van endarrerir o, en el pitjor dels casos, deixar totalment de banda a causa del ritme insostenible que es va acabar imposant o bé per dificultats tècniques, com en el cas específic de l'evidència oral d'auto i coavaluació de les presentacions individuals.

Els altres aspectes a millorar són l'autoavaluació dels portafolis i el procés de revisió final per part meva, ja que d'una banda els alumnes de vegades no van ser capaços d'aplicar els criteris d'avaluació de forma coherent, i d'una altra banda la pressió del temps va impedir que tots els components dels portafolis es poguessin revisar i comentar en una dinàmica més formativa, que en cas de necessitat culminés amb una negociació de qualificacions.

## **11.4. Resultats d'impressions subjectives**

### **11.4.1. Grup A8T111**

Aquesta secció recollirà de forma resumida i longitudinal les meves impressions en el decurs de l'acció investigadora. Les primeres tres sessions del curs es van caracteritzar pel positivisme: l'ambient de classe era molt bo, els alumnes semblaven

motivats, participatius i prou distesos com per plantejar els seus dubtes sobre el portafolis obertament, malgrat estar satisfets amb el pes que tindria en la nota final.

A les sessions 4 i 5 aquesta sensació es mantenia i fins i tot em semblava que aquest grup-classe era més potent que el grup A8T211, però pensava que podríem tenir més entrebancs perquè el grup A8T211 tenia més sessions i a més podia preveure problemes que haguessin sorgit amb el grup A8T111. De fet, la sessió 4 em va semblar feixuga i no va funcionar tan bé com jo hauria volgut malgrat haver sortejat obstacles, i per primer cop vaig pensar que l'acció no anava com una seda. A la sessió 5 em va saber greu la baixa assistència dels alumnes perquè suposava una bona oportunitat d'entrenar-se tant a l'hora de fer presentacions com de cara a reflexionar-hi des d'un punt de vista crític.

Les sessions 6 i 7 es van dedicar a les presentacions que els alumnes van fer individualment, i encara que hi va haver aspectes que em van agradar -com ara la seva participació o el fet que els propis alumnes s'encarreguessin de refrescar els criteris d'avaluació a l'inici de la sessió 7-, també hi va haver punts febles. No em va agradar deixar els comentaris de *feedback* pel final perquè tot i que comentar cada presentació en calent treia més temps i també era més repetitiu i trencava una mica el ritme de presentacions, hauria estat més personalitzat i enriquidor alternar presentacions i *feedback*. També va ser una pena no haver pogut enregistrar les darreres presentacions, i d'altra banda no sabia ben bé què fer-ne, dels vídeos que havia enregistrat, però tenia clar que havia de dedicar més temps a desenvolupar conductes reflexives, cosa que no havia fet a la sessió 7 perquè havia prioritzat les discussions espontànies generades per les presentacions. En el fons, em semblava que això estava plenament justificat, però tenia la sensació d'anar massa endarrerida. La impressió de tenir coses pendents la vaig continuar tenint a la sessió 8, que em va semblar ben aprofitada, però també em va deixar cansada.

Trobava que la sessió 9 era important perquè l'activitat que plantejava era valuosa tant des del punt de vista comunicatiu com pel desenvolupament de l'esperit crític dels alumnes i vaig acabar la classe molt emocionada, ja que malgrat no tenir clar com aniria tot -havia estat nerviosa perquè havia hagut de fer els preparatius amb poc temps-, el resultat va ser positiu. Em va agradar poder dedicar tota la sessió a

treballar l'oralitat i veure la implicació dels alumnes i la dinàmica que es va aconseguir, i precisament per aquest motiu em va saber greu que alguns alumnes se l'haguessin perdut, tot i que també vaig pensar que potser tenir pocs alumnes va facilitar que tot estigués més controlat. Ara bé, em continuava preocupant la qüestió del *feedback*, perquè com que només provenia d'un company i de mi mateixa era més complet, però potser no tan enriquidor com rebre una pluralitat d'opinions. També em preocupava estar saturada i no tenir temps per escoltar tots els enregistraments que s'anaven generant, situació que esperava poder millorar si el plantejament del curs fos anual. L'altre tema que em qüestionava era el fet que el treball autònom dels alumnes es potenciés poc si en comptes de demanar-los que treballassin pel seu compte o sols anàvem a l'aula d'informàtica, enfocament que d'altra banda permetia que els pogués orientar més bé i es generessin discursos més significatius.

Les sessions 10 i 11 van tenir poca transcendència. A la sessió 10, havent constatat la pèrdua dels arxius enregistrats a la sessió anterior, em costava de resignar-m'hi. Quant a la sessió 11, havent observat una millora general en la pronunciació dels passats i participis regulars gràcies a parar-hi atenció sistemàticament, em feia l'efecte que els alumnes havien pres consciència d'aquest problema i s'esforçaven a corregir-lo. Tanmateix, em semblava convenient no interferir excessivament per estar massa pendent de la correcció fònica.

La sessió 12 va tenir un tarannà una mica dispers, malgrat que per a la meua satisfacció va suposar una nova oportunitat d'enregistrar les interaccions dels alumnes i de comprovar que la majoria d'alumnes ja estaven familiaritzats amb la dinàmica d'aquest tipus de sessions i amb el funcionament del programa *Audacity* encara que s'haguessin perdut arxius amb anterioritat no sabia com. En aquell moment em preguntava si hauria de demanar als alumnes que fessin enregistraments espontanis sense cap preparació prèvia. D'altra banda, un cop més m'agobiava no donar a l'abast amb els meus comentaris pendents sobre les evidències orals sobretot perquè també se m'ajuntava amb altres correccions escrites, tot i que gràcies a fer enregistraments grupals i a concentrar-me en només tres aspectes era conscient de minimitzar el volum de *feedback*.

Les quatre sessions següents van ser novament poc rellevants. Em va agradar la sessió 13 perquè vam riure força i els alumnes semblaven motivats, participatius i distesos. Aquest ambient relaxat -fins a arribar a tenir en algun moment donat un punt de dispersió que costava de reconduir- també va produir-se a la sessió 15, que havia estat més “tradicional” i potser menys dinàmica en contrast amb les sessions on es treballava més en equip o amb les sessions a l’aula d’informàtica. De fet, em semblava que els alumnes haurien d’apreciar aquest contrast. A la sessió 16 vaig trobar que era necessari dedicar temps a revisar quins components del portafolis s’havien de dur de cara a la sessió següent, en què es faria la revisió de mitjans del quadrimestre. La qüestió del *feedback*, però, em seguí voltant pel cap, ja que arran de corregir l’expressió escrita del test que s’havia dut a terme a la sessió 14 em vaig adonar que m’agradava més donar *feedback* de la producció oral perquè tenia més sentit pels meu perfil d’alumnes, i que tot i que concentrés els meus comentaris en només en tres o quatre aspectes per centrar l’atenció dels alumnes, en realitat jo seguia consumint força temps en escoltar tots els enregistraments amb detall.

La sessió 17 era, doncs, molt important per diferents motius. A banda de suposar una oportunitat per fer una valoració dels propis portafolis i dels companys, va fer possible que els alumnes entenguessin millor els criteris d’avaluació i puntuació del portafolis i també que s’adonessin que s’havien de posar algunes tasques endarrerides al dia. Em va alegrar molt veure que hi havia algun portafolis molt elaborat i que la majoria dels portafolis estaven millor que els de l’acció pilot, que evidentment havia estat un punt de referència molt avantatjós, de la mateixa manera que aquesta sessió servia per preveure incidències de cara a la sessió amb el grup-classe A8T211. Ara bé, em va saber una mica de greu que faltessin alumnes, fet que no havia previst i que no tenia clar com encarar en el sentit de la complicació afegida que podia comportar permetre una recuperació d’aquesta activitat. Un cop més, em feia l’efecte que anàvem justos de temps i el ritme era intens: el següent pas era fer el meu seguiment dels portafolis incloent-hi els meus comentaris pendents dels enregistraments grupals, però com que ja havia aclarit dubtes sobre els components i també havia donat *feedback* sobre els enregistraments inicials esperava invertir-hi menys temps que a l’acció pilot.

La sessió 18 va ser complicada perquè els pocs alumnes que van assistir-hi estaven

molt dispersos i això en un grup reduït es notava més. A més, els veia una mica agobiats perquè se'ls estaven acumulant les evidències pendents. Per la meua banda, vaig acabar cansada del degoteig de consultes i de muntar activitats en paral·lel, però també em vaig alegrar de veure que els alumnes que s'havien perdut la sessió anterior es reenganxaven. En realitat jo també em sentia aclaparada perquè s'ajuntaven els informes dels portafolis amb correccions escrites i muntar l'activitat de pronunciació, tot i que encara hauria tingut més feina si alguns enregistraments no s'haguessin fet en grup i no s'haguessin perdut alguns arxius d'àudio. Aquesta pèrdua, per cert, m'havia servit de lliçó pel futur, ara que sabia que havia estat causada per no tenir prou capacitat d'emmagatzematge a la xarxa. Quant al tema que em ballava pel cap de forma recurrent -la qüestió del feedback- ara em qüestionava si incloure els meus comentaris escrits sobre els enregistraments era la millor manera de treballar l'oralitat, malgrat que fos la més pràctica i viable. De fet m'hauria agradat poder intercalar comentaris orals meus en els enregistraments, però això hauria implicat dedicar encara més temps a editar-los fent servir el programa *Audacity*.

Pel que fa a la sessió 19, que va estar bé malgrat no haver sortit com ho havia planificat, vaig poder constatar que l'esforç que havia fet per acabar els meus informes just a temps valia la pena, ja que em va semblar que als alumnes els agradava tenir un seguiment meu i de seguida van interessar-s'hi. Tenia la impressió que poc a poc tant els alumnes com jo mateixa ens anàvem aclarint amb els criteris d'avaluació, un aspecte que a l'acció pilot no havia estat ben resolt. Justament per poder donar resposta a les seves consultes vaig fer una reorganització de tasques, i això va servir perquè cadascú treballés al seu ritme a l'aula d'informàtica en funció de les seves necessitats. Malgrat que jo m'atabalés una mica per aquest enfocament de tasques en paral·lel i perquè havia d'anar a buscar l'equipament per enregistrar l'activitat de pronunciació, va anar molt bé donar als alumnes el temps i els mitjans necessaris per assegurar-me que aquesta activitat es duia a terme. També em vaig alegrar d'haver previst a temps problemes d'emmagatzematge d'arxius i de veure que molts alumnes dominaven *Audacity* i s'ajudaven entre ells quan tenien dificultats. A més, em va semblar que als alumnes els agradava treballar la pronunciació des d'un plantejament de correcció fonètica tradicional, ja que no acostumaven a treballar els elements suprasegmentals, sobretot a nivell avançat. Vaig pensar, per tant, que

aquest tipus de tasca estava justificada, sobretot tenint en compte que n'hi havia d'altres on la parla es treballava en interacció, però em va fer l'efecte que els alumnes no havien tret a aquesta activitat tot el profit que li haurien pogut treure.

A les tres sessions següents vaig ser conscient que tant els alumnes com jo mateixa estàvem cansats i desbordats i seguíem un ritme trepidant, ja que s'acostava el final. Encara que estigués bé dedicar una part de la sessió 21 a lligar temes pendents i aclarir dubtes, els alumnes es veien una mica dispersos i cap d'aquestes sessions va ser remarcable.

A la sessió 23 es va plantejar una activitat de debat que va funcionar bé gràcies a la participació dels alumnes, tot i que la sessió en sí no va tenir gaire rellevància. Tanmateix, arran de la sessió vaig fer-me una sèrie de reflexions al voltant dels temes que em preocupaven: la manca de temps i la provisió de *feedback*. Tornava a plantejar-me la conveniència d'un portafolis anual a la vista de com anàvem desbordats els alumnes i jo, per poder espaiar les tasques, portar les evidències al dia, donar *feedback* de forma consecutiva i tornar a escoltar els enregistraments tenint en compte els meus comentaris. A aquestes alçades del curs, ni tenia sentit recollir més enregistraments dels comentaris de valoració de mitjans de quadrimestre, ni pagava la pena que jo els donés *feedback* d'enregistraments passats, ja que jo hi dedicaria molt de temps i els alumnes segurament no hi pararien atenció. D'altra banda, era probable que la majoria d'alumnes lliuressin els portafolis el mateix dia del test en comptes del darrer dia de classe (fet que m'hauria permès tenir més marge de maniobra), i per tant no creia que tingués prou temps d'escoltar tots els enregistraments i comentar-los i les negociacions de notes haurien de fer-se via *e-mail*. Hauria estat bé que els alumnes haguessin tingut els seus portafolis més actualitzats a mitjans del quadrimestre per poder avançar la feina i que jo els hagués donat *feedback* quan tocava, de manera que tot i que semblava per les valoracions dels alumnes que els agradava que els fessin treballar dur, aquest ritme no era sostenible per ningú.

Les sessions 24 i 25 eren importants pels alumnes i complicades a nivell d'organització i gestió, perquè s'havien de fer les presentacions dels projectes, omplir les graelles d'avaluació en base a les actuacions de cada company i enregistrar-les

en vídeo. En general les sessions van anar bé i vaig tenir la sensació que hi havia molt bon ambient. Vaig estar contenta amb els projectes, però el muntatge i desmuntatge dels equipaments se'm va fer farragós, sobretot tenint en compte que no hi hauria temps per treure partit d'aquests enregistraments a l'aula. A la sessió 24 em va saber greu no haver fet comentaris en calent al final de cada presentació i no haver demanat als alumnes que s'apuntessin un aspecte a millorar i un aspecte ben resolt de cadascuna de cara a poder-les comentar més endavant, i a la sessió 25 no vam tornar dedicar temps a revisar els criteris d'avaluació i malauradament vaig haver de tallar els debats que es generaven al final d'algunes presentacions. Quant a les puntuacions atorgades pels companys, em va semblar que malgrat que en algun cas es notés una certa falta de criteri, en general el grup-classe demostrava tenir un criteri més o menys ajustat que quadrava força amb el meu -tot i que això no deixava mai de sorprendre'm- i globalment complia una funció reguladora. Em va agradar veure com havia evolucionat l'alumna que feia tutories sistemàtiques.

Els dies previs a la sessió 26 vaig estar molt enfeïnada amb la preparació de les dues darreres classes perquè creia que l'organització logística era especialment important, i aquest atabalament, junt amb els problemes de coordinació departamental que vaig haver d'afrontar, va provocar que em sentís molt saturada. M'adonava que hauria estat més fàcil plantejar una recerca basada purament en el portafolis oral, però tenia clar també que això hauria estat massa descompensat des del punt de vista didàctic. La sessió 26, en definitiva, va ser molt intensa i va anar prou bé. Hi va haver de nou un bon ambient i em va semblar que els alumnes estaven contents de veure que no calia que fessin el test final i que podien fer una previsió de les seves notes de portafolis, tot i que vaig prendre consciència del perill que aquesta situació podia comportar: les darreres evidències eren les més importants i confiava que els alumnes així ho entendrien i no les deixarien de banda encara que pensessin que ja tenien una nota que els permetia aprovar. De fet, vaig tenir la impressió que els alumnes més treballadors em lliurarien els portafolis abans del Nadal. Esperava que la revisió de mitjans del quadrimestre hagués servit per garantir que tots ens regíssim pels mateixos criteris d'avaluació i les nostres qualificacions coincidissin. D'altra banda, arran de les consultes dels alumnes vaig veure que l'evidència lliure de producció oral i l'enregistrament final es podien



confondre i vaig pensar que hauria d'haver tingut previst un plantejament més clar que permetés diferenciar-les bé.

Abans de la sessió 27 em va emocionar saber per direcció acadèmica que els delegats havien valorat positivament l'ús del portafolis, però malgrat que en general considerés que havia anat bé, m'alegrava que enfiléssim la recta final. Em sentia molt cansada i saturada per la intensitat del quadrimestre i em reafirmava en la necessitat de dedicar-hi tot un curs acadèmic. D'altra banda, em semblava que havia trencat els esquemes dels alumnes en desviar la seva atenció del test final. Pensava que com que els alumnes estaven desbordats hi hauria poca assistència a la darrera sessió, i quan vaig comprovar que havien vingut gairebé tots vaig deduir que volien saber les seves notes i també fer els enregistraments finals a l'aula d'informàtica. Em va semblar bé que els alumnes poguessin triar quines tasques volien fer, i encara em va semblar millor que es decantessin per les orals, de manera que en aquest sentit la sessió va ser profitosa. Em vaig sentir més còmoda a l'aula d'informàtica i no tan atabalada, i a més veia que els comentaris que enregistraven els alumnes eren més espontanis, de manera que em satisfieia notar la diferència respecte d'altres sessions similars prèvies. També vaig estar satisfeta amb la reorganització de tasques improvisada que va permetre que cap alumne es quedés sense fer els enregistraments, i em va sorprendre gratament que es lliurés un portafolis tan ben presentat. Per contra, durant la sessió em va molestar que de vegades els alumnes semblessin dispersos i fessin tantes preguntes òbvies, i en concret vaig adonar-me que darrerament un alumne es veia cansat i menys implicat que habitualment. Tanmateix, va ser precisament aquest alumne un dels impulsors de la cantada de nades, que va sorprendre a alguns alumnes i va suposar tancar el quadrimestre de forma simpàtica, encara que cap de nosaltres pogués acabar-se de creure que encara que la revisió final dels portafolis estigués pendent havíem arribat a bon port.

Voldria acabar amb una reflexió que em vaig fer en aquell moment: en una sessió passada una alumna comentava que ells havien estat conillets d'índies... El temps diria com es podia anar millorant l'acció didàctica i la seva possible extrapolació tenint en compte la implicació dels professors, entre altres consideracions.

### 11.4.2. Grup A8T211

Durant les tres primeres sessions del curs vaig tenir la impressió que aquest grup classe era menys participatiu que el grup A8T111, potser perquè el seu nivell de competència comunicativa també semblava més baix. Això no treia, però, que se'ls veiés ben predisposats i que gràcies al clima de confiança que s'havia aconseguit, els alumnes -i especialment dos alumnes que semblaven més influents- manifestessin els seus dubtes i qüestionaments crítics, una resistència inicial que vam poder superar. Tot i que havia previst que els alumnes es mostrarien escèptics i estava preparada per mostrar la seva eficàcia a partir de l'acció pilot mirant de no generar falses expectatives, no m'esperava que alguns alumnes qüestionessin el contracte didàctic. En definitiva, però, tot i sorprendre's del sistema de qualificacions també em va semblar evident que la innovació tenia molt bona acollida.

A la sessió 4 vaig tenir una petita punxada en el meu estat d'ànim, ja que em sentia cansada i desbordada i a més tenia la sensació de no tenir el lliurament d'enregistraments prou controlat, ja que per no atabalar massa als alumnes a l'hora de buscar alternatives al problema d'administració d'aquestes evidències m'estimava més acceptar qualsevol tipus de format. En definitiva, em va fer l'efecte que aquesta sessió no havia anat tan bé com hauria pogut anar per la meva mala gestió del temps, fet que va interferir en la dinàmica.

En canvi, les dues sessions següents van anar millor que amb el grup A8T111, tot i que al principi de la sessió 6 em sentia descentrada. La sessió 5 a l'aula d'informàtica va anar bé per treballar temes actitudinals -sobretot l'autoconfiança dels alumnes com a parlants d'anglès LE- malgrat que em van sorgir dubtes quant a l'autenticitat de la tasca des del punt de vista del seu propòsit comunicatiu i vaig concloure que en realitat es tractava d'una activitat purament didàctica.

Durant les sessions 7 i 8, dedicades a les presentacions dels alumnes, em vaig reafirmar en la impressió que aquest grup era menys participatiu que el grup A8T111, encara que d'una banda els alumnes van valorar les sessions en positiu i d'altra banda va estar bé que ells mateixos s'encarreguessin de refrescar uns criteris d'avaluació que potser no estaven gaire clars al principi de la sessió 8. Vaig pensar

que el fet d'enregistrar les presentacions amb la càmera de vídeo podia haver condicionat als alumnes negativament, tot i ser conscient de la necessitat de fer-ho fins al punt que em va saber greu no haver pogut enregistrar les darreres intervencions. Ara bé, no sabia com plantejar el seu visionat, que em semblava que havia de garantir ja que des del meu punt de vista la qüestió del *feedback* no havia quedat ben resolta: tot i que estava contenta d'haver pogut comentar les presentacions al final de la sessió 7, a la sessió 8 havia hagut de deixar els comentaris pendents, i jo hauria preferit comentar cada presentació en calent perquè em semblava més enriquidor, encara que això impliqués una dinàmica més farragosa. Tenia la sensació d'anar massa endarrerida i no donar l'abast.

A la sessió 9 vaig tenir una sensació ambivalent: si bé estava força contenta d'anar més per feina amb aquest grup classe i havia pogut donar *feedback* d'alguns enregistraments inicials amb tranquil·litat, seguia tenint la percepció d'estar saturada, una sensació agreujada per la dispersió provocada per les meves funcions com a coordinadora departamental i també per les dificultats tècniques derivades de l'ús de les noves tecnologies amb què havia ensopegat en fer els preparatius per la propera sessió a l'aula d'informàtica. En definitiva, sentia que no dominava la gestió del temps ni a dins ni fora de l'aula -m'estranyava que les coses encara rutlessin com ho feien!- i creia que aquesta situació podia empitjorar quan s'acumulessin noves evidències pendents de comentaris per part meva.

La sessió 10 va ser una experiència dura per mi, sobretot perquè no em trobava bé, però també perquè va ser accidentada i a més es va allargar molt, de manera que vaig acabar esgotada. Estava tan poc centrada que en comptes de quedar-me a l'aula per supervisar-ho tot vaig marxar per intentar infructuosament de fer còpies dels DVD originals. A més, perdre els enregistraments després de la feina que havia comportat aquesta sessió va ser un daltabaix per mi, fins al punt de plantejar-me si hauria de repetir l'activitat, opció que vaig desestimar perquè no teníem prou temps i perquè no pensava que fos precisament motivador pels alumnes. Em sabia greu que les dificultats tècniques fossin un entrebanc i també em va semblar que era una pena que només s'hagués pogut conservar una petita mostra d'una conversa força espontània d'un dels grups. Val a dir, però, que en el decurs d'aquesta sessió hi va haver altres aspectes positius que també cal esmentar. D'entrada, haver fet una

sessió prèvia amb el grup A8T111 va servir perquè expliqués la tasca a fer millor. Els assistents -entre els quals afortunadament no es trobaven els alumnes més dispersos- van tornar a fer gala del seu esperit crític, semblava que encara que d'entrada els fes vergonya els agradava donar-se *feedback* mútuament, i a més em va semblar sentir que estaven satisfets amb l'activitat que a tranques i barranques tots havien pogut culminar. Finalment, alguns alumnes es van mostrar interessats en que aprofundís en el *feedback* que els vaig donar al final de la sessió fins al punt de no importar-los acabar molt més tard.

Després d'haver tocat fons, a la sessió 11 vaig tenir la sensació de posar-me una mica al dia i aquesta sessió, juntament amb les sessions 12 i 13 es van caracteritzar pel bon ambient que imperava a l'aula, de vegades fins al punt de veure'm en l'obligació d'haver de reconduir la classe quan començava a fugir d'estudi. A la sessió 11 vaig recollir algun enregistrament inicial que havia demanat a algun alumne de repetir d'una forma més espontània, i em vaig qüestionar si ara es tractava realment d'una bona mostra de discurs de partida. A la sessió 12 vaig ser conscient que tendia a intervenir com a professora amb un enfocament de correcció fonètica tradicional perquè la considerava efectiva si era sistemàtica, i vaig pensar que els alumnes n'estaven satisfets, especialment quan es tractaven problemes compartits, com ara les terminacions dels passats i participis regulars. A més, treballar la pronunciació des de la correcció-imitació va contribuir a distendir l'ambient. A la sessió 13 els alumnes van riure molt i van gaudir-ne, malgrat tractar-se de la sessió prèvia al primer test -que per tant gairebé ningú no es va perdre. Vaig estar contenta de no haver-me estressat encara que no hagués pogut cobrir tota la planificació, i també em va agradar haver complert els objectius de producció oral i veure que jo no estava tan lligada perquè els alumnes ja estaven prou familiaritzats amb la dinàmica de les sessions a l'aula d'informàtica i podien ser més autònoms, raó per la qual m'estranyava molt que no haguessin pogut guardar correctament els enregistraments que s'havien perdut. Per contra, la recollida de l'equipament del final de la sessió se'm va fer una mica pesat, ja que els alumnes encara descuidaven aquest aspecte.

Les sessions 14 i 15 van ser molt poc rellevants. Poc a poc m'anava convenent que el suport més pràctic per les evidències orals era l'USB. D'altra banda, anava veient

amb satisfacció que alguns grups començaven a treballar en les entrevistes pels seus projectes.

A la sessió 16 vaig pensar que ens trobàvem en un moment molt delicat, ja que tenia una sensació de trontoll que ja havia tingut a la meitat de l'acció pilot, quan els alumnes semblaven saturats i dispersos i veia que jo mateixa també m'estava desbordant amb correccions i *feedback*. Ara bé, malgrat que els alumnes no estaven no estaven seguint un ritme de treball adequat sí que feien la impressió d'estar més convençuts del portafolis que els de l'acció pilot, potser condicionats pel pes més gran que ara tenia en la nota final. En qualsevol cas, l'acció pilot m'havia servit per prendre consciència de la importància de donar directrius molt clares sobre els components del portafolis i per tant creia que en aquesta sessió havia estat necessari dedicar temps a revisar-los. D'altra banda, se'm presentaven dubtes sobre l'acceptació dels enregistraments inicials lliurats a aquests alçades, pendants de repetir, o aquells que encara no s'havien lliurat per problemes tècnics, sobretot perquè em feia la impressió que els propis alumnes afectats no havien tingut gaire interès en posar-hi remei.

La sessió 17, que considerava molt important perquè es va dedicar al seguiment del portafolis de mitjans del quadrimestre, em va semblar una mica neutra i vaig corroborar les meves impressions de la sessió anterior, però esperava que aquest moment crític es pogués superar tal i com havia succeït a l'acció pilot, sobretot tenint en compte que els alumnes d'aleshores semblaven més perduts -de fet, aquest grup classe semblava entendre millor el sistema de puntuació del portafolis que el grup A8T111. Quant a les dificultats tècniques a l'hora de fer enregistraments, em reafirmava en la impressió de la manca d'interès per superar-los, tret del cas d'una alumna que semblava genuïnament molesta pel fet de no haver pogut sortir-se'n malgrat els seus esforços. També m'havia decebut una mica veure que, tot i haver-los avisat, havien faltat uns quants alumnes, alumnes que convenia repescar malgrat que també em qüestionés si realment havia de donar-los una segona oportunitat. En aquest sentit, a la sessió 18 em vaig alegrar d'haver plantejat una sessió de tutoria especial com a única possibilitat de recuperació de la sessió anterior. Entenia que el nostre ritme de treball era intens i difícil de compaginar amb les pràctiques o una feina, però el sistema de crèdits ECTS suposava un temps de dedicació fora de l'aula

que aparentment molts alumnes no sabien gestionar-se correctament i un temps de dedicació a l'aula que no sempre s'aprofitava bé. Com a conseqüència pocs alumnes tenien les evidències al dia.

Havent pres com a base l'experiència de la sessió prèvia amb el grup A8T111, la sessió 19 a l'aula d'informàtica va estar bé perquè cada alumne treballés al seu ritme en funció de les seves necessitats gràcies al plantejament flexible que vaig fer per poder dedicar una mica de temps als projectes, flexibilitat que trobava que els alumnes no sempre eren capaços d'apreciar. En la meua opinió, el fet que als alumnes els costés centrar-se i llegir les instruccions va provocar que no acabessin d'entendre el funcionament de l'activitat de pronunciació malgrat que em semblés que molts ja dominessin *Audacity*. Em va agradar especialment la implicació de dos alumnes i veure que els enregistraments d'una d'ells permetia constatar una evolució significativa, raó per la qual els havia dedicat més temps al final de la sessió. En canvi, en general els alumnes no semblaven tan interessats en les pautes per a la realització i avaluació dels portafolis ni en els meus comentaris de seguiment. Ara bé, a l'hora de fer els informes de seguiment hi va haver algunes evidències que em van satisfer molt: d'una banda, els enregistraments en DVD de les entrevistes pel projecte d'un grup d'alumnes interactuant de forma divertida amb angloparlants; d'una altra banda, l'informe de mitjans del quadrimestre d'una alumna que manifestava estar contenta perquè sentia que la seva autoconfiança com a parlant d'anglès havia millorat molt. Aquesta alumna també deia que li agradava treballar amb el portafolis encara que costés portar-lo al dia. Valia la pena, doncs, fer el meu informe de seguiment, però com que em trobava desbordada per les correccions en aquell moment no tenia clar si els alumnes que em donarien els seus portafolis l'endemà -a la sessió de tutoria de recuperació- es mereixien que fes aquest esforç.

La sensació de desbordament, tant per part meua com per part dels alumnes, la vaig seguir tenint a les quatre sessions següents, per aquest motiu em va saber força greu que els alumnes es queixessin però després no sabessin aprofitar el temps que els vaig donar a la sessió 21 per treballar a l'aula. En aquell moment tenia per davant dues setmanes complicades per acabar el curs que no sabia ben bé com encarar. Tampoc no sabia si fixar el termini de lliurament dels portafolis pel darrer dia de classe, pel dia del test final o bé donar totes dues opcions, tot i que a la sessió 22 ja

em va començar a semblar que la majoria d'alumnes preferirien esperar-se fins al dia del test, i això podria suposar fer negociacions *on line*. En aquella sessió vaig tenir la impressió que aquest grup-classe estava més motivat que el grup A8T111 i que tenia més dubtes concrets. En aquell moment també vaig pensar que fer una *check list* de les evidències que s'anaven lliurant era una bona idea si s'anava actualitzant per dur un control de les tasques pendents i també de cara a estalviar temps a l'hora de fer la revisió final. Tenia la impressió, a més, que els alumnes es feien el càrrec quan veien que no podia portar el meu *feedback* al dia i que havia de prioritzar.

A la sessió 23 em va alegrar veure la bona resposta dels alumnes a les presentacions dels projectes: abans i durant les seves intervencions els havia vist nerviosos, però després estaven més relaxats i contents, i creia que valoraven més l'activitat. Havia fet un esforç en aquesta sessió per anar pas per pas amb aspectes importants -com ara la revisió dels criteris d'avaluació- tot i saber que anàvem justos de temps. Justament la meua gestió del temps va fer que a la següent sessió de presentacions m'emboqués una mica i no anéssim tant per feina, però en conjunt la bona sensació que havia tingut a la primera sessió es va mantenir: hi havia hagut un bon ambient -en part generat per una presentació que es va fer en clau d'humor- i els alumnes s'havien implicat en la dinàmica de la sessió fins al punt de no marxar fins que totes les presentacions s'haguessin acabat, malgrat que en aquest grup-classe no s'havia debatut tant com en el grup A8T111. A més m'agradava veure la motivació d'alguns alumnes concrets, sobretot d'una alumna repetidora i d'una alumna que havia estat a punt de desvincular-se del portafolis, i també em satisfieia constatar que en aquest grup-classe les qualificacions de les presentacions per part dels alumnes i per part meua estaven força equilibrades.

La sessió 25 era preparatòria per a la darrera sessió a l'aula d'informàtica i com que no hi va haver cap complicació important em vaig sentir força relaxada. Em va fer la impressió que els alumnes s'alegraven de poder fer els seus enregistraments finals a l'aula d'informàtica. D'altra banda, el bon ambient a l'aula seguia posant-se de manifest, per exemple en els comentaris sobre les autoritzacions que havia demanat als alumnes per difondre els enregistraments. A més, havia fet una ullada a les enquestes que el centre feia circular per comprovar el grau de satisfacció dels alumnes i m'havia agradat que les valoracions fossin molt positives.

A la darrera sessió vaig tenir una sensació estranya, perquè havia anat molt justa de temps i els problemes de gestió departamental que havia patit durant tot el curs s'havien agreujat abans de l'inici de la sessió per tractar-se del darrer dia abans de les vacances de Nadal. Tot plegat va provocar que la sessió no anés com jo hauria volgut, ja que algunes coses no havien funcionat i a mi em semblava que si hagués estat més relaxada hauria pogut anar millor. Em sentia estressada i amb moltes ganes de desconnectar. Hi va haver diferents mostres de la meva saturació, com ara el fet que parlés als alumnes en català o que fos més permissiva a l'hora de plantejar algunes evidències, i també havia tingut una impressió de descontrol en la gestió del *feedback* que vaig donar a uns alumnes que no estaven d'acord amb la seva nota de presentació del projecte i en com havia repercutit això en els altres companys. Havia volgut reforçar aquest *feedback* en positiu perquè es tractava d'uns alumnes una mica dispersos que havien fet un esforç per seguir el ritme, i ara em qüestionava si jo no havia estat massa estricta amb ells. Precisament, un d'aquests alumnes no havia fet les activitats de revisió del portafolis de mitjans del quadrimestre i em semblava que ara s'adonava que se sentia força perdut i es volia posar al dia. Tanmateix, jo pensava que això ho havia d'haver fet abans i no volia estar pendent de cap lliurament durant les vacances de Nadal. Tot plegat m'havia fet adonar-me encara més de la importància pels alumnes i per mi mateixa de fer aquest seguiment del portafolis i esperava que la resta d'alumnes fossin capaços d'auto qualificar-se seguint els mateixos criteris i que només hi hagués petits desajustaments que no requerissin gaire negociació.

D'altra banda, en el decurs d'aquesta darrera sessió m'havia semblat que aquest grup-classe no dominava tant *Audacity* com el grup A8T111, potser per falta de concentració, ja que havia hagut de supervisar més l'emmagatzematge d'enregistraments. Jo m'estimava més controlar-ho abans de perdre cap arxiu, però també em feia pena que algunes trivialitats -com ara la ubicació incorrecta dels arxius o la recollida de l'equipament al final de la sessió- suposessin una pèrdua de temps i una complicació afegida. En general em sabia greu anar tan atrafegada i no poder gaudir de l'acció, tot i que ateses les circumstàncies jo era conscient d'haver fet allò que podia amb el poc temps disponible. Ara bé, estava contenta amb els comentaris positius que alguns alumnes m'havien fet al final de la sessió ja que corroboraven les valoracions que s'havien fet a la reunió de delegats de curs. Em



semblava que molts alumnes havien entès i assimilat la dinàmica del portafolis i se n'havien pogut aprofitar, especialment els alumnes més treballadors. Malgrat que alguns alumnes no haguessin seguit el ritme i s'haguessin dispersat, en general havia anat bé, de manera que jo feia un balanç del curs positiu.

### **11.4.3. Consideracions finals**

Es recolliran a continuació les meves impressions en fer la revisió final dels portafolis dels grups A8T111 i A8T211 i es faran alguns plantejaments a la vista de les tendències generals que es deriven dels apartats 11.4.1. i 11.4.2.

D'entrada, veient que en alguns casos les notes dels portafolis dels alumnes no concordaven amb les meves vaig deduir que un cop més els criteris d'avaluació no sempre es devien haver entès. En algun moment vaig pensar que estava farta de revisar els portafolis, que faria prevaler la meua nota perquè els alumnes no havien seguit els criteris d'avaluació adequadament i de totes maneres tampoc no hi havia temps de negociar amb tothom. A més, el fet que quatre alumnes intentessin falsejar evidències em va saber greu, ja que em semblava que no havien entès les regles del joc ni l'esperit del portafolis. Tanmateix, em vaig qüestionar fins a quin punt podia realment parlar d'autoavaluació si anteposava les meves qualificacions a les dels alumnes, això sí de forma argumentada i en base als criteris establerts.

Arran d'ensopegar amb incidències relacionades amb les qualificacions em vaig adonar que en un futur abans de fer el seguiment de cadascun dels portafolis pagava la pena fer una ullada general prèvia a tots els fulls de qualificació per detectar aquest tipus d'incidències com més aviat millor i poder reaccionar a temps. M'havia agradat molt haver tingut l'oportunitat de negociar amb alguns alumnes les seves notes cara a cara, sobretot quan hi havia una gran discrepància, i em feia l'efecte que ells també ho havien apreciat -de fet, una d'ells m'havia suggerit que donés als alumnes un calendari de lliurament d'evidències si n'hi havia que tenien data de caducitat. També em va semblar que havia estat una bona idea deixar la nota final pendent en el cas dels tres alumnes que no havien omplert el seu full de qualificació del portafolis per tal que no deixessin d'autoqualificar-se. De totes maneres, però, creia que la millor opció era recollir els portafolis abans del test final amb prou temps

per poder tenir l'ocasió d'entrevistar-me amb els alumnes si convenia. M'hauria encantat haver pogut llegir tots els comentaris dels alumnes, sobretot els del final del quadrimestre.

Quan em vaig entrevistar amb una de les alumnes que estaven pendents de la seva nota final vaig tenir una sensació agredolça, ja que em sabia greu que tot i que m'havia lliurat el seu enregistrament final a mi se m'hagués passat per alt i no se l'hagués comptabilitzat. Vaig estar contenta, això sí, d'haver-ho pogut aclarir amb ella directament, de la seva bona predisposició -fins i tot havia fet uns quants enregistraments extres per iniciativa pròpia- i de la bona relació que vam tenir.

D'altra banda, vaig poder constatar que era important que dugués el meu full de control de les tasques realitzades al dia, i que incloure el meu informe de mitjans del quadrimestre als portafolis m'ajudava molt a fer la revisió final, raó per la qual creia que en el futur hauria d'especificar a les meves instruccions que calia incorporar aquest document, junt amb el qüestionari de reflexió de l'activitat de pronunciació. Pensava, a més, que potser hauria de comptabilitzar evidències que els alumnes deien haver perdut, o bé hauria de donar-los l'oportunitat de refer-les. En canvi, em semblava que el contracte didàctic no s'hauria hagut de considerar una evidència, i que donar per vàlids -com ho estava fent- els enregistraments dels comentaris de mitjans del quadrimestre que no s'havien dut a terme en el seu moment era en realitat una incongruència perquè m'estava mantenint molt estricta amb el lliurament d'enregistraments inicials fora de termini. Ara bé, havia de reconèixer que potser els terminis de lliurament no havien quedat tan clars com en el cas de l'enregistrament inicial.

Es passarà tot seguit a fer un recull global de les meves impressions al principi, a mitjans i al final del quadrimestre per tal d'esbrinar des de la meva perspectiva les qüestions següents:

1. Com percebia jo el desenvolupament de l'acció?
2. Quin era el meu estat d'ànim?
3. Quin era l'estat d'ànim dels alumnes?

A principis del quadrimestre jo vaig tenir la percepció que l'acció havia tingut una bona acollida i s'havia creat un clima de confiança malgrat certes reticències inicials, sobretot per part del grup A8T211. Havia estat bé poder treballar els criteris d'avaluació gràcies a les presentacions individuals, però em semblava que el tema del *feedback* no havia quedat ben resolt i m'havia sabut greu no haver pogut enregistrar les presentacions de tots els alumnes, uns enregistraments en vídeo que per cert em van donar molts mals de cap. La sessió d'auto i coavaluació d'aquestes presentacions a l'aula d'informàtica m'havia deixat amb un regust diferent en funció del grup: així, em feia l'efecte que amb el grup A8T111 havia anat molt bé, mentre que la sessió amb el grup A8T211 em va semblar llarga i accidentada. En tots dos casos, però, per a mi va suposar un daltabaix que es perdessin els arxius d'àudio que havíem enregirat. En canvi, els segons enregistraments grupals realitzats a l'aula d'informàtica em van omplir de satisfacció, ja que molts alumnes semblaven estar força familiaritzats amb la dinàmica d'aquest tipus de sessions i amb el funcionament d'*Audacity*.

Quant al meu estat d'ànim, vaig començar a tenir la sensació que estava desbordada a partir de la sessió 4 i fins al final de l'acció, amb els seus alts i baixos. Sentia que anava sempre endarrerida i no donava l'abast, i vaig estar molt nerviosa en fer els preparatius per a la sessió d'auto i coavaluació de les presentacions individuals a l'aula d'informàtica perquè anava justa de temps i a més vaig tenir complicacions tècniques i moltes interferències amb la meva gestió departamental. De fet, aquesta sessió va suposar per mi dues cares de la mateixa moneda, ja que mentre que amb el grup A8T111 fins i tot m'havia arribat a emocionar en veure que tot estava funcionant molt bé, la sessió amb el grup A8T211 em va deixar esgotada per les incidències que hi havia hagut i perquè no em trobava bé. A més, al final de les sessions a l'aula d'informàtica se'm feia molt pesat haver de recollir els equipaments utilitzats. Tanmateix, després d'haver tocat fons, el meu estat d'ànim va començar a remuntar.

Pel que fa als alumnes, a principis de curs es veien ben predisposats, però el grup A8T211 em va semblar menys participatiu i amb un nivell de competència comunicativa més baix. Aquesta impressió es va mantenir en les sessions de presentacions individuals, moment en què vaig notar als alumnes nerviosos i alhora

implicats; una implicació de la qual també van fer gala en el decurs de la sessió d'enregistraments dels seus comentaris d'auto i coavaluació, que em va semblar que els havia agradat. A la següent sessió a l'aula d'informàtica per dur a terme els segons enregistraments en grups, ja vaig pensar que els alumnes eren més autònoms i vaig poder constatar que el bon ambient a l'aula es mantenia.

A mitjans del quadrimestre, és a dir, a partir de la sessió 16, creia que ens trobàvem en un moment delicat, ja que el ritme era intens. La revisió dels portafolis em va semblar que havia anat en general millor que a l'acció pilot, tot i que les evidències no es duien al dia i el fet que uns quants alumnes faltessin a la sessió de revisió va suposar per mi una complicació afegida. Després vaig considerar que havia valgut la pena que m'hagués esforçat a fer el meu informe de seguiment dels portafolis per tal de donar *feedback* als alumnes i aclarir-nos amb els criteris d'avaluació. També vaig estar contenta amb el plantejament flexible de la sessió on els alumnes van realitzar l'activitat de pronunciació, ja que d'aquesta manera cadascú havia pogut seguir el seu ritme. A més, vaig quedar prou satisfeta amb les sessions de presentacions dels projectes malgrat que la gestió fos complicada, i també em va agradar comprovar que les qualificacions dels alumnes i les meves estaven força equilibrades.

Per la meva banda, des de la sessió 16 fins al final de curs jo em sentia molt saturada, i m'obsessionava la qüestió del *feedback*. Em vaig trobar especialment cansada després de dur a terme l'activitat de pronunciació pel fet d'haver tocat tantes tecles alhora, però al final de les sessions de presentacions dels projectes em vaig sentir especialment contenta.

M'adonava que els alumnes també estaven saturats a mitjans del quadrimestre i fins al final de l'acció, però els veia més motivats que quan es va realitzar el seguiment a l'acció pilot. Aquest cop el grup A8T211 va semblar entendre millor la sistemàtica de la revisió dels portafolis i a les sessions següents em va fer l'efecte que també s'implicava més. Vaig pensar que als alumnes els havia agradat que fes el meu informe de seguiment dels portafolis, tot i que no tothom va mostrar el mateix interès. També els vaig veure contents amb l'enfocament de correcció fonètica tradicional, però em va semblar que no havien acabat d'entendre la dinàmica de l'activitat de pronunciació perquè no estaven prou centrats. D'altra banda, abans de les

presentacions dels projectes havia vist als alumnes nerviosos. Tanmateix, vaig detectar que hi havia molt bon ambient a l'aula i que s'involucraven en la dinàmica de les sessions, tot i que de nou el grup A8T211 no es mostrava tan participatiu.

Al final de l'acció vaig rebre amb molta alegria les valoracions positives fetes a les reunions de la direcció amb els delegats, les manifestades a les enquestes institucionals de satisfacció dels alumnes i també les que els alumnes expressat a la darrera sessió. Vaig considerar que la darrera sessió del curs havia estat profitosa, malgrat que amb el grup A8T211 no havia anat com jo volia perquè la gestió de la classe se m'havia descontrolat una mica i m'havia semblat que alguns alumnes no dominaven tant el procés d'enregistrament, fet que comportava una complicació afegida. De totes maneres els enregistraments fets pels alumnes em van semblar més espontanis i vaig tenir la impressió que molts alumnes havien estat capaços de comprendre i assumir la dinàmica dels portafolis, encara que no tots seguissin el ritme, i per tant, en general la meva valoració final era positiva. En fer la revisió final dels portafolis vaig acabar suposant, però, que els criteris d'avaluació no sempre s'havien entès.

A la recta final el temps se'm tirava a sobre i jo anava més atabalada i saturada que mai, amb l'agreujant d'haver de fer front a molts problemes de coordinació departamental. No em vaig notar tan còmoda a la darrera sessió amb el grup A8T211 com ho havia estat amb l'altre grup, i en acabar les classes vaig pensar que jo ho havia fet tan bé com havia sabut ateses les circumstàncies i el temps disponible. Em sabia greu no haver pogut gaudir de l'acció i em sentia extenuada, però també molt contenta d'acabar i molt satisfeta per les bones valoracions. Ara bé, després del Nadal em vaig atipar una mica de revisar els portafolis a contrarellotge, tot i que em va agradar haver pogut tenir l'oportunitat de tractar les meves discrepàncies amb les qualificacions d'alguns alumnes cara a cara.

A la darrera sessió em va fer l'efecte que els alumnes estaven contents d'haver arribat a bon port. Hi havia un bon ambient a l'aula i vaig veure que s'alegraven de comprovar que la importància del test final quedava efectivament minimitzada; de fet, vaig pensar que els havia trencat els seus esquemes tradicionals. Després de les vacances, vaig tenir la impressió que als alumnes amb qui vaig contactar els havia

agradat que els consultés sobre la nostra disparitat de qualificacions dels seus portafolis.

Com a conclusió, voldria plantejar alguns aspectes que inviten a la reflexió, sobretot de cara a plantejaments futurs. D'entrada em sembla especialment rellevant la importància de dur a terme una revisió dels portafolis a mitjans del quadrimestre, com ja s'ha dit, així com de l'elaboració d'un informe de seguiment per part del professor i de dur al dia un full de control docent d'evidències. Precisament, algunes de les evidències -com ara l'evidència lliure de producció oral- s'haurien de replantejar, i els terminis de lliurament haurien de ser més estrictes i coherents. Els criteris d'avaluació també s'haurien de mirar de reforçar, i seria millor recollir els portafolis amb un marge de temps suficient per poder fer la revisió final i la negociació de qualificacions. En realitat, convindria que la durada de l'acció fos anual per no anar tan atrafegats i treure més profit de tot el procés.

Finalment, alguns aspectes que podríem qüestionar-nos són: com podríem optimitzar els procediments de recollida d'evidències orals i de provisió de *feedback* efectiu? Els alumnes són realment responsables de la seva autoavaluació? Fins a quin punt es pot parlar de l'autonomia de l'alumne i com es pot potenciar? Mirarem de tractar aquests temes més endavant.

## **11.5. Resultats d'incidències i anècdotes**

### **11.5.1. Grup A8T111**

La categorització de les incidències i anècdotes incloses en la relació següent permet identificar diferents tipologies i subtipologies de fets particulars que es van produir accessòriament de forma més o menys recurrent en el decurs de l'acció investigadora que es va dur a terme.

Relació de macrocategories d'incidències i anècdotes

#### **1. Gestió del temps**

##### **1.1. No es compleixen els horaris d'inici / final de la classe**

- 1.2. Volum de feina dels alumnes / falta de temps dels alumnes
- 1.3. Falta de temps per escoltar enregistraments / donar *feedback*
- 1.4. Inversió de temps extra per part de la professora
- 1.5. Desajustaments en la temporització de tasques a l'aula
- 2. Gestió dels recursos tecnològics
  - 2.1. Problemes tècnics
    - 2.1.1. A l'aula habitual
    - 2.1.2. A l'aula d'informàtica
    - 2.1.3. Fora de l'aula
  - 2.2. Manca de recursos
  - 2.3. Problemes de la gestió de l'equipament d'enregistrament
    - 2.3.1. Equipament de vídeo
    - 2.3.2. Equipament a l'aula d'informàtica
- 3. Gestió de la informació
  - 3.1. Els alumnes no acaben d'entendre en què consisteix el portafolis / algun dels seus components
  - 3.2. Falta d'entesa de qüestions procedimentals per part dels alumnes
    - 3.2.1. A l'aula
    - 3.2.2. Fora de l'aula
- 4. Planificació de la feina
  - 4.1. Falta de preparació de la meva feina
  - 4.2. Falta de preparació per part dels alumnes
- 5. Gestió docent d'aula
  - 5.1. Reorganització de grups improvisada
  - 5.2. Reorganització de tasques improvisada
  - 5.3. Problemes derivats de l'actuació de la professora
- 6. Assistència dels alumnes
- 7. De caire psicològic
  - 7.1. Estat d'ànim de la professora
  - 7.2. Les actituds dels alumnes
    - 7.2.1. Relacionades amb l'avaluació
    - 7.2.2. Relacionades amb altres qüestions

A continuació es farà un recull breu de les categories d'incidències i fets anecdòtics

més o menys curiosos i s'il·lustraran amb exemples (a l'Annex 3.12 es pot trobar una relació detallada de les incidències i anècdotes que es van produir en aquest grup). Val a dir que una mateixa observació es pot haver classificat en categories diferents. Per exemple, la observació: "Els alumne protesten pel volum de feina" s'ha inclòs a la categoria "Volum de feina dels alumnes / falta de temps dels alumnes" (dins de la macrocategoria d'incidències relacionades amb la gestió del temps) i també a la categoria "Les actituds dels alumnes relacionades amb altres qüestions" (dins de la macrocategoria d'incidències de caire psicològic). Cal tenir en compte, a més, que tot i que les incidències i anècdotes solen ser negatives també n'hi ha algunes de signe positiu, com ara la que es recull a l'observació: "Abans d'acomiar-me del grup dient que ha estat molt bé treballar amb ells alguns alumnes han volgut que cantéssim una nadala en anglès".

Una bona part de les incidències registrades estan relacionades amb la gestió del temps, principalment amb l'incompliment dels horaris d'inici i finalització de les classes, tant per part meva com per part dels alumnes. Sovint vaig arribar tard perquè en el meu rol de coordinadora pedagògica del departament havia de resoldre qüestions vinculades amb la gestió departamental en un curs que va resultar ser especialment complicat en aquest sentit. En altres ocasions, la classe va començar amb retard per altres motius, com ara el fet que jo preparés la sessió amb poca antelació, que l'aula estigués ocupada o que els alumnes arribessin tard. D'altra banda, de forma reiterada tot i que menys freqüentment, els alumnes tampoc s'ajustaven als horaris de classe oficials, ja que marxaven abans del final, normalment perquè havien de començar les seves pràctiques laborals o anar a treballar. Ara bé, una de les sessions de presentacions individuals va ser excepcional, ja que tot i que les presentacions es van allargar cinc minuts més tard de l'hora els alumnes no van protestar.

Una altra categoria d'incidències dins de la macrocategoria referent a la gestió del temps té a veure amb el poc temps del qual disposaven els alumnes per a la realització de les diferents tasques. Els alumnes des d'un bon començament es van queixar de no tenir prou temps pel volum de feina que comportava la confecció del portafolis, i aquesta queixa es va reiterar abans del Nadal, tot i que un parell de portafolis es van lliurar abans d'aquesta data. En atenció a les seves demandes, hi



va haver una certa flexibilitat pel que fa al lliurament d'algunes evidències i en alguna ocasió se'ls va deixar temps de classe.

Aquesta saturació també la vaig viure jo, ja que en moltes ocasions no disposava de prou temps per escoltar els enregistraments lliurats pels alumnes ni per donar-los *feedback* sobre els seus enregistraments o les presentacions realitzades a l'aula, fins al punt d'haver de fer una gran inversió de temps extra per posar-me al dia. També vaig dedicar força més temps del previst a fer una sèrie de tutories especials -de recuperació d'activitats pendents i també de reforçament d'aspectes fònics-, a muntar l'activitat de pronunciació, a reorganitzar i codificar arxius, i a emmagatzemar al meu ordinador els enregistraments que els alumnes duien en els seus USB.

Acabarem el recull d'incidències relatives a la gestió del temps fent esment d'aquelles que van implicar desajustaments en la temporització de tasques a l'aula. Per posar un parell d'exemples, a la sessió de revisió dels portafolis de mitjans del quadrimestre alguns alumnes van trigar més que no estava previst a fer els seus seguiments, i a la segona sessió de presentacions dels projectes un grup d'alumnes no va tenir temps de fer la seva presentació amb un mínim d'audiència perquè la majoria de la classe havia de marxar, així que ho va haver de deixar per a la sessió següent. A més, com que jo no havia pogut parlar dels projectes amb tres grups abans de la sessió on es van enregistrar les converses de seguiment dels projectes, amb un dels grups vam comentar-ho abans del seu enregistrament i amb un altre ho vam fer a posteriori, però encara va quedar un grup pendent. Aquest grup va realitzar el seu enregistrament sense la meva supervisió, que es va produir més endavant, en una sessió de tutoria especial de recuperació.

Arribats a aquest punt, enllacem amb la següent macrocategoria d'incidències: les que van interferir en la gestió dels recursos tecnològics, ja sigui per problemes tècnics a dins i fora de l'aula, per manca de recursos o per problemes en la gestió de l'equipament d'enregistrament d'arxius d'àudio i vídeo.

Els problemes tècnics que es van produir a l'aula on habitualment es duien a terme les sessions -ja de per si caracteritzada per una acústica deficient- van interferir en el bon funcionament dels reproductors d'àudio i DVD, per exemple a l'hora de poder

escoltar un arxiu amb l'opinió d'una alumna del curs pilot sobre el portafolis a la segona sessió, però també en el funcionament de l'equipament necessari per a les presentacions dels alumnes i el seu enregistrament en vídeo.

A l'aula d'informàtica els entrebancs van ser de diversa índole: programes que no estaven instal·lats, lentitud de la connexió, capacitat d'emmagatzematge i d'espai disponible en xarxa, per exemple per poder visionar de forma simultània els arxius digitalitzats de les presentacions dels alumnes i també a l'hora de guardar els enregistraments. De fet, un dels grans problemes que es van patir va consistir en l'emmagatzematge incorrecte d'arxius i la pèrdua d'enregistraments, com ara els que recollien els comentaris de les presentacions individuals dels alumnes.

Fora de l'aula, els inconvenients també van estar relacionats amb una capacitat insuficient per poder rebre arxius per *e-mail* i deficiències a l'hora de fer els enregistraments, que van provocar que alguns arxius estiguessin buits o no es poguessin obrir.

Quant a la manca de recursos, d'entrada alguns alumnes van posar de manifest la dificultat que suposava per ells no disposar d'eines adients per poder fer enregistraments digitals. La precarietat de recursos també es va fer palesa al propi centre, ja que es comptava amb un nombre insuficient de micròfons i d'auriculars en bones condicions, de manera que si alguns alumnes no haguessin fet servir els seus propis auriculars no haurien pogut dur-se a terme activitats com la de pronunciació.

Els obstacles en la gestió de l'equipament necessari per fer l'enregistrament de vídeos es van centrar sobretot en el muntatge i desmuntatge de la càmera de vídeo, el trípede, els altaveus, etc., i van suposar una pèrdua de temps que en algun cas van interferir considerablement en la dinàmica de la sessió, i van provocar que, per exemple, no hi hagués prou temps per fer comentaris de les presentacions individuals in situ un cop van haver finalitzat. Un altre problema va sorgir al final de la segona sessió de presentacions individuals, quan la cinta de vídeo es va acabar i les dues darreres presentacions no van quedar enregistrades. A més, també hi ha haver problemes durant el procés de digitalització dels vídeos de les presentacions, amb la consegüent inversió de temps i energies que van comportar per a mi.

Pel que fa a la gestió de l'equipament de l'aula d'informàtica, els alumnes inicialment no acostumaven a recollir els micròfons i els auriculars que havien fet servir, ni tampoc a tancar els ordinadors. En sessions posteriors els recordava que ho fessin, però jo encara havia d'acabar de recollir. D'altra banda, jo havia de sortir i entrar força de l'aula d'informàtica per anar a buscar auriculars i micròfons, mentre els alumnes feien tasques preparatòries pels seus enregistraments, per exemple per poder fer els comentaris de seguiment dels seus projectes.

Passem a comentar una nova macrocategoria d'incidències: les relatives a la gestió de la informació. Per començar, els alumnes no acabaven d'entendre en què consistia el portafolis o algun dels seus components, i més concretament l'evidència lliure de producció oral. També dubtaven sobre els enregistraments que havien d'incloure, principalment en referència als enregistraments realitzats a l'aula d'informàtica i als de les entrevistes pel projecte. A més, el full de diagnosi inicial tampoc no acabava de ser entenedor per tothom.

En aquesta línia, els alumnes tampoc acabaven de tenir clares una sèrie de qüestions procedimentals d'aula i de fora de l'aula. Per començar, els alumnes que no havien assistit a la primera sessió de presentacions individuals no estaven familiaritzats amb els criteris d'avaluació, i la tasca de revisió del portafolis d'un company a mitjans del quadrimestre també va plantejar molts dubtes. D'altra banda, a l'aula d'informàtica als alumnes els costava molt seguir la pauta de fer enregistraments espontanis procurant minimitzar la mediació lectoescriptora al màxim a l'hora d'enregistrar els seus comentaris de seguiment del projecte o de les presentacions individuals. A part d'això, en alguna ocasió es va generar l'enregistrament de monòlegs en comptes de diàlegs, i els alumnes no es van aclarir gaire amb la dinàmica de l'activitat de pronunciació. Tampoc van seguir les meves instruccions d'escoltar els seus enregistraments a la vista del meu *feedback* sobre els seus enregistraments grupals i a la darrera sessió encara hi havia alguns alumnes que no sabien on podien anar a cercar el programa *Audacity*.

Fora de l'aula, alguns alumnes també trobaven difícil fer enregistraments espontanis i o bé llegien un guió -sobretot en fer els seus enregistraments inicials- o bé van repetir tantes vegades el seu enregistrament que després de deu vegades el seu

discurs no sonava gens improvisat. Una altra incidència en relació als enregistraments va ser la falta d'identificació dels arxius d'àudio lliurats per una alumna.

Parlem a continuació d'una macrocategoria que recull diferents incidències en la planificació de la feina, tant per part meva com per part dels alumnes. La meva falta de preparació va causar alguna interferència, per exemple a l'hora de disposar d'un projector per una presentació que havia quedat pendent ja que jo no n'havia reservat cap. Tampoc vaig adaptar amb suficient antelació alguns dels fulls d'evidències que s'havien fet servir a l'acció pilot, com ara els de les evidències introductòries o els fulls d'autoavaluació de les presentacions individuals, ni vaig preveure que calia incloure els qüestionaris de reflexió sobre l'activitat de pronunciació al llistat de components del portafolis.

Ara bé, no tots els alumnes van preparar adequadament certes tasques, algunes d'elles importants, com ara les seves entrevistes pels projectes (que en molts casos encara estaven pendents a la sessió 16) o les observacions d'aspectes positius i negatius de les presentacions dels projectes. A més, alguns alumnes no van preparar un índex del projecte abans de comentar la seva planificació i enregistrar-ho, ni tampoc van dur els seus portafolis a mitjans del quadrimestre per poder revisar-los a l'aula.

Ens centrarem a continuació en la macrocategoria d'incidències relatives a la gestió docent d'aula, que inclou tres categories d'aspectes: els fets que van conduir a una reorganització de grups improvisada, els que van provocar una reorganització de tasques improvisada, i altres problemes derivats de la meva actuació com a professora.

Efectivament, el plantejament inicial d'algunes interaccions va haver d'alterar-se de vegades perquè faltaven alumnes, per exemple a l'hora de realitzar els enregistraments de seguiment del projecte -que alguns alumnes van fer en parelles perquè algun membre del grup no havia assistit a classe- o d'estructuració del projecte -que dues alumnes van haver de fer juntes tot i pertànyer a grups diferents pel mateix motiu. A l'aula d'informàtica en algunes ocasions també es van fer en

parelles enregistraments que inicialment s'havien plantejat individualment i d'aquesta manera els alumnes encara van tenir més oportunitats per interactuar. D'altra banda, el fet que un nombre d'alumnes senar assistís a la sessió de revisió del portafolis de mitjans del quadrimestre va comportar que aquesta activitat es dugués a terme en un grup de tres.

La reorganització de tasques improvisada va tenir diferents causes, com ara problemes d'assistència o puntualitat d'alguns alumnes. Així, un alumne del grup-classe A8T211 que no podia assistir a la darrera sessió amb el seu grup va haver de fer l'informe de coavaluació de les presentacions dels projectes amb un company del grup-classe A8T111 basant-se cadascú en les actuacions del seu propi grup-classe globalment. Ocasionalment, la reorganització d'activitats va ser fruit d'algun altre tipus de situació imprevista, per exemple, en una sessió a l'aula d'informàtica la planificació inicial es va modificar per poder donar l'abast amb les consultes, o a la sessió de seguiment de mitjans del quadrimestre dels portafolis alguns alumnes es van entretenir molt, com ja s'ha dit, i vaig aprofitar per anar supervisant i aclarint consultes sobre els qüestionaris d'entrevista pels projectes en paral·lel.

A més, algunes actuacions docents van generar anomalies. A part de badades com ara oblidar-me de demanar als alumnes l'índex del projecte per poder preparar la sessió d'enregistrament on es comentaria com estructurar-ho, o equivocar-me amb les codificacions a l'hora de guardar els enregistraments de l'activitat de pronunciació, o fer comentaris sobre el projecte del grup equivocat el dia de la presentació, i va haver altres situacions que es podien haver evitat. Per exemple, en donar instruccions per dur a terme l'activitat de pronunciació vaig demanar als alumnes que anessin obrint l'arxiu d'àudio que servia de model per guanyar temps, i això va provocar que alguns l'escoltessin i els condicionés abans de fer el seu primer enregistrament. També es va generar una situació caòtica a mitjans del quadrimestre quan vaig tornar els portafolis a l'aula habitual abans de dur-los a l'aula d'informàtica, perquè tothom em volia fer consultes alhora mentre ens traslladàvem i a l'inici de la sessió, que va ser accidentat.

Com ja s'ha dit, la macrocategoria d'incidències per problemes d'assistència dels alumnes també va causar moltes interferències, sobretot perquè massa sovint alguns

alumnes faltaven i se'ls havia de posar al dia. Dues alumnes en concret van lliurar els seus portafolis abans de la sessió de revisió de mitjans del quadrimestre perquè no podien assistir-hi, i una alumna va haver de fer una sessió de tutoria especial perquè havia deixat d'assistir a les dues darreres sessions del curs.

La darrera macrocategoria d'incidències podria vincular-se a aspectes de caire psicològic, i més específicament al meu estat d'ànim i a les actituds dels alumnes. Ja he comentat que la gestió departamental va suposar una complicació afegida, i aquest atabalament va incidir de forma negativa en el meu estat d'ànim. A part de trobar-me particularment descentrada i saturada em vaig constipar, de manera que en un moment donat em sentia poc energètica. Això no treu que hi hagués altres ocasions satisfactòries per mi. M'agradaria destacar-ne una que evidencia el bon ambient que va caracteritzar les classes i il·lustra la meva bona relació amb els alumnes: abans d'acomiar-me d'ells a la darrera sessió dient que havia estat molt bé treballar amb ells alguns alumnes van voler que cantéssim una nadala en anglès... i així ho vam fer!

De fet, a la darrera sessió va culminar pels alumnes un camí que de vegades havia estat marcat per les seves reticències. Inicialment, alguns havien protestat pel volum de feina que suposava el portafolis -tot i que una alumna havia posat de manifest el seu desig de ser molt dirigida per sentir-se més segura-, després hi havia qui no les tenia totes a l'hora de fer els enregistraments de les seves presentacions en vídeo, i cap al final del curs també s'havien mostrat descentrats. Tanmateix, val la pena fer esment d'un parell d'anècdotes que mostren el bon ambient que es respirava a l'aula durant el curs. Mentre preparava la càmera de vídeo abans de començar les presentacions dels projectes una alumna va proposar mig en broma que ja que els anava a enregistrar els regalés un CD amb les seves actuacions per Nadal. A la mateixa sessió, a més, tots vam riure amb la meva equivocació quan em vaig adonar que m'havia confós de grup a l'hora de fer els meus comentaris generals.

Finalment, cal fer esment d'un altre tipus de qüestions actitudinals relacionades amb l'avaluació. A principi de curs els alumnes es van sorprendre quan els vaig informar de l'autoassignació de notes negociada i van valorar positivament que la nota del curs no depengués de l'examen final. Alguns van manifestar que no només

buscaven aprovar el curs, sinó que volien millorar, tot i que també hi havia casos com els d'una alumna que no sabia si volia fer l'avaluació contínua fins que es va convèncer que valia la pena fer el portafolis perquè semblava més fàcil aprovar. Quan van veure que els resultats del primer test eren una mica fluixos alguns alumnes es van queixar una mica, i es van mostrar força insistents a l'hora de reclamar les notes de les presentacions dels projectes abans de fer l'activitat d'auto i coavaluació a l'aula d'informàtica, moment en què un alumne va mostrar-se una mica molest per les puntuacions que havia rebut dels seus companys. En canvi, una altra alumna va fer gala d'un esperit crític en tenir la iniciativa d'apuntar comentaris sobre les presentacions dels seus companys a les graelles d'avaluació abans que jo els hagués demanat de fer-ho. Voldria posar punt i final a aquest recull d'incidències i anècdotes amb la nota excel·lent que segons els companys es mereixia la única alumna que va lliurar el portafolis abans del Nadal.

### **11.5.2. Grup A8T211**

La relació d'incidències i anècdotes en aquest grup classe es torna a caracteritzar per la preponderància d'aspectes relacionats amb la gestió del temps i dels recursos tecnològics (a l'Annex 3.13 es pot trobar una relació detallada de les incidències i anècdotes que es van produir en aquest grup).

Dins de la primera macrocategoria d'incidències hi trobem de nou diferents categories. La més representativa inclou un cop més problemes relacionats amb l'incompliment dels horaris d'inici i finalització de les classes, ja que vaig arribar tard per qüestions de gestió departamental amb una certa freqüència, tot i que en alguna ocasió la classe no va començar a l'hora perquè o bé l'aula estava ocupada o bé alguns alumnes van arribar tard. Ara bé, de vegades alguns alumnes marxaven abans de l'acabament de la classes, de manera que al final de la sessió hi havia poc quòrum. Per contra, en un parell d'ocasions ens vam allargar força més enllà de l'hora oficial d'acabament de la sessió.

D'altra banda, des d'un bon començament els alumnes van percebre com a problemàtic el volum de feina al qual havien de fer front en un marge de temps ajustat i es van preocupar de seguida pels terminis de lliurament d'evidències. La

seva saturació durant el curs va conduir cap a una certa flexibilitat per part meva, i fins i tot en algun moment vam dedicar temps a treballar els seus projectes a l'aula en atenció a les seves demandes.

Val a dir de nou que jo també vaig patir aquest desbordament crònic que no em permetia escoltar i comentar els enregistraments dels alumnes a mesura que els anava recollint. A més, la falta de temps a una de les sessions de presentacions també va provocar que quedés pendent donar *feedback* de cadascuna de les intervencions.

Una altra categoria d'incidències engloba diferents entrebancs que van suposar una inversió de temps addicional per part meva, com ara el fet d'haver de convocar als alumnes que s'havien perdut la classe de revisió del portafolis de mitjans del quadrimestre a una sessió de tutoria especial perquè poguessin fer aquest seguiment o el temps que vaig dedicar a fer còpies dels DVDs amb els enregistraments de les presentacions individuals per als alumnes que no havien assistit a la sessió d'auto i coavaluació. També s'ha comentat ja que alguna sessió va finalitzar tard, i concretament en una ocasió es va perllongar mitja hora per tal de poder tenir temps de donar *feedback* individual. Finalment, les sessions a l'aula d'informàtica solien implicar que jo m'havia de quedar una estoneta més recollint els equipaments que s'havien utilitzat, tancant ordinadors i en algun cas reubicant arxius que s'havien emmagatzemat a directoris incorrectes.

Acabarem aquest recull d'incidències vinculades a la gestió del temps parlant d'alguns desajustaments que es van produir en la temporització de tasques a dins de l'aula. Per exemple, l'activitat de seguiment dels projectes es va allargar més del compte, i d'altra banda a la darrera sessió de presentacions individuals el fet que algunes intervencions s'allarguessin va impedir que les dues darreres presentacions es poguessin enregistrar en vídeo perquè la cinta es va acabar. En general vaig dedicar força temps de classe a aclarir tots els dubtes que anaven sorgint, com ara a explicar detalladament quines evidències calia dur a l'aula per fer el seguiment del portafolis de mitjans del quadrimestre. En altres ocasions el temps se'ns havia tirat a sobre: podem trobar un cas il·lustratiu a la darrera sessió, quan un grup d'alumnes a qui estava comentant la seva presentació del projecte va haver d'afanyar-se a fer els



seus enregistraments ja que s'acostava el final de la classe.

Encetarem a continuació una altra macrocategoria d'incidències: les relacionades amb la gestió dels recursos tecnològics, començant pels problemes tècnics que van tenir lloc a l'aula habitual, a l'aula d'informàtica i també fora de l'aula.

A la segona sessió introductòria que vaig tenir amb aquest grup classe no vaig aconseguir visionar el vídeo on una alumna del curs pilot expressava la seva valoració positiva del portafolis, però sí que vam poder escoltar-ho fent servir el reproductor de DVD instal·lat permanentment a l'aula com a reproductor d'àudio. A part d'això, a la segona sessió de presentacions en *powerpoint* dels projectes l'ordinador portàtil que estàvem utilitzant no funcionava correctament, de manera que ens va caldre assistència tècnica per part d'un informàtic.

Quant a les sessions a l'aula d'informàtica, les primeres dificultats tècniques van ser originades pel fet de necessitar l'aplicatiu *Lame* a l'hora d'emmagatzemar els arxius d'àudio generats amb el programa *Audacity* i no poder disposar-ne en xarxa perquè no estava instal·lat. De forma similar, havent digitalitzat en format DVD els vídeos de les presentacions individuals dels alumnes vaig comprovar que si bé es podien visualitzar sense problemes des dels reproductors de DVD de les aules, calia tenir instal·lat en xarxa un programa concret per poder-los descarregar des d'un ordinador. A més a més els arxius ocupaven molt d'espai, de manera que es van posar en xarxa temporalment, però com que uns quants alumnes van mirar d'accedir-hi simultàniament els vídeos s'anaven encallant i no es podien veure bé. Això va provocar que hagués d'anar unes quantes vegades al departament d'informàtica fins que vaig aconseguir esbrinar la causa de la disfunció, i a sobre, un cop vaig haver organitzat torns de visionat rotatoris, també vaig perdre temps intentant fer còpies dels DVD infructuosament des de la sala de professors. Un altre dels obstacles amb els quals vaig ensopegar a l'aula d'informàtica va consistir en la capacitat d'emmagatzematge limitada, aquest cop al directori que compartíem amb els alumnes: sense haver rebut cap advertiment al respecte vam creure que els enregistraments dels alumnes sobre les seves presentacions individuals s'havien guardat correctament, i en canvi ens vam endur la desagradable sorpresa de constatar que gairebé tots els arxius s'havien perdut i només havia pogut conservar-

se un enregistrament, que a més estava tallat. Per acabar, la lentitud que caracteritzava els ordinadors de l'aula d'informàtica que ens solien assignar va ser la causa de l'ús de fotocòpies per mirar d'agilitzar la dinàmica de l'activitat de pronunciació.

Fora de l'aula, gran part de les complicacions tècniques que vam haver de sortejar tenien relació amb els enregistraments lliurats pels alumnes. D'entrada alguns alumnes mai no havien fet aquest tipus d'enregistraments, i per tant vaig haver d'orientar-los amb alguna sessió improvisada sobre el funcionament d'*Audacity*. De fet, l'ús incorrecte d'aquest programa va fer que dues alumnes no se'n sortissin amb els enregistraments: una d'elles no va guardar l'arxiu correctament perquè no l'havia exportat com un arxiu de mp3, i l'altra -que havia repetit el seu enregistrament inicial perquè jo l'havia considerat massa curt- va barrejar involuntàriament diversos petits arxius. Després de consultar-ho amb el departament d'informàtica i un cop em van haver instal·lat el programa *Winamp* per mirar de separar i editar els diferents arxius, vam acabar comprovant que els seus enregistraments no eren recuperables. Tampoc vaig poder recollir els enregistraments que un parell d'alumnes havien fet amb els seus telèfons mòbils. En realitat alguns alumnes també van tenir dificultats a l'hora de guardar els enregistraments en un CD, i altres no van poder enviar-me els seus arxius d'àudio per *e-mail* perquè la meva bústia tenia una capacitat limitada a 3 MB. Tot plegat va provocar que uns quants alumnes haguessin de repetir enregistraments no reeixits o que s'haguessin de buscar canals de lliurament alternatius. En molts casos vam acabar recorrent als USB, i això va fer que tot sovint hagués de deixar l'aula mentre els alumnes feien feina pel seu compte per tal de guardar al meu ordinador els enregistraments que els alumnes duïen en els seus USB, ja que necessitaven aquests dispositius i no me'ls podia quedar.

En la línia d'incidències vinculades a la gestió dels recursos tecnològics, la manca de recursos pot considerar-se una altra categoria. El fet de no disposar fàcilment de recursos digitals va ser problemàtic per alguns alumnes i en aquests casos vaig proposar mitjans alternatius, com ara l'acceptació d'enregistraments en suport *cassette*. D'altra banda, a les sessions a l'aula d'informàtica no sempre teníem prou auriculars per tothom fins i tot malgrat que alguns alumnes fessin servir els seus propis auriculars i jo també els donés els meus.

Pel que fa als problemes específicament derivats de la gestió de l'equipament d'enregistrament, un cop més ens vam trobar amb entrebancs a l'hora de fer enregistraments en vídeo i també a l'hora de fer ús dels equipaments a l'aula d'informàtica. El muntatge i desmuntatge de l'equipament necessari per enregistrar les presentacions dels alumnes en vídeo va suposar una complicació i un consum de temps al principi i al final d'aquestes sessions. Una d'aquestes sessions de fet ja havia començat quan em van dur la càmera de vídeo, que no havia estat disponible a temps perquè l'usuari previ no s'havia preocupat de retornar-la com corresponia; així doncs, vaig haver d'interrompre la dinàmica per posar la càmera a punt. Com ja s'ha dit, a més, no hi va haver prou cinta per poder enregistrar totes les presentacions, i també hi va haver problemes a l'hora de digitalitzar els vídeos: la primera digitalització en concret es va interrompre i es va perdre un fragment de l'enregistrament.

En relació a les incidències que tenen a veure amb la gestió dels recursos l'aula d'informàtica, a més de la distorsió que suposava haver de sortir de l'aula per anar al centre de recursos a buscar auriculars i micròfons per dur a terme els enregistraments, hi havia la qüestió d'haver de deixar-ho tot recollit al final de la sessió, com ja s'ha dit. Tanmateix, els alumnes també podien obtenir els micròfons i auriculars del centre de recursos en préstec, però es va donar el cas d'un alumne que no va poder tenir-los a la seva disposició perquè el personal que n'estava al càrrec en aquell moment no estava familiaritzat amb aquest procediment.

Passem ara a la macrocategoria d'incidències lligades a la gestió de la informació. D'entrada, el fet que els alumnes sovint tinguessin dubtes sobre quins components havien d'incloure als seus portafolis denotava que els alumnes no acabaven d'entendre en què consistia el portafolis o algun dels seus components i necessitaven que els ho aclarís. Per exemple, les pautes per fer l'enregistrament inicial no sempre es van seguir, i vaig haver de demanar a alguna alumna que el repetís.

En aquest sentit, els alumnes de vegades tampoc no van acabar d'entendre algunes qüestions de tipus procedimental. A les sessions a l'aula d'informàtica va costar que enregistressin converses espontànies, ja que malgrat la meva insistència hi havia qui

volia dedicar molt de temps a la preparació de la tasca, posant per escrit allò que es volia dir o assajant-ho amb antelació, i quan es realitzaven els enregistraments en alguns casos es seguia el format pregunta-resposta o es feien monòlegs per torn. Altres alumnes més familiaritzats amb *Audacity* volien editar els seus enregistraments (tallant-ne fragments, per exemple) i en canvi, quan els donava l'oportunitat d'escoltar-los no tots els alumnes ho feien, de la mateixa manera que pocs alumnes es mostraven disposats a aprofundir en els meus comentaris dels portafolis i treure'n partit. De fet, els alumnes no sempre entenien les meves directrius, fet que va quedar palès en fer l'activitat de pronunciació: després de donar-los temps perquè llegissin les instruccions vaig demanar-los que m'expliquessin què havien de fer i només una alumna va ser-ne mínimament capaç, així que vaig haver de repetir-les varies vegades. D'altra banda, els alumnes que no havien assistit a la primera sessió de presentacions individuals no estaven familiaritzats amb els criteris d'avaluació, o sigui que vam haver de refrescar-los entre tots, i algun alumne que no havia fet el seguiment del portafolis de mitjans del quadrimestre també anava una mica perdut. Curiosament, encara hi havia alumnes que no sabien on podien trobar el programa *Audacity* a la darrera sessió i també vaig haver d'explicar i supervisar l'emmagatzematge d'alguns enregistraments. Un grup en concret no havia iniciat l'ordinador correctament i no tenia accés a la carpeta compartida on guardàvem els enregistraments, de manera que van haver de desar el seu arxiu a una altra ubicació on jo el pogués recuperar.

Fora de l'aula també hi va haver una certa falta d'entesa en aquest sentit; per posar dos exemples, un alumne em va enviar el seu enregistrament inicial a una adreça equivocada, i un grup no va seguir les meves pautes per fer una presentació del seu projecte en un registre formal.

Centrem-nos tot seguit en la macrocategoria d'incidències relatives a la planificació de la feina per part meva i per part dels alumnes. Per la meva banda, no vaig revisar les graelles de reflexió sobre les presentacions individuals que s'havien fet servir a l'acció pilot, i com que es feia referència a la coavaluació global dels companys vaig haver d'aclarir que només calia fixar-se en les presentacions que estaven visualitzant i no a les de tot el grup en general. A part d'això, una alumna va incloure al seu portafolis un full corresponent a l'acció pilot que jo encara no havia actualitzat al

Campus virtual.

Per part dels alumnes, hi va haver qui no va dur el seu portafolis a la sessió de revisió de mitjans del quadrimestre, hi va haver qui el va dur molt embastat i va voler quedar-se'l al final de la sessió per seguir treballant-hi, i també hi va haver qui no va fer aquesta activitat i no em va lliurar el portafolis en un marge de temps acceptable, de manera que només va tenir una revisió final. En aquest darrer cas, l'alumne en qüestió no sabia com es qualificava el portafolis i a sobre pretenia recuperar una sèrie d'enregistraments que ja no tenia cap sentit fer perquè estaven fora de termini. De fet, era evident que la majoria d'alumnes no podrien tenir el seu portafolis enllestit abans del Nadal. Es més, els alumnes d'aquest grup classe van fer menys enregistraments el dia de la sessió final que els del grup A8T111, molt pocs van enregistrar la seva valoració del dossier de classe i alguns van manifestar que s'estimaven més fer els darrers enregistraments pel seu compte durant les vacances.

Quant a la macrocategoria d'incidències relacionades amb la gestió docent a l'aula, comencem detallant alguns aspectes que tenen a veure amb la reorganització de grups improvisada. El fet de tenir alumnes que no podien visionar les seves presentacions individuals perquè no s'havien enregistrarat va provocar que la sessió d'auto i coavaluació a l'aula d'informàtica es dugués a terme en grups de tres perquè els alumnes quedessin més repartits. A més, a la sessió de planificació dels projectes vaig assignar una alumna de recent incorporació a un dels grups, a la sessió de seguiment del portafolis de mitjans del quadrimestre vaig fer que l'alumne que no havia dut el seu portafolis treballés amb dues alumnes i a la darrera sessió vaig formar un grup de tres alumnes perquè hi havia un nombre d'alumnes senar. En aquella mateixa sessió jo havia distribuït a la resta d'alumnes en parelles heterogènies, però com que vaig estar molta estona parlant amb un grup d'alumnes sobre la presentació del seu projecte les companyes que els havia assignat no van esperar i van fer els enregistraments conjuntament, malgrat que totes dues havien col·laborat en la realització del projecte.

La reorganització de tasques improvisada va anar lligada en algun cas a la reorganització de grups: com que a la sessió de planificació dels projectes hi havia una alumna sola vaig demanar-li que treballés amb un altre grup de dos alumnes i

enregistressin una conversa on s'expliquessin els seus projectes mútuament. En alguns casos la reorganització de tasques va ser positiva, i va permetre per exemple que a l'aula d'informàtica cada grup treballés al seu ritme o que els alumnes anessin treballant pel seu compte mentre jo anava a guardar els enregistraments que alguns alumnes duien als seus USB. Una altra mostra de flexibilitat en el plantejament de la tasca es va produir a la darrera sessió en resposta a les demandes dels alumnes: com a conseqüència es van fer enregistraments dels comentaris d'auto i coavaluació de les presentacions conjuntament i per separat i algun alumne fins i tot va fer els comentaris d'auto i coavaluació de les presentacions i la valoració de les activitats del dossier en un sol enregistrament conjunt. Ara bé, en una sessió prèvia una alumna que no havia fet encara l'enregistrament d'una entrevista pel projecte em va preguntar si com a alternativa podia enregistrar-se fent una entrevista en anglès a un catalanoparlant i en aquest cas vaig posar com a condició *sine qua non* que l'interlocutor fos angloparlant. En altres ocasions la improvisació a l'hora de replantejar tasques va suposar que algunes activitats no es poguessin acabar, com va ser el cas d'una alumna que no va poder realitzar l'activitat de pronunciació a l'aula d'informàtica perquè havia estat treballant en el seu projecte, o com en el cas d'una de les sessions inicials en què no vaig poder trobar una aula d'informàtica disponible amb prou temps perquè els alumnes poguessin entrenar-se en el funcionament d'*Audacity*. En canvi, el fet que una alumna deixés de fer la seva presentació individual inesperadament ens va fer guanyar temps per altres presentacions.

Tancarem aquesta família d'incidències fent esment d'alguns problemes derivats de la meva actuació com a professora. Per exemple, les meves sortides freqüents de l'aula per guardar els enregistraments que els alumnes duien als seus USB, per anar a buscar equipaments o per mirar de solucionar entrebancs tècnics i disfuncions en els enregistraments lliurats pels alumnes -si és que em recordava d'anar-ho a consultar al departament d'informàtica!- de vegades interferien amb l'ambient de treball a l'aula. A més vaig cometre alguns errors a l'aula d'informàtica: en una de les sessions inicials no vaig ensenyar als alumnes a instal·lar *Lame* per poder fer servir *Audacity*, i en plantejar l'activitat de pronunciació el fet que demanés als alumnes que anessin obrint l'enregistrament model va provocar que alguns l'escoltessin abans de fer el seu primer enregistrament.

Cal deixar constància, també, de la macrocategoria d'incidències originades per les contínues faltes d'assistència dels alumnes. El cas d'una alumna que no va poder venir a la tutoria on es va dur a terme el seguiment dels portafolis de mitjans del quadrimestre -i per tant es va quedar sense l'informe elaborat per un company- sembla prou il·lustratiu.

Acabarem amb les incidències de caire psicològic. D'una banda, el meu estat d'ànim va ser un condicionant, ja que sovint em trobava molt atabalada per qüestions de gestió departamental i en alguna ocasió em vaig sentir especialment poc energètica pel fet d'estar molt refredada. Per exemple, en una sessió en què estava donant *feedback* a alguns alumnes sobre les seves presentacions individuals de cop em vaig adonar que estava repetint comentaris que ja els havia fet amb antelació. Més evident va ser la meva extenuació, però, quan a la darrera sessió, cansada de repetir-ho tot i d'intentar fer-me sentir vaig optar per donar instruccions i fer aclariments directament en català.

D'una altra banda, les actituds dels alumnes també van causar alguns incidents. Comentem d'entrada alguns aspectes relacionats amb l'avaluació. Passada la seva sorpresa inicial en assabentar-se de l'autoassignació de notes negociada i havent valorat positivament que la nota no depengués de l'examen final, com que els resultats del primer test van ser una mica fluixos els alumnes es van queixar força. Més endavant, quan ja s'acostava el final de les classes, els alumnes estaven molt pendents de les notes de les presentacions dels projectes i dos alumnes en concret es van queixar insistentment de la seva nota, de manera que mentre la resta de la classe treballava els vaig donar el meu *feedback*, i com ja s'ha explicat això va provocar que dues alumnes que en principi havien de treballar amb ells acabessin fent-ho juntes. Cal indicar, però, que un dels alumnes que protestaven per la nota i que també es queixava de desconèixer el sistema de qualificació del portafolis va rebre la col·laboració d'un company seu que li anava fent aclariments mentre revisàvem tots plegats cada component del portafolis. Una altra mostra de solidaritat entre companys representativa es va produir amb motiu de les presentacions dels projectes, ja que molts alumnes es van quedar fins al final d'aquestes sessions.

Finalment, altres aspectes actitudinals destacables permeten entreveure la

naturalesa d'aquest grup d'alumnes. Tot i que ja s'ha posat en rellevància el bon ambient que en general regnava a l'aula, els alumnes inicialment van mostrar-se una mica escèptics amb el portafolis, una mica crítics pel volum de feina i també a l'hora de signar el contracte didàctic -fet que vaig intentar desdramatisar-, i una mica reticents a ser enregistrats en vídeo, tot i que després van acabar fent broma amb les autoritzacions pels drets d'imatge. En definitiva, es tractava d'un grup una mica heterogeni -de fet hi va haver alguna desavinença inicial entre dos alumnes que tenien un tarannà força oposat: tot i que alguns alumnes estaven molt interessats, la resta eren força apàtics -frissaven per marxar d'hora- i un alumne que treballava a la recepció d'un hotel fent el torn de nit fins i tot va arribar a quedar-se mig dormit! Malauradament, la darrera sessió va acabar de forma una mica accidentada, amb un degoteig d'alumnes que anaven marxant, i per tant no em vaig poder acomiadar d'ells com ho havia fet amb el grup A8T111.

### **11.5.3. Consideracions finals**

En aquest darrer apartat es farà una categorització dels aspectes que van incidir en el procés de revisió final dels portafolis (a l'Annex 3.14 es pot trobar una relació detallada de les incidències i anècdotes que es van produir en aquest període). Tot seguit es formularan algunes qüestions tenint en compte la globalitat de les incidències recollides en el conjunt de l'acció.

Per començar, el seguiment final dels portafolis va suposar una inversió de temps addicional per part meva: vaig haver de dedicar un temps afegit a la gestió dels enregistraments i a prendre notes detallades de cadascun dels portafolis, però a més a més, com que alguns alumnes no havien seguit les meves pautes correctament, en alguns casos el procés de revisió va ser més laboriós que no em pensava. Per exemple, vaig trigar 2,5 hores a revisar 4 portafolis problemàtics, mentre que en altres ocasions la revisió d'un portafolis només havia durat 10 minuts. Tot plegat va comportar que no tingués prou temps per escoltar totes les evidències orals incloses als portafolis.

Quant a la gestió dels recursos tecnològics, vaig comprovar que a la darrera sessió a l'aula d'informàtica devia haver-se produït algun problema tècnic, ja que hi havia



enregistraments buits. També vaig constatar que els enregistraments inicial i final que una alumna m'havia lliurat eren inaudibles per dificultats tècniques.

Ara bé, la majoria d'incidències estaven relacionades amb la gestió de la informació. Era evident que no tots els alumnes havien acabat de comprendre en què consistia el portafolis, ja que algun enregistrament s'havia inclòs al final del quadrimestre com si s'hagués fet inicialment. A més, hi havia hagut una sèrie de qüestions procedimentals que no s'havien entès. D'entrada, ja s'ha comentat que tres alumnes van deixar d'omplir els seus fulls de qualificació, de manera que jo tampoc no vaig qualificar els seus portafolis i la nota final de l'assignatura que es va publicar provisionalment va ser No presentat. També van faltar les valoracions finals d'alguns alumnes i alguns enregistraments inicials, mentre que altres evidències -com els comentaris inicials o els de mitjans de quadrimestre- es van incloure als portafolis i les vaig acabar acceptant encara que estiguessin fora de termini per considerar que potser no havia estat suficientment clara al respecte. En canvi, no vaig comptabilitzar aquelles evidències que no s'haguessin inclòs al portafolis, per més que els alumnes em diguessin que les havien fet. Alguns alumnes també van incorporar als seus portafolis material irrellevant tot i haver avisat que no calia fer-ho, i altres alumnes tampoc no van seguir les meves instruccions en relació al lliurament de components que evidenciessin el seu propi aprenentatge; de fet, quatre alumnes van provar de presentar materials que no havien elaborat elles mateixes i que en alguns casos eren idèntics.

A més, com ja s'ha dit, hi va haver unes quantes discrepàncies entre les qualificacions que els alumnes s'havien autoassignat i les meves, fet que va provocar que contactés amb alguns d'ells mitjançant el Campus virtual i algunes notes s'acabessin modificant. D'una banda al final del procés, hi va haver dos alumnes que es van qualificar amb una nota inferior a la meva, un amb una diferència de 1,5 punts i un altre 2 punts per sota de la meva nota; d'altra banda, finalment un total de 19 alumnes es van qualificar amb una nota superior a la meva: la diferència va ser de 0,5 punts en el cas de 3 alumnes, de 1 punt en el cas de 8 alumnes i de 1,5 punts en el cas de 3 alumnes, mentre que 3 alumnes es van qualificar 3 punts per sobre de la meva nota, 1 alumne ho va fer 3,5 punts per sobre i 1 alumne es va autoassignar una nota 5 punts superior a la meva.

Altres incidències, com ara les relacionades amb la gestió docent, van tenir a veure amb la reorganització de tasques improvisada o amb despistes meus. Per exemple, vaig quedar amb una alumna que els enregistraments que m'havia enviat explicant el seu viatge a Itàlia pel Nadal serien considerats material extra. Precisament vaig cometre l'error de reclamar a aquesta alumna que em lliurés el seu enregistrament final perquè jo m'havia descuidat de fer-lo constar al full de control d'evidències, i en el moment de copiar l'arxiu des del seu reproductor de mp3 vaig adonar-me que efectivament jo ja el tenia.

Es recullen en darrer lloc les incidències de caire més psicològic, i més concretament les vinculades a les actituds dels alumnes respecte de l'avaluació i d'altres qüestions. Tot i que els alumnes havien de saber la seva pròpia nota de portafolis, alguns alumnes encara m'insistien que jo els la digués abans del test final per veure si podien lliurar-se'n. A més, havent acabat el seu test final, un alumne em va comentar que no estava satisfet amb el seu portafolis perquè com que no havia disposat de gaire temps durant el curs havia anat a mínims. La seva honestedat contrasta amb l'intent per part d'altres alumnes de falsejar evidències que ja s'ha esmentat.

Arriba ara el moment de fer una retrospectiva de les incidències que es van interposar en la marxa de l'acció en tots dos grups, des dels seus inicis fins a la revisió final dels portafolis, i de preguntar-nos:

1. Quines van ser les incidències més freqüents?
2. Quines incidències van interferir més en el desenvolupament de l'acció?
3. Com es podria haver evitat aquesta interferència?

El *ranking* d'incidències més recurrents està encapçalat per la macrocategoria d'aspectes que tenen relació amb la gestió del temps, començant pel fet que sovint els horaris d'inici i finalització de les classes no es complissin perquè o bé jo arribava tard o bé els alumnes arribaven tard i marxaven abans de l'acabament de la sessió. En aquesta macrocategoria també s'engloben altres categories d'incidències, concretament la falta de temps per escoltar enregistraments i donar *feedback*, seguida de la inversió addicional de temps que jo vaig haver de fer per organitzar evidències orals, tutoritzar als alumnes i realitzar les revisions dels portafolis, i per

últim el poc temps disponible per fer front al volum de feina que els alumnes havien d'assumir. Val a dir que els problemes en la gestió del temps es van agreujar per una altra macrocategoria d'incidències reiterades: les faltes d'assistència dels alumnes.

La següent macrocategoria d'incidències amb les quals l'acció va ensopegar més freqüentment va ser la gestió dels recursos tecnològics, i més específicament els problemes tècnics que van tenir lloc -sobretot en el cas del grup A8T211- fora de l'aula, però també a l'aula d'informàtica de forma més generalitzada. La següent categoria més freqüent en aquest sentit inclou els problemes de gestió de l'equipament per fer enregistraments a l'aula d'informàtica, i en menor grau les dificultats que van sorgir a l'hora de fer enregistraments en vídeo. Finalment, la manca de recursos també va suposar una complicació, sobretot pel grup A8T111.

A continuació cal fer esment de la macrocategoria d'incidències relatives a la gestió de la informació, ja que repetidament els alumnes van demostrar que ni acabaven d'entendre en què consistia el portafolis ni s'aclarien amb algunes qüestions procedimentals a l'aula, però en el cas del grup A8T111 tampoc fora de l'aula. Com ja hem vist, aquesta va ser la categoria d'incidències majoritària durant el període de revisió final dels portafolis.

Cal deixar constància seguidament de la macrocategoria d'incidències on s'inclouen aspectes més aviat de caire psicològic tant per part dels alumnes com principalment per part meva, ja que el meu atabalament gairebé crònic també va suposar un entrebanc actitudinal a tenir en compte. Tampoc no deixarem de banda la macrocategoria d'incidències relacionades amb la gestió docent, entre les quals sobresurt la reorganització de tasques improvisada, seguida de la reorganització de grups improvisada i d'altres problemes puntuals derivats de les meves actuacions.

Aquesta classificació es tanca amb la macrocategoria d'incidències causades per la falta de planificació de la feina dels alumnes i, en segon terme, de la meva feina.

Algunes d'aquestes categories d'incidències van obstaculitzar clarament la marxa de l'acció. Podríem destacar-ne les vinculades a la gestió del temps i a l'assistència dels alumnes a les classes, juntament amb les que fan referència a la gestió de la

informació i a la gestió dels recursos tecnològics i sense oblidar la problemàtica més de tipus psicològic.

En realitat, aquestes incidències estan relacionades entre sí, ja que el fet de no disposar de més temps per dur a terme l'acció d'una forma més relaxada i de no saber aprofitar al màxim el temps limitat que teníem va suposar que la informació no sempre es transmetés i s'assimilés adequadament, i aquesta saturació va afectar l'estat d'ànim dels participants (i el meu en particular). De la mateixa manera, els problemes de gestió dels recursos tecnològics també van interferir negativament en la gestió dels temps, però en alguna ocasió dedicar poc temps a gestionar la informació no va contribuir a minimitzar l'impacte de les dificultats tecnològiques, i per tant es va entrar en un cercle viciós.

Mirant enrere, sembla prou evident que l'acció va pecar d'ambiciosa ateses les circumstàncies. Un cop més, convindria plantejar la qüestió temporal amb coherència: un quadrimestre no era suficient per desenvolupar l'acció tal i com es va dissenyar. Si estirem del fil a partir d'aquesta premissa es van desencadenant la bateria d'incidències que ja hem descrit. Si haguéssim tingut més temps, s'haurien pogut detectar i pal·liar els malentesos procedimentals, haurien pogut consolidar-se alguns aspectes -com ara els criteris d'avaluació-, s'hauria guanyat temps per treballar en la resolució de problemes relacionats amb la gestió de recursos tecnològics o per cercar alternatives, i això potser podria haver suposat un estalvi de temps en comptes d'una despesa no controlada -per exemple a l'hora d'administrar arxius d'àudio. Amb més temps, el procés de plantejament i recollida d'evidències, provisió de *feedback*, assimilació i transferència de coneixement i aprofitament de l'experiència en general s'hauria optimitzat més, en part gràcies a poder prendre-hi part i reflexionar-hi amb una certa tranquil·litat d'esperit. Colateralment, es podrien haver reforçat alguns aspectes crítics que van quedar relegats, com ara l'autonomia de l'alumne i la pressa de responsabilitats en l'autoavaluació, i això no només hauria pogut redundar en benefici dels alumnes, sinó que també hauria pogut simplificar el seguiment docent.

Tanmateix, és obvi que la falta de temps no és per sí sola la causa de tots els mals. A la vista de les incidències registrades en el decurs de l'acció convindria prendre

paquets de mesures per fer front als problemes tècnics, a les absències dels alumnes o a l'incompliment dels horaris de classe, per posar alguns exemples. Seria qüestió de no descuidar cap peça de l'engranatge per tal que el mecanisme funcionés correctament des del principi de l'acció fins al final i les conseqüències perduressin més enllà.

## CAPÍTOL 12. ENREGISTRAMENTS DELS ALUMNES

### 12.1. Introducció

Com ja hem vist al capítol 7, un dels avantatges de la investigació-acció és la seva flexibilitat, ja que en el context educatiu permet compaginar una metodologia de recerca aplicada amb la realitat de l'aula sense crear interferències considerables. Recordem que segons Burns (1999) és aconsellable que el professor-investigador dissenyi uns instruments de recollida de dades que alhora tinguin un doble vessant didàctic. En el marc de la nostra recerca algunes de les evidències que els alumnes van incloure als seus portafolis servien aquest doble propòsit.

En aquest capítol presentarem l'estudi que s'ha dut a terme a partir de dues evidències orals dels portafolis dels alumnes: les evidències de producció oral inicial i final (vegeu la relació d'enregistraments inicials i finals a l'Annex 3.15). Aquests enregistraments constituïen en sí mateixos unes dades valuoses per a la recerca i poden trobar-se a l'Annex 3.25. Originàriament aquestes evidències es van lliurar en diferents tipus de suport (analògic i digital) i format. Per tal de facilitar-ne l'accés, tots els enregistraments es van digitalitzar i annexar en suport CD. A més, alguns arxius que presentaven dificultats d'audició es van processar i canviar de format fent servir el programa *Audacity*.

L'objectiu d'aquest estudi longitudinal era obtenir dues mostres dels discursos dels alumnes en dos períodes tan allunyats entre sí com fos possible -a principis i a finals del quadrimestre- per tal d'analitzar-les i determinar si en aquest breu lapse de temps es va produir algun tipus d'evolució en la seva competència comunicativa com a parlants d'anglès LE.

Els participants van ser els alumnes dels dos grups d'innovació docent que van voler utilitzar el portafolis i que a més complien els requisits que la realització de la tasca comportava. Aquesta tasca consistia en produir una mostra de discurs espontani, minimitzant tant com fos possible la mediació lectoescriptora. En tractar-se d'un monòleg d'una certa durada podia plantejar-se un esquema previ, però calia evitar la redacció escrita d'un guió, especialment si aquest guió després es seguia de forma

molt literal i la tasca s'acabava convertint en un exercici de lectura. La durada prevista de la tasca inicial era de 3 minuts i l'enregistrament final havia de durar 5 minuts.

En el cas d'identificar un discurs inicial que era més llegit que improvisat, l'objecte d'estudi consistia sobretot en analitzar si al discurs final hi havia evidències que indiquessin que la mediació lectoescriptora s'havia reduït i quin era l'impacte d'un increment de l'espontaneïtat sobre la fluïdesa i la comoditat.

Els alumnes que no havien aportat algun enregistrament del seu discurs en els terminis establerts van quedar descartats per considerar que no es podia comptar amb prou dades per poder fer una valoració contrastada de si s'havia dut a terme algun tipus d'evolució. Per tant, si o bé l'enregistrament inicial no s'havia realitzat en el període corresponent -i el full de seguiment del portafolis de mitjans del quadrimestre de la professora així ho posava de manifest- o bé l'enregistrament final no s'havia inclòs al portafolis, les dades es van desestimar automàticament. També es van desestimar aquells enregistraments que no es poguessin escoltar per problemes tècnics.

Per recopilar les dades d'anàlisi es van dissenyar unes graelles on es recollien l'adequació de les enunciacions dels alumnes en base a uns criteris i l'ús d'estratègies comunicatives. Aquesta informació es complementava amb una casella d'observacions per tal de deixar constància d'indicadors que es poguessin identificar en els discursos dels alumnes. A més, una casella de comentaris permetia fer un descriptiu dels principals trets distintius que els caracteritzaven (vegeu l'apartat 12.2).

Les estratègies comunicatives que es van prendre com a base van ser les estratègies de producció especificades al Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (vegeu l'Annex 3.1), ja que la tasca consistia en parlar sense que hi hagués una interacció i per tant requeria que s'activessin processos lingüístics de producció. Les estratègies de producció impliquen servir-se adequadament dels recursos i competències de què es disposa per poder dur a terme les activitats necessàries per a la realització d'una tasca, en aquest cas: planificar i organitzar un missatge, formular enunciats lingüístics i articular aquests enunciats. Al MECR també

s'especifica que la capacitat dels aprenents a l'hora de dur a terme activitats lingüístiques i d'emprar estratègies comunicatives és un aspecte observable que pot ser un indicador del seu progrés en els processos aprenentatge i per tant pot permetre mesurar la seva capacitat lingüística en base a escales de capacitació. Per poder mesurar aquesta capacitació de cara a determinar si es va produir una evolució entre un període inicial i un de final es van seleccionar i adaptar les estratègies comunicatives de producció recollides a l'Annex 3.1. El resultat va ser la taula següent.



Figura 14. Taula d'estratègies comunicatives de producció (MECR)

Les estratègies de producció suposen mobilitzar recursos i cercar l'equilibri entre diferents competències -explotant els punts forts i minimitzant els punts febles- a fi d'adequar el potencial disponible a la naturalesa de la tasca.

Planificació	1. Adaptació de la tasca / missatge	1.1. Estratègies d'evitació: reduir les ambicions si els recursos de què es disposa són limitats
		1.2. Estratègies d'assoliment: reajustar a l'alça el nivell de la tasca si es troben els mitjans adequats
Execució	2. Compensació	2.1. Fer generalitzacions i aproximacions amb un nivell de llengua molt senzill
		2.2. Parafrasejar
		2.3. Descriure aspectes d'allò que es vol dir
		2.4. "Estrangeritzar" expressions de la L1
	3. Construcció sobre els coneixements previs	Utilitzar un discurs prefabricat basat en coneixements anteriors per expressar un nou concepte o una nova situació
	4. Assaig	Utilitzar un discurs basat en allò que es recorda a mitges i que es creu que podria funcionar per expressar un nou concepte o una nova situació
Reparació	5. Autocorrecció	Observar els errors i les faltes més habituals i corregir-les

D'altra banda, també es van plantejar tres criteris de capacitació per tal de poder fer un seguiment del grau de desenvolupament del discurs dels alumnes a partir d'un punt de partida inicial. Els tres criteris que es van establir van ser els següents:

-Fluïdesa, entesa com la capacitat per generar un discurs oral en temps real (Cantero, 1998). Una part central de la fluïdesa està relacionada amb aspectes temporals de la parla, com ara el ritme de la parla, la proporció de pauses i la freqüència d'indicadors de poca fluïdesa com ara vacil·lacions, repeticions i autocorreccions (Luoma, 2004)

-Comoditat, entenent que la parla transmet l'estat d'ànim del parlant a l'hora d'articular un discurs en relació a la seva pròpia producció. En aquest sentit, la comoditat seria una mesura de fins a quin punt el parlant se sent relaxat o segur o més aviat inhibit o a disgust mentre parla. Els indicadors dels diferents graus de comoditat poden ser tan verbals com no verbals, ja que la subjectivitat es pot expressar mitjançant la modalització (Calsamiglia i Tusón, 1999). Essent la modalitat un dels fenòmens característics del procés d'enunciació, en un sentit ampli es pot entendre com a expressivitat i pot manifestar-se de moltes formes. Conseqüentment, en analitzar els discursos dels alumnes es va parar atenció a diferents marcadors, tant de tipus lingüístic com paralingüístic.

-Creativitat, entesa tant com el fet de seguir un guió més o menys pautat literalment i fer referència a una temàtica preestablerta de forma més o menys reiterada com la utilització variada d'estratègies comunicatives. Els diferents indicadors d'espontaneïtat havien de fer possible detectar si la tasca complia els requisits que permetien considerar-la una mostra de discurs relativament espontani -sense perdre de vista la necessitat d'una certa preparació prèvia en base a la pròpia naturalesa del tipus de discurs monològic que calia produir-, o bé si es tractava d'una tasca més neutra, com ara una presentació formal on el parlant seguia (o directament llegia) un guió al peu de la lletra. D'altra banda, la durada de la tasca podia influir en la seva realització, ja que si l'alumne parlava més estona probablement seria més creatiu i faria servir més estratègies comunicatives. Podria considerar-se, per tant, que el fet de sobrepasar la durada establerta era en sí mateix un altre indicador de creativitat en tant que reflectia una voluntat de no anar a mínims.

En tot moment es va vetllar per la validesa de l'anàlisi de les dades orals (contrastables a l'Annex 3.25), basada en aquests tres criteris no arbitraris per tal de garantir que realment s'estava mesurant allò que es pretenia mesurar: si la competència comunicativa en anglès LE dels informants havia evolucionat en el període comprès entre l'inici i el final del quadrimestre.

Aquests criteris es van plantejar en base a una escala graduada per tal de mesurar-ne la resolució. D'aquesta manera, l'actuació dels alumnes es podia ubicar en diferents punts d'un *continuum* en funció de si el discurs era més o menys fluid, de si es desenvolupava d'una forma més o menys còmoda i de si s'articulava d'una forma més o menys creativa. Els extrems del *continuum* estarien delimitats d'una banda per un signe negatiu, que indicaria un grau baix d'adequació segons els criteris estipulats, i d'una altra banda per un signe positiu, que implicaria un elevat grau d'adequació. Posteriorment, a l'hora de processar les dades recollides es van assignar valors numèrics als diferents graus d'adequació, de manera que els extrems del *continuum* corresponguessin als valors 1 i 6 en funció de si s'ajustaven poc o molt a cadascun dels criteris.

A continuació s'inclouen unes taules de gradació per cada criteri que mostren diferents exemples il·lustratius de comentaris literals extrets de les graelles de buidat de dades (les expressions més rellevants relacionades amb cada criteri s'han ressaltat en el context del comentari global).

A partir d'aquestes Taules de nivells de fluïdesa, de comoditat i de creativitat (vegeu les figures 15, 16 i 17) es van elaborar unes noves Taules de descriptors de cadascun d'aquests criteris que contenen paraules clau per a la seva gradació (vegeu les figures 18, 19 i 20).

Figura 15. Taula de nivells de fluïdesa

Gradació	Descriptiu	Font
1	El discurs es basa en un guió previ però té un grau elevat d'improvisació, <i>com ho indica el fet que sigui molt dubitatiu</i> i amb molts de "fillers". <i>Se la veu molt insegura (s'entrebanca molt)</i> , però amb ganes d'esforçar-s'hi, ja que no va a mínims encara que li costi (hi ha assaig i sembla que procuri no llegir). El discurs acaba de forma brusca i és poc expressiu. Les limitacions a nivell lèxic, gramatical i de pronunciació condicionen la seva producció i la manera d'afrontar-la.	Informant 13: enregistrament inicial
2	Encara que es basi en una temàtica preestablerta, el discurs és espontani: hi ha una proliferació de repeticions i vocalitzacions molt evident (a més de la presència d'altres fillers), reformula força i en ocasions també s'autocorregeix (sovint incorrectament). Tot plegat la impressió és de naturalitat, però <i>la fluïdesa es veu afectada perquè s'entrebanca força</i> . El fet d'improvisar (encara que hi hagi illots de seguretat), de no limitar-se a estructures bàsiques i la durada de més de 5 minuts (6,03 min.) indica una voluntat de no anar a mínims i d'implicació. A més, la modalització contribueix a que el seu discurs sigui una mica expressiu. Té altes expectatives del curs.	Informant 20: enregistrament inicial
3	El discurs es basa en un guió previ i fa referència a una temàtica preestablerta de forma força espontània (amb alguns "fillers"), tot i que es nota molt controlat i una mica encarrat: hi ha una atenció evident a la forma (a l'hora de pronunciar els passats, per exemple). Ara bé, <i>en alguns moments es deixa anar (amb un increment de la fluïdesa combinada amb pauses molt marcades)</i> . Fa servir algunes estratègies.	Informant 19: enregistrament inicial
4	Sobretot se'l nota més còmode i expressiu, tant per la qualitat de la seva veu com pels elements prosòdics (especialment per l'entonació). Tot i tenir una temàtica preestablerta, improvisa (hi ha "fillers", exemplifica molt i es desvia una mica explicant alguna anècdota). Sembla que s'hi trobi a gust fins i tot malgrat tenir problemes tècnics a l'hora de fer l'enregistrament, que afronta amb estratègies de cortesia verbal (com també fa quan s'autocorregeix i es disculpa). La naturalitat del seu discurs no treu que <i>estigui pendent de la seva adequació i miri de fer reparacions (de vegades sense gaire èxit), i per tant no acaba de ser tan fluid com podria</i> . Fa una valoració del curs molt positiva.	Informant 15: enregistrament final
5	El discurs fa referència a una temàtica preestablerta, però és totalment improvisat (amb "fillers"), <i>sense ser massa dubitatiu. De fet, és força fluid</i> i natural. Tot i que s'aprecia una certa voluntat d'adequació, sobretot a l'hora de pronunciar les terminacions, segueix havent-hi moltes incorreccions gramaticals. Se'l veu còmode, però podria ser més expressiu: l'entonació és una mica neutra i parla discretament, potser pel fet de realitzar l'enregistrament a l'aula d'informàtica, com indica el soroll de rerefons. Fa una valoració del curs positiva.	Informant 14: enregistrament final
6	Segueix un guió previ però es nota que se sent prou segura de sí mateixa com per poder improvisar (de fet ella mateixa ho diu), de manera que arrisca i utilitza unes quantes estratègies comunicatives. Té un discurs natural, amb unes quantes inadequacions, però <i>molt fluid</i> .	Informant 17: enregistrament inicial

Figura 16. Taula de nivells de comoditat

Gradació	Descriptiu	Font
1	Malgrat fer referències directes al guió previ, el discurs és força espontani (hi ha “fillers” i fins i tot paraules de la L1 quan es queda encallada). Justament això afecta a la seva fluïdesa, ja que avança amb dificultats i amb pauses molt remarcables. Tot i ser expressiva en alguns moments (sobretot per l’entonació), <i>en general la qualitat de la veu (una mica neutra) i el fet que explícitament posi de manifest la seva inhibició a l’hora de parlar (fins i tot amb una metareflexió de com està articulant el discurs) de noten que no se sent gaire segura</i> . Tanmateix, fa servir algunes estratègies, però <i>no es deixa anar, i se la veu aclaparada cap al final!</i>	Informant 4: enregistrament inicial
2	El discurs es basa en un guió previ i fa referència a una temàtica preestablerta de forma força espontània (amb alguns “fillers”), tot i que <i>es nota molt controlat i una mica encarcerat</i> : hi ha una atenció evident a la forma (a l’hora de pronunciar els passats, per exemple). <i>Ara bé, en alguns moments es deixa anar</i> (amb un increment de la fluïdesa combinada amb pauses molt marcades). Fa servir algunes estratègies.	Informant 19: enregistrament inicial
3	El discurs és totalment improvisat (amb “fillers”) i encara que fa una petita introducció sobre el tema, acaba de forma abrupta, sense cap acomiadament. A més, l’enregistrament és curt (no arriba als 4 minuts) i molt entrebancat. La fluïdesa, per tant, no ha millorat gaire respecte del discurs inicial i la tasca és una mica neutra. De fet, s’observen menys estratègies d’assoliment que al discurs inicial! En canvi, <i>ha guanyat una mica en expressivitat i se la veu més còmoda, tot i que encara no s’acaba de desinhibir totalment</i> .	Informant 4: enregistrament final
4	La tasca és molt més rica (té una durada de més de 7 minuts) i tot i basar-se en una temàtica preestablerta és evident que s’ha articulat de forma espontània (hi ha “fillers” i pauses). Justament per aquest motiu <i>el discurs és de vegades una mica dubitatiu</i> i la fluïdesa es veu afectada. Ara bé, <i>és més expressiu, gràcies a la modalització i sobretot als elements suprasegmentals (la implicació de la informant en donar les seves opinions es transmet mitjançant l’entonació i les múltiples temptatives de rialles, que indiquen que es comença a desinhibir)</i> . El seu discurs és més natural i arriscat, i per tant menys controlat quant a l’adequació (hi ha moltes incorreccions). Fa una valoració del curs molt positiva.	Informant 2: enregistrament final
5	<i>Sobretot se’l nota més còmode i expressiu, tant per la qualitat de la seva veu com pels elements prosòdics (especialment per l’entonació)</i> . Tot i tenir una temàtica preestablerta, improvisa (hi ha “fillers”, exemplifica molt i es desvia una mica explicant alguna anècdota). <i>Sembla que s’hi trobi a gust fins i tot malgrat tenir problemes tècnics a l’hora de fer l’enregistrament</i> , que afronta amb estratègies de cortesia verbal (com també fa quan s’autocorregeix i es disculpa). La naturalitat del seu discurs no treu que estigui pendent de la seva adequació i miri de fer reparacions (de vegades sense gaire èxit), i per tant no acaba de ser tan fluid com podria. Fa una valoració del curs molt positiva.	Informant 15: enregistrament final
6	Tot i que la temàtica està preestablerta, el discurs és molt natural, amb molts indicadors d’espontaneïtat (amb “fillers”) i <i>molt expressiu (per l’entonació, la qualitat de la veu, els elements modalitzadors, com riu, etc)</i> . <i>Se la veu molt còmoda i segura de sí mateixa (té tocs d’humor)</i> i fa servir unes quantes estratègies que fan que sigui molt comunicativa. Serà difícil haver millorat en només un quadrimestre quan el nivell de partida és tan alt!	Informant 6: enregistrament inicial

Figura 17. Taula de nivells de creativitat

Gradació	Descriptiu	Font
1	<i>Segueix un guió molt pautat (hi ha molt poca repetició i pocs "fillers"), de manera que tot i que pugui improvisar va sobre segur. De fet, la tasca és molt curta i pobre, fa el discurs d'una tirada i sembla que no s'acabi de deixar anar. Tanmateix, l'inici és força expressiu (com indica la seva entonació) i fa l'efecte que se sent una mica més segura de sí mateixa i menys dubitativa, perquè el discurs està controlat. No apareixen gaires estratègies comunicatives.</i>	Informant 23: enregistrament final
2	<i>Tot i seguir un guió clar, el discurs és improvisat i per tant més natural que l'inicial: hi ha més repeticions i també és més dubitatiu, motiu pel qual de vegades és menys fluid. Malgrat l'abundància de pauses que afecten negativament el ritme, ha guanyat en expressivitat gràcies a l'entonació i la qualitat de la veu, i en general se la veu més còmoda. La tasca és una mica neutra, però s'ha d'apreciar l'esforç que ha fet la informant per deixar-se anar.</i> Fa una valoració dels cursos positiva.	Informant 12: enregistrament final
3	<i>També es fa referència a un guió previ de forma continuada, però aquest discurs és més àgil i natural, amb alguns indicadors d'espontaneïtat ("fillers" i reformulació). La qualitat de la veu contribueix a crear una sensació de més relaxament i també hi ha mostres d'expressivitat, tot i que la tasca en sí mateixa no s'allunya gaire de la tasca inicial.</i> Fa una valoració del curs positiva.	Informant 16: enregistrament final
4	<i>La tasca està clarament plantejada prenent com a base l'enregistrament inicial, i en aquest sentit segueix un guió, però aquest cop improvisa molt més: no hi ha tantes expressions estructuradores, el discurs és de vegades dubitatiu, amb molts "fillers" i una mica més expressiu (per l'entonació, rialles i altres elements paralingüístics). Tanmateix, no acaba de deixar-se anar i de ser fluïda: s'autocorregeix molt i dubta, perquè arrisca i és més espontània.</i> Fa una valoració del curs positiva (amb matisacions).	Informant 10: enregistrament final
5	<i>Encara que es basi en una temàtica preestablerta, el discurs és espontani: hi ha una proliferació de repeticions i vocalitzacions molt evident (a més de la presència d'altres "fillers"), reformula força i en ocasions també s'autocorregeix (sovint incorrectament). Tot plegat la impressió és de naturalitat, però la fluïdesa es veu afectada perquè s'entrebanca força. El fet d'improvisar (encara que hi hagi illots de seguretat), de no limitar-se a estructures bàsiques i la durada de més de 5 minuts (6,03 min.) indica una voluntat de no anar a mínims i d'implicació. A més, la modalització contribueix a que el seu discurs sigui una mica expressiu. Té altes expectatives del curs.</i>	Informant 20: enregistrament inicial
6	<i>Supercreatiu i molt natural. Totalment improvisat, amb molt sentit de l'humor.</i> Es nota molt més segur de sí mateix i relaxat, i ho transmet la seva veu, tot i que de vegades dubti. Els elements prosòdics (sobretot l'entonació) el fan més expressiu. <i>La seva autoconfiança el fa arriscar i utilitza unes quantes estratègies que el fan ser molt comunicatiu.</i> Fa una valoració del curs molt positiva.	Informant 3: enregistrament final

Figura 18. Taula de descriptors de fluïdesa

Gradació	Descriptiu
1	Discurs <b>molt dubitatiu i molt entrebancat</b>
2	Discurs <b>força entrebancat</b>
3	<b>Increment de la fluïdesa</b> combinat amb <b>pauses molt marcades</b>
4	Discurs <b>moderadament fluid</b>
5	Discurs <b>poc dubitatiu i força fluid</b>
6	Discurs <b>molt fluid</b>

Figura 19. Taula de descriptors de comoditat

Gradació	Descriptiu
1	El parlant <b>no</b> se sent <b>gaire segur</b> , no es deixa anar i sembla <b>poc còmode</b>
2	Discurs <b>encarcarat</b> , però el parlant es comença a deixar anar
3	Encara que el parlant no s'acaba de desinhibir totalment sembla <b>més còmode</b>
4	El parlant sembla <b>moderadament desinhibit</b>
5	Sembla que el parlant s'hi trobi <b>a gust</b>
6	El parlant sembla <b>molt còmode i segur</b> de sí mateix

Figura 20. Taula de descriptors de creativitat

Gradació	Descriptiu
1	Tasca <b>molt curta</b> i/o <b>pobra</b> . El discurs segueix un guió molt pautat, de manera que el parlant va sobre segur i <b>improvisa molt poc</b> . No apareixen gaires estratègies comunicatives
2	Tasca <b>bàsica</b> . El discurs segueix clarament un guió i hi ha <b>poca improvisació</b> , però comença a estar una mica menys controlat
3	El discurs segueix un guió, però és una mica més àgil i natural, amb <b>més</b> indicadors d' <b>espontaneïtat</b>
4	Malgrat hi hagi un guió previ el discurs és <b>moderadament arriscat</b> i <b>espontani</b>
5	Tasca <b>més rica</b> . Encara que es basi en una temàtica preestablerta, el discurs és <b>espontani</b> i natural
6	El parlant és <b>molt creatiu</b> i natural, amb un discurs <b>totalment improvisat</b> . S'arrisca i fa servir unes quantes estratègies que el fan ser molt comunicatiu



Com ja s'ha dit, l'anàlisi dels discursos dels alumnes va centrar-se en detectar marcadors discursius que proporcionessin una indicació d'evidències observables prenent com a referència algunes de les pautes que es recullen a *Las cosas del decir* (Calsamiglia i Tusón, 1999). Es poden trobar exemples concrets d'aquests marcadors a la casella d'observacions de les graelles de recollida de dades (vegeu l'apartat 12.2).

D'entrada, tenint en compte que la tasca consistia en l'enunciació de monòlegs, es va parar atenció a l'estructura (presentació, progressió informativa i finalització) i les marques de coherència (estructuradors i seqüències textuais) per tal de determinar-ne el grau d'improvisació.

La improvisació també es podia entreveure mitjançant diferents tipus de modalitat: les modalitats de la frase (assertiva, exclamativa, etc.) i els modes verbals, codificats gramaticalment; les modalitats apreciatives, indicades a través del lèxic (com ara els adjectius i els adverbis), l'entonació i les exclamacions; i les modalitats expressives, que a l'oralitat s'indiquen amb la prosòdia (principalment els elements suprasegmentals) i els trets paraverbals, com ara la qualitat de la veu (és a dir, la seva intensitat i timbre) i les vocalitzacions (per exemple, sospirs, tos, allargaments consonàntics i vocàlics, rialles, etc.).

Altres indicadors d'espontaneïtat que van servir d'orientació van ser les vacil·lacions, les repeticions (tant lèxiques com temàtiques), les digressions, els *fillers* o farciments (com ara les vocalitzacions, paraules o expressions que s'utilitzaven com a falques), l'ús de paraules en la llengua materna, i les reformulacions i autocorreccions.

A més, també es van detectar alguns marcadors discursius d'estratègies de cortesia verbal, concretament minimitzadors, modalitzadors i fórmules reparadores (sobretot en demanar disculpes després de fer una autocorrecció).

D'altra banda, els indicadors de les estratègies comunicatives desplegades pels alumnes es detallen a continuació i també s'hi poden trobar exemples concrets a la casella d'observacions de les graelles de recollida de dades (vegeu l'apartat 12.2).

En la fase de planificació, quan el missatge s'adaptava a l'alça es feien servir estratègies d'assoliment que permetien que els requisits que s'havien establert per a la realització de la tasca es complissin dins dels paràmetres explicitats en la definició de la tasca. En canvi, si s'empraven estratègies d'evitació la tasca era menys ambiciosa i més neutra, bé perquè la durada era massa curta, o perquè hi havia molta interferència lectoescriptora, o bé perquè s'havien fet servir molt poques estratègies comunicatives.

En la fase d'execució, les estratègies de compensació anaven des de fer generalitzacions i aproximacions amb un nivell de llengua molt senzill, a parafrasejar, descriure aspectes d'allò que es volia dir i "estrangeritzar" paraules o expressions de la llengua materna, tant a nivell lèxic com gramatical o fònic.

D'altra banda, una indicació de com es construïa el discurs sobre els coneixements previs es podia trobar en l'ús d'illots de seguretat, és a dir, en la utilització d'un discurs prefabricat, com ara expressions fetes o fórmules de presentacions formals per estructurar-lo. Els illots de seguretat feien acte de presència sobretot en la introducció (en el moment de fer una presentació personal o una presentació de la temàtica) i al final del discurs (en l'acomiadament), però també quan es feia una referència directa a un guió previ, especialment si el guió es despenia de les pautes que s'havien donat en una activitat prèvia (com ara el full de diagnosi inicial o final, on s'especificaven els objectius del curs). En general, podria afirmar-se que una gran proliferació d'illots de seguretat havia de contribuir a un increment de l'autoconfiança i la fluïdesa dels parlants en detriment de la seva espontaneïtat i creativitat.

Encara en plena fase d'execució, els alumnes podien fer servir un discurs basat en coneixements que recordaven a mitges i efectuar temptatives d'utilització. Un indicador d'estratègies d'assaig el constituïa el fet d'estrangeritzar paraules o expressions de la llengua materna, i també el fet de dur a terme reformulacions o autocorreccions, sovint de forma poc reeixida i inadequada (amb incorreccions que diferenciarien aquestes temptatives dels illots de seguretat).

Ja en la fase de reparació, l'autocorrecció era una estratègia que permetia al parlant adonar-se d'una errada que havia comès i corregir-la. Aquesta voluntat de correcció,

de vegades acompanyada d'una disculpa que denotava una capacitat de reacció superior, feia possible distingir entre una autocorrecció d'una paràfrasi (fruit d'un objectiu més aviat clarificador).

Tots els indicadors que s'han descrit poden trobar-se en l'apartat següent, on s'han inclòs les graelles de buidat obtingudes després d'escoltar els enregistraments dels alumnes de cadascun dels dos grups-classe que van participar en la recerca.

## 12.2. Recollida de dades

### 12.2.1. Grup A8T111

Informant nº 1: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa				x			1.1 Llegit!	2.4 / 3 / 4	5	-Autocorrecció: "persons", "near of my house" -Illots: presentació personal, se -Estrangeritza: "I have 19 years", "I have born" (assaig)
Comoditat						x				
Creativitat						x				

#### Comentaris

To monòton i mecànic. Segueix un guió i es nota per l'entonació, el ritme i l'accentuació que llegeix fragments: molt poc expressiva. Tasca molt neutra i controlada: no es deixa anar i fa autocorreccions gramaticals.

Informant nº 1: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa			x				1.2	2.4 / 3 / 4	5	-Autocorrecció + disculpes: "sorry!" (estratègia de cortesia) -Fillers (expressions, vocalitzacions, etc): "I can say", "eh..." -Modalització: "more or less", "really" -Estrangeritza: "what more?" (assaig) -Temptatives de riure: min. 1,52 i min. 3,01 -Repeticions: "really, really, really", "I know, I know"
Comoditat				x						
Creativitat				x						

#### Comentaris

Segueix el mateix guió inicial, però no llegeix: es nota un discurs una mica més expressiu i espontani amb fillers i repeticions. Se la veu menys encarcerada i es permet petites desviacions. El discurs és una mica més dubitatiu en ocasions i natural, però malgrat tot no s'acaba de deixar anar del tot. No hi ha valoracions del curs. Hi ha estructures de presentació personal correctes i millorades respecte de l'enregistrament inicial.

Informant nº 2: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.1 Llegit!	2.4 / 3 / 4		-Illots: presentació personal, segueix un guió previ -Estrangeritza: "a hotel propriety of my mother", "since I have 5 years old", "more facilities and more fluency", "I am not prepared for do it" (assaig)
Comoditat					x				
Creativitat					x				

Comentaris

El discurs no és espontani, ja que segueix un guió de forma molt literal i no hi ha indicis d'improvisació, fet que d'una altra banda contribueix a que sigui més o menys fluid, però poc expressiu. La tasca és molt neutra i se la veu poc segura de sí mateixa (ella mateixa ho comenta durant el seu enregistrament).

Informant nº 2: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.2	2.1 / 2.2 / 2.4 / 3 / 4	5	-Fillers: repeticions, allargaments vocàlics, expressions ("of course"), estructuradors -Illots: introducció i referència a temàtica (balanç del curs), expressions -Reformulació: "there are some... a lot of activities", "a oral... a listening part" -Autocorrecció: "I like the vocabulary activity... <u>ies</u> " (pronunciació) -Estrangeritza: "interessant", "traduction", "it's more easy", "pronunciate good" (assaig) -Generalització: "things like that", "that's a good thing", "for the same thing" -Modalització: "more or less", "I like so much" -Expressivitat: entonació (min. 4,38), accentuació (min, 5,50), rialles (min. 2,22)
Comoditat			x						
Creativitat		x							

Comentaris

La tasca és molt més rica (té una durada de més de 7 minuts) i tot i basar-se en una temàtica preestablerta és evident que s'ha articulat de forma espontània (hi ha fillers i pauses). Justament per aquest motiu el discurs és de vegades una mica dubitatiu i la fluïdesa es veu afectada. Ara bé, és més expressiu, gràcies a la modalització i sobretot als elements suprasedgmentals (la implicació de la informant en donar les seves opinions es transmet mitjançant l'entonació i les múltiples temptatives de rialles, que indiquen que es comença a desinhibir). El seu discurs és més natural i arriscat, i per tant menys controlat quant a l'adequació (hi ha moltes incorreccions). Fa una valoració del curs molt positiva.

Informant nº 3: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.2	2.4 / 3 / 4		-Estrangeritza: “qualificate”, “touristic(al)” (assaig) -Fillers (falques, vocalitzacions): “well”, “eh...” -Illots: estructuradors (“as a conclusion I could say that”) -Modalització: “maybe” -Repeticions: “for us to, to”, “we can find it on, on”
Comoditat				x					
Creativitat		x							

Comentaris

Discurs improvisat, que no es regeix pels paràmetres de la presentació personal. La qualitat de la veu denota una certa manca de seguretat i de vegades és dubitatiu, però té eines per elaborar un discurs espontani i força natural, que de vegades es basa en fillers i frases fetes, però és arriscat.

Informant nº 3: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.2 / 2.3 / 2.4 / 3 / 4 / 5		-Estrangeritza: “arriving at this point”, “it’s going on the first place” (assaig) -Fillers (metadescrípció, frases fetes, vocalitzacions): “well”, “I don’t know exactly what to talk about”, “eh...”, “it’s ok”, rialles -Autocorrecció: min. 3,22 -Paràfrasi: min. 3,31 -Repeticions: “like the, like the”
Comoditat		x							
Creativitat	x								

Comentaris

Supercreatiu i molt natural. Totalment improvisat, amb molt sentit de l’humor. Es nota molt més segur de sí mateix i relaxat, i ho transmet la seva veu, tot i que de vegades dubti. Els elements prosòdics (sobretot l’entonació) el fan més expressiu. La seva autoconfiança el fa arriscar i utilitza unes quantes estratègies que el fan ser molt comunicatiu. Fa una valoració del curs molt positiva.

Informant nº 4: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa						x	1.2	2.1 / 2.2 / 2.4 / 3 / 4		-Illots: presentació inicial, referència directa a guió, expressions (“thank you for your attention”) -Fillers: falques (“well”), vocalitzacions, repeticions -Reformulació: “it’s very... it can be very silly” -Estrangeritza: “without think”, “I expect can be able to speak” (assaig) -Generalitza: “wherever”, “with anybody”, “if you need something” -Ús de la L1: “soltura”, “no sé... I don’t know” -Prosòdia: entonació (1.2.AVI min. 00,09 / 1.3.AVI min. 00,30)
Comoditat						x				
Creativitat					x					

Comentaris

Malgrat fer referències directes al guió previ, el discurs és força espontani (hi ha fillers i fins i tot paraules de la L1 quan es queda encallada). Justament això afecta a la seva fluïdesa, ja que avança amb dificultats i amb pauses molt remarcables. Tot i ser expressiva en alguns moments (sobretot per l’entonació), en general la qualitat de la veu (una mica neutra) i el fet que explícitament posi de manifest la seva inhibició a l’hora de parlar (fins i tot amb una metareflexió de com està articulant el discurs) denoten que no se sent gaire segura. Tanmateix, fa servir algunes estratègies, però no es deixa anar, i se la veu aclaparada cap al final!

Informant nº 4: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa						x	1.2	2.4 / 3 / 4	5	-Fillers: vocalitzacions, allargaments vocàlics, falques (“well”), repeticions -Estrangeritza: “more fast”, “I comit more mistakes”, “for me has been a difficult task” (assaig) -Modalització: “I think” -Expressivitat: entonació (3.AVI min. 00,17), rialla (3.AVI min. 00,30) -Illots: presentació inicial -Autocorrecció: “the portfolio have been... has been”
Comoditat				x						
Creativitat						x				

Comentaris

El discurs és totalment improvisat (amb fillers) i encara que fa una petita introducció sobre el tema, acaba de forma abrupta, sense cap acomiadament. A més, l’enregistrament és curt (no arriba als 4 minuts) i molt entrebancat. La fluïdesa, per tant, no ha millorat gaire respecte del discurs inicial i la tasca és una mica neutra. De fet, s’observen menys estratègies d’assoliment que al discurs inicial! En canvi, ha guanyat una mica en expressivitat i se la veu més còmoda, tot i que encara no s’acaba de desinhibir totalment.

Informant nº 5: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.4 / 3 / 4		-Expressivitat: molta convicció! (sobretot per l'entonació i el ritme) -Illots: presentació personal, falques ("obviously"), frases fetes ("I have to say"), marcadors -Fillers: elements paraverbals (vocalitzacions, allargaments), repeticions, frases fetes i falques -Estrangeritza: "to go to class in this hour" (assaig)
Comoditat		x							
Creativitat			x						

Comentaris

El seu discurs és molt expressiu, tant per la qualitat de la veu com pels elements prosòdics i l'abundància d'elements paraverbals que contribueixen a modalitzar-lo. Tot i que es basa en un guió previ, el discurs és molt natural i en ocasions dubitatiu malgrat la seva gran fluïdesa ja que improvisa. Té unes quantes eines i per tant es permet arriscar.

Informant nº 5: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4	5	-Illots: presentació personal, expressions ("in general"), falques ("well") -Fillers: expressions, falques, repeticions, vocalitzacions -Generalització: "is a thing", "there are things that I can't reproduce" -Estrangeritza: "notes" (en comptes de "marks"), "I did the portfolio mine", "orals presentations" (assaig) -Modalització: "maybe" -Autocorrecció: "I go to... I went to", "I like doing... I like do" (reparació incorrecta!)
Comoditat	x								
Creativitat		x							

Comentaris

El seu discurs continua essent molt expressiu, però aquest cop hi ha una mica menys d'assertivitat i en canvi la qualitat de la veu i la profusió d'elements prosòdics (principalment l'entonació), no verbals i modalitzadors indiquen que hi ha una major implicació emocional. Tot i basar-se en un guió, el discurs és en bona part improvisat i hi ha molts indicadors de la seva naturalitat (com ara dubtes i fillers). Arrisca, però també procura de tant en tant controlar l'adequació (malgrat que no sempre ho aconsegueix). Fa una valoració del curs positiva.



Informant nº 6: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x					1.2	2.1 / 3 / 4	5	-Fillers: vocalitzacions, allargaments vocàlics i consonàntics, repeticions, expressions (“I don’t know”) -Illots: presentació personal, frases fetes (“that’s all”, “thank you”) -Expressivitat: rialles (fa broma al min. 2,20) -Modalització: “I think”, “probably” -Aproximació: “something like that” -Autocorrecció: “fourth level... fourth year”, “I use to... I used to” (no ben pronunciat!)
Comoditat	x									
Creativitat		x								

Comentaris

Tot i que la temàtica està preestablerta, el discurs és molt natural, amb molts indicadors d'espontaneïtat (amb fillers) i molt expressiu (per l'entonació, la qualitat de la veu, els elements modalitzadors, com riu, etc). Se la veu molt còmoda i segura de sí mateixa (té tocs d'humor) i fa servir unes quantes estratègies que fan que sigui molt comunicativa. Serà difícil haver millorat en només un quadrimestre quan el nivell de partida és tan alt!

Informant nº 6: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x					1.2	2.4 / 3 / 4	5	-Estrangeritza: “centrate”, “exigence”, “go another time in another country” -Fillers: repeticions, vocalitzacions, allargaments vocàlics, falques -Modalització: “probably”, “I think”, “very, very, very poor” -Illots: falques (“I don’t know”), expressions (“that’s all”) -Autocorrecció: “I have gave you...I will give you”, “I will make...I will do,sorry” (disculpes) -Expressivitat : rialles (min. 3,50)
Comoditat		x								
Creativitat		x								

Comentaris

Discurs espontani sobre una temàtica preestablerta, on es torna a fer gal·la d'estratègies comunicatives i d'indicadors de naturalitat i expressivitat. El tret diferencial respecte del discurs inicial és curiosament el fet que, tot i continuar essent fluid, relaxat i creatiu, el seu discurs transmet un cert cansament arrossegat durant tot el quadrimestre. Això s'evidencia no només perquè la pròpia informant ho explicita, sinó per la qualitat de la veu (menys entusiasta) i també perquè s'entrebanca més i fa més errades. Era difícil superar el punt de partida inicial en tan poc temps i la pròpia informant reconeix que no ha progressat gaire.

Informant nº 7: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.1 Llegit!	2.4 / 3 / 4		-Illots: estructuració i expressions pròpies d'una presentació formal, segueix un guió (la seva biografia) -Estrangeritza: "restauration", "enough hard", "with 6 years old", "academy", "during 2 years", "I began the practice" (assaig) -Fillers: molt pocs! Només alguna repetició i vocalització ("mmm"... ) cap al final -Prosòdia: ritme i entonació característics d'un monòleg llegit (min. 2,18), to neutral
Comoditat				x					
Creativitat					x				

Comentaris

El discurs no és una mostra espontània, ja que està molt preparat i s'estructura i articula com una presentació monològica formal. Cap a la segona meitat comencen a detectar-se alguns fillers i alguna pausa que indica que potser la informant no està llegint el guió tan al peu de la lletra. La tasca és per tant més aviat neutra, el discurs és poc expressiu. Ara bé, la fluïdesa és alta, condicionada per la falta d'improvisació, fet que també permet que la informant se senti segura, però no relaxada (se la sent encarcarada)

Informant nº 7: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.1 Llegit!	2.4 / 3 / 4	5	-Estrangeritza: "academy", "with 17 years old", "I have made the ppractice" (assaig, moltes vegades de forma similar al discurs inicial) -Fillers: vocalitzacions, repeticions -Ús de la L1: "Bella durmiente" -Illots: Segueix el mateix guió que el del discurs inicial i una estructura similar -Prosòdia: ritme i entonació propis d'un monòleg llegit, to neutral -Autocorrecció: "to do... due to" (pronunciació)
Comoditat				x					
Creativitat					x				

Comentaris

La tasca és molt similar a la tasca inicial i en general segueix el mateix guió (fins i tot fa les mateixes errades!), excepte un afegit final de balanç del curs. Es nota que intenta no llegir tant (hi ha més fillers, sobretot en la part afegida), però no aconsegueix allunyar-se'n i la mediació de la lectoescriptura és un fort condicionant, sobretot a l'hora d'articular el discurs, que segueix essent poc expressiu. El grau de fluïdesa i comoditat, supeditats a la manca d'espontaneïtat, sense canvis. Ara bé, l'ús de la L1 i l'autocorrecció suggereixen un cert esforç (mínim) per ser més espontània i que en alguns moments no hi ha un discurs tan controlat, tot i que encara és rígid.

Informant nº 8: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació						
Fluïdesa		x				1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4	5	-Estrangeritzat: "I better my English", "I expect to can speak", "I expect to solutionate" (assaig) -Illots: presentació inicial, referència a guió amb enumeració d'objectius pel curs -Fillers: vocalitzacions, repeticions, allargaments vocàlics -Modalització: "I think", "the language are so important" -Generalització: "all these things", "I will know another things" -Prosòdia: entonació (min. 0,22, min. 0,41)
Comoditat		x							
Creativitat			x						

Comentaris

Segueix un guió previ però és força improvisat, encara que hi hagi també illots de seguretat. A més de pauses s'hi poden trobar altres indicadors d'espontaneïtat (fillers). En general el discurs és força fluid i se la veu força còmoda. Fa servir algunes estratègies comunicatives i és força expressiva (el tret prosòdic més distintiu és l'entonació i també hi ha modalització). Té altes expectatives del curs.

Informant nº 8: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació						
Fluïdesa			x			1.2	2.1 / 2.2 / 2.4 / 3 / 4	5	-Generalització: "I have learned a lot of things" -Fillers: vocalitzacions, allargaments vocàlics, repeticions, frases ("I can say that") -Illots: presentació inicial, referència a guió amb exemplificació -Autocorrecció: "this was be... was a good exercise", "I too... me too", "this exercise had... have helped" (incorrecte) -Reformulació: "my sector... my industry", "one part of this project or one exercise" -Estrangeritzat: "how I said now", "in the initial of the term" (assaig) -Modalització: "I think", "the grammar perhaps is better"
Comoditat		x							
Creativitat			x						

Comentaris

També segueix un guió previ, amb illots de seguretat similars als del discurs inicial, però hi ha molts indicadors d'espontaneïtat (com ara pauses i fillers), amb més autocorrecció i reformulació. Tot plegat sembla que s'encalli més i el discurs sigui una mica menys fluid. Ara bé, es detecten més estratègies comunicatives, però el grau d'expressivitat i d'autoconfiança sembla similar al del discurs inicial. En general fa una valoració del curs positiva.

Informant nº 9: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x			1.1 / 1.2	2.4 / 3 / 4		-Illots: presentació personal, segueix un guió previ, expressions (“I have to say that”), enumeració (hobbies, preferències, novetats del curs) -Estrangeritzat: “she’s nurse”, “it’s near from the Sagrada Família”, “it’s the same than in the first course” (assaig) -Modalització: “I think that I will get it” -Expressivitat: entonació (enumeracions i finals de frase)
Comoditat				x						
Creativitat						x				

Comentaris

Tasca bàsica, amb un discurs que es recolza força en illots de seguretat, però sense indicis de ser llegit : hi ha algunes pauses, allargaments vocàlics i consonàntics i sobretot modulació de la veu. La seva producció és correcta, però més aviat neutra. El guió previ és evident i no arrisca ni es deixa anar malgrat tenir les eines per poder-ho fer.

Informant nº 9: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x					1.2	2.1 / 3 / 4		-Generalització: “these things”, “more things”, “different things” -Illots: “I have to say that” -Fillers: falques (“well”), estructuradors (“finally”), frases fetes -Modalització: “a little bit” -Ha millorat la pronunciació d’algunes terminacions (no sistemàticament): “ <u>tourism</u> ”, “ <u>learned</u> ”, “ <u>travelled</u> ”
Comoditat	x									
Creativitat				x						

Comentaris

Sobretot es veu molt més segura de sí mateixa. Se la veu força més còmoda i fluïda (de vegades vol córrer massa!). Es permet improvisar una mica a partir del mateix guió inicial, tot i que encara el segueix, però fa servir fillers que denoten un discurs espontani més natural i expressiu. La seva entonació transmet entusiasme. Fa una valoració del portafolis i del curs molt positiva.

Informant nº 10: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.2	2.4 / 3 / 4	5	-Autocorrecció + disculpes: "I miss... I need, sorry", "exercise... exercises, sorry" -Illots: referència directa a guió (preguntes preestablertes), presentació personal, connectors, expressions estructuradores (algunes amb errades) -Fillers: falques ("ok?", "well"), expressions, vocalitzacions, allargaments vocàlics, repeticions, rialles -Estrangeritza: "tourist career", "gramatic" (assaig)
Comoditat				x					
Creativitat					x				

Comentaris

Segueix totalment un guió preestablert i mira de fer servir intencionadament expressions fetes per estructurar el seu discurs, però a part dels illots de seguretat el discurs és força espontani i natural: hi ha indicis de naturalitat (fillers) i especialment en la part final el discurs és més dubitatiu. L'entonació lineal fa que no acabi de ser expressiu. Tot i que fa servir algunes estratègies, no s'acaba de deixar anar i de ser fluïda. Hi ha unes quantes incorreccions, fins i tot a l'hora d'utilitzar frases fetes. Arrisca, però també té la capacitat de reaccionar. Té altes expectatives del curs.

Informant nº 10: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4	5	-Autocorrecció + disculpes: "I talk with he... with her, sorry", she are... she were, sorry, she was in Vilanova" -Fillers: repeticions, allargaments vocàlics, vocalitzacions, falques ("well", "ok") -Generalització: "and others", "anothers" (incorrecte) -Illots: presentació personal, referències a guió, estructuradors -Estrangeritza: "another career", "a rabbit course" (conjillos de indias), "I would like that you can compare" (assaig)
Comoditat				x					
Creativitat			x						

Comentaris

La tasca està clarament plantejada prenent com a base l'enregistrament inicial, i en aquest sentit segueix un guió, però aquest cop improvisa molt més: no hi ha tantes expressions estructuradores, el discurs és de vegades dubitatiu, amb molts fillers i una mica més expressiu (per l'entonació, rialles i altres elements paralingüístics). Tanmateix, no acaba de deixar-se anar i de ser fluïda: s'autocorregeix molt i dubta, perquè arrisca i és més espontània. Fa una valoració del curs positiva (amb matitzacions).

Informant nº 11: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.1 Llegit!	2.1 / 2.4 / 3 / 4		-Estrangeritza: "the continue evaluation", "I hope the weathers get better English" (assaig) -Illots: segueix literalment un guió previ -Generalització: "basic things", "I want to improve these topics" -Prosòdia: entonació de les enumeracions, ritme (enllaços de paraules) -Fillers: algun allargament vocàlic (molt pocs)
Comoditat		x							
Creativitat					x				

Comentaris

No és un discurs improvisat (gairebé no hi ha indicadors d'espontaneïtat): segueix un guió al peu de la lletra i l'entonació és un tret que així ho evidencia. Se'l veu força còmode, ja que la seva seguretat es veu reforçada pel fet de llegir. La fluïdesa també en surt beneficiada, però té problemes de ritme. La tasca és neutra.

Informant nº 11: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.1 / 1.2	2.4 / 3 / 4		-Estrangeritza: "I want a good note", "I have careful" (assaig) -Illots: presentació inicial, referència a guió, estructuradors ("moreover", "in conclusion") -Prosòdia: entonació de les enumeracions, to neutre, ritme -Fillers: alguna repetició i allargament (pocs)
Comoditat				x					
Creativitat					x				

Comentaris

La tasca és curta i com el propi informant posa de manifest suposa un esforç d'improvisació, tot i que no està massa clar fins a quin punt és reeixit: hi ha pocs indicadors d'espontaneïtat, l'articulació és força inexpressiva i sembla seguir un guió de forma literal. La tasca és molt neutra, no se'l veu tan còmode com al primer enregistrament (potser l'esforç d'improvisació fa que se'l noti encarcerat) i la fluïdesa no ha millorat: continua tenint problemes d'enllaços de paraules i de ritme en general, amb pauses més pronunciades, aquest cop, derivades de voler ser més espontani.

Informant nº 12: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.1 / 1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4		-Illots: presentació personal, estructuradors, referència a un guió, temàtica recurrent (la importància de l'anglès pel turisme) -Fillers: vocalitzacions, allargaments vocàlics, estructuradors -Generalització: "other things" -Estrangeritza: "career", "necessary" (pronunciació), "arrive to Spain" (assaig)
Comoditat					x				
Creativitat					x				

Comentaris

El discurs és relativament fluid i segueix un guió pautat (de vegades potser llegit?), tot i que també hi ha digressions i elements propis d'un discurs una mica improvisat i més natural (fillers) que va girant al voltant d'una temàtica de forma reiterada. Fa servir algunes estratègies, però se la nota força controlada i rígida. La tasca és més aviat neutra.

Informant nº 12: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa					x	1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4		-Generalització: "all things", "every things", "interactive things" -Illots: referència a un guió, estructuradors -Fillers: repeticions, vocalitzacions, estructuradors -Estrangeritza: "the class of language", "the tourism" (assaig) -Prosòdia: ritme lent (ocasionalment), entonació més expressiva, sembla més relaxada
Comoditat				x					
Creativitat					x				

Comentaris

Tot i seguir un guió clar, el discurs és improvisat i per tant més natural que l'inicial: hi ha més repeticions i també és més dubitatiu, motiu pel qual de vegades és menys fluid. Malgrat l'abundància de pauses que afecten negativament el ritme, ha guanyat en expressivitat gràcies a l'entonació i la qualitat de la veu, i en general se la veu més còmoda. La tasca és una mica neutra, però s'ha d'apreciar l'esforç que ha fet la informant per deixar-se anar. Fa una valoració dels cursos positiva.

## 12.2.2. Grup A8T211

Informant nº 13: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa						x	1.2	2.4 / 3 / 4		-Estrangeritza: “for this motive”, “I hope improve”, “lost my shame”, “diplomature” (assaig) -Repetició constant: “I live, I live in Barcelona and, and...” -Illots: presentació personal, referència a un guió previ -Fillers: vocalitzacions, repeticions, falques (“well”), tos
Comoditat						x				
Creativitat				x						

### Comentaris

El discurs es basa en un guió previ però té un grau elevat d'improvisació, com ho indica el fet que sigui molt dubitatiu i amb molts de fillers. Se la veu molt insegura (s'entrebanca molt), però amb ganes d'esforçar-s'hi, ja que no va a mínims encara que li costi (hi ha assaig i sembla que procuri no llegir). El discurs acaba de forma brusca i és poc expressiu. Les limitacions a nivell lèxic, gramatical i de pronunciació condicionen la seva producció i la manera d'afrontar-la.

Informant nº 13: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x			1.2	2.4 / 3 / 4		-Estrangeritza: “it cost me more to speak”, “you want travel”, “lose fear”, “it is one of the levels where more has worked” (assaig) -Fillers: vocalitzacions, repeticions (“I feel, I feel...”), falques (“well”) -Illots: referència a temàtica reiterada (la importància de l'anglès), expressions (“in conclusion”) -Modalització: “maybe”, “I think”, “I believe”
Comoditat				x						
Creativitat				x						

### Comentaris

Malgrat fer referència a una temàtica preestablerta de forma reiterada, el discurs és improvisat (amb fillers), però molt menys dubitatiu i insegur que l'inicial. Ha guanyat una mica en expressivitat per l'entonació, la modalització ocasional i la qualitat de la seva veu, tot i que encara no es deixa anar totalment i li manca una mica de fluïdesa. Segueix tenint limitacions, però arrisca en la mesura de les seves possibilitats. Fa una valoració del curs positiva.



Informant nº 14: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.4 / 3 / 4		-Estrangeritza: "the unique solution", "I must conform", "impressionant", "I have a lot of luck", "I can valorate" (assaig) -Repeticions: "and, and I know", "the CETT course in Barcelona, in CETT" -Illots: presentació personal, falques ("fortunately"), expressions ("thank you for your attention"), enumeració de països -Fillers: vocalitzacions ("eh..."), repeticions, expressions
Comoditat		x							
Creativitat				x					

Comentaris

Segueix un guió previ i potser en algunes ocasions llegeix, però hi ha indicadors espontaneïtat (fillers). Se'l veu força fluid i còmode, i arrisca mirant de fer servir algunes estratègies d'assoliment. Fa moltes errades.

Informant nº 14: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.4 / 3 / 4	5	-Estrangeritza: "how I said before", "I go in Easter to see her" (assaig) -Fillers: vocalitzacions, repeticions, falques ("well") -Illots: expressions ("thank you for your attention and bye, bye") -Autocorrecció: "I can... I <u>can't</u> " (emfatitzant), "I lost... loss my little shy" (assaig: pronunciació del present /ose incorrecta)
Comoditat		x							
Creativitat		x							

Comentaris

El discurs fa referència a una temàtica preestablerta, però és totalment improvisat (amb fillers), sense ser massa dubitatiu. De fet, és força fluid i natural. Tot i que s'aprecia una certa voluntat d'adequació, sobretot a l'hora de pronunciar les terminacions, segueix havent-hi moltes incorreccions gramaticals. Se'l veu còmode, però podria ser més expressiu: l'entonació és una mica neutra i parla discretament, potser pel fet de realitzar l'enregistrament a l'aula d'informàtica, com indica el soroll de rerafons. Fa una valoració del curs positiva.

Informant nº 15: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x			1.2	3	5	-Illots: presentació personal, falques (“you know”, “well”) -Fillers: vocalitzacions (“eh...”), falques, repeticions (“more, more”) -Autocorrecció: “I can spoke... speak”, “then... there come” -Reformulació: “English is like... English language is a”, “at this moment... at the present” (assaig incorrecte)
Comoditat						x				
Creativitat						x				

Comentaris

Com ell mateix manifesta, l'informant no se sent gaire còmode, malgrat tenir unes quantes eines que li poden permetre estar més segur de sí mateix. Segueix un guió previ molt lineal, però improvisa (com ho indiquen els fillers). El seu discurs és una mica dubitatiu, i encara que se senti cohibit és força natural.

Informant nº 15: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
							Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa			x				1.2	2.3 / 3 / 4	5	-Autocorrecció: “I’m always asking... sorry, I’m always answer this” (amb disculpes), “23 floor... 23 floor, yes” (assaig: reparacions incorrectes) -Repeticions: “hard work, hard work”, “because, because” -Illots: expressions (“sorry about that”, “as I said before”, “see you”), falques (“well”), exemplificació abundant -Fillers: vocalitzacions, expressions, falques, repeticions, enumeració d'atractius turístics i nacionalitats
Comoditat		x								
Creativitat			x							

Comentaris

Sobretot se'l nota més còmode i expressiu, tant per la qualitat de la seva veu com pels elements prosòdics (especialment per l'entonació). Tot i tenir una temàtica preestablerta, improvisa (hi ha fillers, exemplifica molt i es desvia una mica explicant alguna anècdota). Sembla que s'hi trobi a gust fins i tot malgrat tenir problemes tècnics a l'hora de fer l'enregistrament, que afronta amb estratègies de cortesia verbal (com també fa quan s'autocorregeix i es disculpa). La naturalitat del seu discurs no treu que estigui pendent de la seva adequació i miri de fer reparacions (de vegades sense èxit), i per tant no acaba de ser tan fluid com podria. Fa una valoració del curs molt positiva.

Informant nº 16: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4		-Illots: presentació personal, referència directa a guió, expressions (“that’s all”) -Aproximació: “things like that” -Generalització: “all these things” -Fillers: falques (“well”), expressions (“you know”), vocalitzacions, allargaments vocàlics -Prosòdia: entonació (min. 2,20) -Modalització: “it’s just numbers”, it seems to be quite easy” -Estrangeritza: “I pretend to know”, “to defend me”, “present me” (assaig)
Comoditat				x					
Creativitat				x					

Comentaris

El discurs fa referències constants a un guió previ, tot i que també hi ha indicis d'improvisació (fillers) i un cert grau d'expressivitat (gràcies a la modalització i sobretot a l'entonació). Hi ha prou recursos i estratègies comunicatives per configurar un discurs força relaxat, però no acaba de deixar-se anar i de vegades sembla que s'arrossegui.

Informant nº 16: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.1 / 2.2 / 3 / 4		-Illots: referència directa a un guió, exemplificació, expressions (“I want to say”) -Generalització: “a lot of things” -Modalització: “I’m quite proud”, “I think it’s really important” -Fillers: falques (“well”), expressions, repeticions, allargaments (pocs) -Prosòdia: entonació (min. 0,09) -Reformulació: “your work... the work you did”
Comoditat		x							
Creativitat				x					

Comentaris

També es fa referència a un guió previ de forma continuada, però aquest discurs és més àgil i natural, amb alguns indicadors d'espontaneïtat (fillers i reformulació). La qualitat de la veu contribueix a crear una sensació de més relaxament i també hi ha mostres d'expressivitat, tot i que la tasca en sí mateixa no s'allunya gaire de la tasca inicial. Fa una valoració del curs positiva.

Informant nº 17: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa	x						1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4	-Illots: presentació personal, expressions estructuradores de presentacions, connectors i frases fetes ("day after day", "more and more") -Fillers: expressions, vocalitzacions, repeticions -Reformulació: "me, Carla Salavedra" (expressivitat: personalització) -Estrangeritza: "talking with my friend doing the coffee" (assaig) -Repeticions: "other people can, can, can understand", "I will be, I will be" -Generalització: "all this kind of things", "that things"	
Comoditat		x								
Creativitat			x							

Comentaris

Segueix un guió previ però es nota que se sent prou segura de sí mateixa com per poder improvisar (de fet ella mateixa ho diu), de manera que arrisca i utilitza unes quantes estratègies comunicatives. Té un discurs natural, amb unes quantes inadequacions, però molt fluid.

Informant nº 17: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa	x						1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4	5	-Autocorrecció: "a topic normal... a normal topic", "have the best... give the best" -Estrangeritza: "a bored task", "kings' night", "making the classes" (assaig) -Generalització: "everybody is saying a lot of different things", "the best things of you" -Illots: expressions ("I would like to say that") -Fillers: estructuradors, vocalitzacions ("eh..."), expressions, repeticions
Comoditat		x								
Creativitat	x									

Comentaris

Tot i que és evident que hi ha hagut una planificació elaborada sobre el tema a tractar, el discurs és molt natural i espontani, amb molts indicis d'improvisació. Segueix en la línia dels discurs inicial (fluid, còmode i amb imprecisions). Torna a fer servir les mateixes estratègies, però a més hi ha reparació i aquest cop és molt creativa. Fa una valoració del curs molt positiva.

Informant nº 18: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa					x	1.2	2.4 / 3 / 4	5	-Estrangeritza: "facilities", "all body", "expectatives" (assaig) -Illots: presentació, referència a un guió, temàtica reiterada (objectius del curs), expressions ("good bye and good luck"), falques ("really") -Fillers: moltes repeticions i vocalitzacions! -Autocorrecció: "this will be not easy... this won't be easy" -Assaig: "I am going to see off" (aplicació del phrasal verb incorrecta) -Talls a l'enregistrament
Comoditat					x				
Creativitat					x				

Comentaris

Tot i que el discurs és improvisat, segueix un guió pautat al qual fa referència i al final hi ha petits talls, segurament causats pel fet de voler aturar i reanudar l'enregistrament. Hi ha un problema de fluïdesa, accentuat per l'esforç d'improvisació. Aquest esforç i l'ús d'estratègies d'assoliment (sovint poc exitoses) indica que malgrat ser conscient de les seves limitacions l'informant té interès per millorar. Té altes expectatives del curs.

Informant nº 18: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa				x		1.2	2.4 / 3 / 4	5	-Estrangeritza: "put me nervous", "you knows", "demonstrate" (assaig) -Illots: referència a guió, falques ("really good"), expressions ("in spite of all"), temàtica reiterada -Assaig: "the words begin to be forgiven" (incorrecte) -Fillers: vocalitzacions, repeticions, falques -Autocorrecció: "I will improve... I have to improve" -La fluïdesa ha millorat (sobretot el ritme) en detriment de l'adequació gramatical
Comoditat				x					
Creativitat					x				

Comentaris

Hi ha una diferència constatable respecte de l'enregistrament inicial: el discurs és més fluid, amb moltes menys vocalitzacions i repeticions, tot i que encara és una mica dubitatiu. El ritme i de vegades l'entonació han evolucionat i contribueixen a conformar un discurs més fluid i expressiu, malgrat la seva inadequació a nivell formal. El propi informant és conscient de la seva evolució i en fa una valoració positiva. El discurs és improvisat i força natural, però segueix un guió i sovint reincideix en la mateixa temàtica. El final està tallat perquè la cinta del cassette es va acabar.

Informant nº 19: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa				x			1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4		-Illots: presentació personal, estructuradors, referència a guió i temàtica (objectius del curs), expressions (“I will try to do my best”, “that’s all”) -Prosòdia: entonació d’enumeracions, ritme (alternança de pauses i parrafades), s’esforça per pronunciar les terminacions dels passats regulars -Generalització: “an important thing”, “another thing” -Estrangeritza: “I only can say”, “I don’t know how will be my English” (assaig) -Fillers: vocalitzacions, repeticions (“during this term”)
Comoditat					x					
Creativitat				x						

Comentaris

El discurs es basa en un guió previ i fa referència a una temàtica preestablerta de forma força espontània (amb alguns fillers), tot i que es nota molt controlat i una mica encarrat: hi ha una atenció evident a la forma (a l’hora de pronunciar els passats, per exemple). Ara bé, en alguns moments es deixa anar (amb un increment de la fluïdesa combinada amb pauses molt marcades). Fa servir algunes estratègies.

Informant nº 19: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa		x					1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4	5	-Illots: expressions estructuradores de presentacions (“to conclude, I want to say”) -Prosòdia: entonació d’enumeracions, ritme fluid (enllaços de paraules), esforç de pronunciació de les terminacions dels passats regulars -Autocorrecció: “good friends of mine... good friends of me” (incorrecte) -Fillers: allargaments consonàntics i vocàlics, repeticions, vocalitzacions -Generalització: “different places”, “like that” -Estrangeritza: “attractives”, “as the time went by”, “different places of Spain” (assaig)
Comoditat				x						
Creativitat			x							

Comentaris

Es parteix d’un guió sobre una temàtica innovadora, amb indicis d’espontaneïtat (fillers, desviacions amb enumeració i exemplificació), però també amb illots de seguretat (expressions per estructurar presentacions formals), i això fa que el discurs no acabi de semblar totalment natural. La fluïdesa ha millorat (la informant ja no parla a cops), i malgrat que encara continua havent-hi una voluntat de parar atenció a la forma, aquesta vegada arrisca més. L’enregistrament és una mica curt.

Informant nº 20: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa					x	1.2	2.2 / 2.4 / 3 / 4	5	-Illots: presentació i acomiadament, expressions (“of course”, “I would like to say”), falques (“well”) -Fillers: moltes vocalitzacions i repeticions, allargaments vocàlics, falques -Autocorrecció: “a conversation about something... about every things” (incorrecte) -Reformulació: “the other troncal level... the normal troncal level” -Modalització: “maybe we have to work hard”, “I think that” -Estrangeritza: “the other objective is pass this subject”, “I will explain you”, “I would like to say you” (assaig)
Comoditat				x					
Creativitat		x							

Comentaris

Encara que es basi en una temàtica preestablerta, el discurs és espontani: hi ha una proliferació de repeticions i vocalitzacions molt evident (a més de la presència d'altres fillers), reformula força i en ocasions també s'autocorregeix (sovint incorrectament). Tot plegat la impressió és de naturalitat, però la fluïdesa es veu afectada perquè s'entrebanca força. El fet d'improvisar (encara que hi hagi illots de seguretat), de no limitar-se a estructures bàsiques i la durada de més de 5 minuts (6,03 min.) indica una voluntat de no anar a mínims i d'implicació. A més, la modalització contribueix a que el seu discurs sigui una mica expressiu. Té altes expectatives del curs.

Informant nº 20: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.1 / 2.2 / 2.4 / 3 / 4	5	-Generalització: “and all of this”, “it’s a different thing”, “the others type of classes” -Modalització: “I think”, “maybe I want to start” -Illots: presentació inicial, expressions (“first of all”, “oh my God”), falques (“you know”) -Fillers: vocalitzacions, repeticions, falques, tos (min. 1,26) -Autocorrecció: “If you went... if you go” -Reformulació: “I would like to visit... I would like to knew” (assaig: incorrecte) -Prosòdia: entonació i ritme (min. 0,36) -Estrangeritza: “I would like to say you”, “I don’t have clear many things” (assaig)
Comoditat		x							
Creativitat		x							

Comentaris

La informant té un discurs espontani (amb fillers), sobre una temàtica preestablerta, amb alguns illots de seguretat a l'hora d'estructurar-lo, però molt més fluid i expressiu que l'inicial. No s'entrebanca tant i el fil es pot seguir sense problemes. A més, l'entonació, el ritme i la qualitat de la seva veu, juntament amb la modalització, aporten més expressivitat. Encara que s'autocorregeix i reformuli en general se la veu còmoda, i desplega unes quantes estratègies comunicatives. Fa una valoració del curs positiva.

Informant nº 21: Enregistrament inicial

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.1 Legit!	2.1 / 2.4 / 3 / 4		-Estrangeritza: "different than I thought", "before to go they asked to the agency", "the shape of life", "a person who knows speak English" (assaig) -Prosòdia: ritme i entonació pròpies d'un discurs llegit (gairebé no hi ha fillers ni pauses), to neutre -Illots: segueix literalment un guió previ -Generalització: "this is a place", "everybody" -Modalització: "maybe I have to remember", "I think" -L'enregistrament s'encalla molt
Comoditat				x					
Creativitat					x				

Comentaris

No es tracta d'una mostra de discurs espontani, ja que segueix un guió previ al peu de la lletra i no hi ha indicis d'improvisació. Per tant és fluid i la informant es veu força segura de sí mateixa. El discurs no és gaire expressiu i la tasca és una mica monòtona.

Informant nº 21: Enregistrament final

	+ ← → -					Estratègies comunicatives			Observacions
						Planificació	Execució	Reparació	
Fluïdesa		x				1.2	2.1 / 2.2 / 2.4 / 3 / 4	5	-Illots: presentació inicial, referència a l'estructura del projecte, falques ("well") -Estrangeritza: "for you can understand", "we are a little bit stupids" (assaig) -Generalització: "an important place", "other things" -Autocorrecció: "her faces... their faces", "this is... was important in the city" -Reformulació: "Barcelona has... offers" -Fillers: falques, repeticions -Modalització: "I think", "I don't like so much"
Comoditat				x					
Creativitat				x					

Comentaris

El discurs és espontani tot i que encara es recolzi en alguns illots de seguretat (llegeix literalment quan fa alguna referència al projecte), però abunden els fillers, hi ha reformulació, autocorrecció, pauses, i en general és una mica més dubitatiu sense que la fluïdesa es vegi molt afectada. Encara hi ha una certa manca de distensió i expressivitat (el to continua essent una mica neutre), però s'han fet servir unes quantes estratègies comunicatives.



Informant nº 22: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa	x						1.2	2.4 / 3 / 4	-Illots: presentació personal, estructuració i expressions de presentacions formals, referències directes a un guió -Prosòdia: entonació i ritme (min. 1,00), accentuació (min. 2,12, min. 2,30, min. 2,35) -Estrangeritza: "orals exams", "how can I expect, no?" "I would like that in this course I have a good level", "realist" (assaig) -Fillers: vocalitzacions, allargaments vocàlics, poques repeticions, expressions	
Comoditat		x								
Creativitat					x					

Comentaris

El discurs segueix explícitament un guió previ i s'estructura com una presentació formal en base a una evident preparació prèvia. Malgrat que també hi hagi elements que denoten una certa improvisació a l'hora d'articular-lo (alguns fillers), els elements prosòdics i la qualitat de la veu (molt aconseguits) són indicadors de l'artificiositat pròpia dels monòlegs, de manera que en realitat no es tracta d'una mostra de discurs totalment espontani. Tot i utilitzar estratègies d'assoliment, els illots de seguretat contribueixen a un alt nivell de fluïdesa i autoconfiança.

Informant nº 22: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa	x						1.2	2.1 / 2.2 / 2.4 / 3 / 4	5	-Illots: referència a guió, temàtica reiterada, expressions ("I don't know", "of course") -Fillers: vocalitzacions, repeticions, allargaments vocàlics, expressions -Prosòdia: entonació (min. 2,29), ritme (min. 2,56), accentuació (min. 0,55) -Generalització: "it's an important thing", "all these things" -Estrangeritza: "career", "I explain you in the last orals" -Reformulació: "I would like when I finish... I would like to go" -Autocorrecció: "we need to do... to did a presentation" (incorrecte) -Ús de la L1: "restauració", "allotjament"
Comoditat		x								
Creativitat			x							

Comentaris

Tot i basar-se en un guió i una temàtica preestablerts, el discurs és espontani: hi ha fillers, reformulacions i fins i tot improvisació fent servir paraules de la L1. Es tracta d'un discurs molt ric, farcit de marcadors, d'elements prosòdics ben utilitzats i d'estratègies comunicatives. La qualitat de la veu contribueix a fer-lo expressiu i natural. La fluïdesa segueix essent alta. Fa una valoració dels curs molt, molt positiva.

Informant nº 23: Enregistrament inicial

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa			x				1.2	2.1 / 2.4 / 3 / 4	5	-Illots: presentació personal (amb errades), exemplificació -Fillers: enumeració de països, repeticions, vocalitzacions, tos -Generalització: "this type of things", "a very different type of" -Estrangeritzza: "has a very symbolist", "I ocupe a position of secretary" (assaig) -Ús de la L1 -Autocorrecció: "a dog call... and is called Roc"
Comoditat					x					
Creativitat						x				

Comentaris

Segueix un guió preparat, però sovint improvisa i té un discurs més o menys basat en illots de seguretat, però amb elements que també denoten una certa naturalitat, malgrat que no se l'acaba de veure còmoda. De fet la tasca acaba interrompent-se per inseguretat (el final és molt expressiu i indica la seva inhibició), i és per aquesta inseguretat que no acaba de ser plenament fluïda. La tasca és curta, incompleta i neutra.

Informant nº 23: Enregistrament final

	+ ← → -						Estratègies comunicatives			Observacions
	Planificació	Execució	Reparació							
Fluïdesa			x				1.1	2.1 / 3 / 4	-Illots: presentació personal, expressions estructuradores del discurs -Generalització: "other things" -Estrangeritzza: "the last week" (assaig) -Fillers: vocalitzacions, frases fetes (poques)	
Comoditat					x					
Creativitat						x				

Comentaris

Segueix un guió molt pautat (hi ha molt poca repetició i pocs fillers), de manera que tot i que pugui improvisar va sobre segur. De fet, la tasca és molt curta i pobre, fa el discurs d'una tirada i sembla que no s'acabi de deixar anar. Tanmateix, l'inici és força expressiu (com indica la seva entonació) i fa l'efecte que se sent una mica més segura de sí mateixa, perquè el discurs està controlat. No apareixen gaires estratègies comunicatives.

### 12.3. Resultats dels enregistraments dels alumnes

Per tal d'analitzar la informació obtinguda mitjançant les graelles de buidat de dades l'eina de processament utilitzada ha estat l'estadística descriptiva, que permet la seva representació gràfica. En funció de les dades visuals (és a dir, de la forma del gràfic) és possible deduir una informació general que pot donar una idea global de les tendències observables. Al capítol 7 ja es va esmentar que la informació que s'extreu de l'estadística descriptiva és qualitativa, no quantitativa.

Com ja s'ha dit, es van assignar valors numèrics als diferents graus d'adequació segons els criteris establerts, de manera que els extrems del *continuum* corresponguessin als valors 1 i 6 en funció de si s'ajustaven poc o molt a cadascun dels criteris. Aquests valors es van representar en diferents tipus de gràfics. Ara bé, si la gradació hagués estat diferent (per exemple, de 1 a 10), la informació qualitativa que es desprendria dels gràfics seria bàsicament la mateixa, per tant la gradació en sí mateixa va tenir poca influència en els resultats.

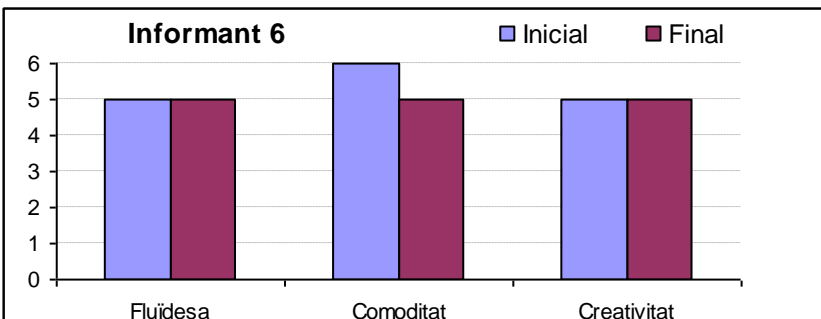
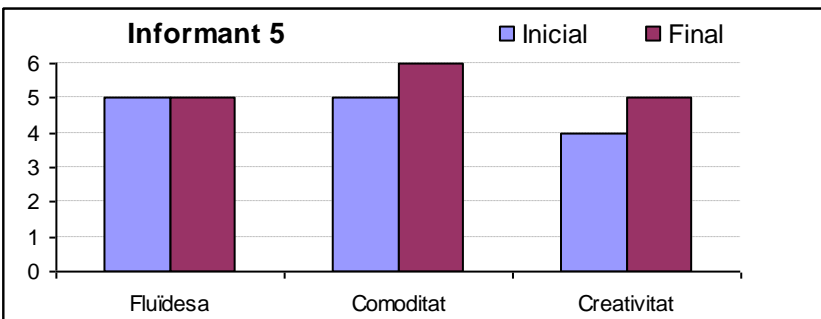
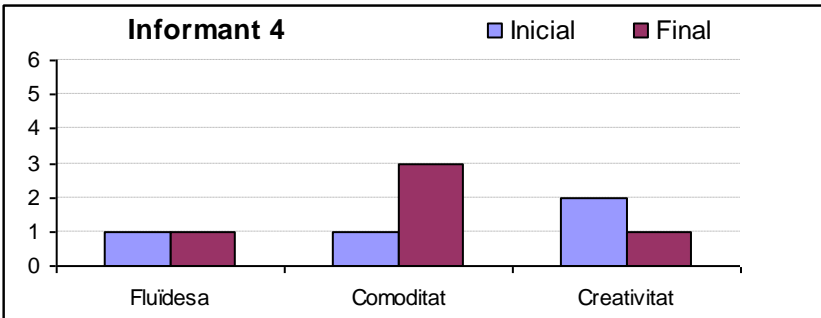
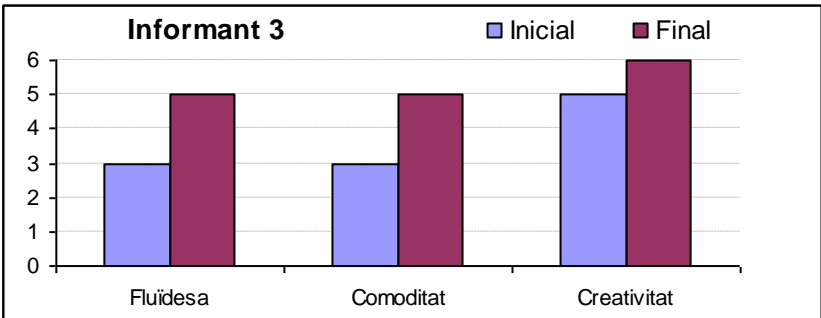
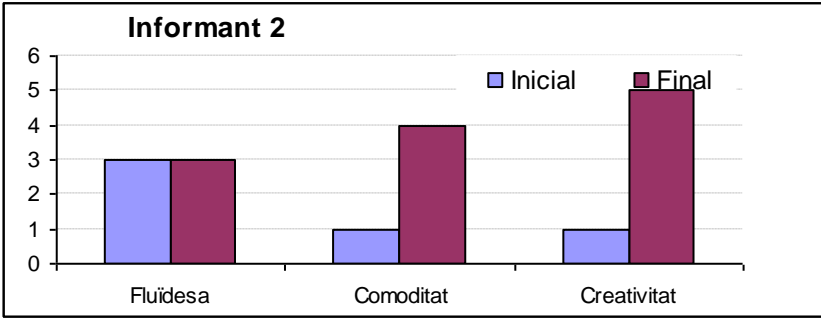
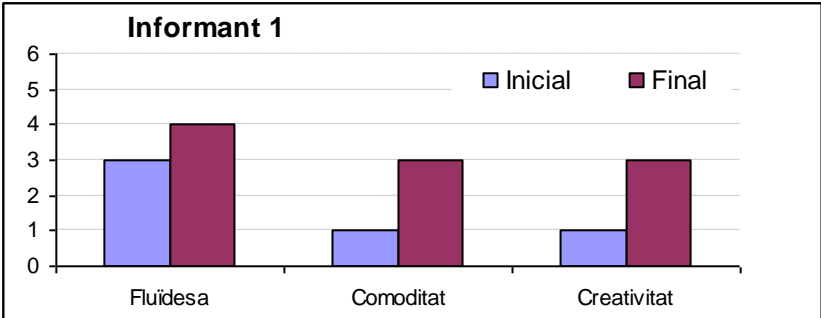
Els diferents graus d'adequació en la fluïdesa, la comoditat i la creativitat dels discursos inicials i finals dels informants es van recollir en una Taula de valors individuals (vegeu la figura 21) i es van representar en una primera sèrie de Gràfics d'evolució individuals per tal de poder observar si es va produir algun tipus de variació informant per informant en una escala de 0 a 6 (vegeu la figura 22).

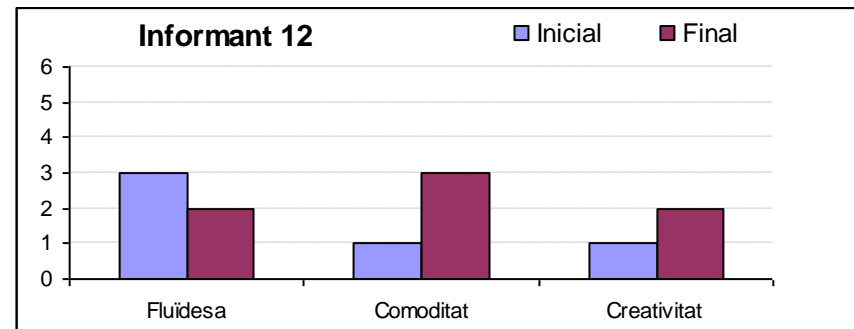
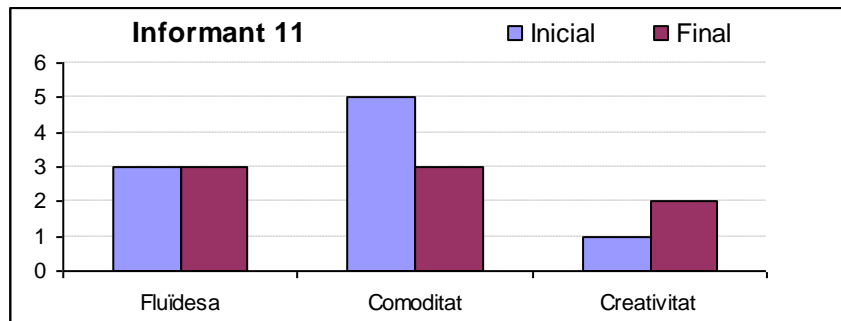
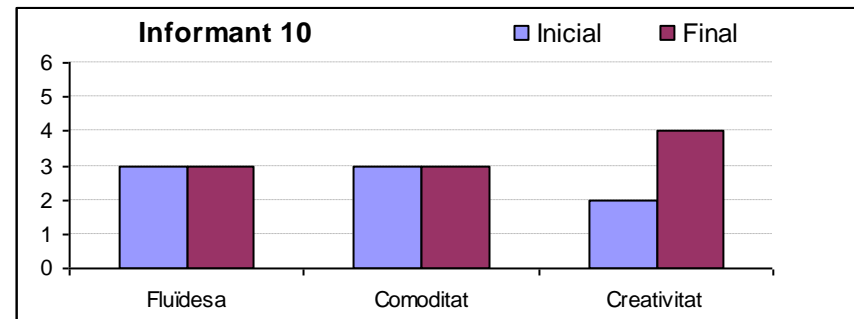
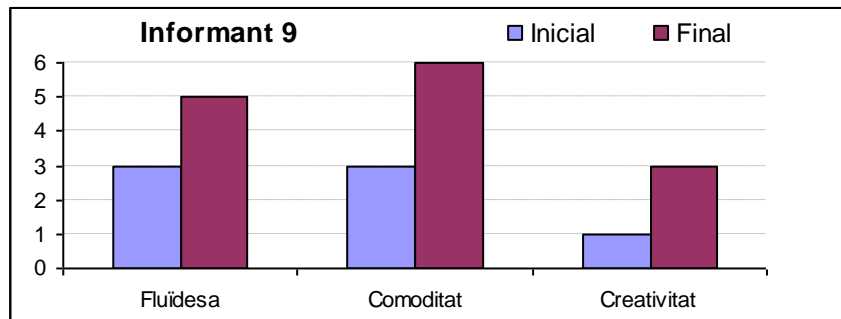
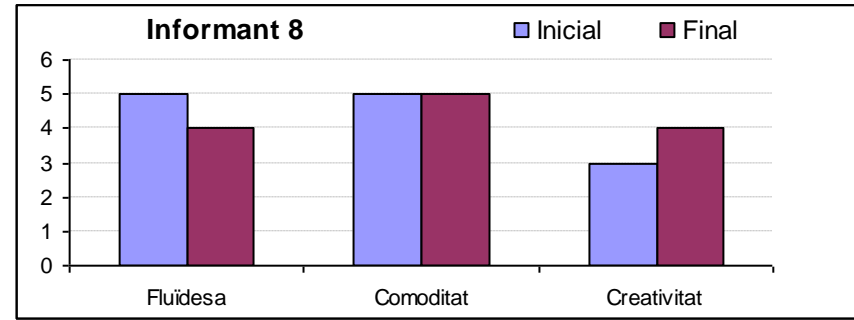
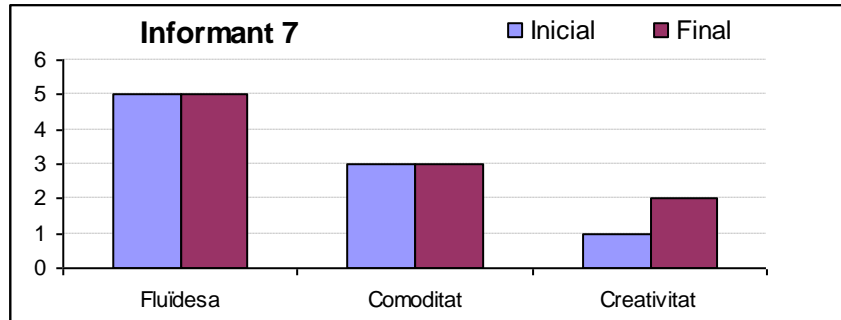
La utilització d'estratègies comunicatives en els discursos inicials i finals de cadascun dels informants es va recollir a continuació en unes Taules d'utilització d'estratègies individuals (vegeu la figura 23) on es ressalten en negreta aquelles estratègies que cada informant va fer servir entre el conjunt d'estratègies comunicatives que ja hem vist a la Taula d'estratègies comunicatives de producció segons el MECR (vegeu la figura 14). Aquestes dades individuals es van traslladar a una Taula d'utilització d'estratègies global (vegeu la figura 24). Finalment, a partir de la informació sobre les estratègies comunicatives emprades en els discursos inicials i finals dels informants i sobre l'increment del grau d'adequació en la fluïdesa, la comoditat i la creativitat es va elaborar una Taula d'evolució dels enregistraments (vegeu la figura 25). Totes aquestes taules i gràfics es poden trobar tot seguit.

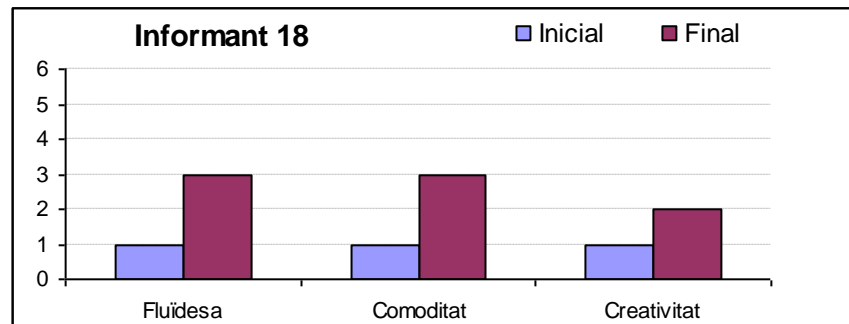
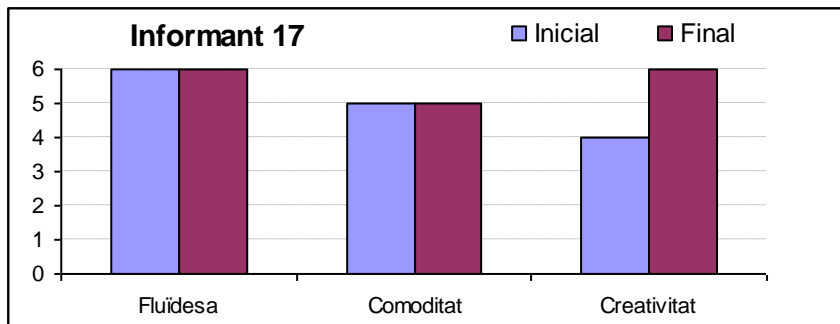
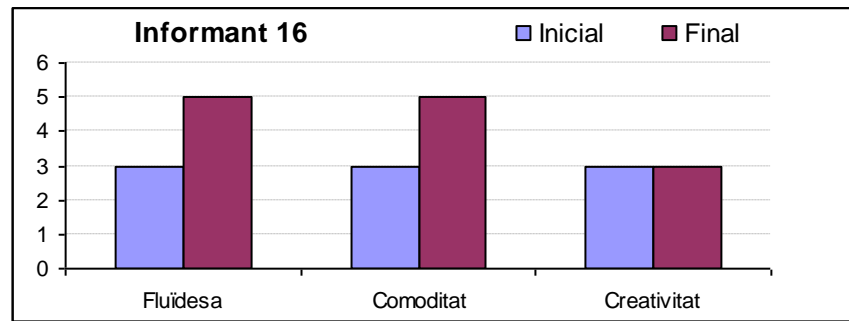
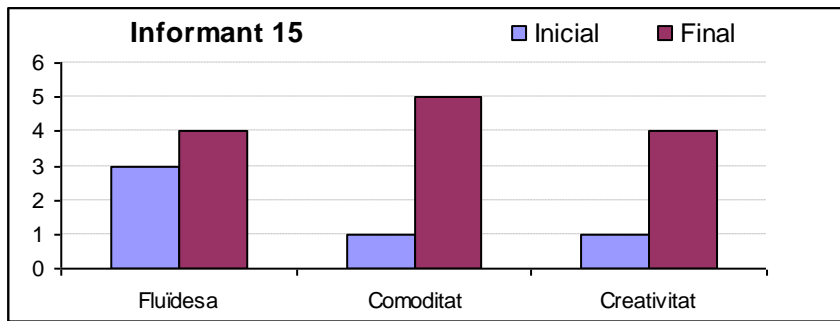
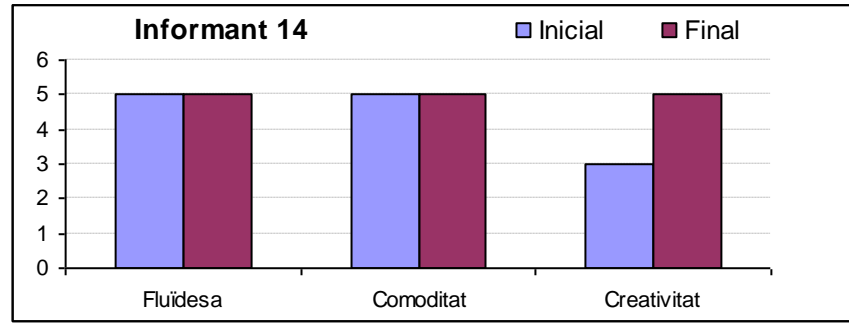
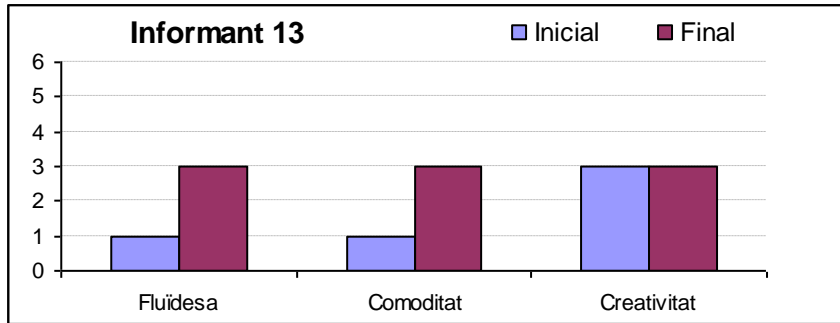
Figura 21. Taula de valors individuals

Informant	Grup	Fluïdesa Inicial	Comoditat inicial	Creativitat Inicial	Fluïdesa Final	Comoditat Final	Creativitat Final	Increment		
								Fluïdesa	Comoditat	Creativitat
Inf 1	A8T111	3	1	1	4	3	3	1	2	2
Inf 2	A8T111	3	1	1	3	4	5	0	3	4
Inf 3	A8T111	3	3	5	5	5	6	2	2	1
Inf 4	A8T111	1	1	2	1	3	1	0	2	-1
Inf 5	A8T111	5	5	4	5	6	5	0	1	1
Inf 6	A8T111	5	6	5	5	5	5	0	-1	0
Inf 7	A8T111	5	3	1	5	3	2	0	0	1
Inf 8	A8T111	5	5	3	4	5	4	-1	0	1
Inf 9	A8T111	3	3	1	5	6	3	2	3	2
Inf 10	A8T111	3	3	2	3	3	4	0	0	2
Inf 11	A8T111	3	5	1	3	3	2	0	-2	1
Inf 12	A8T111	3	1	1	2	3	2	-1	2	1
Inf 13	A8T211	1	1	3	3	3	3	2	2	0
Inf 14	A8T211	5	5	3	5	5	5	0	0	2
Inf 15	A8T211	3	1	1	4	5	4	1	4	3
Inf 16	A8T211	3	3	3	5	5	3	2	2	0
Inf 17	A8T211	6	5	4	6	5	6	0	0	2
Inf 18	A8T211	1	1	1	3	3	2	2	2	1
Inf 19	A8T211	3	2	3	5	3	4	2	1	1
Inf 20	A8T211	2	3	5	5	5	5	3	2	0
Inf 21	A8T211	5	3	1	5	3	3	0	0	2
Inf 22	A8T211	6	5	2	6	5	4	0	0	2
Inf 23	A8T211	4	2	1	4	3	1	0	1	0

Figura 22. Gràfics d'evolució individuals







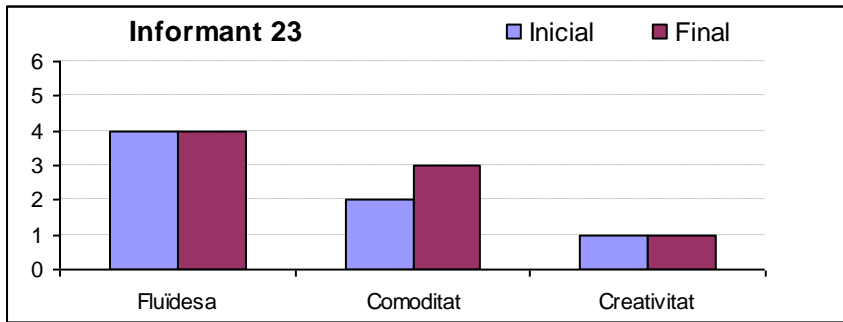
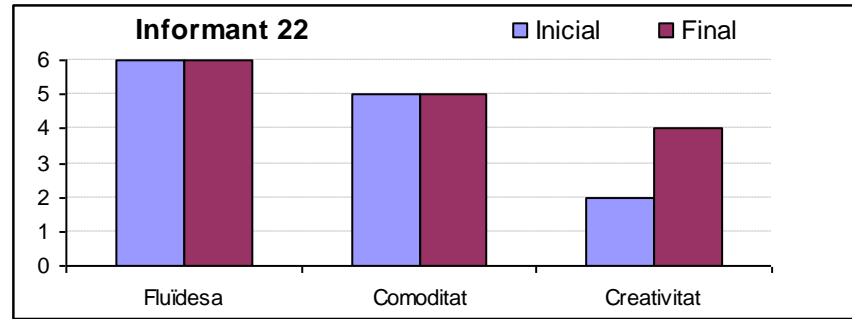
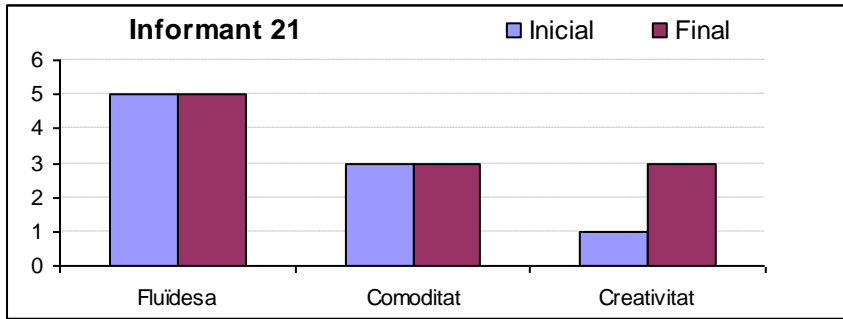
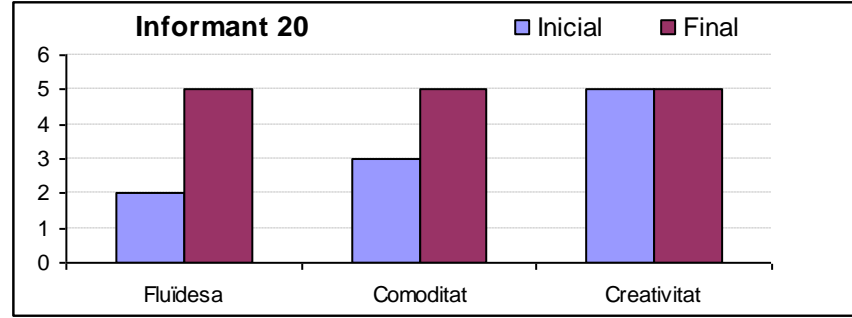
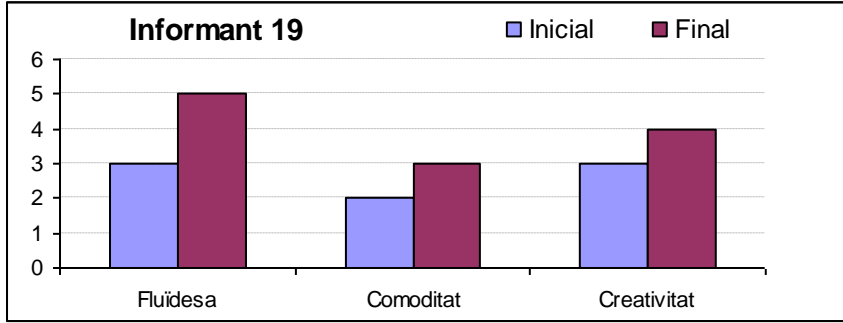




Figura 23. Taules d'utilització d'estratègies individuals

INFORMANT 1	
INICIAL	FINAL
<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>	1.1 Estratègies d'evitació
1.2 Estratègies d'assoliment	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
2.4 <b>“Estrangeritzar” expressions de la L1</b>	<b>2.4 “Estrangeritzar” expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
<b>5 Autocorrecció</b>	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 2	
INICIAL	FINAL
<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>	1.1 Estratègies d'evitació
1.2 Estratègies d'assoliment	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	<b>2.2 Parafrasejar</b>
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
2.4 <b>“Estrangeritzar” expressions de la L1</b>	<b>2.4 “Estrangeritzar” expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 3	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	<b>2.2 Parafrasejar</b>
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	<b>2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir</b>
2.4 <b>“Estrangeritzar” expressions de la L1</b>	<b>2.4 “Estrangeritzar” expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 4	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	2.1 Generalitzacions/aproximacions
<b>2.2 Parafrasejar</b>	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 5	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 6	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
<b>5 Autocorrecció</b>	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 7	
INICIAL	FINAL
<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>	<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>
1.2 Estratègies d'assoliment	1.2 Estratègies d'assoliment
2.1 Generalitzacions/aproximacions	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 8	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	<b>2.2 Parafrasejar</b>
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 9	
INICIAL	FINAL
<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	5 Autocorrecció

INFORMANT 10	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
<b>5 Autocorrecció</b>	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 11	
INICIAL	FINAL
<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>	<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>
1.2 Estratègies d'assoliment	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	5 Autocorrecció

INFORMANT 12	
INICIAL	FINAL
<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	5 Autocorrecció

INFORMANT 13	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	5 Autocorrecció

INFORMANT 14	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 15	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	<b>2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir</b>
2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1	2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
4 Assaig	<b>4 Assaig</b>
<b>5 Autocorrecció</b>	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 16	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	<b>2.2 Parafrasejar</b>
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	5 Autocorrecció

INFORMANT 17	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 18	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	2.1 Generalitzacions/aproximacions
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
<b>5 Autocorrecció</b>	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 19	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 20	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
<b>2.2 Parafrasejar</b>	<b>2.2 Parafrasejar</b>
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
<b>5 Autocorrecció</b>	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 21	
INICIAL	FINAL
<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>	1.1 Estratègies d'evitació
1.2 Estratègies d'assoliment	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	<b>2.2 Parafrasejar</b>
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 22	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	1.1 Estratègies d'evitació
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>
2.1 Generalitzacions/aproximacions	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	<b>2.2 Parafrasejar</b>
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2</b>
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
5 Autocorrecció	<b>5 Autocorrecció</b>

INFORMANT 23	
INICIAL	FINAL
1.1 Estratègies d'evitació	<b>1.1 Estratègies d'evitació</b>
<b>1.2 Estratègies d'assoliment</b>	1.2 Estratègies d'assoliment
<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>	<b>2.1 Generalitzacions/aproximacions</b>
2.2 Parafrasejar	2.2 Parafrasejar
2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir	2.3 Descriure aspectes d'allò que es vol dir
<b>2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L1</b>	2.4 "Estrangeritzar" expressions de la L2
<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>	<b>3 Construcció sobre els coneixements previs</b>
<b>4 Assaig</b>	<b>4 Assaig</b>
<b>5 Autocorrecció</b>	5 Autocorrecció



Figura 24. Taula d'utilització d'estratègies global

	1.1		1.2		2.1		2.2		2.3		2.4		3		4		5		
	Estratègies d'evitació		Estratègies d'assoliment		Generalització/ aproximació		Parafrasejar		Descriure aspectes d'allò que es vol dir		"Estrangeritzar" expressions de la L1		Construcció sobre els coneixements previs		Assaig		Autocorrecció		
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	
Informant 1	x			x								x	x	x	x	x	x	x	x
Informant 2	x			x		x		x				x	x	x	x	x	x		x
Informant 3			x	x				x		x		x	x	x	x	x	x		x
Informant 4			x	x	x			x				x	x	x	x	x	x		x
Informant 5			x	x		x						x	x	x	x	x	x		x
Informant 6			x	x	x								x	x	x	x	x		x
Informant 7	x	x										x	x	x	x	x	x		x
Informant 8			x	x	x	x		x				x	x	x	x	x	x		x
Informant 9	x		x	x		x						x		x	x	x	x		
Informant 10			x	x		x						x	x	x	x	x	x		x
Informant 11	x	x		x	x							x	x	x	x	x	x		
Informant 12	x		x	x	x	x						x	x	x	x	x	x		
Informant 13			x	x								x	x	x	x	x	x		
Informant 14			x	x								x	x	x	x	x	x		x
Informant 15			x	x						x				x	x		x		x
Informant 16			x	x	x	x		x				x		x	x	x	x		
Informant 17			x	x	x	x						x	x	x	x	x	x		x
Informant 18			x	x								x	x	x	x	x	x		x
Informant 19			x	x	x	x						x	x	x	x	x	x		x
Informant 20			x	x		x	x	x	x			x	x	x	x	x	x		x
Informant 21	x			x	x	x		x				x	x	x	x	x	x		x
Informant 22			x	x		x		x				x	x	x	x	x	x		x
Informant 23		x	x		x	x						x		x	x	x	x		x

Figura 25. Taula d'evolució dels enregistraments

Grup A8T111	Evolució	Observacions
Informant 1	Fluïdesa ha millorat lleugerament, comoditat i creativitat han millorat una mica. Planificació: en comptes d'estratègies d'evitació a E2 ha emprat estratègies d'assoliment. Ha emprat les mateixes estratègies d'execució i reparació a E1 i E2.	E1 llegit
Informant 2	Fluïdesa no ha millorat, comoditat ha millorat força i creativitat ha millorat molt. Planificació: en comptes d'estratègies d'evitació a E2 ha emprat estratègies d'assoliment. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució i a més hi hagut reparació.	E1 llegit
Informant 3	Fluïdesa i comoditat han millorat una mica, creativitat ha millorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir més estratègies d'execució a E2 i a més hi hagut reparació.	
Informant 4	Fluïdesa no ha millorat, comoditat ha millorat una mica i creativitat ha empitjorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. A E2 ha fet servir menys estratègies d'execució, però hi hagut reparació.	
Informant 5	Fluïdesa no ha millorat, comoditat i creativitat han millorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució i a més hi hagut reparació.	
Informant 6	Fluïdesa i creativitat no han millorat, comoditat ha empitjorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir un nombre d'estratègies d'execució i reparació similar a E1 i E2.	
Informant 7	Fluïdesa i comoditat no han millorat, creativitat ha millorat lleugerament. Planificació: ha fet servir estratègies d'evitació a E1 i a E2. Ha emprat les mateixes estratègies d'execució a E1 i E2, però a E2 a més hi ha hagut reparació.	E1 i E2 llegits
Informant 8	Fluïdesa ha empitjorat lleugerament, comoditat no ha millorat i creativitat ha millorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució i a més hi hagut reparació.	
Informant 9	Fluïdesa i creativitat han millorat una mica, comoditat ha millorat força. Planificació: a E1 ha emprat estratègies d'evitació i assoliment, però a E2 només d'assoliment. Ha fet servir un nombre d'estratègies d'execució similar a E1 i E2.	
Informant 10	Fluïdesa i comoditat no han millorat, creativitat ha millorat una mica. Ha emprat estratègies d'assoliment (planificació) i reparació a E1 i E2. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució.	
Informant 11	Fluïdesa no ha millorat, comoditat ha empitjorat una mica i creativitat ha millorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'evitació a E1 i a E2, però a E2 també n'ha utilitzat d'assoliment. A E2 ha fet servir menys estratègies d'execució.	E1 llegit
Informant 12	Fluïdesa ha empitjorat lleugerament, comoditat ha millorat una mica i creativitat ha millorat lleugerament. Planificació: a E1 ha emprat estratègies d'evitació i assoliment, però a E2 només d'assoliment. Ha fet servir les mateixes estratègies d'execució a E1 i E2.	

Grup A8T211	Evolució	Observacions
Informant 13	Fluïdesa i comoditat han millorat una mica, creativitat no ha millorat. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir les mateixes estratègies d'execució a E1 i E2.	
Informant 14	Fluïdesa i comoditat no han millorat, creativitat ha millorat una mica. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir les mateixes estratègies d'execució a E1 i E2, però a E2 a més hi ha hagut reparació.	
Informant 15	Fluïdesa ha millorat lleugerament, comoditat ha millorat molt i creativitat ha millorat força. Ha emprat estratègies d'assoliment (planificació) i reparació a E1 i E2. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució.	
Informant 16	Fluïdesa i comoditat han millorat una mica, creativitat no ha millorat. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir un nombre d'estratègies d'execució similar a E1 i E2.	
Informant 17	Fluïdesa i comoditat no han millorat, creativitat ha millorat una mica. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir les mateixes estratègies d'execució a E1 i E2, però a E2 a més hi ha hagut reparació.	
Informant 18	Fluïdesa i comoditat han millorat una mica, creativitat ha millorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir les mateixes estratègies d'execució i reparació a E1 i E2.	
Informant 19	Fluïdesa ha millorat una mica, comoditat i creativitat han millorat lleugerament. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. Ha fet servir les mateixes estratègies d'execució a E1 i E2, però a E2 a més hi ha hagut reparació.	
Informant 20	Fluïdesa ha millorat força, comoditat ha millorat una mica, creativitat no ha millorat. Ha emprat estratègies d'assoliment (planificació) i reparació a E1 i E2. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució.	
Informant 21	Fluïdesa i comoditat no han millorat, creativitat ha millorat una mica. Planificació: en comptes d'estratègies d'evitació a E2 ha emprat estratègies d'assoliment. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució i a més hi ha hagut reparació.	E1 llegit
Informant 22	Fluïdesa i comoditat no han millorat, creativitat ha millorat una mica. Planificació: ha emprat estratègies d'assoliment a E1 i E2. A E2 ha fet servir més estratègies d'execució i a més hi ha hagut reparació.	
Informant 23	Fluïdesa i creativitat no han millorat, comoditat ha millorat lleugerament. Planificació: en comptes d'estratègies d'assoliment a E2 ha emprat estratègies d'evitació. A E2 ha utilitzat menys estratègies d'execució i no hi ha hagut reparació. Ha empitjorat, doncs, a nivell d'estratègies.	

Clau d'interpretació segons els increments

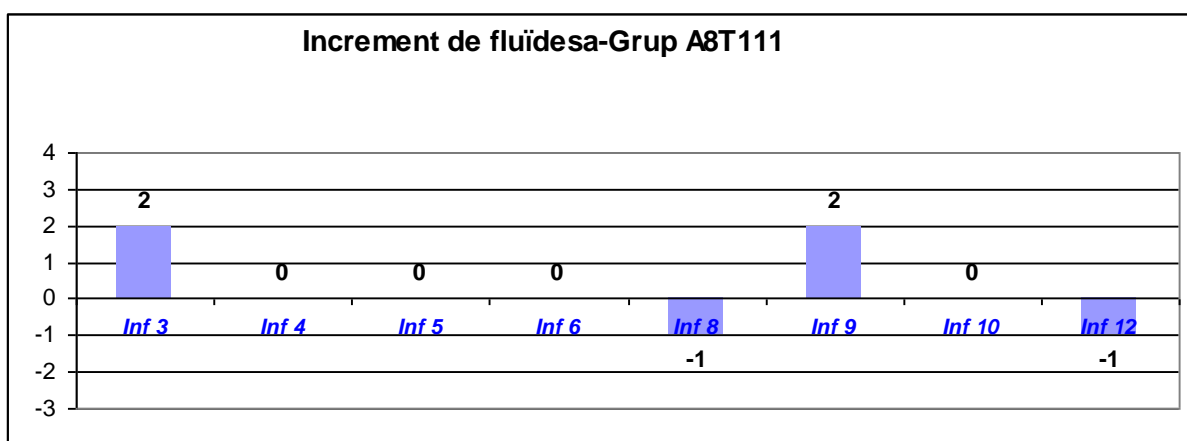
-1/1=lleugerament  
-2/2=una mica  
3=força  
4=molt

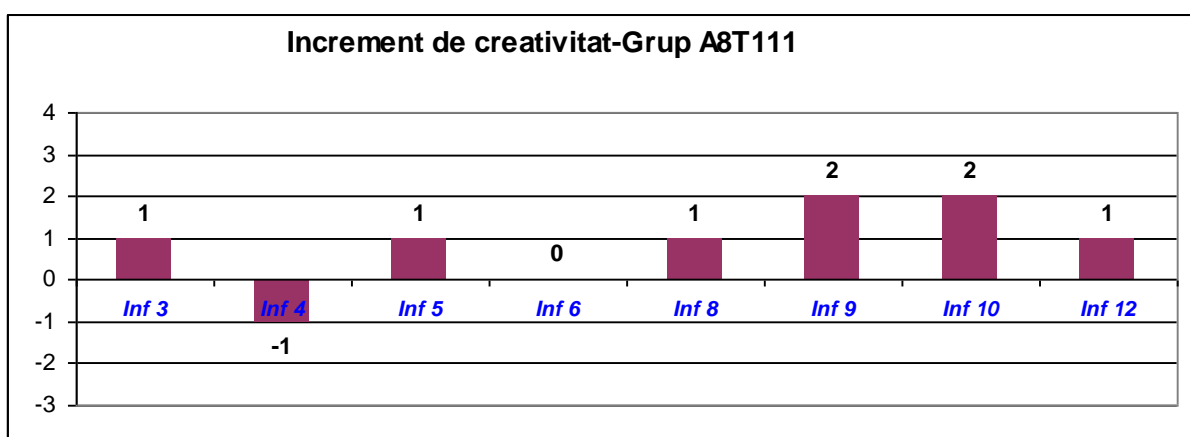
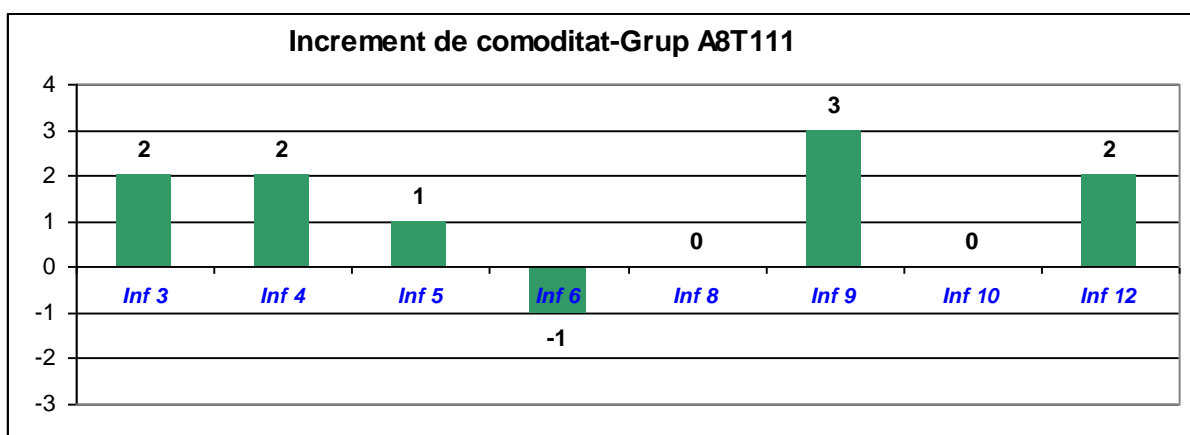
### 12.3.1. Grup A8T111

En aquest apartat es presentaran els resultats del processament de les dades relacionades amb els discursos enregistrats pels alumnes del grup A8T111 al principi i al final del quadrimestre. Aquest grup es composava de 12 informants, quatre dels quals (els informants 1, 2, 7 i 11) van aportar uns enregistraments inicials que no semblaven mostres de discurs espontani. Es va considerar que aquest podia ser un factor que podia causar interferències a l'hora d'analitzar els resultats de cadascun dels grups per separat i conjuntament, ja que els discursos amb mediació lectoescriptora havien de valorar-se des d'una altra perspectiva. Per tant, les actuacions d'aquests informants es van analitzar individualment, com les de la resta d'informants, però en el moment d'extraure conclusions grupals es van discriminar per tal d'evitar distorsions i es van analitzar separatament.

Les dades recollides a la Taula de valors individuals (vegeu la figura 21) sobre l'increment del grau d'adequació en la fluïdesa, la comoditat i la creativitat dels enregistraments realitzats per cadascun dels informants vàlids del grup A8T111 es van recollir en una nova sèrie de Gràfics d'increment grupal que es presenten a continuació. L'eix vertical indica el grau d'increment (positiu o negatiu) que cada informant va experimentar, i aquesta informació es reforça mostrant aquest increment a cadascuna de les barres que representen a cadascun dels informants (indicats en l'eix horitzontal).

Figura 26. Gràfics d'increment grupal (A8T111)



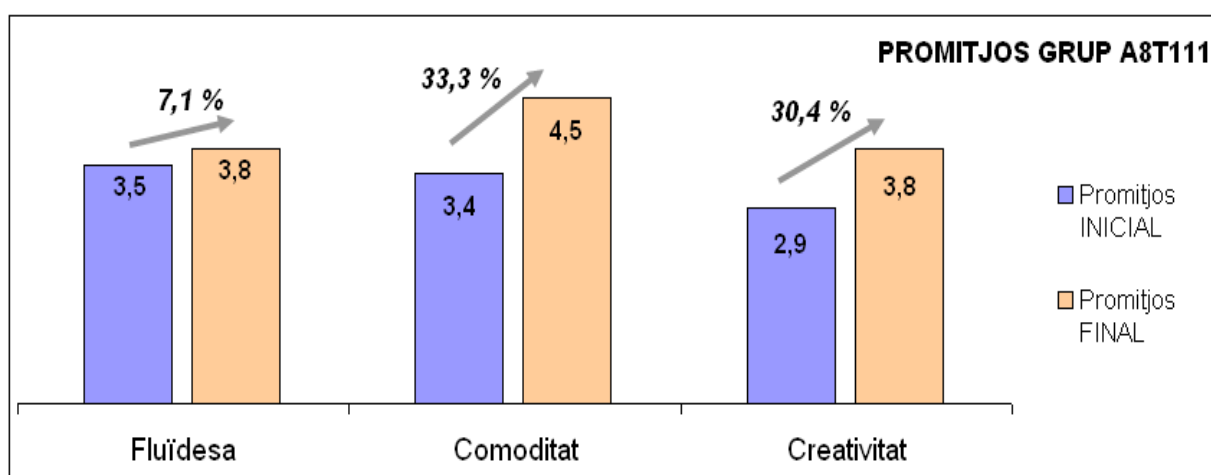


A més, es van calcular els promitjos i les desviacions estàndard dels valors inicials i finals de fluïdesa, comoditat i creativitat en aquest grup, i també els increments respecte dels promitjos dels valors inicials, que es van expressar percentualment i es van representar en els següents gràfics.

Figura 27. Taula de promitjos grup A8T111

	GRUP A8T111		
	Fluïdesa	Comoditat	Creativitat
Promig INICIAL	3,5	3,4	2,9
Promig FINAL	3,8	4,5	3,8
Increment	0,3	1,1	0,9
Increment en %	7,1%	33,3%	30,4%
Desviació estàndard INICIAL	1,32	1,73	1,54
Desviació estàndard FINAL	1,48	1,22	1,56

Figura 28. Gràfic de promitjos grup A8T111



A la vista de les dades relatives al conjunt d'informants vàlids en aquest grup es desprèn que en general la fluïdesa no es va incrementar substancialment. El valor mig en els enregistraments inicials era de 3,5, mentre que als enregistraments finals va ser de 3,8, de manera que per un promig aquest grup va incrementar la seva fluïdesa en 0,3 punts, és a dir, un 7,1%. Més concretament, només dos informants van experimentar un increment (ambdós de 2 punts), mentre que quatre informants van mantenir els valors inicials i sorprenentment dos informants van patir una davallada d'un punt en les seves produccions finals. Aquestes davallades són la raó per la qual l'increment no és gaire significatiu, i analitzant-les en detall es pot constatar que malgrat que la fluïdesa dels informants 8 i 12 va minvar altres aspectes de les seves actuacions van evolucionar favorablement. Aquest és un fet que cal posar especialment en valor en el cas de l'informant 12, ja que va poder articular un discurs final clarament més espontani i alhora còmode que l'inicial. Quant als informants que van mantenir el mateix nivell de fluïdesa, el cas de l'informant 4 és destacable, ja que partia d'un nivell de fluïdesa molt baix que no va modificar-se, però en canvi sí que va mostrar-se més còmode a l'hora d'articular el seu discurs final. Tenint en compte que la majoria dels informants partien d'uns valors inicials de 3 o 5, era difícil que aquests darrers valors experimentessin increments ostensibles.

Pel que fa a la comoditat amb la qual es van dur a terme els discursos, el promig inicial era de 3,4 mentre que el final va ser de 4,5, és a dir, que el promig inicial es va incrementar en 1,1 (un 33.3%) i per tant es pot considerar més significatiu. Els informants partien d'uns valors inicials variats (entre 1 i 6), i en canvi tots els valors

finals van ajustar-se una mica més (entre 3 i 6). Un total de cinc informants van experimentar un increment d'entre 1 i 3 punts, mentre que dos informants no van tenir cap increment i un informant va patir una davallada d'un punt. Examinant aquest darrer cas en detall es pot constatar que en general el nivell de competència inicial d'aquest informant era elevat i efectivament no hi va haver un progrés remarcable durant el curs. Globalment, pot afirmar-se que aquells informants que partien d'un nivell de comoditat baix han millorat més que aquells que inicialment ja se sentien força còmodes.

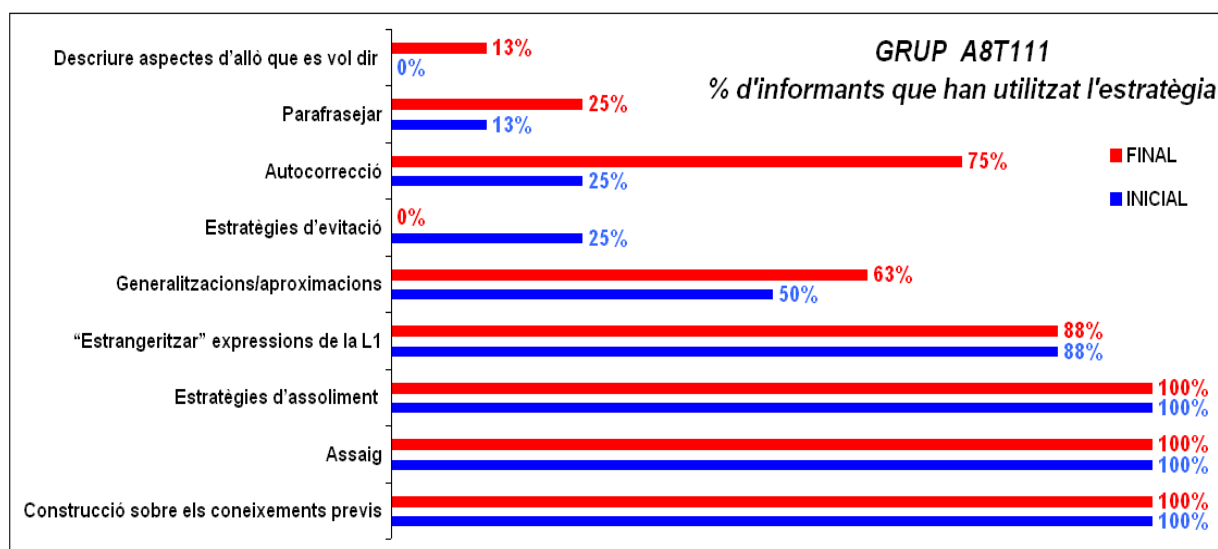
Quant a la creativitat de què els informants van fer gala en els seus enregistraments, el promig inicial es situava en un 2,9 i el final en un 3,8, de manera que amb un increment de 0,9 (un 30,4%) també aquest cop es va produir una clara millora. Els promitjos inicials anaven de 1 a 5 i finalment van tenir valors encara més dispersos de 1 a 6. La gran majoria dels informants (6 en total) van experimentar increments de com a màxim 2 punts, mentre que un informant no va millorar la seva creativitat i un altre informant (l'informant 4, que ja s'ha comentat anteriorment) va empitjorar en un punt, entre altres motius perquè el seu enregistrament final va ser una mica curt i no es va cloure adequadament. Tret d'aquest cas excepcional, en general la creativitat va ser un aspecte que va evolucionar positivament, i els majors increments es situen a la zona de valors inicials molt baixos.

D'altra banda, a partir de les dades recollides a la Taula d'utilització d'estratègies global (vegeu la figura 24) es va comptabilitzar el nombre d'utilitzacions de cadascuna de les estratègies per part dels informants vàlids del grup A8T111 en els seus discursos inicials i finals. Aquestes dades també es van expressar percentualment, es van ordenar en funció de la freqüència amb què apareixien als enregistraments inicials (de més a menys freqüents) i es van representar en els gràfics següents.

Figura 29. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T111

GRUP A8T111	INICIAL		FINAL	
	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada
Construcció sobre els coneixements previs	8	100%	8	100%
Assaig	8	100%	8	100%
Estratègies d'assoliment	8	100%	8	100%
“Estrangeritzar” expressions de la L1	7	88%	7	88%
Generalitzacions/aproximacions	4	50%	5	63%
Estratègies d'evitació	2	25%	0	0%
Autocorrecció	2	25%	6	75%
Parafrasejar	1	13%	2	25%
Descriure aspectes d'allò que es vol dir	0	0%	1	13%

Figura 30. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T111



A la vista d'aquests gràfics i de les dades recollides a la Taula d'utilització d'estratègies global és rellevant comentar que en conjunt la majoria dels informants van fer-ne més ús als seus enregistraments finals. A excepció de l'informant 6, que com ja s'ha dit partia d'un estadi inicial avançat i va emprar un nombre d'estratègies



similar en tots dos discursos, la resta d'informants va progressar. Així, si bé tots els informants van fer servir estratègies d'assoliment als seus discursos inicials i finals, dos informants van passar de fer servir estratègies d'evitació i assoliment a utilitzar només estratègies d'assoliment als seus enregistraments finals, de manera que les estratègies d'evitació van desaparèixer als discursos finals. Per tant, en comptes de reduir les seves ambicions per disposar de recursos limitats, els informants van reajustar a l'alça el nivell de la tasca en trobar els mitjans adequats per a la seva realització. A més, dos informants van fer reparacions als seus discursos inicials però en canvi sis informants van servir-se de l'autocorrecció als finals (un d'ells va emprar més estratègies de reparació, per bé que menys d'execució). Finalment, tret dels dos informants que van emprar un nombre d'estratègies d'execució similar en tots dos discursos els demés van desplegar més estratègies d'execució als seus discursos finals.

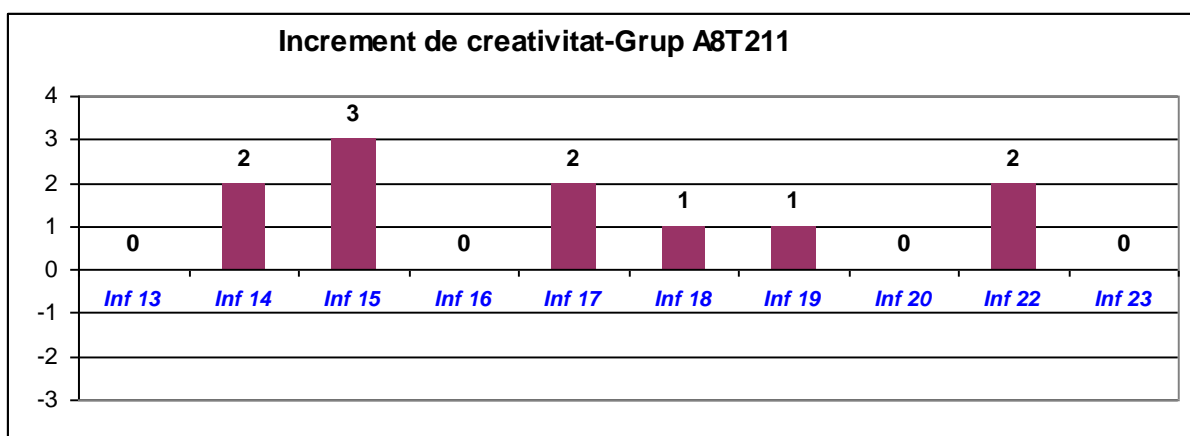
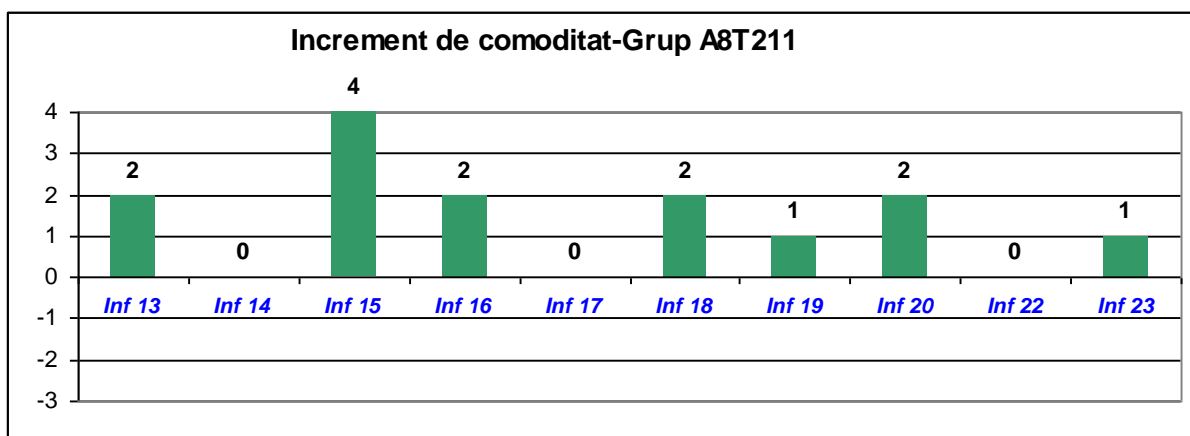
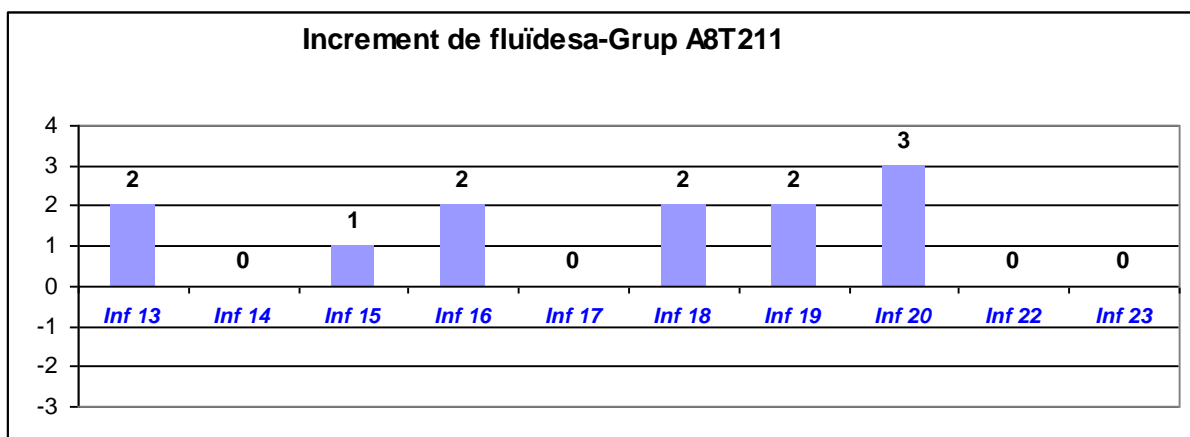
Les estratègies d'execució més utilitzades van ser l'assaig i la construcció sobre els coneixements previs, emprades per tots els informants en els seus discursos inicials i finals. En canvi, les estratègies menys utilitzades van ser la descripció d'aspectes d'allò que es vol dir i la paràfrasi: cap informant va fer servir la primera d'aquests estratègies al seu discurs inicial i només un la va emprar al seu discurs final.

### **12.3.2. Grup A8T211**

A continuació s'oferiran els resultats que es desprenen del processament de les dades obtingudes en el grup A8T211. El grup estava format per 11 informants i en aquest cas només se'n va descartar un (informant 21) per no haver produït un discurs inicial totalment espontani.

De nou, les dades recollides a la Taula de valors individuals (vegeu la figura 21) sobre l'increment del grau d'adequació en la fluïdesa, la comoditat i la creativitat dels enregistraments realitzats per cadascun dels informants vàlids del grup A8T211 es van recollir en la següent sèrie de Gràfics d'increment grupal.

Figura 31. Gràfics d'increment grupal (A8T211)

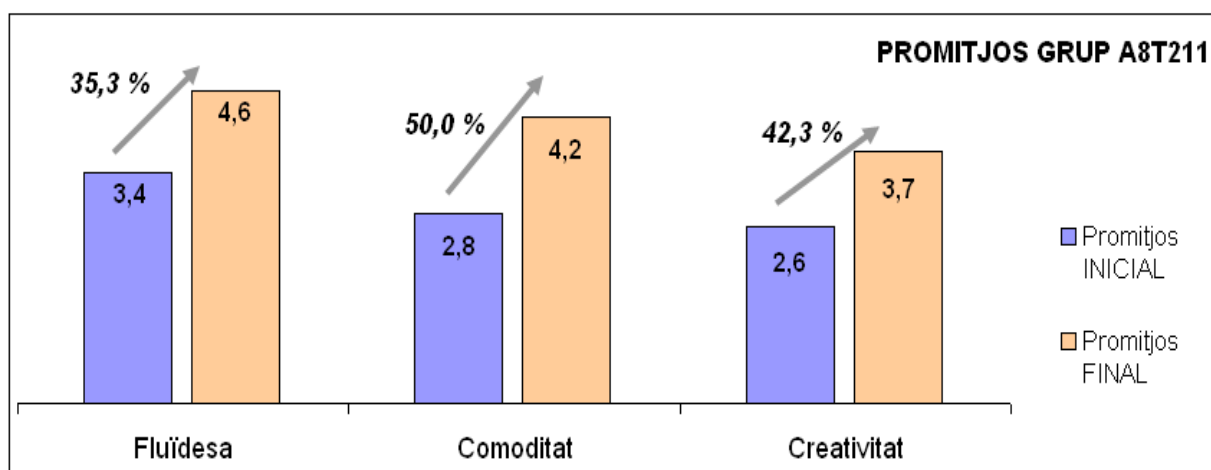


Un cop més, es van calcular els promitjos i les desviacions estàndard dels valors inicials i finals de fluïdesa, comoditat i creativitat en aquest grup, i també els increments respecte dels promitjos dels valors inicials, que es van expressar percentualment i es van representar en els següents gràfics.

Figura 32. Taula de promitjos grup A8T211

	GRUP A8T211		
	Fluïdesa	Comoditat	Creativitat
Promig INICIAL	3,4	2,8	2,6
Promig FINAL	4,6	4,2	3,7
Increment	1,2	1,4	1,1
Increment en %	35,3%	50,0%	42,3%
Desviació estàndard INICIAL	1,74	1,60	1,28
Desviació estàndard FINAL	1,02	0,98	1,42

Figura 33. Gràfic de promitjos grup A8T211



D'entrada en aquest grup crida l'atenció el fet que no hi hagi cap valor negatiu, és a dir, que tots els alumnes han mantingut o bé incrementat els seus nivells de fluïdesa, comoditat i creativitat, fins a arribar a tenir increments més elevats que els produïts al grup AT8111.

Els valors inicials de fluïdesa en aquest grup eren més dispersos que en el grup A8T111 i anaven de 1 a 6, amb un promig de 3,4 (un valor de partida similar al de l'altre grup). Els valors finals, en canvi, van ser d'entre 3 i 6 (un valor màxim que no es va assolir al grup A8T111) amb un promig de 4,6. Per tant, per un promig la fluïdesa en aquest grup va millorar més que al grup A8T111, ja que l'increment va

ser de 1,2 (un 35,3 %). Un total de quatre informants (amb uns valors inicials d'entre 4 i 6) no van tenir cap increment, mentre que sis informants (amb valors inicials d'entre 1 i 3) van incrementar la seva fluïdesa en 3 punts com a màxim. Podem constatar, doncs, que tots els informants amb nivells inicials de fluïdesa baixos van millorar, mentre que aquells que tenien un punt de partida més avançat és van mantenir al mateix punt fins al final.

Quant a la comoditat amb què es van dur a terme els enregistraments inicials, els valors també eren força dispersos (entre 1 i 5), mentre que els valors finals (de 3 o bé de 5) van ser més homogenis, i en cap cas van arribar a la cota de 6 punts assolida al grup A8T111. El promig inicial va ser 2,8 -més baix que el del grup A8T111-, mentre que el final va ser 4,2 i per tant es va acostar al de l'altre grup. En definitiva, l'increment de 1,4 (és a dir, d'un 50% del valor promig inicial) va ser superior al del grup A8T111. Vist en detall, només tres informants van mantenir els seus nivells de comoditat, ja inicialment elevats (amb un valor de 5). Aquests informants van ser els mateixos que no van incrementar la seva fluïdesa (en sí prou elevada), però en canvi sí que van ser més creatius a l'hora d'articular el seu discurs final. Pel que fa a la resta, set informants van sentir-se més còmodes en fer el seu enregistrament final, amb increments d'entre 1 i 4 punts, de manera que un cop més la tendència a la millora es centra en els informants amb nivells de partida més aviat baixos. Un cas a destacar és el de l'informant 15, que a partir d'uns valors inicials de comoditat i creativitat molt baixos va experimentar un increment de 4 punts i de 3 punts respectivament, a més d'incrementar la seva fluïdesa en 1 punt.

L'increment de creativitat en aquest grup va ser de 1,1 (un 42,3%), amb un promig inicial de 2,6 (una mica més baix que el de l'altre grup) i un promig final de 3,7 similar al del grup A8T111. Els valors inicials i finals, molt dispersos, van ser semblants als del grup A8T111 i un total de quatre informants van mantenir el seu nivell de creativitat de partida, mentre que la resta va incrementar-la en 3 punts com a molt. Entre els informants que van ser més creatius en fer el seu enregistrament final podem trobar-hi, com ja hem dit, aquells que no van incrementar la seva fluïdesa i comoditat inicials, que en aquest cas van experimentar una millora de 2 punts, potser pel fet de poder dedicar-hi més esforços gràcies a ser prou fluids i sentir-se prou còmodes. Per concloure, en sis casos els increments de fluïdesa i comoditat van

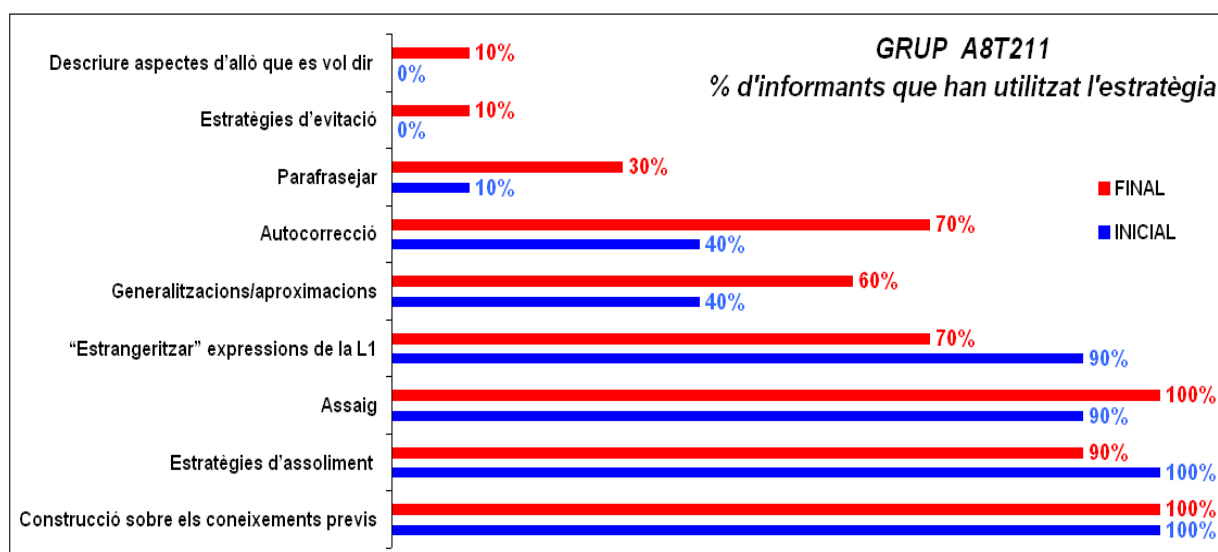
anar aparellats, mentre que la creativitat va tenir un comportament oposat.

Quant a l'ús d'estratègies comunicatives, les dades recollides a la Taula d'utilització d'estratègies global (vegeu la figura 24) en relació al nombre d'utilitzacions de cadascuna de les estratègies per part dels informants vàlids del grup A8T211 en els seus discursos inicials i finals també es van expressar percentualment i es van representar per ordre de freqüència d'aparició, com es pot comprovar tot seguit.

Figura 34. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T211

GRUP A8T211	INICIAL		FINAL	
	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada
Construcció sobre els coneixements previs	10	100%	10	100%
Estratègies d'assoliment	10	100%	9	90%
Assaig	9	90%	10	100%
"Estrangeritzar" expressions de la L1	9	90%	7	70%
Generalitzacions/aproximacions	4	40%	6	60%
Autocorrecció	4	40%	7	70%
Parafrasejar	1	10%	3	30%
Estratègies d'evitació	0	0%	1	10%
Descriure aspectes d'allò que es vol dir	0	0%	1	10%

Figura 35. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies grup A8T211



Novament, a partir d'aquests gràfics i de la Taula d'utilització d'estratègies global poden fer-se algunes observacions. D'entrada, gairebé tots els informants d'aquest grup van fer servir estratègies d'assoliment als seus discursos inicials i finals, però hi ha un cas especial (l'informant 23) que tot i haver millorat lleugerament a nivell de comoditat, va desplegar menys estratègies comunicatives a l'enregistrament final que a l'inicial. Pot considerar-se, doncs, que aquest informant no va progressar a nivell d'estratègies, ja que va passar d'emprar estratègies d'assoliment al seu discurs inicial a substituir-les per estratègies d'evitació al seu discurs final, on també va deixar de fer servir algunes estratègies d'execució i reparació. Per contra, la resta d'informants en cap moment va utilitzar estratègies d'evitació. Dos d'ells van fer servir les mateixes estratègies als enregistraments inicials i finals, un informant va emprar un nombre similar d'estratègies d'execució en ambdós discursos i tres informants van utilitzar més estratègies d'execució als seus discursos finals. Per acabar, quatre informants van fer més reparacions als seus discursos finals. El percentatge d'autocorreccions en els enregistraments inicials en aquest grup va ser superior que en el grup A8T111.

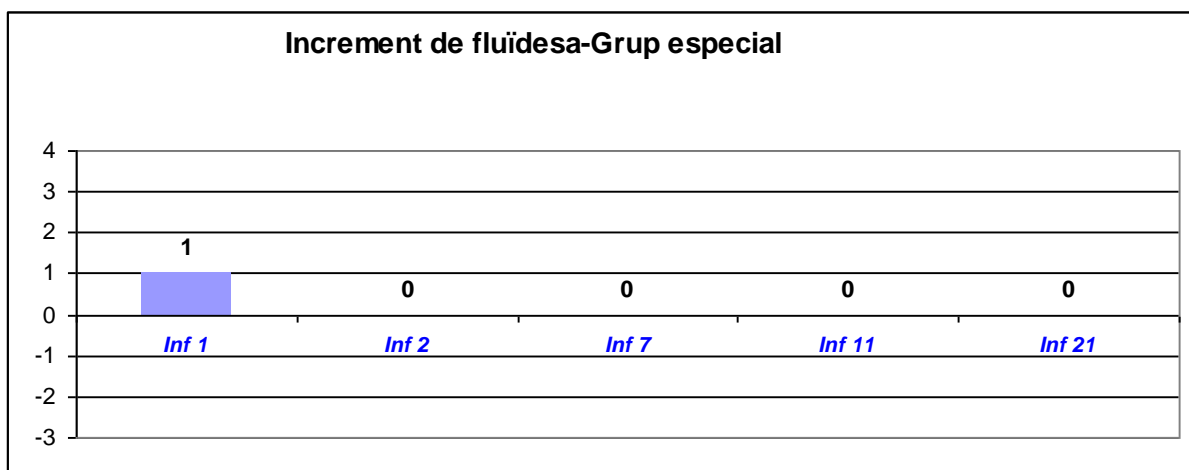
Les estratègies d'execució més freqüents van ser de nou la construcció sobre els coneixements previs i l'assaig. D'altra banda, menys informants van estrangeritzar expressions de la seva llengua materna als seus discursos finals que als inicials (gairebé tothom va fer servir aquesta estratègia als seus enregistraments inicials),

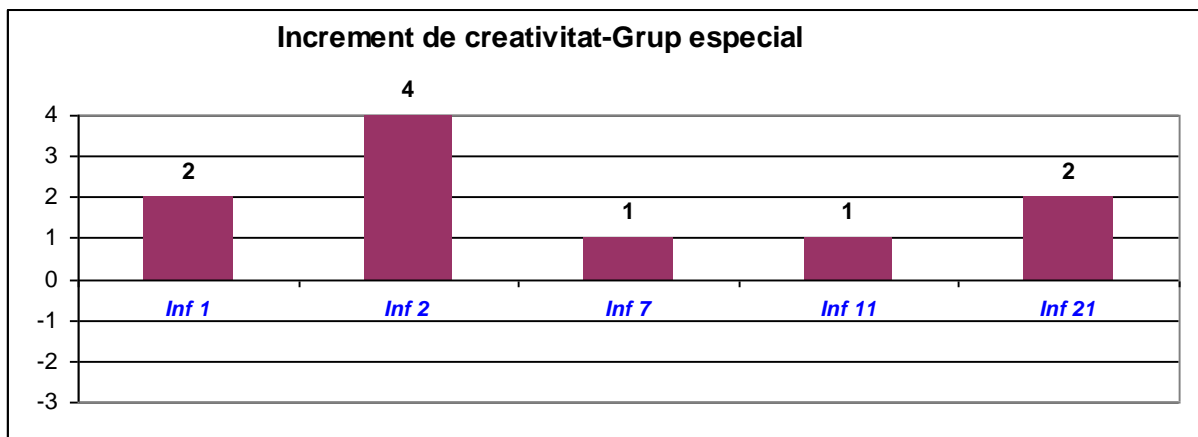
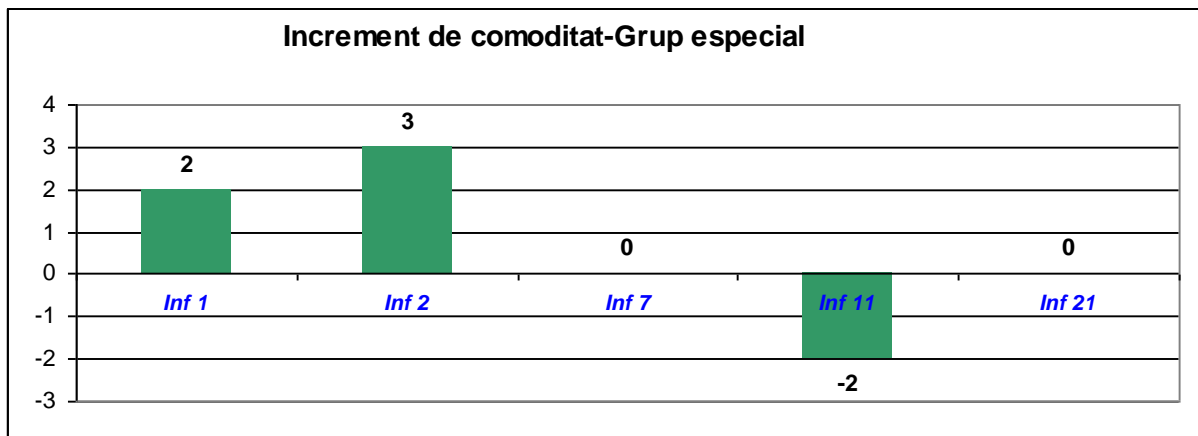
però pel que fa a la resta d'estratègies d'execució, totes van ser més utilitzades als discursos finals dels informants. En aquest grup les estratègies menys usades van tornar a ser la descripció d'aspectes d'allò que es vol dir i la paràfrasi: cap informant va fer servir la primera d'aquests estratègies al seu discurs inicial i només un la va emprar al seu discurs final.

### 12.3.3. Grup amb mediació lectoescriptora

Com ja s'ha dit, alguns alumnes van llegir els seus discursos inicials, de manera que se'ls va separar del corpus de dades principal per tal d'evitar possibles distorsions. Aquest grup de cinc alumnes va constituir en sí mateix un altre grup d'estudi amb l'objecte d'analitzar quin comportament havien tingut atès el condicionant de l'impacte de la mediació lectoescriptora en els seus discursos. A continuació es presenten els resultats obtinguts a partir de les dades que es mostren a la Taula de valors individuals (vegeu la figura 21) sobre l'increment del grau d'adequació en la fluïdesa, la comoditat i la creativitat dels enregistraments realitzats per aquests informants, representades en els següents Gràfics d'increment grupal.

Figura 36. Gràfics d'increment grupal (Grup especial)





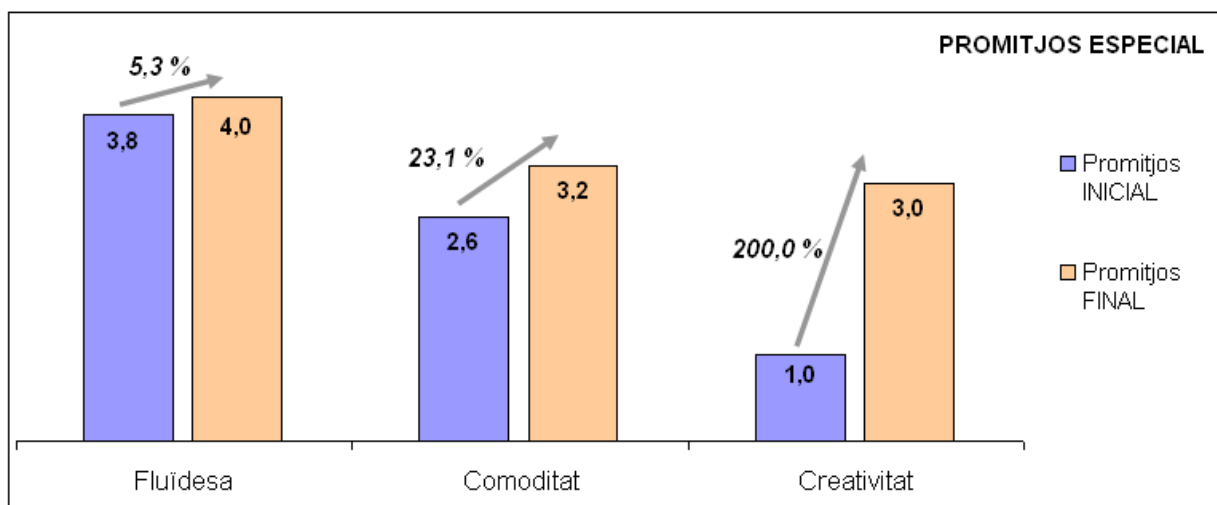
Els promitjos i les desviacions estàndard dels valors inicials i finals de fluïdesa, comoditat i creativitat en aquest grup, a més dels increments respecte dels promitjos dels valors inicials, també es van expressar percentualment i es van representar gràficament.



Figura 37. Taula de promitjos grup especial

	GRUP ESPECIAL		
	Fluïdesa	Comoditat	Creativitat
Promig INICIAL	3,8	2,6	1,0
Promig FINAL	4,0	3,2	3,0
Increment	0,2	0,6	2,0
Increment en %	5,3%	23,1%	200,0%
Desviació estàndard INICIAL	0,98	1,50	0,00
Desviació estàndard FINAL	0,89	0,40	1,10

Figura 38. Gràfic de promitjos grup especial



Per començar, la dada que més salta a la vista és un increment sobre el promig inicial de creativitat d'un 200%. Malgrat haver emprat estratègies d'execució en els seus discursos inicials, el grau de creativitat en aquest grup es va considerar baix pel fet de no ajustar-se a un dels requisits de la tasca (el de proporcionar una mostra de parla espontània). Tots els informants partien d'un valor de creativitat 1, per tant la desviació estàndard del grup era 0 i el promig inicial de 1,0 constituïa la diferència més impactant respecte dels altres grups analitzats. Ara bé, tot i que el promig final

fos de 3,0 (un valor clarament més baix que els de la resta de grups), amb valors finals que anaven de 2 a 5, el fet de tenir un punt de partida tan baix va provocar que l'increment de creativitat fos de 2,0, és a dir, el doble de l'increment que havien experimentat la resta dels alumnes en conjunt.

Un altre aspecte que crida l'atenció és la fluïdesa, que va tenir un comportament força homogeni en aquest grup. D'entrada, no hi va haver cap valor inicial baix, ja que tots eren de 3 o de 5. Per aquest motiu el promig inicial era 3,8, un valor inicial encara més elevat que el del grup A8T111. El promig final va ser de 4,0, amb valors que anaven novament de 3 a 5, i per tant gairebé ningú no va experimentar cap increment de fluïdesa. Només un informant va incrementar 1 punt, de manera que en aquest grup per un promig l'increment va ser de 0,2 (un 5,3%). Aquest increment tan baix comparat amb la resta de grups s'explica pel fet de partir d'un elevat valor inicial.

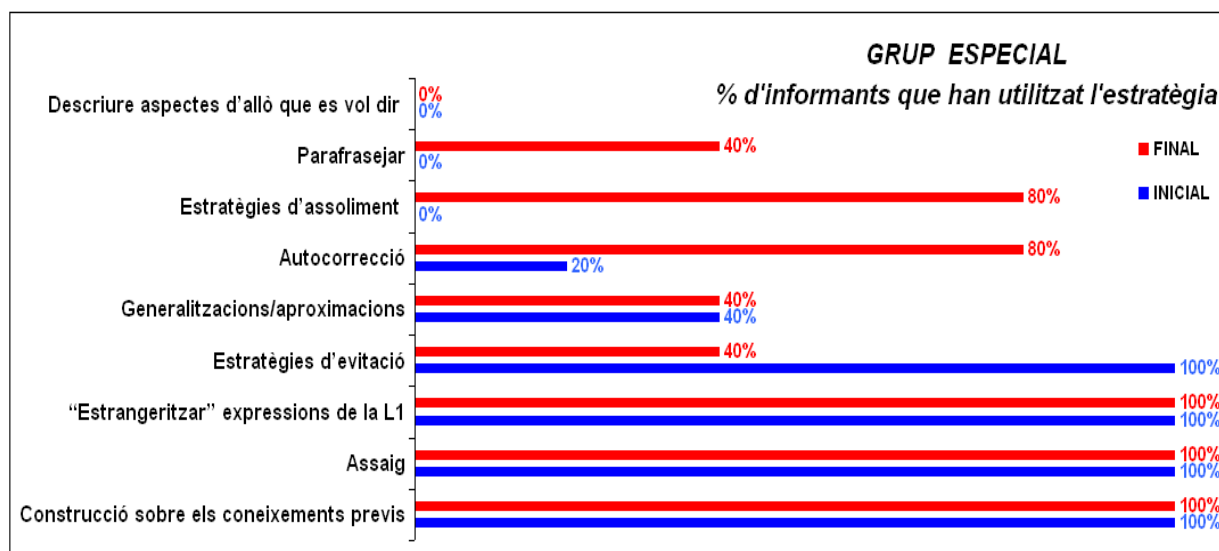
Respecte de la comoditat amb què aquest grup va dur a terme els seus discursos, es va partir d'una situació força heterogènia, amb uns valors d'entre 1 i 5 i un promig inicial de 2,6 (encara més baix que el del grup A8T211), per acabar tendint a l'homogeneïtat. Efectivament, es va produir una concentració al voltant del valor 3, i el promig final de 3,2 va ser considerablement més baix que els promitjos finals de la resta de grups. Els informants d'aquest grup, per tant, van experimentar uns increments de comoditat molt diversos, amb valors dispersos entre -2 i 3 que van provocar que l'increment de 0,6 (és a dir, d'un 23,1%) fos també el més baix de tots els grups analitzats.

D'altra banda, els següents gràfics il·lustren la freqüència amb què aquest grup especial es va servir d'estratègies comunicatives a partir de les dades recollides a la Taula d'utilització d'estratègies global (vegeu la figura 24) .

Figura 39. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies grup especial

GRUP ESPECIAL	INICIAL		FINAL	
	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada
Construcció sobre els coneixements previs	5	100%	5	100%
Assaig	5	100%	5	100%
"Estrangeritzar" expressions de la L1	5	100%	5	100%
Estratègies d'evitació	5	100%	2	40%
Generalitzacions/aproximacions	2	40%	2	40%
Autocorrecció	1	20%	4	80%
Estratègies d'assoliment	0	0%	4	80%
Parafrasejar	0	0%	2	40%
Descriure aspectes d'allò que es vol dir	0	0%	0	0%

Figura 40. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies grup especial



Si parem atenció a aquests gràfics i a la Taula d'utilització d'estratègies global la tendència general a la millora en aquest grup és evident, ja que tret del cas de l'informant 7 (que només va fer servir estratègies d'evitació en ambdós discursos) en general les estratègies d'evitació inicials van substituir-se per estratègies d'assoliment, tot i que també hi va haver qui va simultanejar aquests dos tipus

d'estratègies. A més, en tres discursos finals es van detectar més estratègies d'execució i/o reparació que als inicials, mentre que un informant va servir-se de les mateixes estratègies d'execució i reparació en els seus discursos i només en un cas s'han emprat menys estratègies d'execució al discurs final.

Les estratègies d'execució més utilitzades van ser novament la construcció sobre els coneixements previs i l'assaig, i en aquest grup també l'"estrangerització", mentre que la paràfrasi, que no s'havia fet servir en cap discurs inicial, va aparèixer en dos discursos finals. En canvi, la descripció d'aspectes d'allò que es vol dir va ser un cop més l'estratègia menys usada, i en aquest grup especial va brillar per la seva absència en tot moment.

#### **12.3.4. Consideracions finals**

Per cloure aquest capítol es recolliran les pautes generals observades en els apartats 12.3.1., 12.3.2. i 12.3.3. per tal de formular unes conclusions finals en resposta a les preguntes següents:

1. Es va poder apreciar als discursos finals dels alumnes alguna evolució respecte dels seus discursos inicials?
2. Es va produir algun progrés en els discursos dels alumnes amb mediació lectoescriptora?

D'entrada, en base als resultats que s'han presentat als apartats anteriors podem constatar que tots els valors promitjos inicials de fluïdesa, comoditat i creativitat en els grups estudiats es van incrementar positivament. Quant a la utilització d'estratègies comunicatives, en general també es va tendir a la millora, ja que la gran majoria dels alumnes va fer servir més estratègies comunicatives als seus discursos finals que als inicials. Per tant, pot considerar-se que de forma global els alumnes van progressar favorablement.

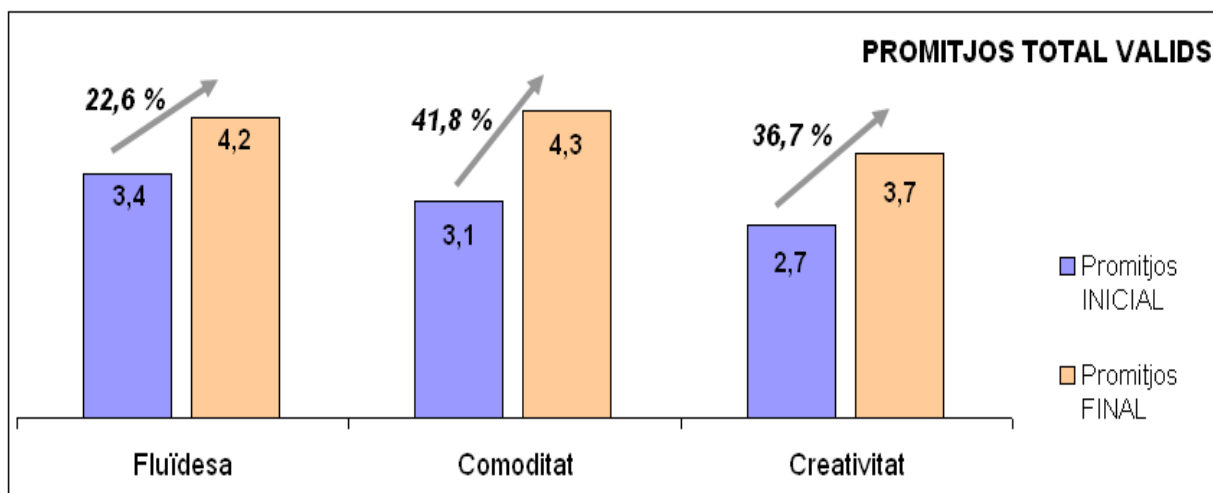
Per obtenir més informació de quines són les tendències generals cal analitzar els promitjos i les desviacions estàndard dels valors inicials i finals de fluïdesa, comoditat i creativitat del conjunt dels informants vàlids dels grups A8T111 i A8T211. A més,

per veure l'evolució entre els promitjos inicials i els finals cal estudiar els increments experimentats, tant en valors absoluts com percentualment. Aquestes dades es mostren a continuació.

Figura 41. Taula de promitjos total d'informants vàlids

	TOTAL		
	Fluïdesa	Comoditat	Creativitat
Promig INICIAL	3,4	3,1	2,7
Promig FINAL	4,2	4,3	3,7
Increment	0,8	1,3	1,0
Increment en %	22,6%	41,8%	36,7%
Desviació estàndard INICIAL	1,57	1,68	1,41
Desviació estàndard FINAL	1,31	1,11	1,48

Figura 42. Gràfic de promitjos total d'informants vàlids

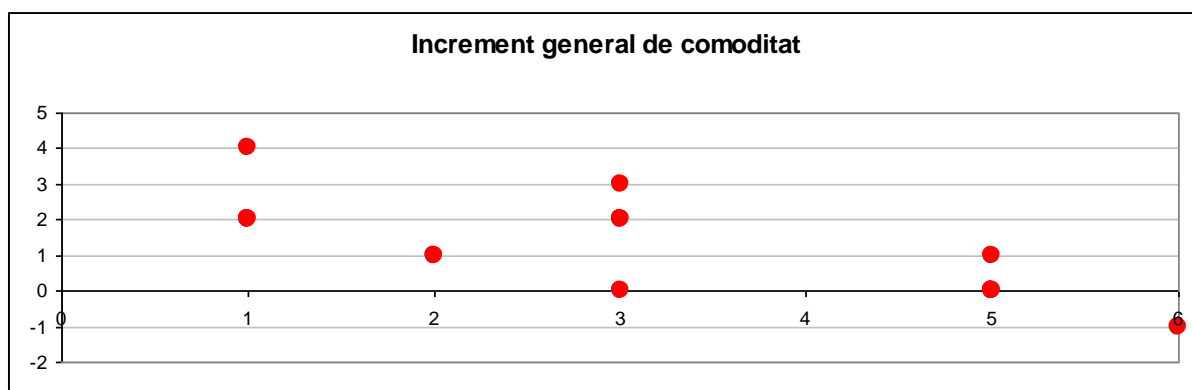
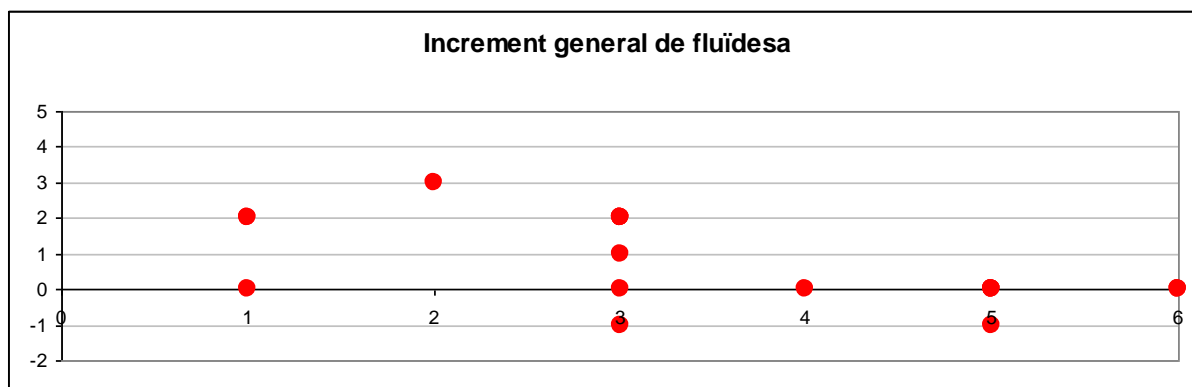


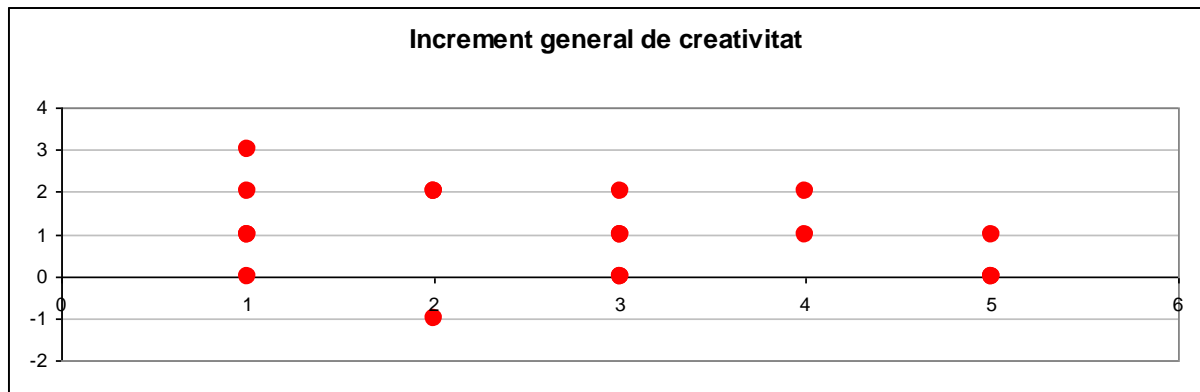
Els gràfics mostren que en general l'aspecte que més va evolucionar respecte del punt de partida inicial va ser la comoditat en passar de 3,1 a 4,3 amb un increment d'un 41,8%, seguit de la creativitat (que va evolucionar de 2,7 a 3,7 amb un increment d'un 36,7%) i de la fluïdesa (que va passar de 3,4 a 4,2 amb un increment substancialment més baix d'un 22,6%). No cal perdre de vista, a més, que pel que fa a la comoditat (i també a la fluïdesa, en menor grau) la dispersió dels valors finals va

disminuir notablement respecte de la desviació estàndard inicial.

Ara bé, val la pena estudiar la relació entre el nivell inicial de fluïdesa, el de comoditat i el de creativitat i la millora experimentada en cadascun d'aquests àmbits per part de la globalitat dels informats, sense distinció d'individualitats ni de grups-classe. A la següent sèrie de gràfics es representa el nivell de partida dels informants en l'eix horitzontal i el grau d'increment (positiu o negatiu) en l'eix vertical. Els punts vermells indiquen l'increment assolit pels informants a partir del seu nivell inicial, de manera que si dos o més informants partien del mateix nivell inicial i van acabar tenint el mateix increment hi haurà varis punts vermells juxtaposats, un a sobre de l'altre. Es a dir, que si diferents informants van experimentar el mateix increment pel fet de tenir els mateixos valors inicials i finals el solapament de les dades no permet discernir visualment el nombre d'individus afectats, ja que l'objectiu és observar unes línies d'actuació generals.

Figura 43. Gràfics d'increment segons el nivell de partida (total d'informants vàlids)





Aquesta sèrie de gràfics il·lustra una tendència general: la tendència a la millora és més evident en els nivells de partida més baixos. Aquesta tendència és molt clara pel que fa a l'increment de la comoditat amb què es van articular els discursos dels alumnes amb nivells inicials molt baixos, mentre que en el cas d'aquells amb un nivell més elevat de comoditat inicial l'increment s'equilibra i fins i tot s'arriba a invertir. La tendència també es pot observar, amb alguns matisos, en els increments de fluïdesa, i en menor grau, en els increments de creativitat, on la variable nivell inicial no va ser tan determinant a l'hora de millorar. Tanmateix, s'ha de tenir en compte que hi ha un sostre natural, que és el límit superior de la gradació: els informants que tenen un valor inicial de 5 només poden incrementar 1 punt com a molt, és a dir, que el seu potencial de millora és més restringit.

Abans de passar a valorar aquestes tendències, caldria fer algunes apreciacions. D'entrada, l'increment de la creativitat i la major utilització d'estratègies comunicatives podrien estar condicionats d'una banda pel fet que la durada dels enregistraments finals havia de ser superior a la dels inicials i per tant els alumnes havien de parlar més i tenien més marge de maniobra. Per una altra banda després de tot un quadrimestre ja estaven més avesats al tipus de tasca perquè havien tingut l'oportunitat de fer presentacions i enregistraments individuals i col·lectius, amb diferents graus de preparació prèvia.

Cap al final del curs els alumnes tenien un major coneixement mutu, però també propi, ja que havien pogut reflexionar tant sobre les actuacions dels companys com sobre les d'ells mateixos, de manera que estaven en disposició d'explotar millor els seus propis recursos. A més, alguns factors motivacionals -entre ells, l'entorn d'un

bon ambient de classe-, també podrien haver contribuït favorablement a desenvolupar alguns aspectes actitudinals importants per a la comunicació, com ara l'autoconfiança dels alumnes com a parlants d'una llengua estrangera. En sentir-se més desinhibits els alumnes haurien desbloquejat alguns dels ressorts que obstaculitzaven la seva fluïdesa. No és d'estranyar, doncs, que de vegades els increments de comoditat i de fluïdesa fossin paral·lels, en alguns casos en detriment de l'adequació dels enunciats, mentre que en altres ocasions una excessiva atenció a la forma impedia als alumnes ser més fluids. Recordem, tanmateix, que l'adequació és una àrea que en aquest estudi s'ha deixat de banda.

Pels motius que s'han esmentat, l'evolució generalitzada que es va poder detectar en els discursos dels alumnes és un resultat coherent, però que no ha de deixar de posar-se en valor atesa la curta durada del període en què es va produir. Efectivament, un quadrimestre és un lapse de temps força limitat, sobretot en el cas dels alumnes que tenien un nivell de partida més alt. Els progressos en els nivells baixos de competència comunicativa normalment són més fàcils de copsar, mentre que arribats a un cert nivell es tendeix a l'estancament i el perfeccionament és un objectiu que entraña més dificultats. Partint de la base que els promitjos inicials del grup A8T111 eren en general més alts que els del grup A8T211, això explicaria que els increments de fluïdesa, comoditat i creativitat fossin més substancials al grup A8T211.

En definitiva, caldria valorar positivament no només la clara evolució dels alumnes amb nivells inicials més ajustats, sinó també que gairebé tots els alumnes (fins i tot els alumnes que van tenir algun increment negatiu) experimentessin alguna millora quant a la fluïdesa, comoditat i/o creativitat de les seves produccions, i/o en relació a la utilització d'estratègies comunicatives. L'únic cas excepcional va ser el d'una alumna (l'informant 6) que tenia un nivell de partida alt i no només no va progressar, sinó que a més va sentir-se menys còmoda en fer el seu enregistrament final (fet que ella mateixa va atribuir en el seu discurs al seu estat d'esgotament al final del quadrimestre).

Passem a continuació a analitzar l'ús d'estratègies comunicatives per part de la globalitat dels informants vàlids dels grups A8T111 i A8T211 a partir de les dades

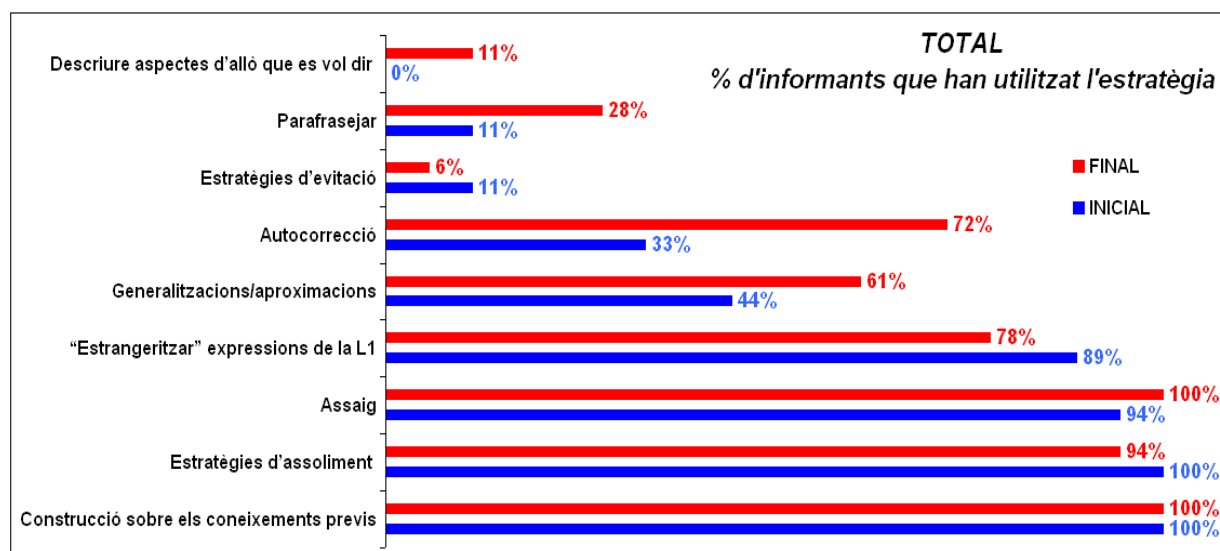


que es representen en els gràfics següents.

Figura 44. Taula de percentatges d'utilització d'estratègies (total d'informants vàlids)

TOTAL	INICIAL		FINAL	
	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada	Nombre d'utilitzacions	% informants que l'han utilitzada
Construcció sobre els coneixements previs	18	100%	18	100%
Estratègies d'assoliment	18	100%	17	94%
Assaig	17	94%	18	100%
"Estrangeritzar" expressions de la L1	16	89%	14	78%
Generalitzacions/aproximacions	8	44%	11	61%
Autocorrecció	6	33%	13	72%
Estratègies d'evitació	2	11%	1	6%
Parafrasejar	2	11%	5	28%
Descriure aspectes d'allò que es vol dir	0	0%	2	11%

Figura 45. Gràfic de percentatges d'utilització d'estratègies (total d'informants vàlids)



Com ja s'ha comentat, l'ús d'estratègies d'assoliment i evitació pot donar una orientació sobre el desenvolupament de la capacitat comunicativa dels informants en

funció de si els recursos als quals poden recórrer els permeten adaptar-se a la tasca a l'alça o a la baixa. En aquest sentit és rellevant comprovar que en general les estratègies d'assoliment van predominar molt per sobre de les estratègies d'evitació tant en els discursos inicials com en els finals dels informants.

A primer cop d'ull es pot apreciar que l'estratègia d'execució més utilitzada va ser la construcció sobre els coneixement previs (emprada en tots i cadascun dels discursos dels informants), mentre que per contra l'estratègia d'execució més infrautilitzada va ser la descripció d'allò que es vol dir.

També és interessant comprovar si es van fer servir més estratègies als discursos finals dels informants que als inicials. En termes generals, per contrast amb els enregistraments inicials un major nombre d'informants van fer servir als seus discursos finals algunes estratègies com l'assaig, l'autocorrecció, la generalització i/o l'aproximació, la paràfrasi, i la descripció d'allò que es vol dir. En canvi, menys informants van "estrangeritzar" expressions de la seva llengua materna als seus discursos finals que als inicials.

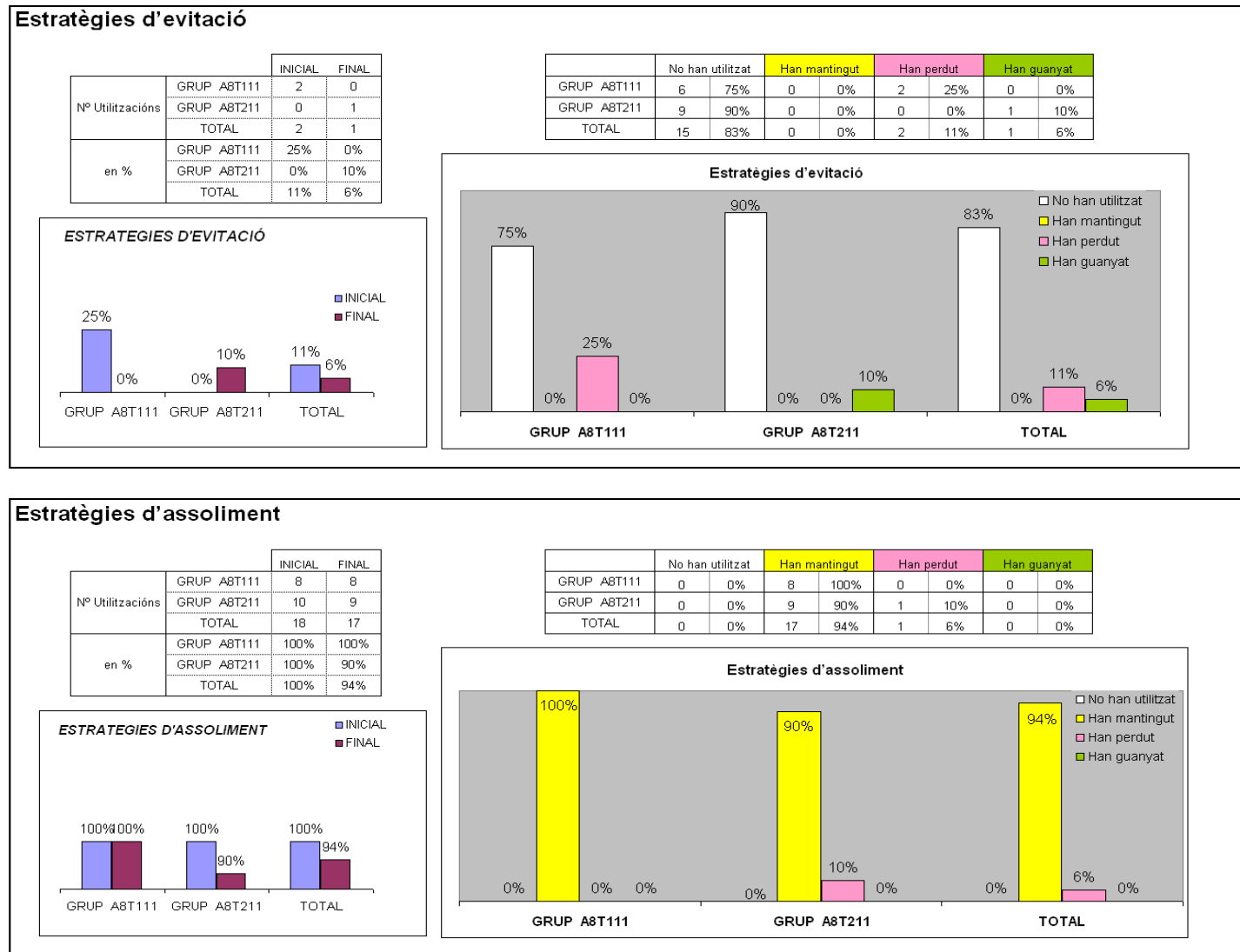
A partir de la Taula d'utilització d'estratègies global (vegeu la figura 24) es va dissenyar la següent Taula d'utilització d'estratègies pel total d'informants vàlids que recollia el percentatge d'utilitzacions de cadascuna de les estratègies, per grups i globalment, als discursos inicials i finals dels informants (vegeu la figura 46). A més, un sistema de codificació per colors representava com havia evolucionat l'ús de cada estratègia respecte de les enunciacions inicials dels informants en funció de si l'estratègia no s'havia fet servir, s'havia mantingut en ambdós discursos, només s'havia emprat al discurs inicial o només s'havia emprat al discurs final. Aquesta informació també es va reflectir en els Gràfics d'evolució de les estratègies comunicatives pel total d'informants vàlids (vegeu la figura 47).

Figura 46. Taula d'utilització d'estratègies pel total d'informants vàlids

		1.1		1.2		2.1		2.2		2.3		2.4		3		4		5	
		Estratègies d'evitació		Estratègies d'assoliment		Generalitzacions/a proximitats		Parafrasejar		Descriure aspectes d'allò que es vol dir		"Estrangeritzar" expressions de la L1		Construcció sobre els coneixements previs		Assaig		Autocorrecció	
		INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
GRUP A8T111	Informant 3			x	x			x		x		x	x	x	x	x	x		x
	Informant 4			x	x	x		x				x	x	x	x	x	x		x
	Informant 5			x	x		x					x	x	x	x	x	x		x
	Informant 6			x	x	x						x		x	x	x	x		x
	Informant 8			x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x		x
	Informant 9	x		x	x		x					x		x	x	x	x		
	Informant 10			x	x		x					x	x	x	x	x	x		x
	Informant 12	x		x	x	x	x					x	x	x	x	x	x		
GRUP A8T211	Informant 13			x	x							x	x	x	x	x	x		
	Informant 14			x	x							x	x	x	x	x	x		x
	Informant 15			x	x					x				x	x		x		x
	Informant 16			x	x	x	x	x				x		x	x	x	x		
	Informant 17			x	x	x	x					x	x	x	x	x	x		x
	Informant 18			x	x							x	x	x	x	x	x		x
	Informant 19			x	x	x	x					x	x	x	x	x	x		x
	Informant 20			x	x		x	x	x			x	x	x	x	x	x		x
	Informant 22			x	x		x	x	x			x	x	x	x	x	x		x
	Informant 23		x	x		x	x					x		x	x	x	x		x
GRUP A8T111	Nº Utilitzacions	2	0	8	8	4	5	1	2	0	1	7	7	8	8	8	8	2	6
	en %	25%	0%	100%	100%	50%	63%	13%	25%	0%	13%	88%	88%	100%	100%	100%	100%	25%	75%
GRUP A8T211	Nº Utilitzacions	0	1	10	9	4	6	1	3	0	1	9	7	10	10	9	10	4	7
	en %	0%	10%	100%	90%	40%	60%	10%	30%	0%	10%	90%	70%	100%	100%	90%	100%	40%	70%
TOTAL	Nº Utilitzacions	2	1	18	17	8	11	2	5	0	2	16	14	18	18	17	18	6	13
	en %	11%	6%	100%	94%	44%	61%	11%	28%	0%	11%	89%	78%	100%	100%	94%	100%	33%	72%

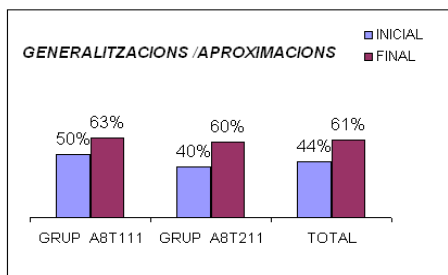
	No han utilitzat		Han mantingut		Han perdut		Han guanyat
--	------------------	--	---------------	--	------------	--	-------------

Figura 47. Gràfics d'evolució de les estratègies comunicatives pel total d'informants vàlids

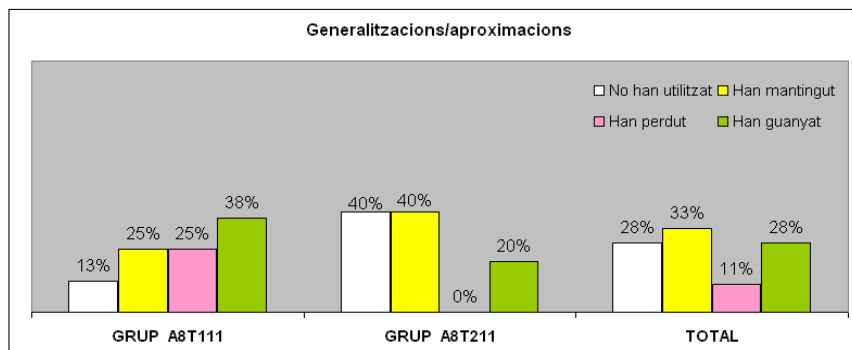


### Generalitzacions/aproximacions

		INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	GRUP A8T111	4	5
	GRUP A8T211	4	6
	TOTAL	8	11
en %	GRUP A8T111	50%	63%
	GRUP A8T211	40%	60%
	TOTAL	44%	61%

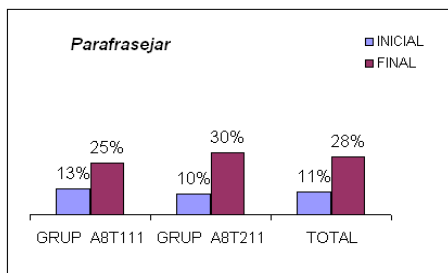


		No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat			
GRUP A8T111	1	13%	2	25%	2	25%	3	38%
GRUP A8T211	4	40%	4	40%	0	0%	2	20%
TOTAL	5	28%	6	33%	2	11%	5	28%

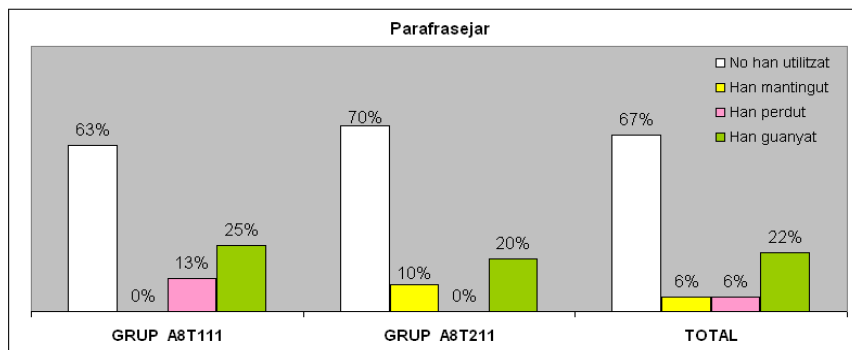


### Parafrasejar

		INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	GRUP A8T111	1	2
	GRUP A8T211	1	3
	TOTAL	2	5
en %	GRUP A8T111	13%	25%
	GRUP A8T211	10%	30%
	TOTAL	11%	28%

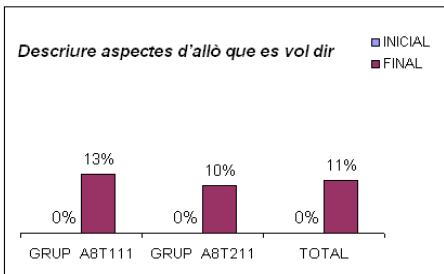


		No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat			
GRUP A8T111	5	63%	0	0%	1	13%	2	25%
GRUP A8T211	7	70%	1	10%	0	0%	2	20%
TOTAL	12	67%	1	6%	1	6%	4	22%

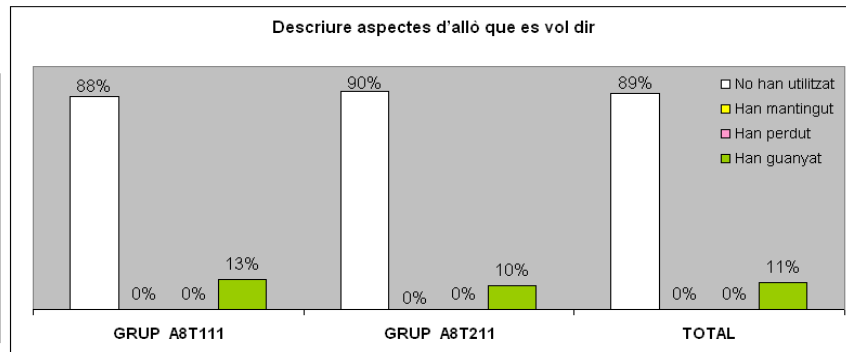


### Descriure aspectes d'allò que es vol dir

		INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	GRUP A8T111	0	1
	GRUP A8T211	0	1
	TOTAL	0	2
en %	GRUP A8T111	0%	13%
	GRUP A8T211	0%	10%
	TOTAL	0%	11%

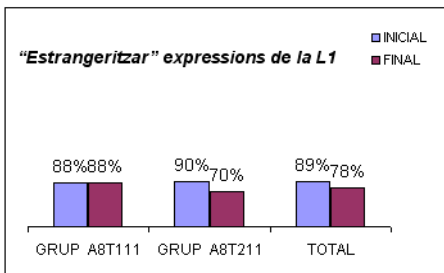


		No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat			
GRUP A8T111	7	88%	0	0%	0	0%	1	13%
GRUP A8T211	9	90%	0	0%	0	0%	1	10%
TOTAL	16	89%	0	0%	0	0%	2	11%

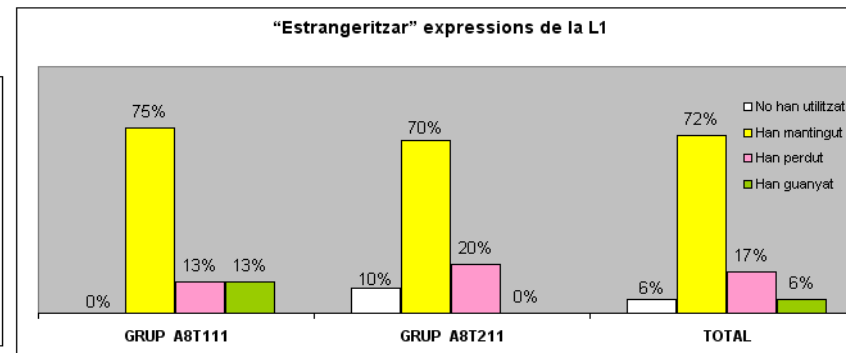


### "Estrangeritzar" expressions de la L1

		INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	GRUP A8T111	7	7
	GRUP A8T211	9	7
	TOTAL	16	14
en %	GRUP A8T111	88%	88%
	GRUP A8T211	90%	70%
	TOTAL	89%	76%



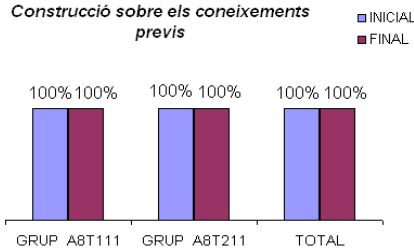
		No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat			
GRUP A8T111	0	0%	6	75%	1	13%	1	13%
GRUP A8T211	1	10%	7	70%	2	20%	0	0%
TOTAL	1	6%	13	72%	3	17%	1	6%



### Construcció sobre els coneixements previs

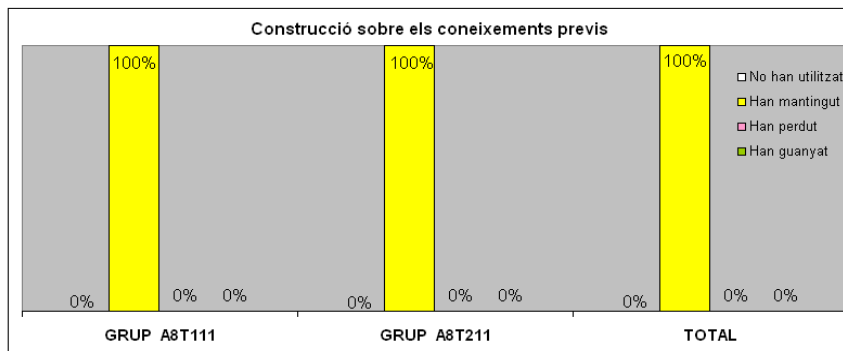
		INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	GRUP A8T111	8	8
	GRUP A8T211	10	10
	TOTAL	18	18
en %	GRUP A8T111	100%	100%
	GRUP A8T211	100%	100%
	TOTAL	100%	100%

Construcció sobre els coneixements previs



		No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat			
GRUP A8T111	0	0%	8	100%	0	0%	0	0%
GRUP A8T211	0	0%	10	100%	0	0%	0	0%
TOTAL	0	0%	18	100%	0	0%	0	0%

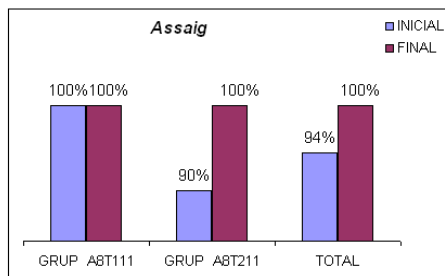
Construcció sobre els coneixements previs



### Assaig

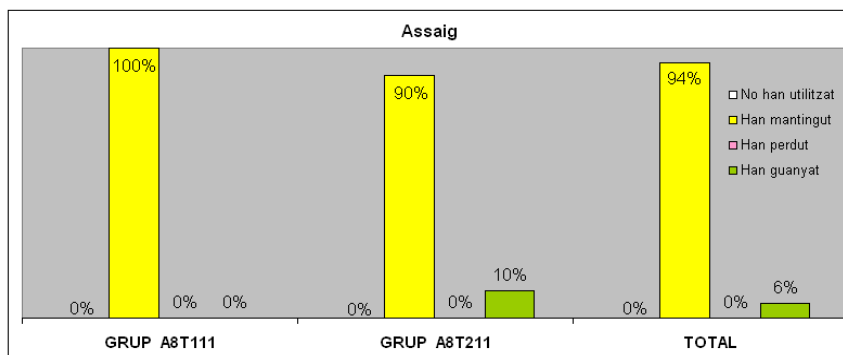
		INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	GRUP A8T111	8	8
	GRUP A8T211	9	10
	TOTAL	17	18
en %	GRUP A8T111	100%	100%
	GRUP A8T211	90%	100%
	TOTAL	94%	100%

Assaig



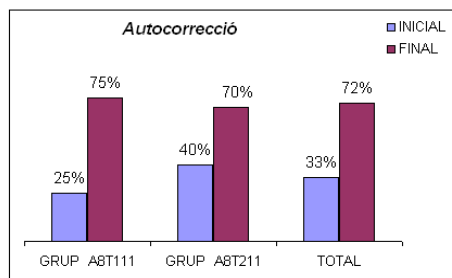
		No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat			
GRUP A8T111	0	0%	8	100%	0	0%	0	0%
GRUP A8T211	0	0%	9	90%	0	0%	1	10%
TOTAL	0	0%	17	94%	0	0%	1	6%

Assaig

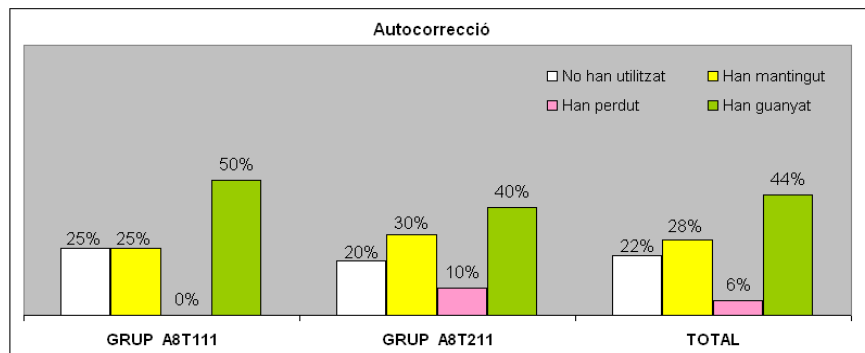


## Autocorrecció

		INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	GRUP A8T111	2	6
	GRUP A8T211	4	7
	TOTAL	6	13
en %	GRUP A8T111	25%	75%
	GRUP A8T211	40%	70%
	TOTAL	33%	72%



		No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat			
GRUP A8T111	2	25%	2	25%	0	0%	4	50%
GRUP A8T211	2	20%	3	30%	1	10%	4	40%
TOTAL	4	22%	5	28%	1	6%	8	44%





Els gràfics d'evolució de les estratègies comunicatives aporten informació sobre el comportament de cadascuna d'elles, que es comentarà a continuació a nivell global.

Ja hem vist que un alt percentatge d'informants no van fer servir estratègies d'evitació als seus discursos (83%), una dada que es pot valorar positivament. També es pot considerar positiu que un 11% dels informants deixessin d'emprar aquestes estratègies als seus discursos finals, mentre que el fet que un alumne passés a utilitzar estratègies d'evitació al seu discurs final es pot considerar un retrocés i per tant se n'ha de fer una lectura negativa.

En paral·lel, és satisfactori comprovar que pràcticament tots els informants (un 94%) van desplegar estratègies d'assoliment en els seus discursos, però no deixa de ser un contrapunt que un informant substituís aquest tipus d'estratègies per estratègies d'evitació al seu discurs final, com ja s'ha comentat en l'apartat 12.3.2. De totes maneres, es pot contemplar com un fet aïllat i poc representatiu.

L'ús de generalitzacions i/o aproximacions va ser variat i no sembla seguir una pauta molt marcada. Es pot valorar en positiu el fet que el percentatge d'informants que van fer servir aquestes estratègies en els seus discursos finals (un 33% les van mantenir i un 28% les van emprar per primer cop) fos superior al percentatge d'informants que mai no les van utilitzar (28%) o bé les van deixar d'utilitzar als seus discursos finals (11%).

També és positiu l'augment de paràfrasis en els discursos finals dels informants (un 22%), tot i que aquest percentatge s'allunya molt de l'alt percentatge d'informants que mai no van fer servir aquesta estratègia (un 67%). Aquesta dada podria ser indicativa en sí mateixa, sobretot si es contraposa a l'alt percentatge d'utilització d'altres estratègies com l'"estrangerització" d'expressions de la llengua materna o l'assaig, que potser requereixen un nivell més bàsic de conceptualització.

Una reflexió similar es podria fer en relació a l'alt percentatge d'informants que no van descriure aspectes d'allò que volien dir als seus discursos (un 89%). Com ja s'ha dit, aquesta va ser l'estratègia menys utilitzada. Tanmateix, un 11% dels informants

van incorporar aquesta estratègia als seus discursos finals i malgrat que la dada no sigui massa significativa no deixa de ser favorable.

Potser pel fet de tractar-se d'un recurs força assequible fins i tot en nivells elementals de competència comunicativa, un 72% dels informants van "estrangeritzar" expressions de la seva llengua materna en els seus discursos inicials i finals *versus* un 6% que mai no ho van fer. Comparativament, els percentatges d'informants que només van usar aquesta estratègia als seus discursos inicials o als finals no són massa rellevants.

Ja s'ha comentat que la construcció sobre els coneixements previs va ser l'estratègia més emprada. El fet que el 100% dels informants es basessin en coneixements anteriors per expressar un nou concepte o una nova situació en la totalitat dels seus discursos és un clar indicador d'aprenentatge i per tant un motiu de satisfacció.

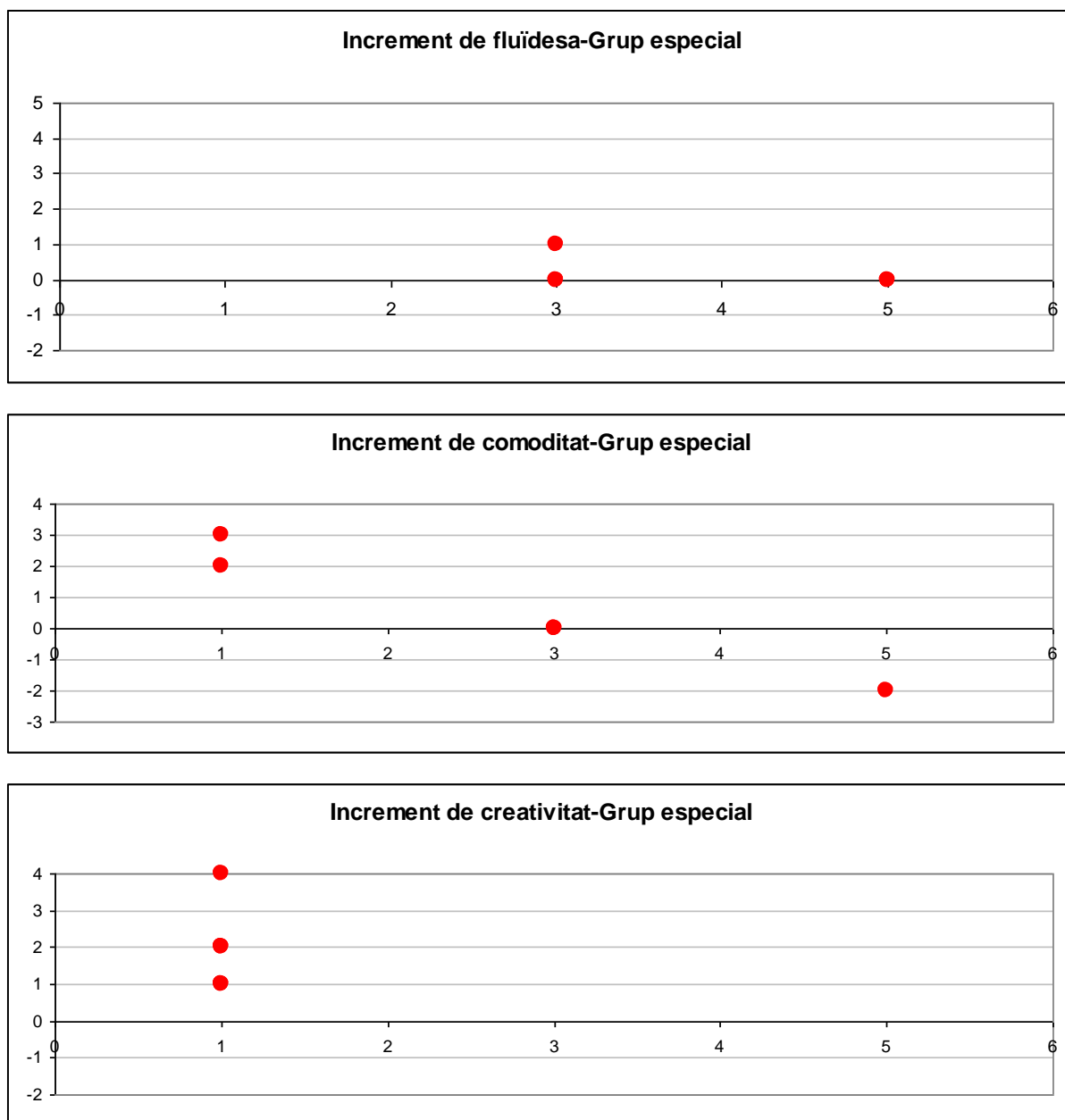
Una apreciació similar es pot fer del predomini de l'assaig en els discursos inicials i finals d'un 94% dels informants i del fet que el 6% restant acabés incorporant aquesta estratègia finalment. L'ús abundant de l'assaig està en consonància amb el predomini de les estratègies d'assoliment ja que suposa assumir riscos articulant un discurs basat en allò que es recorda a mitges i que es creu que podria funcionar per expressar un nou concepte o una nova situació.

Per acabar, un aspecte que va evolucionar clarament va ser l'autocorrecció. Un 44% dels informants no havien realitzat reparacions als seus discursos inicials i en canvi sí que van emprar aquesta estratègia als discursos finals, mentre que només un 6% dels informants van deixar de fer-la servir. Si sumem aquests percentatges al 28% d'informants que van fer reparacions en ambdós discursos el total contrasta amb una minoria d'informants (22%) que mai no van autocorregir-se. Gairebé tres quartes parts dels informants, doncs, van poder detectar i mirar de contrarestar les seves inadequacions, un senyal inequívoc de progressió a nivell comunicatiu.

Centrem-nos a continuació en els resultats obtinguts pel grup amb mediació lectoescriptora per tal de fer algunes constatacions finals en base a les dades que

s'han presentat en l'apartat 12.3.3. i les que es desprenen de la següent sèrie de Gràfics d'increment segons el nivell de partida.

Figura 48. Gràfics d'increment segons el nivell de partida (grup especial)



Tots cinc alumnes d'aquest grup especial van articular uns discursos finals més creatius que els seus discursos inicials, ja que finalment no van seguir un guió previ tan literalment i hi havia una presència d'indicadors d'espontaneïtat, tot i que l'enregistrament final de l'informant 7 també presentava simultàniament indicadors de mediació lectoescriptora i l'informant 11 finalment tampoc no va considerar-se tan

creatiu perquè l'enregistrament va ser una mica curt. Tenint en compte que a nivell de creativitat aquest grup partia de 1 (el valor més baix) és comprensible que en aquest sentit l'evolució respecte de la globalitat dels altres alumnes fos més considerable, i cal valorar l'esforç realitzat per mirar de deixar enrere una conducta molt incorporada, sobretot per part dels alumnes amb menys autoconfiança com a parlants d'una llengua estrangera: el lligam amb la paraula escrita en situacions d'enunciació orals.

En tot cas, havent minimitzat el condicionament de la lectoescriptura, era rellevant comprovar si la fluïdesa i la comoditat s'havien mantingut o fins i tot millorat. Llegir un discurs podia suposar que l'alumne en qüestió fos més fluid (encara que pequés de poc expressiu o de poc natural) i que se sentís més còmode gràcies al coixí de seguretat que li proporcionava el text escrit. Sense aquesta xarxa de seguretat calia veure com evolucionaven els discursos dels alumnes. En aquests casos, el sol fet d'evitar llegir-los es pot considerar una millora en sí mateixa, i un grau de fluïdesa final similar a l'inicial també es pot contemplar com un progrés.

Pel que fa a la comoditat amb la qual es van dur a terme els enregistraments, hi ha una major dispersió en els resultats i per tant se'n poden extraure diferents conclusions. Tanmateix, un cop més la tendència a la millora és més evident en els nivells de partida més baixos, mentre que en el cas dels alumnes amb un nivell més elevat de comoditat inicial l'increment s'equilibra i fins i tot s'arriba a invertir, de manera que aquest grup d'alumnes va seguir més o menys el mateix patró que el de la resta de grups estudiats. És positiu veure que els alumnes que inicialment se sentien molt inhibits (fins i tot malgrat tenir el suport d'un text escrit) van guanyar en seguretat. També es pot considerar un resultat favorable el manteniment del grau de comoditat d'aquells alumnes que inicialment se sentien relativament segurs d'ells mateixos amb un text al davant. Ara bé, un increment negatiu podria atribuir-se a l'esforç d'improvisació realitzat per l'alumne, i en el cas excepcional de l'alumne que va patir una davallada en el seu nivell de comoditat final (acompanyada per una menor utilització d'estratègies d'execució al seu discurs final) val a dir que en canvi en altres àrees sí que hi va haver una lleugera evolució.

D'altra banda, per tal d'analitzar en profunditat les tendències generals a nivell

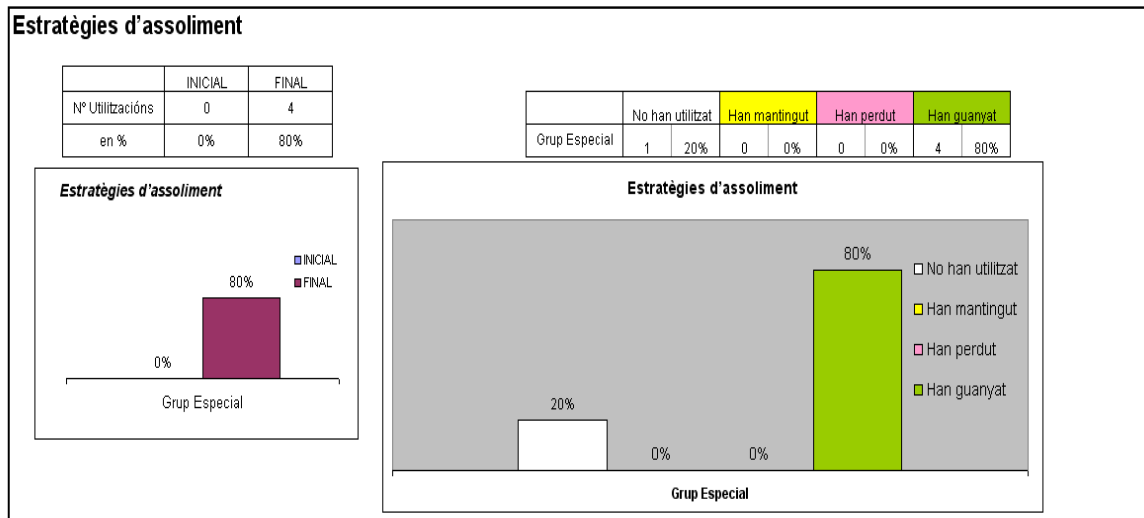
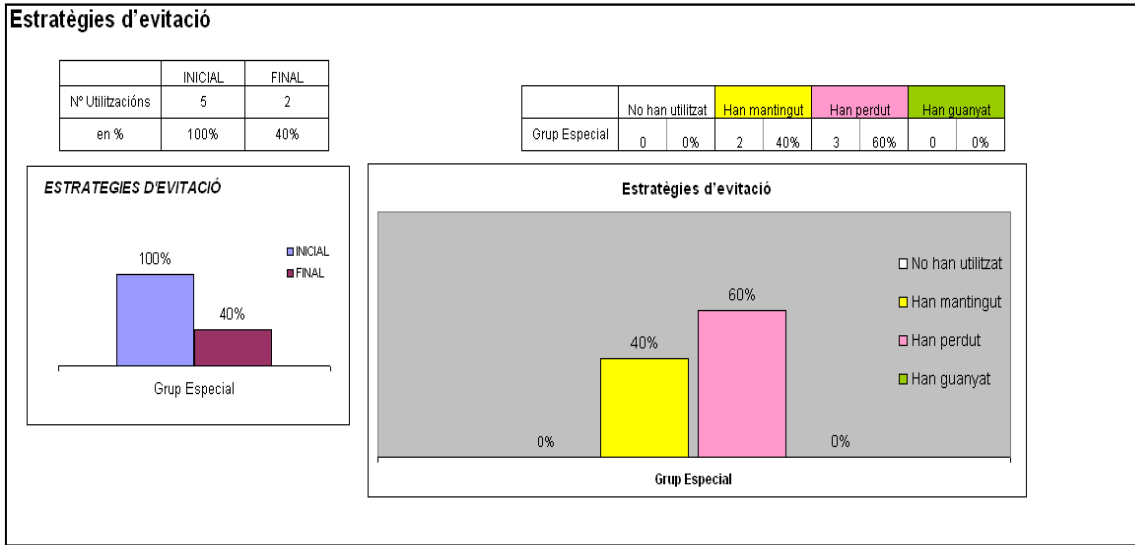
d'estratègies comunicatives observades en aquest grup d'informants vam tornar a recórrer a la Taula d'utilització d'estratègies global (vegeu la figura 24), a partir de la qual es van poder obtenir unes dades específiques referents a la seva freqüència d'ús que van quedar recollides en la Taula d'utilització d'estratègies per aquest grup especial (vegeu la figura 49). Un cop més, un sistema de codificació per colors indicava el tipus de comportament que va experimentar cadascuna de les estratègies comunicatives en els discursos inicials i finals dels informants, uns fenòmens que quedaven novament representats en els Gràfics d'evolució de les estratègies comunicatives per aquest grup especial que segueixen a continuació (vegeu la figura 50).

Figura 49. Taula d'utilització d'estratègies (grup especial)

		1.1		1.2		2.1		2.2		2.3		2.4		3		4		5	
		Estratègies d'evitació		Estratègies d'assoliment		Generalitzacions/a proximitats		Parafrasejar		Descriure aspectes d'allò que es vol dir		"Estrangeritzar" expressions de la L1		Construcció sobre els coneixements previs		Assaig		Autocorrecció	
		INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
Especials	Informant 1	x		x								x	x	x	x	x	x	x	x
	Informant 2	x		x		x		x				x	x	x	x	x	x		x
	Informant 7	x	x									x	x	x	x	x	x		x
	Informant 11	x	x		x	x						x	x	x	x	x	x		
	Informant 21	x		x		x	x		x			x	x	x	x	x	x		x
TOTAL	Nº Utilitzacions	5	2	0	4	2	2	0	2	0	0	5	5	5	5	5	5	1	4
	en %	100%	40%	0%	80%	40%	40%	0%	40%	0%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	20%	80%

	No han utilitzat		Han mantingut		Han perdut		Han guanyat
--	------------------	--	---------------	--	------------	--	-------------

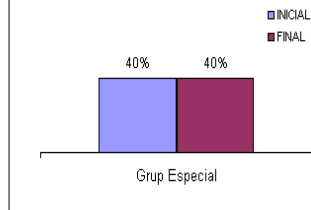
Figura 50. Gràfics d'evolució de les estratègies comunicatives (grup especial)



### Generalitzacions/aproximacions

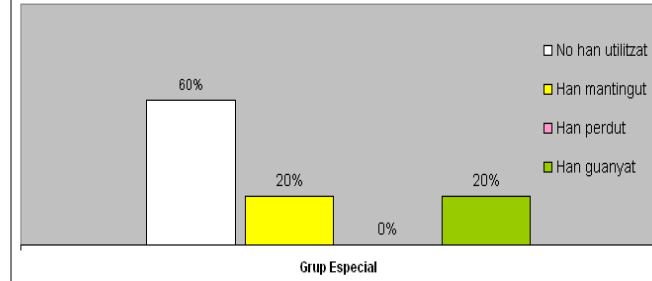
	INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	2	2
en %	40%	40%

#### Generalitzacions/aproximacions



	No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat
Grup Especial	3 60%	1 20%	0 0%	1 20%

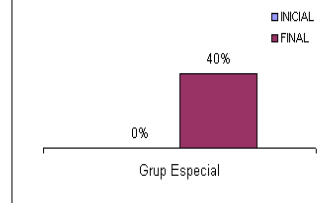
#### Generalitzacions/aproximacions



### Parafrasejar

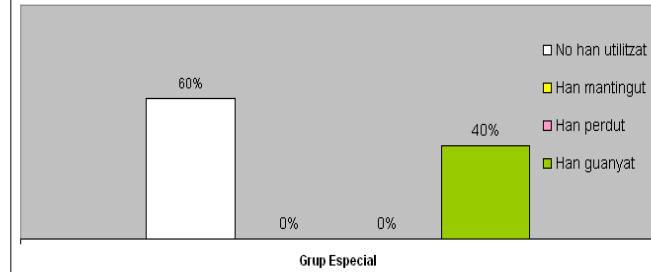
	INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	0	2
en %	0%	40%

#### Parafrasejar

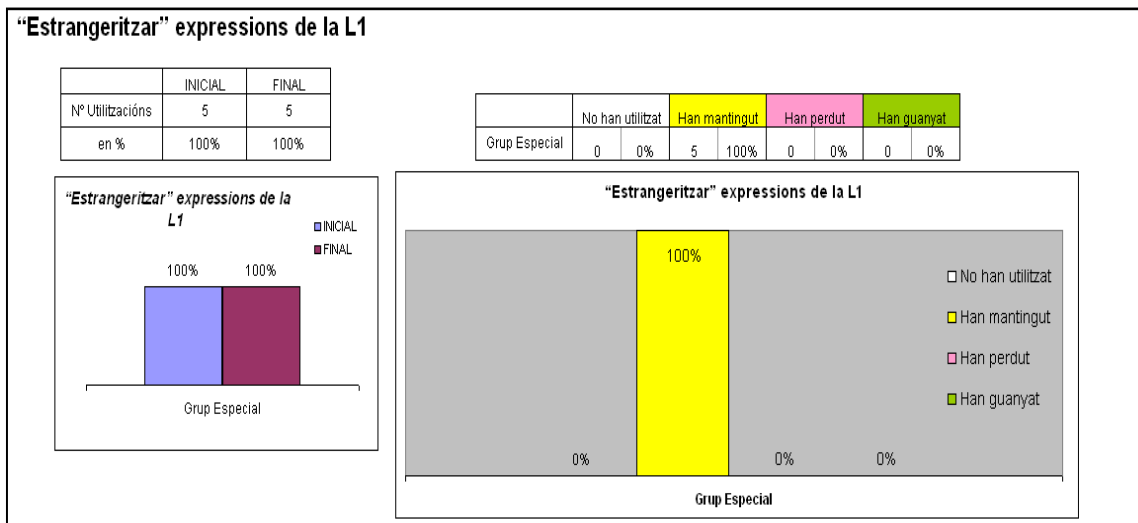
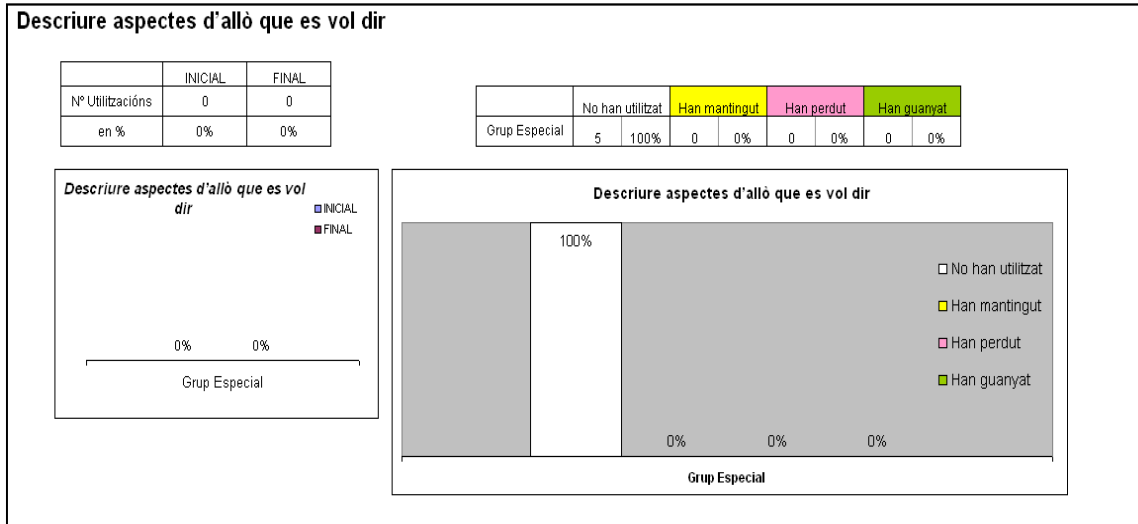


	No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat
Grup Especial	3 60%	0 0%	0 0%	2 40%

#### Parafrasejar

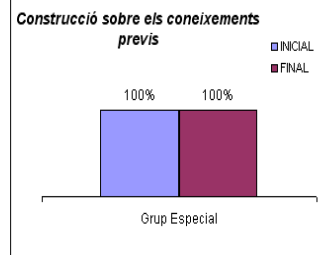




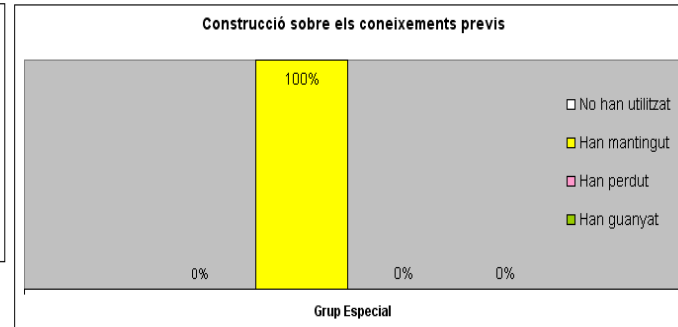


### Construcció sobre els coneixements previs

	INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	5	5
en %	100%	100%

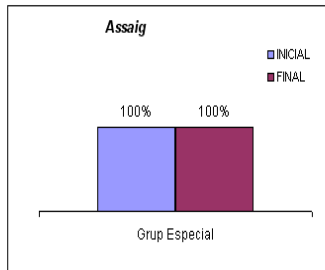


	No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat
Grup Especial	0	5	0	0
	0%	100%	0%	0%

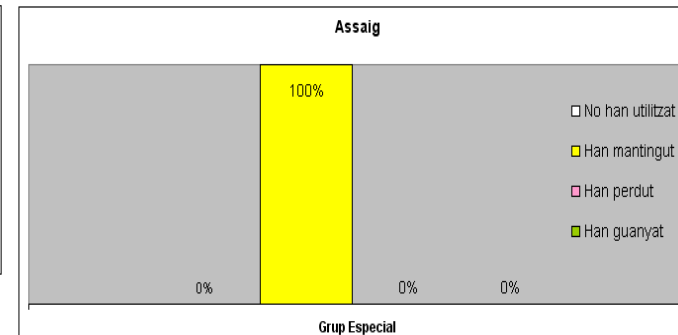


### Assaig

	INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	5	5
en %	100%	100%

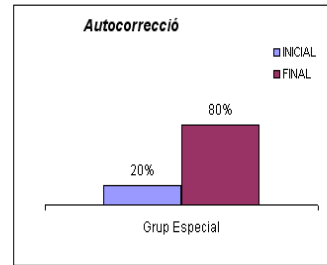


	No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat
Grup Especial	0	5	0	0
	0%	100%	0%	0%

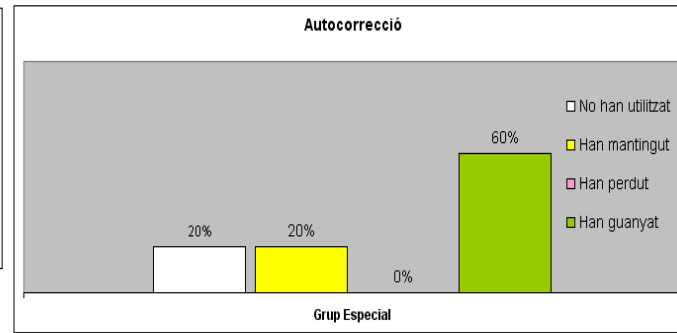


### Autocorrecció

	INICIAL	FINAL
Nº Utilitzacions	1	4
en %	20%	80%



	No han utilitzat	Han mantingut	Han perdut	Han guanyat
Grup Especial	1 20%	1 20%	0 0%	3 60%



En aquest grup d'informants cal valorar en positiu la davallada en l'ús d'estratègies d'evitació que es va produir als discursos finals d'un 60% dels informants, malgrat que la resta d'informants fessin servir aquest tipus d'estratègies en tots els seus enregistraments. Aquest progrés es corrobora amb una tendència per part d'un 80% d'informants a incorporar estratègies d'assoliment en els seus discursos finals, fenomen que contrasta amb el cas d'un únic informant que va infrautilitzar aquestes estratègies en els seus enregistraments.

Pel que fa a les generalitzacions i/o aproximacions les dades són novament disperses i poc concloents, mentre que l'ús de la paràfrasi sembla més polaritzat: tot i que un 60% dels informants mai no fessin servir aquesta estratègia es pot interpretar com un signe positiu que un 40% la utilitzessin als seus discursos finals.

D'altra banda, ja s'ha comentat que cap informant va descriure aspectes d'allò que volia dir en cap dels seus enregistraments. Això es contraposa amb el fet que el 100% dels informants es servissin de l'"estrangerització" d'expressions de la seva llengua materna, de la construcció sobre els coneixements previs i de l'assaig en tots i cadascun dels seus discursos i sembla confirmar la teoria que aquestes estratègies estan més a l'abast dels aprenents.

Finalment, torna a ser un motiu de satisfacció comprovar l'evolució d'un 60% d'informants que van començar a fer reparacions en els seus discursos finals i que sumats a un 20% que es van servir de l'autocorrecció en tots els seus enregistraments estan en contraposició amb una minoria d'informants que no van emprar mai aquesta estratègia.

Recapitulant, doncs, cal concloure que tots els alumnes d'aquest grup especial també van progressar respecte de la seva situació inicial, per bé que no sempre de la mateixa manera i en els mateixos àmbits, i s'ha de fer una valoració molt positiva del desenvolupament de la seva competència comunicativa.

## **CAPÍTOL 13. QÜESTIONARIS DE VALORACIÓ**

### **13.1. Introducció**

Iniciem ara un capítol fonamental pels objectius de la recerca que aquí es presenta, ja que es centrarà en mostrar les apreciacions dels alumnes com a participants actius des de la seva subjectivitat.

Els alumnes van fer les seves valoracions de diferents aspectes del curs en diverses ocasions d'una forma totalment integrada en l'acció didàctica, ja que els qüestionaris utilitzats d'una banda constituïen evidències d'aprenentatge incloses als seus portafolis i d'una altra banda també podien aportar dades per a la nostra investigació-acció en consonància amb el tarannà d'aquest tipus de recerca (vegeu la relació d'informes de valoració a l'acció didàctica a l'Annex 3.16).

En el context de la nostra recerca, per tal d'obtenir informació sobre les opinions dels alumnes es van seleccionar dos moments especialment significatius del període lectiu: l'inici i el final del quadrimestre. Per tant, la recollida de dades es va concentrar en dos components concrets dels portafolis dels alumnes que ja s'han descrit detalladament al capítol 10: el full d'avaluació de principis del quadrimestre i el full d'avaluació de finals del quadrimestre (vegeu els Annexos 2.2 i 2.11).

### **13.2. Recollida de dades amb als qüestionaris inicials i finals**

D'entrada es van recopilar tots els qüestionaris inicials i finals dels portafolis dels alumnes, es van localitzar les ubicacions dels enregistraments dels comentaris inicials que s'havien fet oralment i es van identificar aquelles incidències que no els feien adequats com a fonts de dades per a la recerca (vegeu la relació de qüestionaris inicials i finals a l'Annex 3.17), ja que alguns informants havien deixat d'omplir caselles o de fer comentaris a les preguntes obertes.

Els qüestionaris dels alumnes recollien informació en diferents formats. Als fulls es plantejaven graelles d'ítems amb un nombre d'opcions de resposta limitat que contrastaven amb una darrera secció on es convidava als alumnes a fer comentaris a

partir d'una sèrie de preguntes-guia obertes. Aquests comentaris podien ampliar-se lliurement a voluntat dels alumnes amb totes les aportacions que creguessin convenients, i en el cas del qüestionaris finals havien de posar-se per escrit per tal de facilitar el seu posterior processament. En canvi, els comentaris dels qüestionaris inicials sobre les expectatives dels alumnes podien ser escrits, però també podien fer-se oralment aprofitant l'enregistrament inicial, segons el criteri de cadascú. Els comentaris inicials no van ser tinguts en compte a l'hora d'analitzar les valoracions de l'acció didàctica per part dels alumnes, ja que d'una banda aquest era un balanç que calia fer en finalitzar-la, i d'una altra banda al balanç final també hi podia haver una oportunitat per revisar les seves expectatives inicials. De totes maneres, tots els qüestionaris dels alumnes, incloent-hi els seus comentaris escrits i orals, poden trobar-se als Annexos 3.18, 3.19 i 3.25. Els fulls originals es van escanejar per poder-los annexar i els comentaris orals formen part del corpus de les dades que s'han analitzat al capítol 12.

La informació proporcionada mitjançant els qüestionaris era de diversa índole: es pretenia obtenir dades sobre la globalitat del curs i el portafolis en concret; dades sobre el portafolis en general i el portafolis oral en particular; dades sobre els objectius curriculars, és a dir, sobre la percepció dels alumnes en relació a les seves capacitacions, però també en relació a altres aspectes clau en la nostra recerca (com ara el seu grau d'aprofitament, d'implicació i de comoditat); i dades específiques sobre el desenvolupament de la seva competència oral i de la seva competència escrita. No tota aquesta informació era rellevant per als nostres propòsits.

Les dades es podien processar amb diferents enfocaments en funció dels objectius de recerca. Així, el fet que la primera i la segona graella dels qüestionaris inicials i finals fossin idèntiques permetia fer un plantejament longitudinal i contrastar les visions dels alumnes al principi i al final del quadrimestre, mentre que els qüestionaris finals constituïen en sí mateixos un corpus de dades que feien possible fer un balanç puntual en el període de cloenda.

Per tal de determinar com es veïen els alumnes a ells mateixos a principis i finals del quadrimestre i valorar si s'havia produït alguna evolució es van identificar i seleccionar els ítems de la primera i la segona graelles dels qüestionaris inicials i

finals que tenien relació amb el nostre objecte d'estudi: el portafolis oral. Com a conseqüència, es van desestimar la majoria dels ítems de la primera graella (que feien referència a continguts curriculars del curs en general) i només es van mantenir els següents:

Figura 51. Ítems de la primera graella seleccionats

At the moment I can:	Make a formal oral presentation
	Provide statistical information

A la segona graella, en canvi, només es van descartar els ítems que estaven directament relacionats amb les habilitats escrites, de manera que la graella es va mantenir gairebé íntegrament:

Figura 52. Ítems de la segona graella seleccionats

At present as a language learner I:	Analyse and argue
	Become involved in my learning process
	Follow guidelines to achieve an objective
	Organise information coherently
	Pay attention to fluency and pronunciation.
	Pay attention to language register and socio-cultural conventions
	Pay attention to my language problems and those of my classmates
	Take part in my own assessment and in my classmates' assessment
	Use communicative strategies
	Use learning and research resources autonomously
	Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately
	Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately

Les valoracions als qüestionaris s'havien fet en base a una gradació que s'havia restringit a tres valors en funció de si les opinions dels alumnes es mostraven en desacord (-), neutrals (+/-) o d'acord (+) amb la formulació de les diferents capacitacions vinculades a cadascun dels ítems. Aquests valors es van fer correspondre als valors numèrics 1, 2 i 3 respectivament de cara a poder processar les dades mitjançant l'estadística descriptiva.

Seguint aquesta pauta, les dades de tots els alumnes que van participar en l'acció

didàctica (tret d'una alumna que no havia lliurat el seu qüestionari final en el seu moment) es van transferir a les següents taules (vegeu la figura 53). Es van recollir les valoracions d'un total de 30 informants (14 del grup A8T111 i 16 del grup A8T211) marcant les caselles que s'havien deixat en blanc per tal de tenir-ho en compte a l'hora de processar les dades. Gairebé tots els informants del grup A8T111 van omplir plenament els qüestionaris inicials i finals, a excepció de l'informant nº 11, que va deixar en blanc dues caselles dels ítems seleccionats a la segona graella del qüestionari inicial. Pel que fa al grup A8T211, l'informant nº 27 va deixar d'omplir una casella dels ítems seleccionats a la segona graella del qüestionari inicial, mentre que els informants nº 15 i 29 no van omplir una casella dels ítems seleccionats a la primera graella del qüestionari final i l'informant nº 27 no va omplir tres caselles dels ítems seleccionats a la segona graella del qüestionari final. En aquest grup també hi va haver informants (com ara la informant 18) que van marcar dues opcions pel mateix ítem, però aquest incident no va causar cap interferència per tractar-se d'ítems que no tenien cap interès pel nostre estudi.



Figura 53. Taules inicials i finals

	Informants GRUP A8T111																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Inic.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.	Fin.
Make a formal oral presentation	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Provide statistical information	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1
Analyse and argue	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	
Become involved in my learning process	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
Follow guidelines to achieve an objective	2	1	2	2	2	3	1	3	2	2		3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	
Organise information coherently	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
Pay attention to fluency and pronunciation	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
Use communicative strategies	3	2	2	3	1	2	1	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Use learning and research resources autonomously	2	2	3	3	1	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	

Informants GRUP A8T211																																
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Inic	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	
Make a formal oral presentation	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
Provide statistical information	2	2	3	3	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2		2	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3		3
Analyse and argue	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
Become involved in my learning process	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3
Follow guidelines to achieve an objective	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	
Organise information coherently	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	
Pay attention to fluency and pronunciation	3	2	2	2	3	2	3	1	2	2	2	2		3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Use communicative strategies	2	2	2	2	1	3	1	3	3	1	2	3	3	2	1	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	
Use learning and research resources autonomously	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3		3	2	3
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3		3	3	2
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2		3	3	3	

A partir d'aquestes taules es van elaborar unes noves taules individualitzades que recollien els valors inicials, els valors finals i l'evolució experimentada (vegeu la figura 54). L'evolució venia determinada per un valor entre -3 i +3 que indicava si s'havia produït algun l'increment (positiu o negatiu) respecte de l'autodiagnosi inicial, i aquestes dades es van codificar per colors: un to vermellós ressaltava els increments negatius, un to verdós els positius i el color carbassa indicava que els valors inicials coincidien amb els finals i per tant no hi havia hagut cap evolució. Aquesta informació es va representar informant per informant en uns gràfics de barres que partint d'un eix horitzontal de potencialitat d'increment il·lustraven la quantitat d'ítems que havien experimentat diferents increments. A més a més, en gris es mostraven a les taules les caselles dels ítems que no s'havien omplert i les barres de color gris sota la llegenda NC (No Contestat) indicaven als gràfics el total d'ítems que s'havien deixat en blanc als qüestionaris inicials i finals.

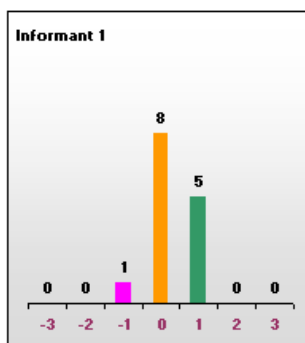
Les Taules i gràfics d'evolució individuals que s'inclouen tot seguit van permetre constatar quin tipus d'increment (positiu, negatiu o increment 0) havia predominat per tal de mostrar la percepció subjectiva que els informants havien tingut de la seva progressió competencial en base als seus qüestionaris autodiagnòstics al principi i al final del quadrimestre.

La informació que aportaven els gràfics individuals (vegeu la figura 54) es va traslladar a unes Taules d'evolució de les valoracions inicials i finals dels informants per poder analitzar les principals tendències observables des d'un punt de vista qualitatiu (vegeu la figura 55).

Figura 54. Taules i gràfics d'evolució individuals

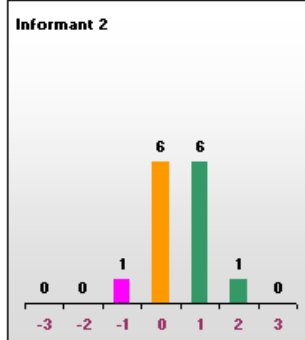
**Informant 1**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	3	1
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	2	3	1
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	2	-1



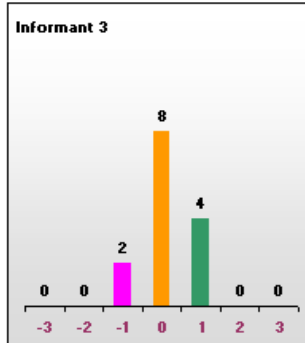
**Informant 2**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	1	2	1
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	2	3	1
Follow guidelines to achieve an objective	1	3	2
Organise information coherently	3	2	-1
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	2	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	2	2	0
Use communicative strategies	2	2	0
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1

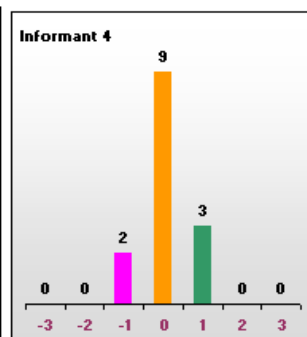


**Informant 3**

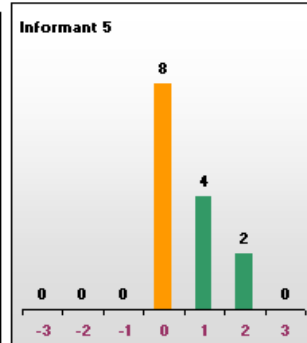
	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	2	-1
Provide statistical information	2	2	0
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	2	3	1
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	3	1
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0



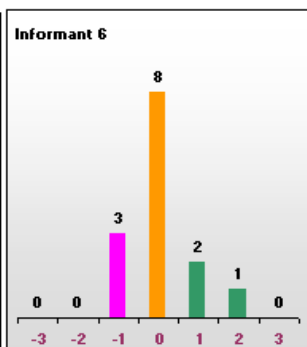
Informant 4	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	2	0
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	3	2	-1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	3	2	-1
Use learning and research resources autonomously	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1



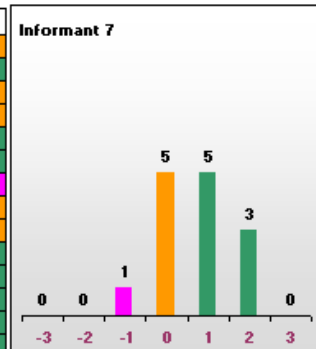
Informant 5	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	3	1
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	2	2	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	1	3	2
Use learning and research resources autonomously	1	3	2
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0



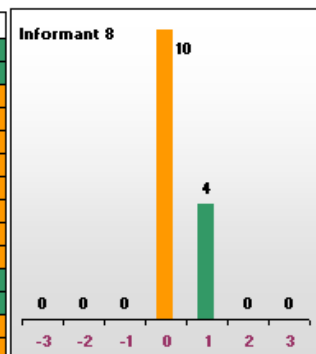
Informant 6	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	1	3	2
Analyse and argue	2	2	0
Become involved in my learning process	3	2	-1
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	3	2	-1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0



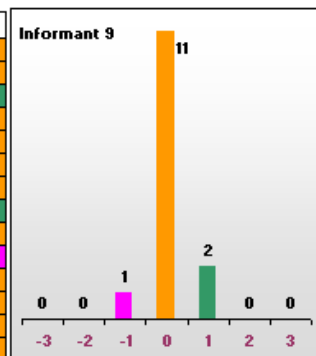
Informant 7	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	1	3	2
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	1	2	1
Organise information coherently	2	3	1
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	2	-1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	2	3	1
Use communicative strategies	1	3	2
Use learning and research resources autonomously	1	3	2
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1



Informant 8	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	1	2	1
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	3	3	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0

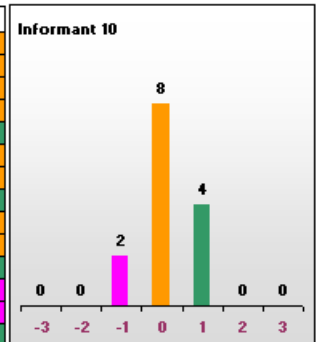


Informant 9	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	2	0
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	2	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	2	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	2	-1
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0

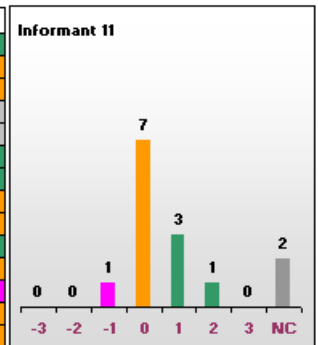


**Informant 10**

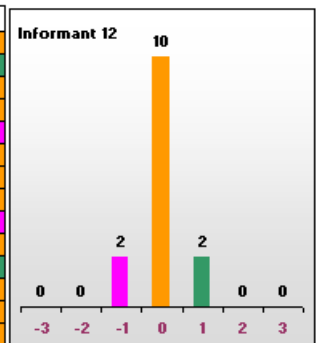
	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	2	0
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1

**Informant 11**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	2	2	0
Analyse and argue	2	2	0
Become involved in my learning process		3	
Follow guidelines to achieve an objective		2	
Organise information coherently	2	3	1
Pay attention to fluency and pronunciation.	1	3	2
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	2	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	2	3	1
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	2	0

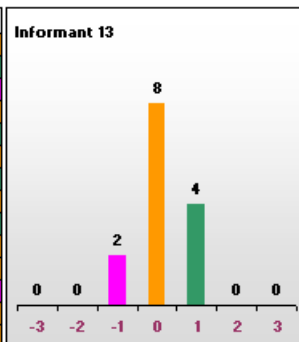
**Informant 12**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	1	2	1
Analyse and argue	2	2	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	2	-1
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	2	-1
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	2	0



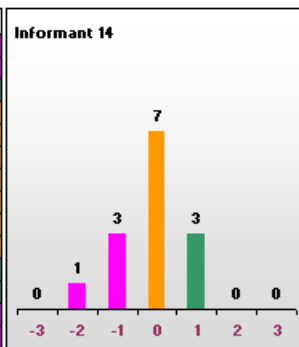
**Informant 13**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	1	2	1
Analyse and argue	3	2	-1
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	3	1
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	2	0



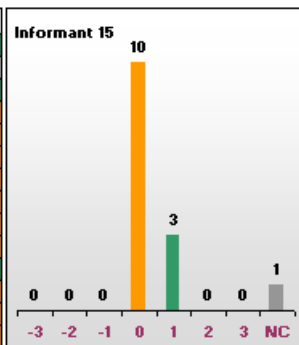
**Informant 14**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	2	-1
Provide statistical information	3	1	-2
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	3	3	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	2	-1



**Informant 15**

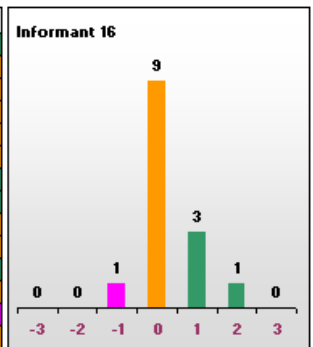
	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	2		
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	2	2	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0





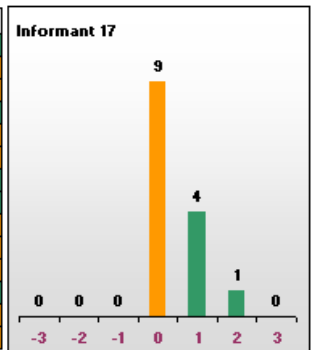
**Informant 16**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	1	3	2
Provide statistical information	2	2	0
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	2	2	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	2	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0



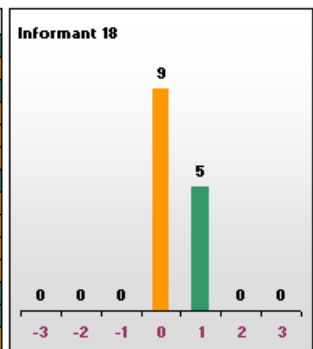
**Informant 17**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	1	3	2
Provide statistical information	3	3	0
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	2	3	1
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	2	0
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0

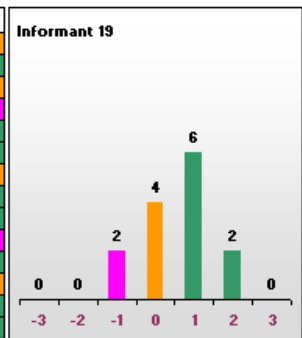


**Informant 18**

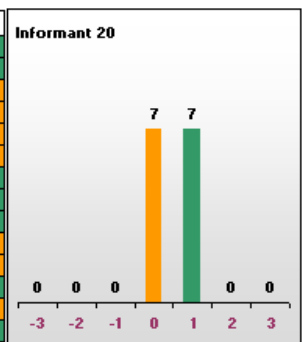
	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	3	3	0
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	2	0
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0



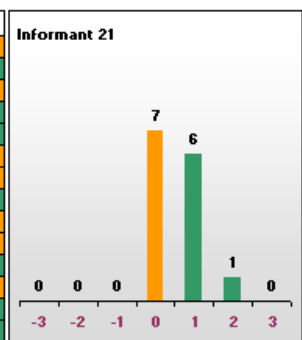
Informant 19	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	2	0
Provide statistical information	1	3	2
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	2	-1
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	2	3	1
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	1	2	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	3	1
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	2	-1
Use communicative strategies	1	3	2
Use learning and research resources autonomously	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1



Informant 20	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	2	3	1
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	1	2	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	3	1
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1

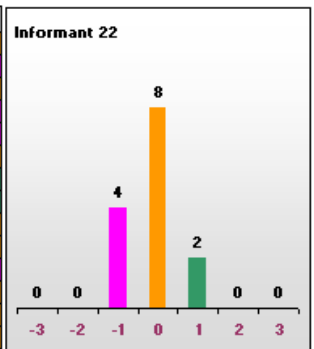


Informant 21	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	1	3	2
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	2	3	1
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	2	2	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	1	2	1
Use learning and research resources autonomously	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1



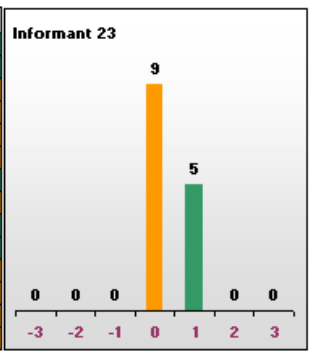
**Informant 22**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	1	-1
Analyse and argue	2	2	0
Become involved in my learning process	3	2	-1
Follow guidelines to achieve an objective	3	2	-1
Organise information coherently	2	2	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	1	2	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	1	2	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	2	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	3	2	-1
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	2	0



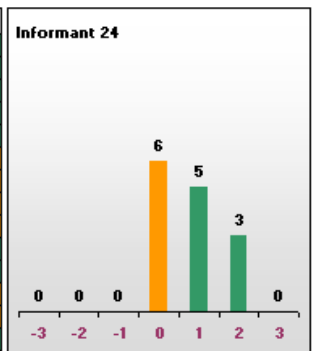
**Informant 23**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	2	3	1
Analyse and argue	2	2	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	3	1
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	2	3	1
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0



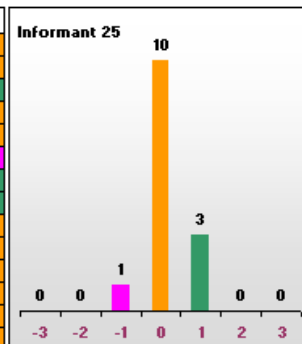
**Informant 24**

	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	1	3	2
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	2	3	1
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	2	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	2	0
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	2	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	1	3	2
Use communicative strategies	1	3	2
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1

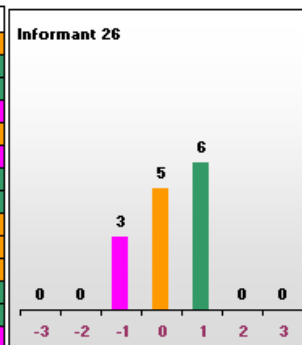


**Informant 25**

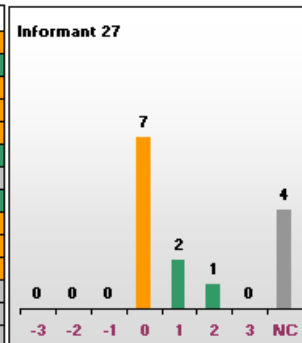
	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	2	0
Provide statistical information	2	2	0
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	2	-1
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	2	0
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	3	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	3	0

**Informant 26**

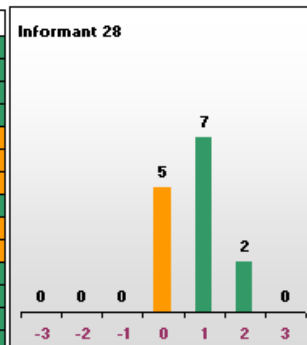
	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	3	1
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	3	2	-1
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	2	-1
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	3	2	-1

**Informant 27**

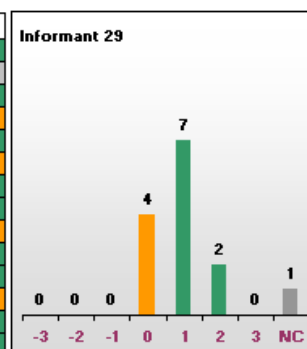
	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	3	3	0
Provide statistical information	2	3	1
Analyse and argue	3	3	0
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	2	0
Organise information coherently	2	3	1
Pay attention to fluency and pronunciation.		3	
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	1	3	2
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	3	3	0
Use learning and research resources autonomously	2		
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3		
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2		



Informant 28	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	1	3	2
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	2	3	1
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	1	3	2
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1



Informant 29	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	1		
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	2	2	0
Follow guidelines to achieve an objective	2	3	1
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	2	3	1
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2	2	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	1	3	2
Use communicative strategies	1	3	2
Use learning and research resources autonomously	2	2	0
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1



Informant 30	Inicial	Final	Evolució
Make a formal oral presentation	2	3	1
Provide statistical information	2	3	1
Analyse and argue	2	3	1
Become involved in my learning process	3	3	0
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	0
Organise information coherently	3	3	0
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	3	0
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2	3	1
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	0
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	3	0
Use communicative strategies	2	3	1
Use learning and research resources autonomously	2	3	1
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	3	2	-1
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	1

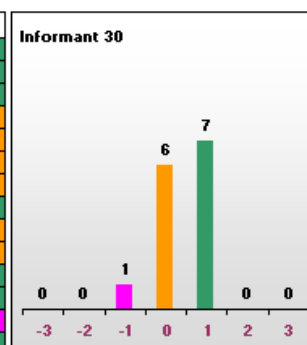


Figura 55. Taules d'evolució de les valoracions inicials i finals

Grup A8T111	Evolució	Observacions
Informant 1	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 2	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 3	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 4	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 5	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 6	Predomini d'increment 0, seguit de la mateixa quantitat d'increment positiu i negatiu.	
Informant 7	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 8	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 9	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 10	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 11	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	2 ítems en blanc
Informant 12	Predomini d'increment 0, seguit de la mateixa quantitat d'increment positiu i negatiu.	
Informant 13	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 14	Predomini d'increment 0, seguit d'increment negatiu. Increment positiu menys abundant.	

Grup A8T211	Evolució	Observacions
Informant 15	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. No hi ha cap increment negatiu.	1 ítem en blanc
Informant 16	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	

Informant 17	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 18	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 19	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 20	Mateixa quantitat d'increment 0 i positiu. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 21	Mateixa quantitat d'increment 0 i positiu. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 22	Predomini d'increment 0, seguit d'increment negatiu. Increment positiu menys abundant.	
Informant 23	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 24	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 25	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 26	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. Increment negatiu menys abundant.	
Informant 27	Predomini d'increment 0, seguit d'increment positiu. No hi ha cap increment negatiu.	4 ítems en blanc
Informant 28	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. No hi ha cap increment negatiu.	
Informant 29	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. No hi ha cap increment negatiu.	1 ítem en blanc
Informant 30	Predomini d'increment positiu, seguit d'increment 0. Increment negatiu menys abundant.	

### 13.3. Resultats dels qüestionaris inicials i finals

#### 13.3.1. Grup A8T111

Una anàlisi qualitativa de la Taula d'evolució de les valoracions inicials i finals al grup A8T111 (vegeu la figura 55) fa possible observar que en els qüestionaris inicials i finals de la major part dels informants (12 informants de 14) la majoria de les valoracions dels ítems seleccionats de la primera i la segona graella coincideixen, és

a dir, que la majoria de les valoracions inicials es van mantenir a finals del quadrimestre. En 9 d'aquests casos, es van produir més increments positius que no pas negatius (de fet, en 2 casos no es va produir cap increment negatiu), mentre que en 2 casos es va produir el mateix nombre d'increment positiu que negatiu i en un cas excepcional l'increment negatiu va predominar per sobre del positiu.

En canvi, en els qüestionaris inicials i finals de 2 informants d'aquest grup la majoria de les valoracions dels ítems seleccionats de la primera i la segona graella van veure's incrementades positivament, mentre que l'increment negatiu va ser gairebé inexistent.

Val a ressaltar, doncs, el fet que cap informant d'aquest grup realitzés unes valoracions finals predominantment més baixes que les inicials.

### **13.3.2. Grup A8T211**

A la vista de la informació recollida a la Taula d'evolució de les valoracions inicials i finals pel grup A8T211 (vegeu la figura 55), en els qüestionaris inicials i finals de la meitat dels informants (8 informants de 16) la majoria de les valoracions dels ítems seleccionats de la primera i la segona graella coincideixen, és a dir, que la majoria de les valoracions inicials es van mantenir a finals del quadrimestre. En 7 d'aquests casos es van produir més increments positius que no pas negatius (de fet, en 5 casos no es va produir cap increment negatiu), mentre que només en un cas excepcional l'increment negatiu va predominar per sobre del positiu.

Quant als qüestionaris de la resta dels informants, en 6 casos la majoria de les valoracions dels ítems seleccionats de la primera i la segona graella van veure's incrementades positivament, mentre que l'increment negatiu va ser en tres casos molt minoritari i en tres casos totalment inexistent.

Finalment, en els qüestionaris inicials i finals de 2 informants d'aquest grup el nombre d'ítems seleccionats de la primera i la segona graella que van experimentar un increment positiu al final del quadrimestre va ser el mateix que el nombre d'ítems que van rebre una valoració idèntica a principis i a finals del quadrimestre, és a dir, que



les valoracions es van mantenir o bé incrementar en positiu en la mateixa proporció, mentre que cap valoració inicial va patir una davallada al final del període lectiu.

Per tant, novament cap informant d'aquest grup va realitzar unes valoracions finals predominantment més baixes que les inicials.

### **13.3.3. Resultats globals**

El fet de comparar les respostes dels alumnes als qüestionaris inicials i les seves respostes als qüestionaris finals permet mostrar les visions subjectives dels alumnes en aquests dos moments del curs i posar-los en relació per poder observar-ne l'evolució. Tanmateix, val la pena fer algunes reflexions al respecte per poder fer una lectura acurada dels resultats.

D'entrada, es pot considerar que després d'haver rebut un cert entrenament durant el curs gràcies a l'ús del portafolis els alumnes estaven familiaritzats amb processos d'autoreflexió, i el seu esperit crític estava més desenvolupat al final del curs que no pas al principi. D'altra banda, mentre que la majoria dels alumnes van omplir les graelles dels qüestionaris inicials a l'aula, els qüestionaris finals s'havien de contestar fora de l'aula sense supervisió, de manera que no podem saber del cert si l'alumne va prendre com a referència el seu propi qüestionari inicial en el moment d'omplir el qüestionari final per tal de valorar des d'aquesta perspectiva si creia que havia progressat. De fet, l'opinió dels propis alumnes sobre el seu progrés havia de quedar recollida a través d'un ítem de la tercera graella del qüestionari final que plantejava aquest tema directament. Finalment, cal tenir en compte que atesa la limitació d'opcions possibles en les respostes (+, +/- o -) la gama de matisos en dur a terme una valoració es veia força reduïda.

Com ja hem vist, la majoria dels alumnes dels grups A8T111 i A8T211 van atorgar puntuacions considerablement altes als ítems dels qüestionaris inicials. Per tant, les seves valoracions inicials majoritàriament elevades són indicatives d'un posicionament de partida potent, si bé en general el seu potencial de millora quedava restringit. De fet, pot observar-se que la majoria de les valoracions inicials es van mantenir al final de curs, i que tot i existir un reduït marge de maniobra, sobre aquest

eix de manteniment hi va haver una tendència general a la millora, mentre que cap alumne va fer una apreciació final globalment més baixa que la inicial, de manera que els resultats de l'anàlisi són positius.

#### 13.4. Recollida de dades amb les graelles dels qüestionaris finals

En el seu doble vessant d'evidència d'aprenentatge i instrument de recollida de dades per a la nostra recerca el full d'avaluació de finals del quadrimestre va ser el catalitzador de les opinions dels alumnes sobre diferents aspectes relacionats amb l'acció didàctica, i per tant comporta un interès innegable en oferir la perspectiva de la seva subjectivitat al final del període lectiu.

En aquest sentit, el punt de mira ara es centrarà en diferents aspectes dels qüestionaris de valoració final que estan relacionats amb la utilització del portafolis oral com a eina d'ensenyament-aprenentatge-avaluació sense prendre com a referència els qüestionaris de valoració inicial. Amb aquesta finalitat, es van emprendre dues línies d'actuació en funció del tipus d'informació aportada.

Pel que fa als ítems d'opció múltiple, es va procedir novament a fer una selecció dels ítems rellevants de la primera i la segona graelles que va coincidir amb la selecció feta a l'apartat 13.2 per contrastar la visió dels alumnes a principis i a finals del quadrimestre.

Quant a la tercera graella, gairebé tots els ítems es van considerar especialment rellevants i per tant es van mantenir:

Figura 56. Ítems de la tercera graella seleccionats

Now I think:	My progress has been remarkable
	I am more aware of my strengths and weaknesses
	I am more self-confident as a language user
	I have profited from the classes
	I have profited from my work outside the classroom
	I have profited from my classmates' feedback
	I am satisfied with the use of the portfolio to develop my oral skills
	I have felt comfortable with using the portfolio

De nou els tres valors possibles en funció de si els alumnes estaven més o menys d'acord amb les opinions plantejades es van transformar en valors numèrics per tal de dur a terme un processament estadístic de les dades.

Un cop més, es comptava amb un total de 30 informants i no s'havia pogut tenir accés a la valoració final d'una alumna que havia oblidat incloure el seu qüestionari final al seu portafolis. Els 14 informants que conformaven el grup A8T111 van omplir totes les caselles de la primera, la segona i la tercera graelles, mentre que, com hem vist en l'apartat 13.2, tres informants del grup A8T211 van deixar caselles en blanc a la primera i la segona graelles (concretament, els informants nº 15, 27 i 29). Tanmateix, els 16 informants del grup A8T211 van omplir totes les caselles de la tercera graella.

D'altra banda, les preguntes obertes que donaven peu a fer comentaris per escrit es van abordar fent servir un procediment diferent. D'entrada, es va constatar que no tots els alumnes que havien participat en l'acció didàctica havien lliurat els seus comentaris de valoració, ja que, a part de l'alumna que no havia inclòs el qüestionari final en el seu portafolis, faltaven els comentaris de l'informant nº 14 (al grup A8T111) i els de l'informant nº 30 (al grup A8T211). Per tant, el corpus de dades en aquest cas estava constituït pels comentaris de 28 informants en total, 13 del grup A8T111 i 15 del grup A8T211.

Els valors corresponents als ítems d'opció múltiple seleccionats es van transferir a una Taula de valors finals (vegeu la figura 57) i es van calcular els promitjos i les desviacions estàndards dels valors vinculats a cadascun dels ítems per cada grup i també per la globalitat dels informants (vegeu la figura 58). Aquesta informació es va representar gràficament (vegeu la figura 59). En la primera sèrie de gràfics de barres es mostren els promitjos dels valors per grup i globalment (l'eix vertical indica els possibles promitjos). En la segona sèrie de gràfics circulars s'il·lustra el percentatge d'informants que va optar per cadascun dels tres valors entre els quals havien de triar, també per grup i globalment.

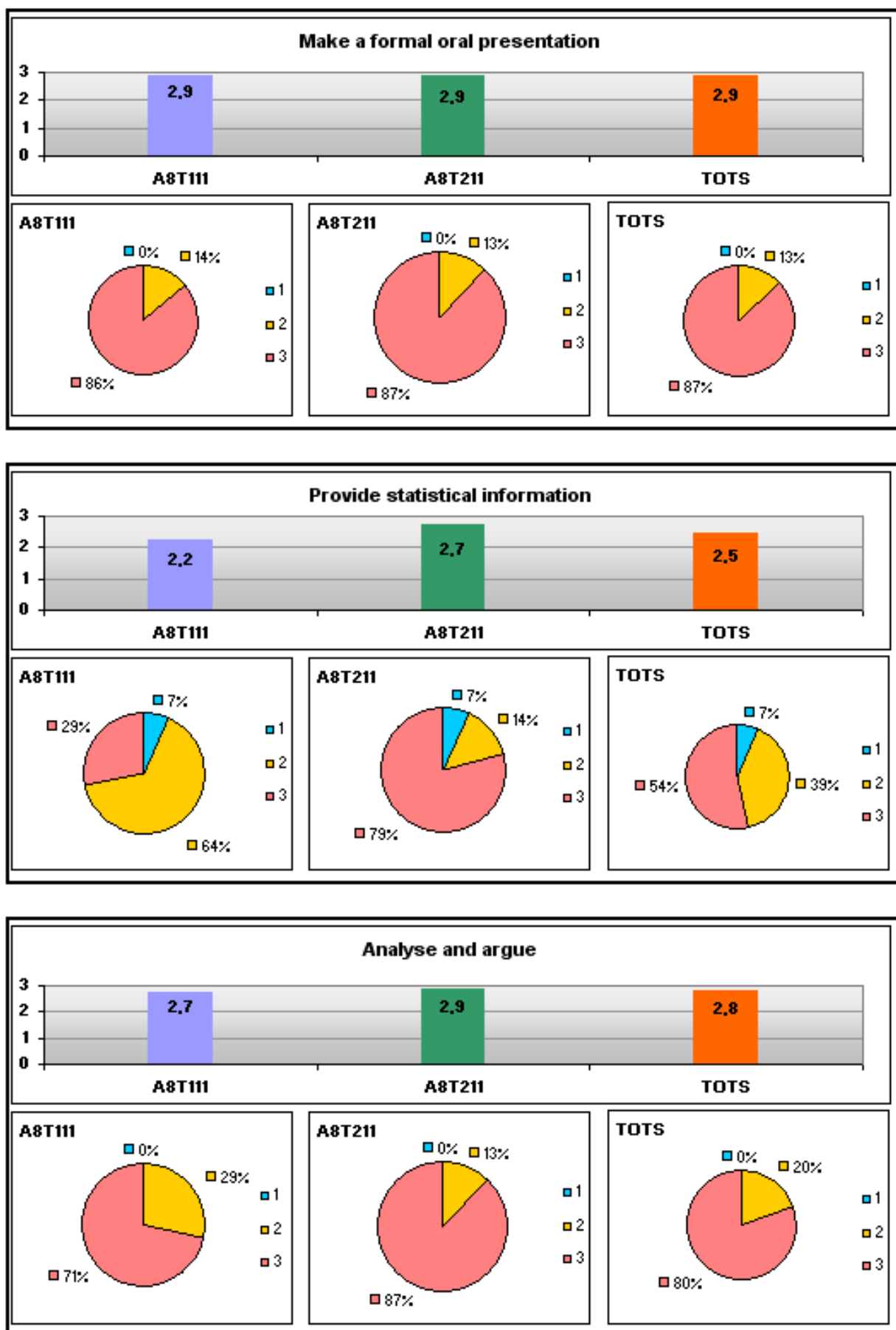
Figura 57. Taula de valors finals

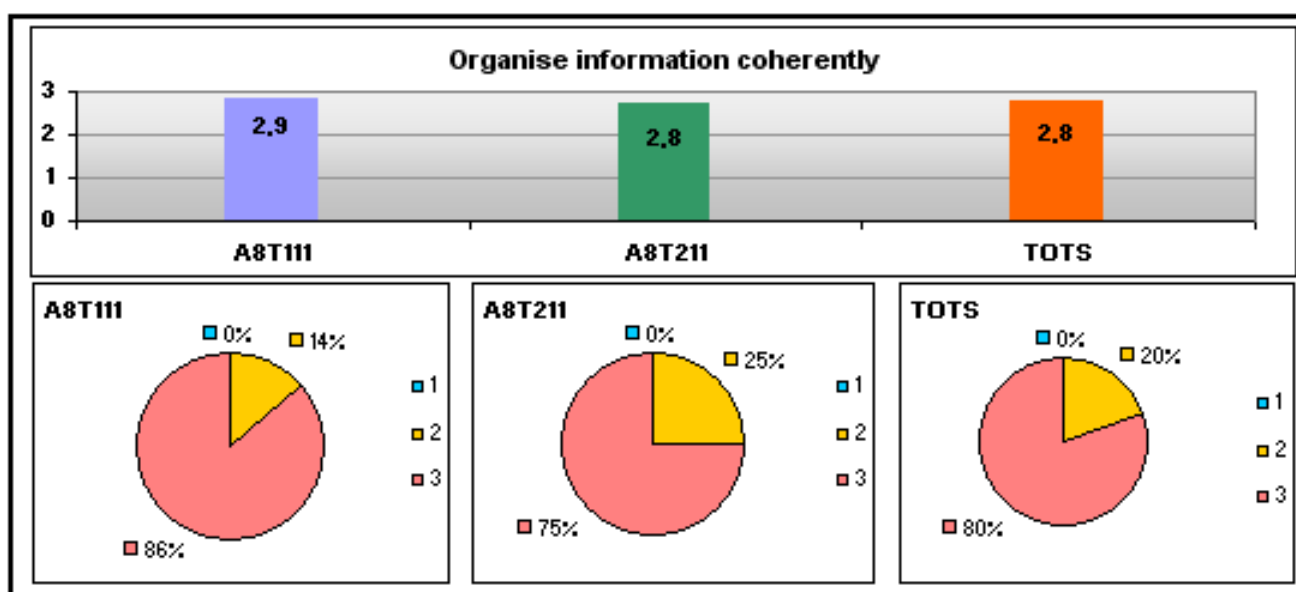
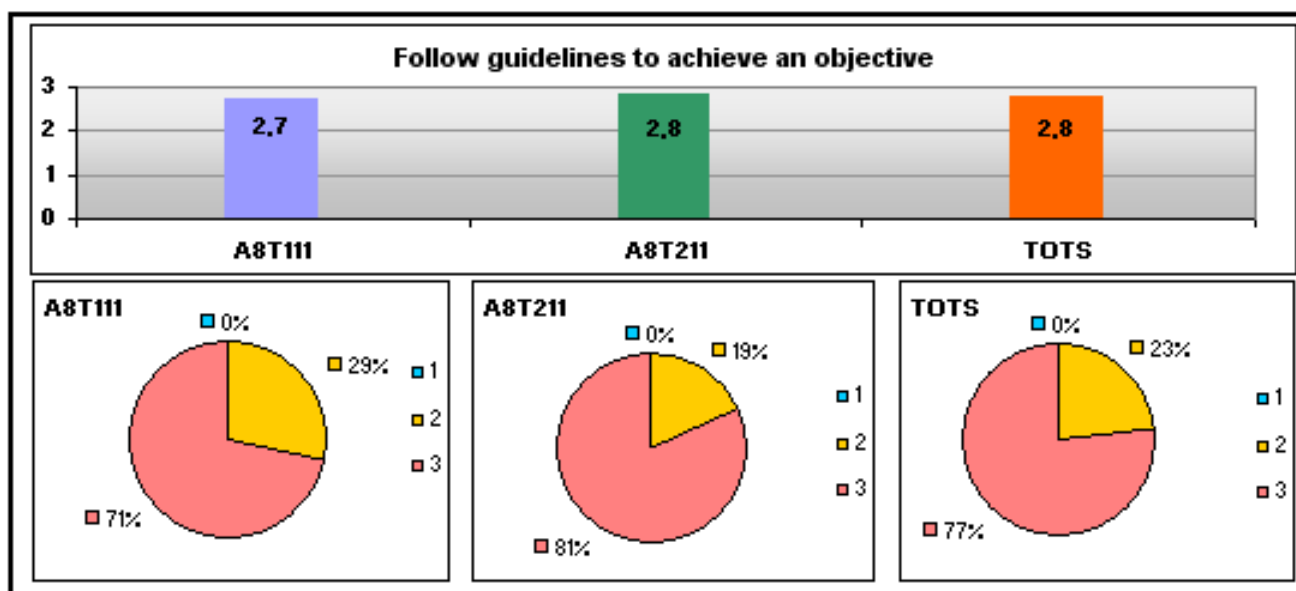
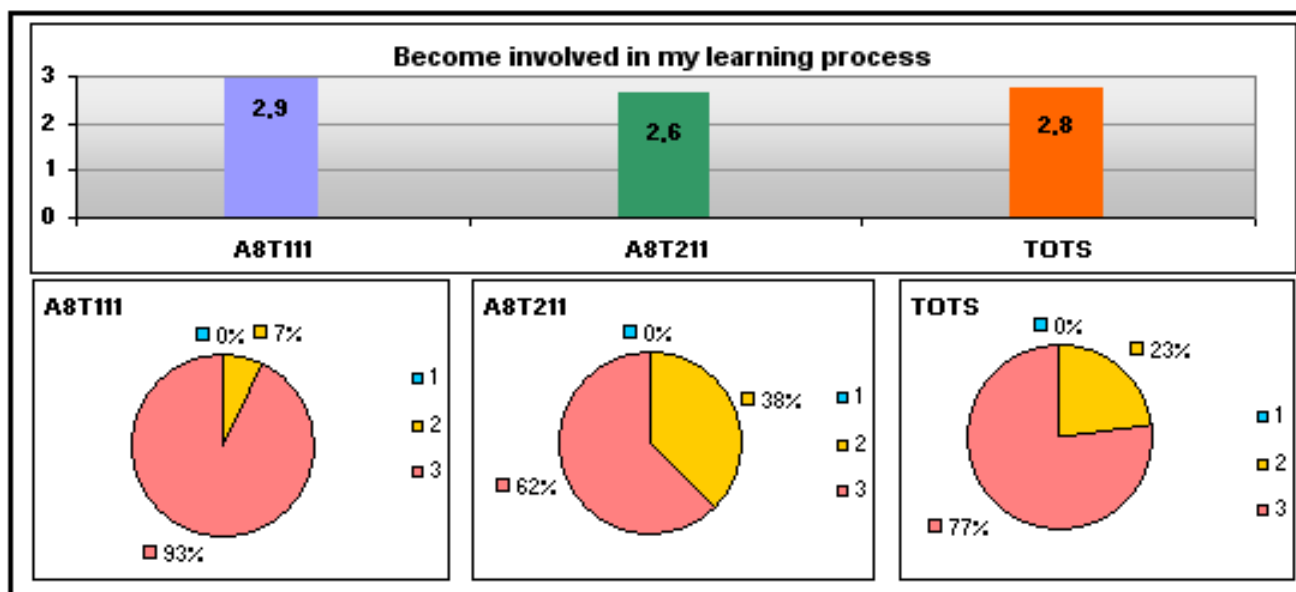
	Informants GRUP A8T111														Informants GRUP A8T211																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Make a formal oral presentation	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
Provide statistical information	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1		2	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3		3	
Analyse and argue	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
Become involved in my learning process	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	
Follow guidelines to achieve an objective	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	
Organise information coherently	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	
Pay attention to fluency and pronunciation.	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	
Pay attention to my language problems and those of my classmates	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Use communicative strategies	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	
Use learning and research resources autonomously	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3		3	2	3	
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3		3	3	2	
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2		3	3	3	
My progress has been remarkable	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3
I am more aware of my strengths and weaknesses	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	
I am more self-confident as a language user	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	
I have profited from the classes	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	
I have profited from my work outside the classroom	3	3	1	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	
I have profited from my classmates' feedback	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3
I am satisfied with the use of the portfolio to develop my oral skills	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
I have felt comfortable with using the portfolio	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3

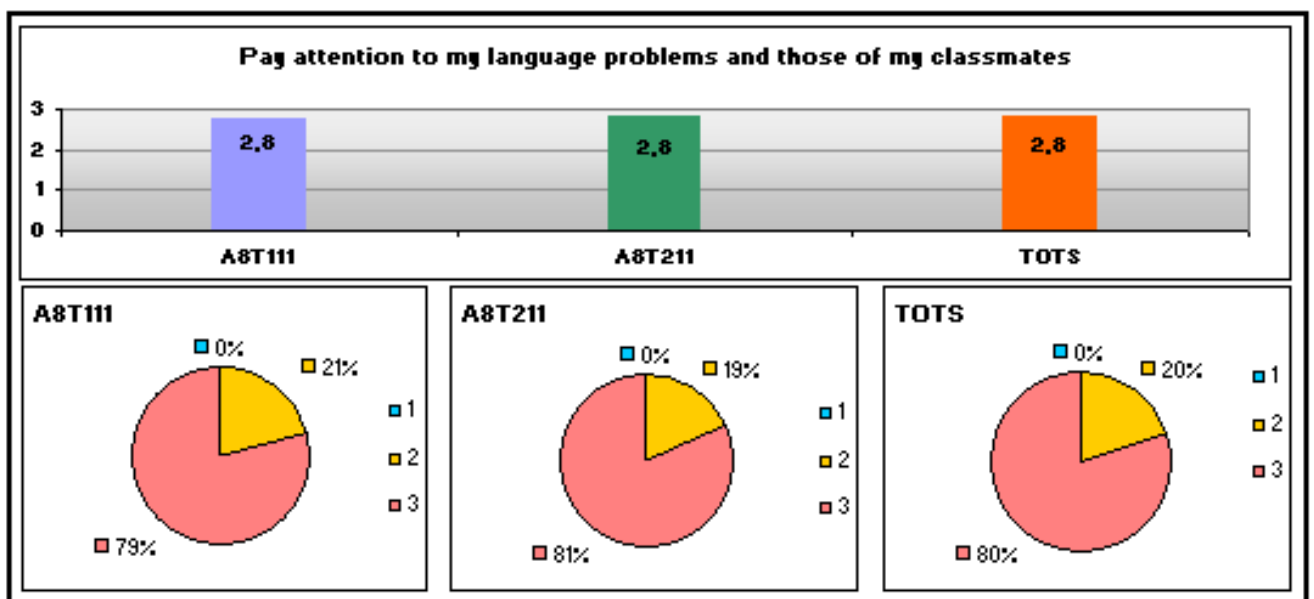
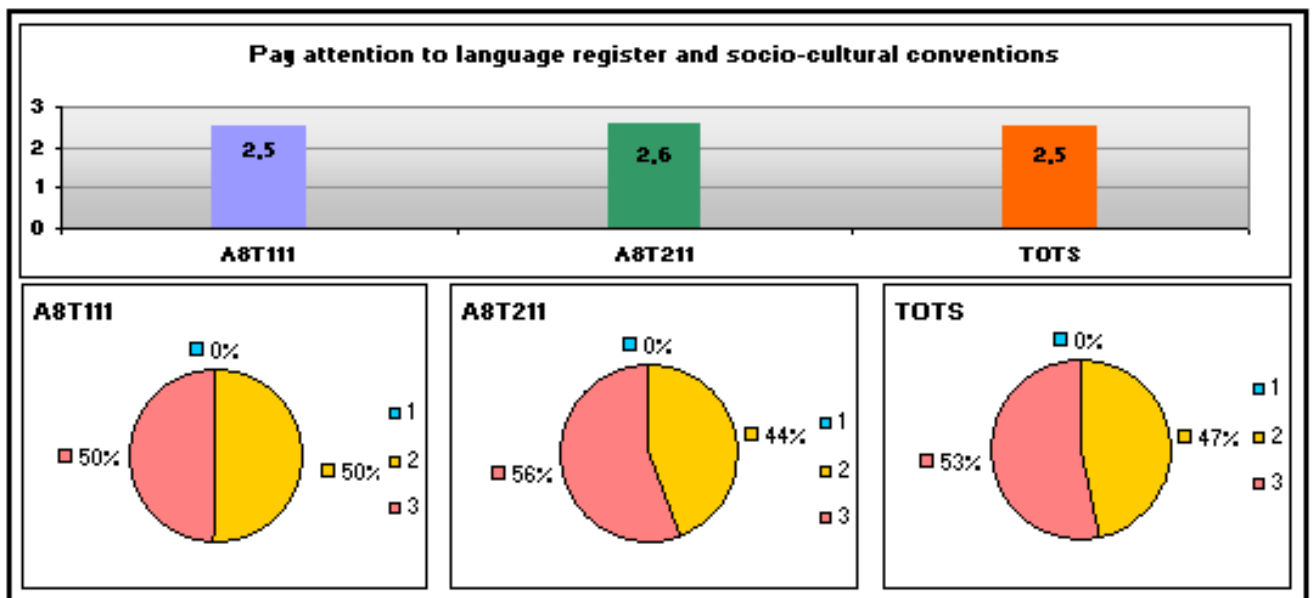
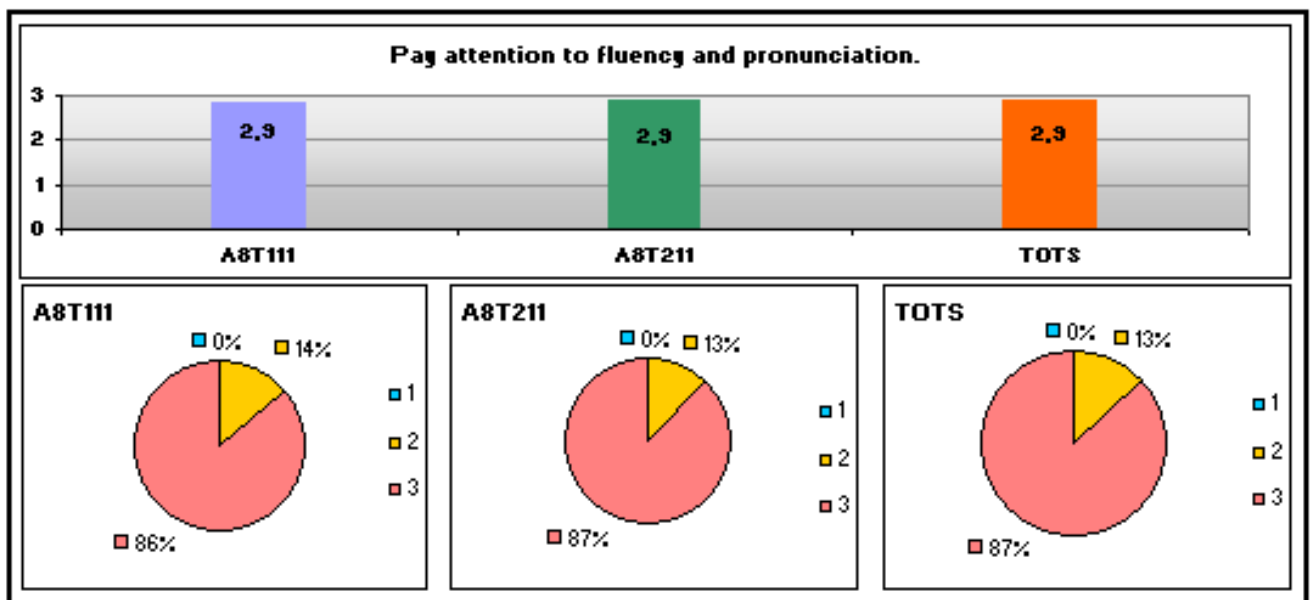
Figura 58. Taula de promitjos

	Promig			Desviació		
	A8T111	A8T211	TOTS	A8T111	A8T211	TOTS
Make a formal oral presentation	2,9	2,9	2,9	0,3	0,3	0,3
Provide statistical information	2,2	2,7	2,5	0,6	0,6	0,6
Analyse and argue	2,7	2,9	2,8	0,5	0,3	0,4
Become involved in my learning process	2,9	2,6	2,8	0,3	0,5	0,4
Follow guidelines to achieve an objective	2,7	2,8	2,8	0,5	0,4	0,4
Organise information coherently	2,9	2,8	2,8	0,3	0,4	0,4
Pay attention to fluency and pronunciation.	2,9	2,9	2,9	0,3	0,3	0,3
Pay attention to language register and socio-cultural conventions	2,5	2,6	2,5	0,5	0,5	0,5
Pay attention to my language problems and those of my classmates	2,8	2,8	2,8	0,4	0,4	0,4
Take part in my own assessment and in my classmates' assessment	2,9	2,9	2,9	0,3	0,2	0,3
Use communicative strategies	2,9	2,7	2,8	0,3	0,5	0,4
Use learning and research resources autonomously	2,4	2,6	2,5	0,5	0,5	0,5
Use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately	2,6	2,7	2,7	0,5	0,4	0,5
Use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately	2,6	2,9	2,8	0,5	0,3	0,4
My progress has been remarkable	2,7	2,8	2,8	0,5	0,4	0,4
I am more aware of my strengths and weaknesses	2,7	2,8	2,7	0,5	0,4	0,4
I am more self-confident as a language user	3,0	2,8	2,9	0,0	0,4	0,3
I have profited from the classes	2,7	2,8	2,8	0,5	0,4	0,4
I have profited from my work outside the classroom	2,5	2,8	2,6	0,6	0,4	0,5
I have profited from my classmates' feedback	2,8	2,6	2,7	0,4	0,5	0,5
I am satisfied with the use of the portfolio to develop my oral skills	2,6	2,8	2,7	0,6	0,4	0,5
I have felt comfortable with using the portfolio	2,6	2,8	2,7	0,6	0,4	0,5

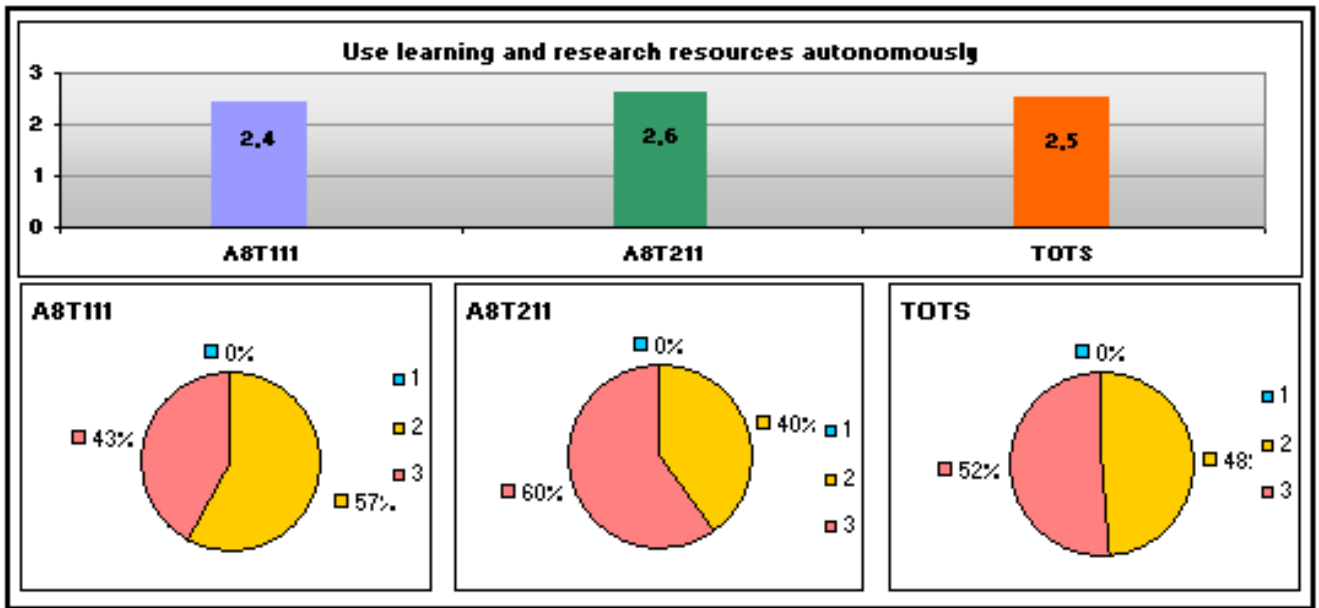
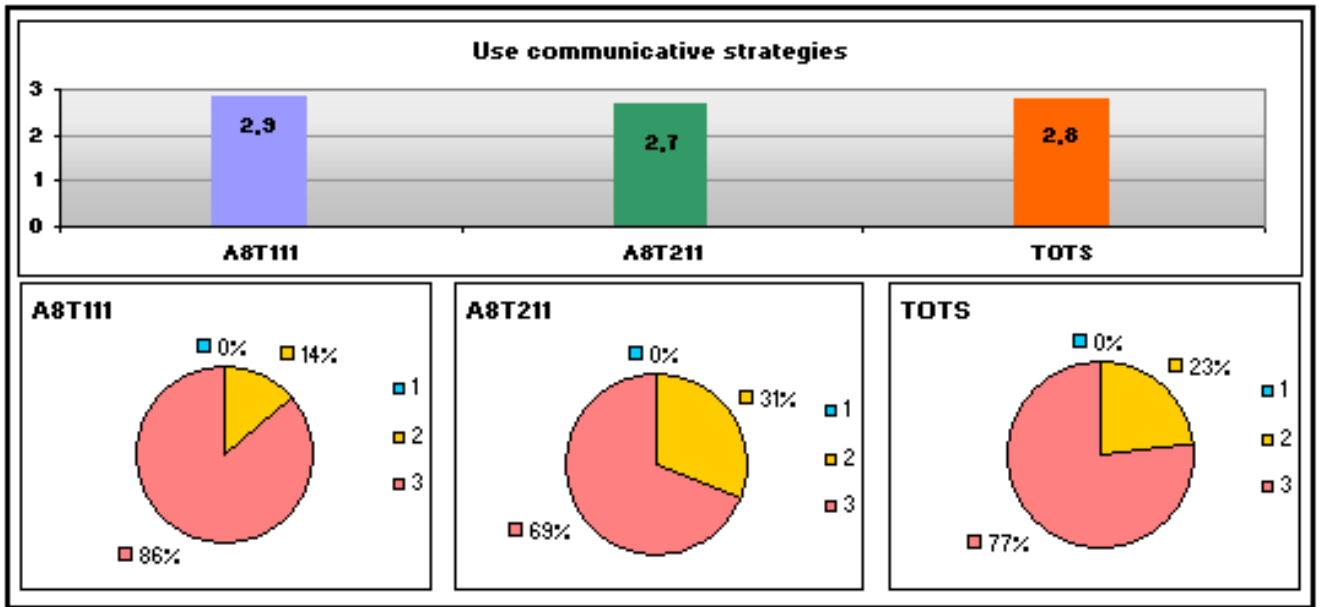
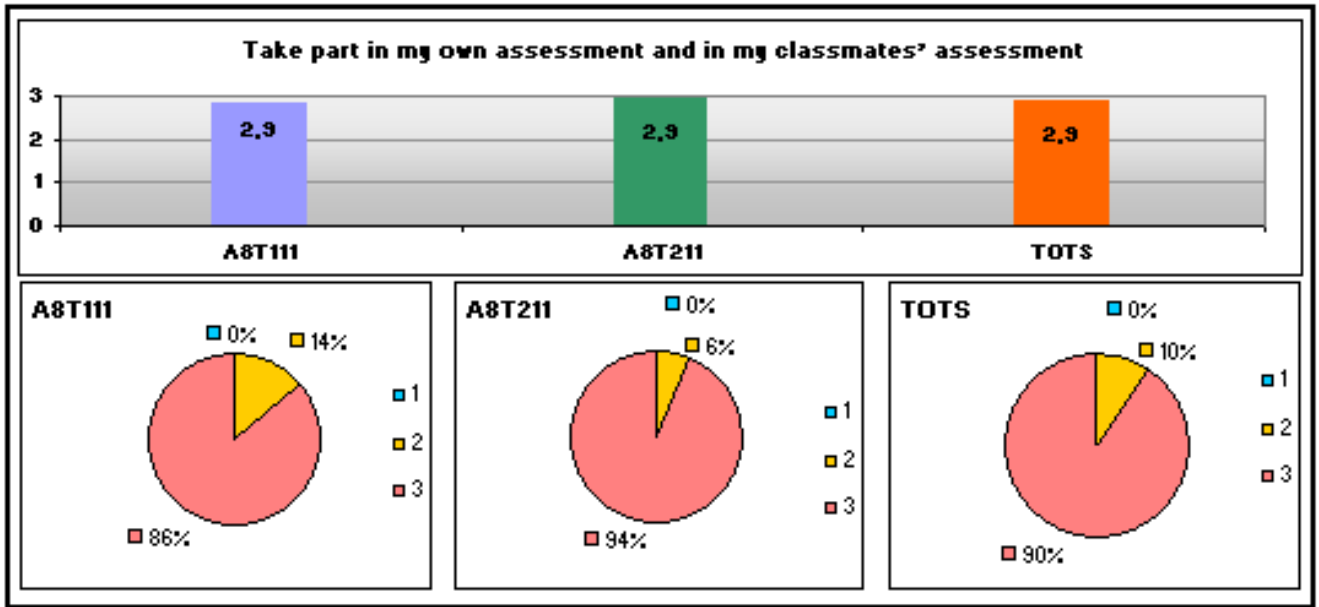
Figura 59. Gràfics de valoracions dels ítems

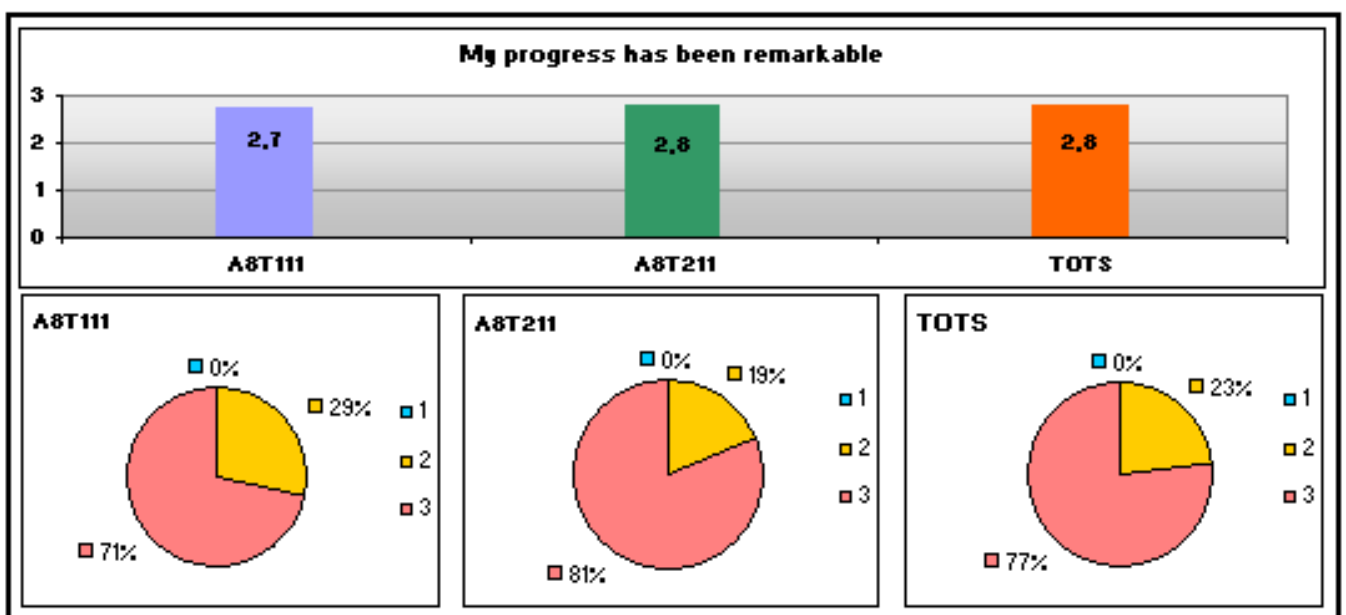
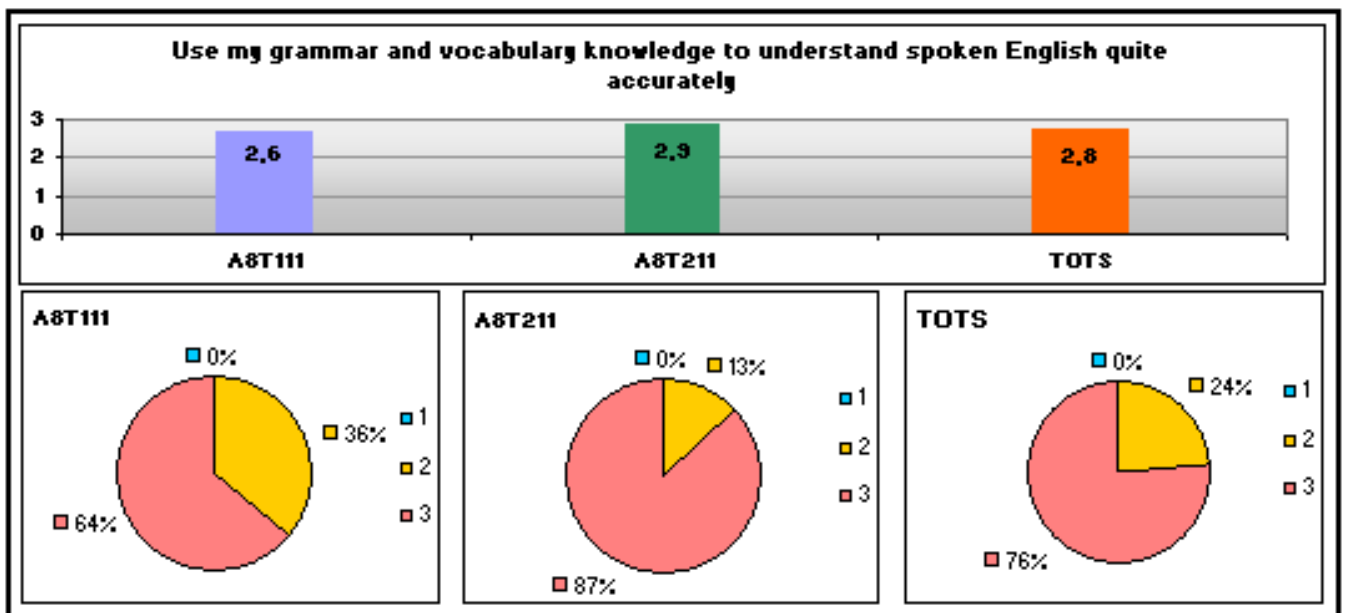
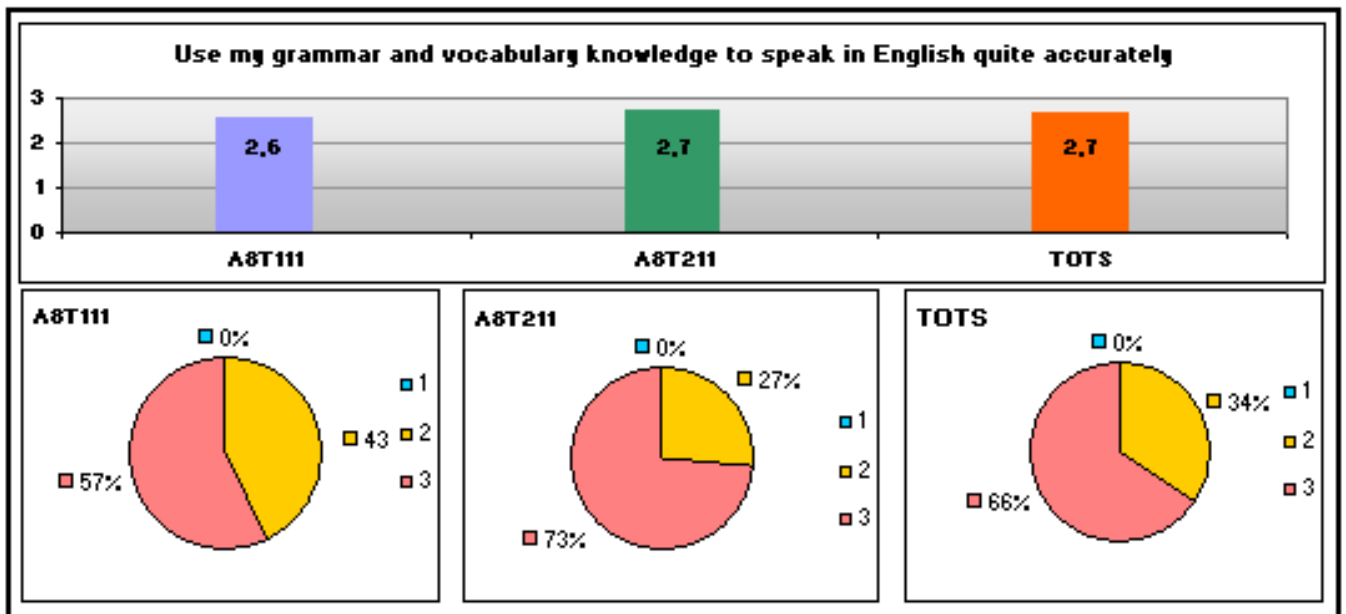


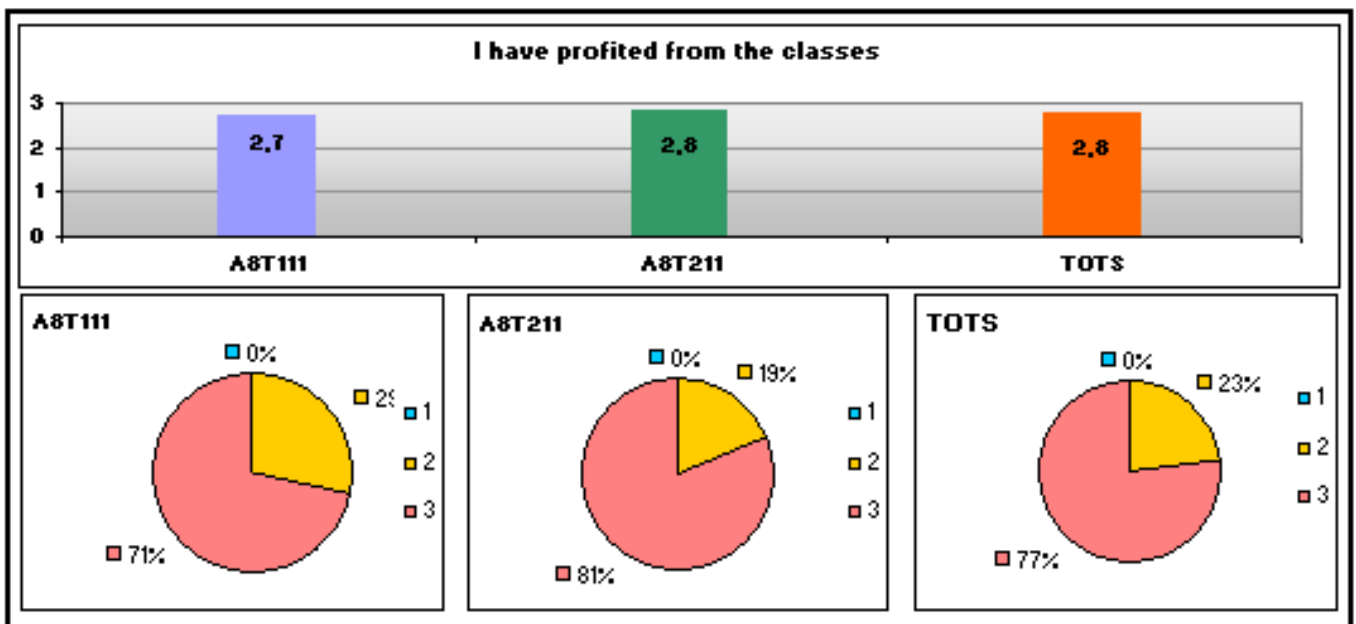
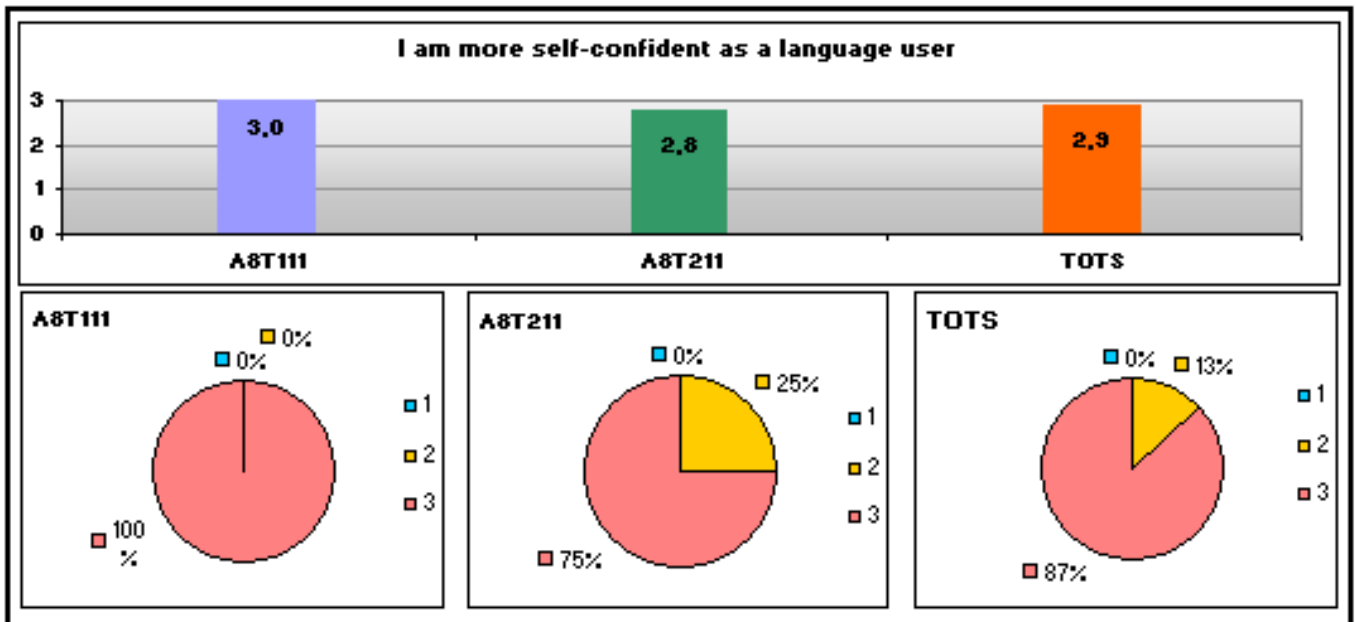
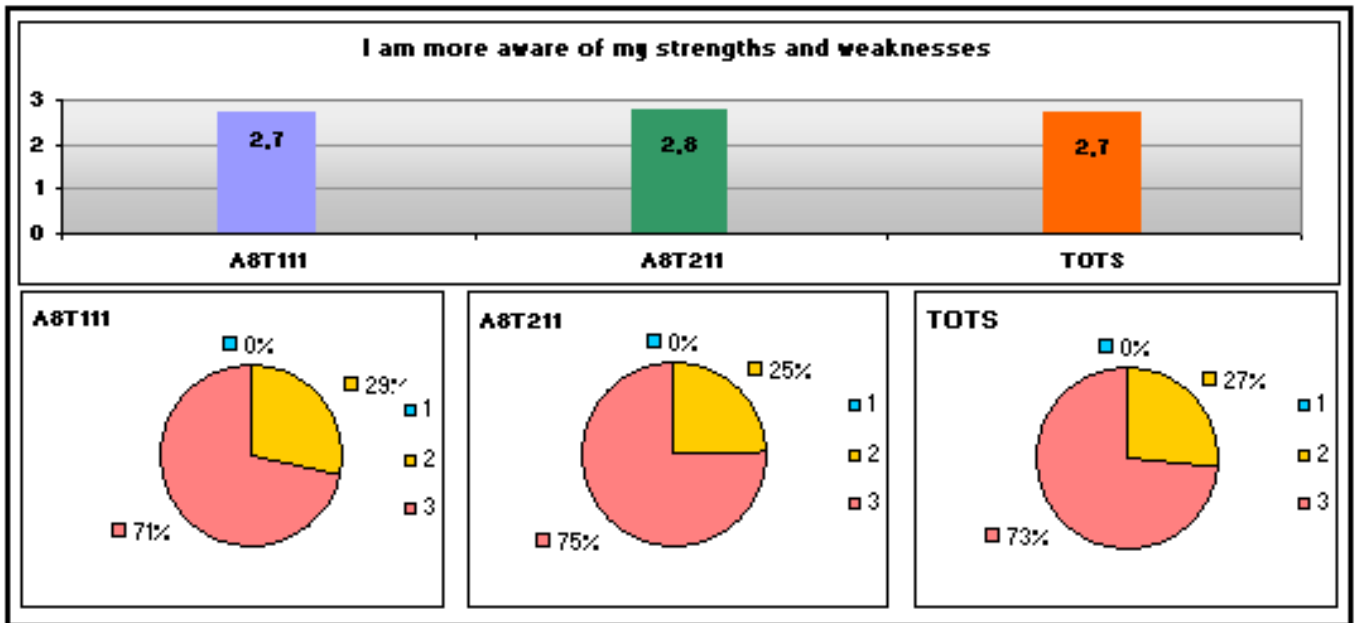


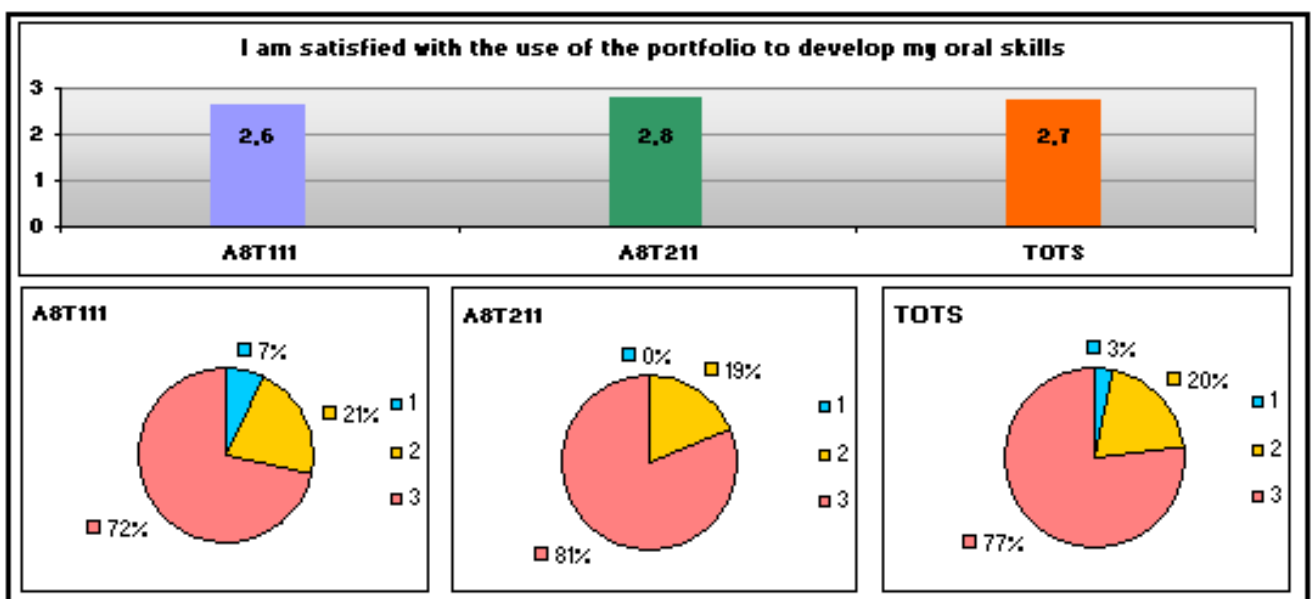
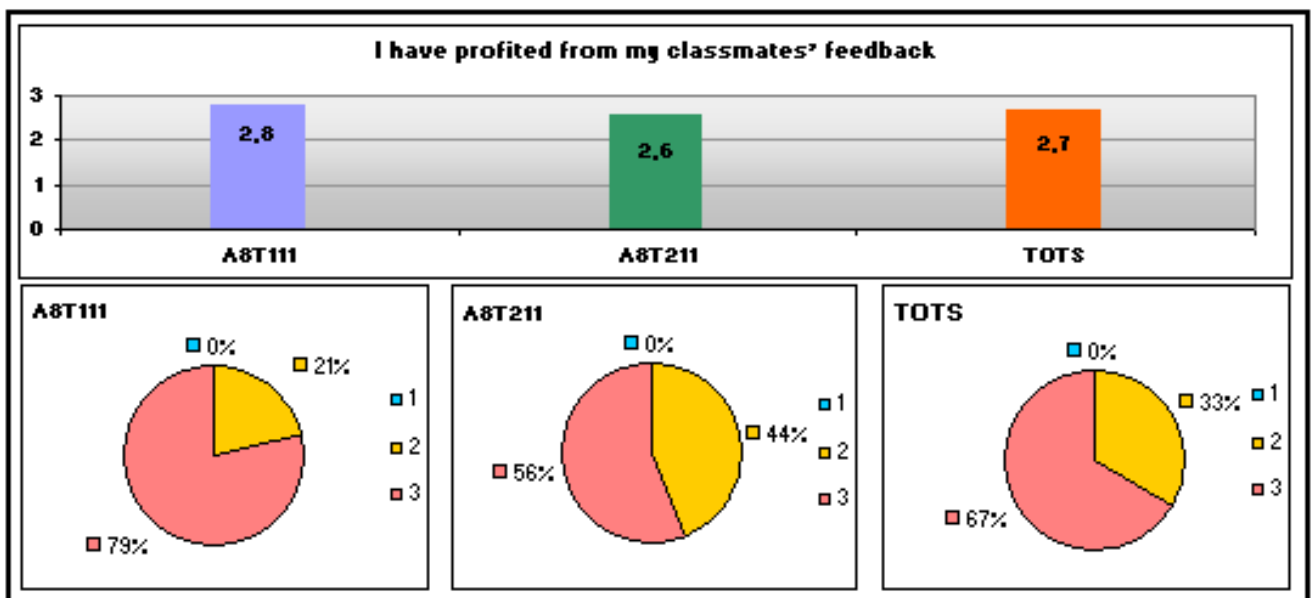
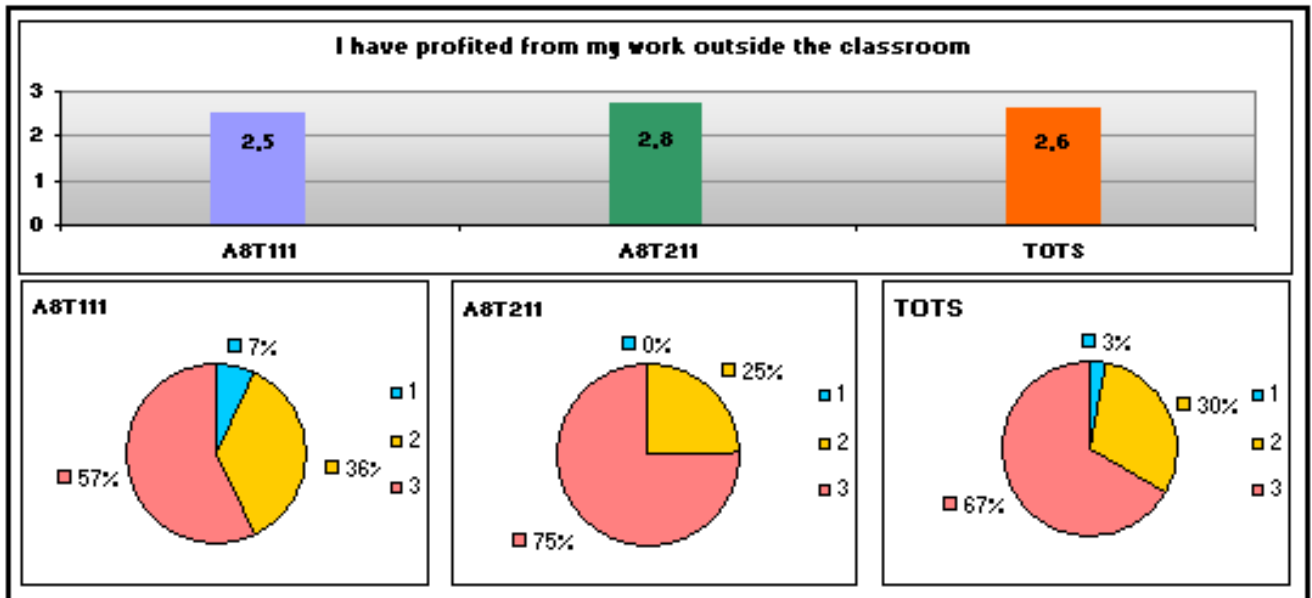


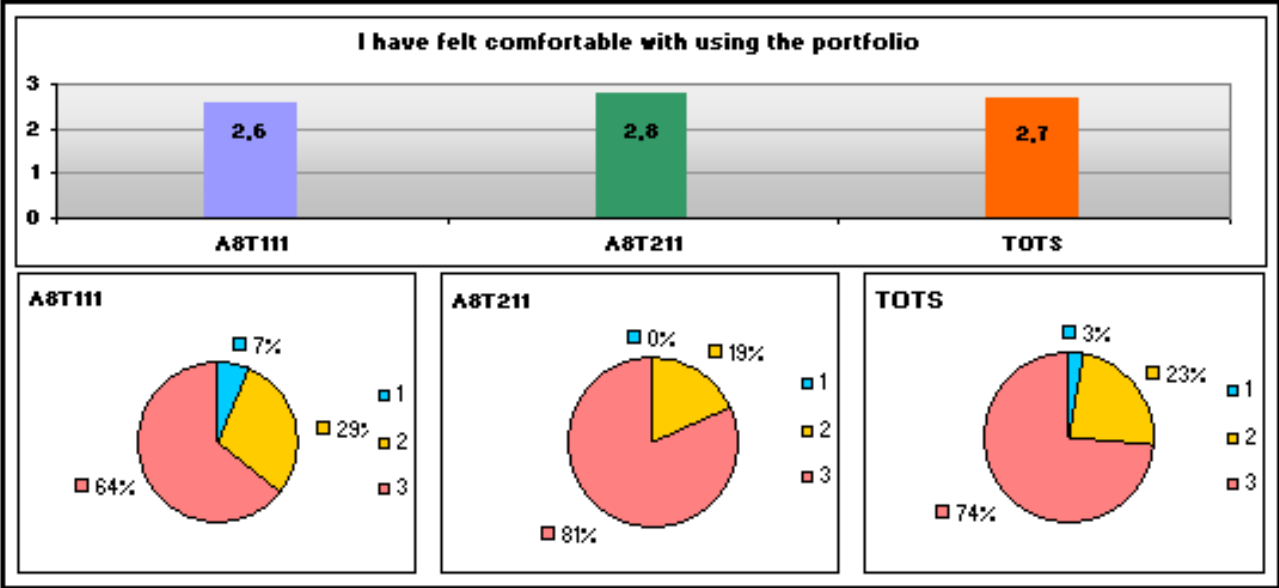












## 13.5. Resultats de les graelles dels qüestionaris finals

### 13.5.1. Grup A8T111

A la Taula de promitjos (vegeu la figura 58) i als Gràfics de valoració dels ítems (vegeu la figura 59) es pot apreciar que el grup A8T111 va valorar a l'alça els ítems seleccionats dels qüestionaris finals, ja que tots els valors promitjos són superiors a 2,0. Aquesta dada és en sí mateixa prou significativa, ja que mostra les opinions favorables dels informants. A més, el fet que la màxima desviació estàndard fos de 0,6 punts també sembla corroborar que el grau elevat de satisfacció va ser generalitzat.

Els ítems que van rebre les valoracions més baixes fan referència d'una banda a la capacitat de proporcionar informació estadística (amb un valor promig de 2,2) i d'una altra banda a la capacitat de fer servir recursos d'aprenentatge i de recerca de forma autònoma (amb un valor promig de 2,4). Un 64% dels informants van valorar amb un 2,0 el primer d'aquests ítems i un 7% ho van fer amb un 1,0. Quant a la capacitat de fer servir recursos d'aprenentatge i de recerca de forma autònoma, un 57% dels informants van atorgar una valoració de 2,0 a aquest ítem, però ningú no el va valorar amb un 1,0.

En canvi, l'ítem que indicava que els informants al final del quadrimestre tenien més autoconfiança com a usuaris lingüístics va rebre de forma unànime la màxima puntuació possible, amb un promig de 3,0 i una desviació estàndard de 0,0. Els següents ítems en el *ranking* de valoracions màximes (tots ells amb un promig de 2,9 i una desviació estàndard de 0,3) es referien a la implicació per part dels informants en el seu propi procés d'aprenentatge i a la capacitat de fer una presentació oral formal, d'organitzar informació amb coherència, de parar atenció a la fluïdesa i a la pronunciació, de participar en la seva pròpia avaluació i en la dels seus companys, i finalment d'utilitzar estratègies comunicatives. Un 93% dels informants van valorar el primer d'aquests ítems amb un 3,0 i un 7% amb un 2,0 mentre que la resta d'aquests ítems van ser valorats amb un 3,0 per part de 86% dels informants i amb un 2,0 per part de 14% d'ells.

### **13.5.2. Grup A8T211**

Les valoracions assignades per aquest grup són encara superiors a les assignades pel grup A8T111, ja que el valor promig més baix que es va atorgar als ítems seleccionats dels qüestionaris finals va ser de 2,6. Novament, la màxima desviació estàndard en aquest grup va ser de 0,6 punts, de manera que un cop més les opinions favorables dels informants semblen força consensuades. Tanmateix, en aquest grup en cap cas es va assolir una unanimitat en les valoracions.

Els ítems que es van valorar amb un promig de 2,6 feien referència a la implicació dels informants en el seu procés d'aprenentatge, a la seva capacitat de fer servir recursos d'aprenentatge i de recerca de forma autònoma, a la seva capacitat de parar atenció al registre i a les convencions socioculturals, i finalment al seu aprofitament dels comentaris realitzats pels companys. Un 62% dels informants van valorar el primer d'aquests ítems amb un 3 i un 38% amb un 2, mentre que un 60% dels informants van valorar el segon d'aquests ítems amb un 3 i un 40% amb un 2 i la resta d'aquests ítems van ser valorats amb un 3 per part de 56% dels informants i amb un 2 per part de 44% d'ells.

Ara bé, els ítems més ben valorats, amb un promig de 2,9 i una desviació estàndard de 0,3 o de 0,2 punts, indicaven la capacitat dels informants de fer una presentació oral formal, d'analitzar i argumentar, de parar atenció a la fluïdesa i la pronunciació, de servir-se dels seus coneixements gramaticals i lèxics per comprendre força acuradament l'anglès oral, i finalment de participar en la seva pròpia avaluació i en la dels seus companys. Un 87% dels informants van valorar els quatre primers ítems amb un 3,0 i un 13% amb un 2,0. Pel que fa al darrer ítem, un 94% dels informants es van decantar per una valoració de 3,0 i només un 6% va valorar aquest ítem amb un 2,0.

### **13.5.3. Resultats globals**

A l'hora de fer una apreciació dels resultats obtinguts per la globalitat dels informants dels grups A8T111 i A8T211 que van aportar els seus qüestionaris finals és possible fer algunes constatacions.

D'entrada, com ja s'ha dit, en general les opinions dels informants es van caracteritzar pel seu elevat grau de satisfacció envers els ítems seleccionats. Tots dos grups van coincidir en considerar amb un promig de 2,9 que al final del quadrimestre la gran majoria dels informants es veien capaços de fer una presentació oral formal, de parar atenció a la fluïdesa i a la pronunciació i de participar en la seva pròpia avaluació i en la dels seus companys. L'autoconfiança com a angloparlants també s'havia valorat globalment amb un promig de 2,9 ja que la valoració de tots els informants del grup A8T111 havia estat aclaparadorament unànime, tot i que la resposta del grup A8T211 no havia estat tan entusiasta (el valor promig en aquest grup era 2,8).

En canvi, l'ítem que tots dos grups van valorar més a la baixa (amb un 2,5 de promig global) estava relacionat amb la capacitat dels informants d'utilitzar recursos d'aprenentatge i de recerca de forma autònoma. A més, tots dos grups havien fet una valoració similar de la seva capacitat de parar atenció al registre i a les convencions socioculturals, i per tant aquest ítem també tenia un valor promig global de 2,5, un valor mínim sobre 3,0 que com ja hem dit en el fons pot contemplar-se com tot un èxit.

Aquests resultats en realitat estan en consonància amb les àrees que durant el curs s'havien treballat de forma més sistemàtica, i per tant són prou coherents. Com ja s'ha comentat amb antelació, el portafolis que es va plantejar en l'acció didàctica que ens ocupa era força dirigit, de manera que l'autonomia de l'alumne, tot i existir en cert grau, no havia estat una gran prioritat en aquest primer contacte amb l'eina. D'altra banda, si bé les competències sociolingüístiques dels alumnes s'havien treballat durant el curs com a aspecte fonamental en el desenvolupament de la seva competència comunicativa, podria dir-se que l'èmfasi en l'oralitat i en alguns aspectes actitudinals com la implicació, l'esperit crític i l'autoconfiança havia estat un dels eixos vertebradors indiscutibles.

Centrem-nos, però, en els ítems de la tercera graella, ja que són especialment rellevants per poder copsar les opinions que els alumnes tenien al final del quadrimestre sobre diferents aspectes de l'acció didàctica. Un ítem clau per a la nostra recerca en aquest sentit es referia a la satisfacció dels alumnes envers l'ús del



portafolis per a desenvolupar les seves habilitats orals, ítem que va rebre un valoració global satisfactòria, amb un promig de 2,7 i una desviació estàndard de 0,5 punts. La mateixa valoració va ser assignada a un altre ítem clau, que plantejava als alumnes si s'havien sentit còmodes amb la utilització del portafolis. Ara bé, el tercer ítem clau, que pretenia ser un indicador de fins a quin punt els alumnes consideraven que el seu progrés havia estat remarcable, encara va rebre una valoració més elevada, amb un promig global de 2,8 i una desviació estàndard de 0,4 punts.

Aquests tres ítems clau es van valorar de forma molt similar tant en el grup A8T111 com en el A8T211, ja que la diferència entre els promitjos dels dos grups era de com a molt 0,2 punts. Si analitzem amb detall l'ítem que fa referència a la satisfacció dels alumnes envers l'ús del portafolis per a desenvolupar les seves habilitats orals podem constatar que globalment la gran majoria dels alumnes (un 77%) va atorgar la màxima valoració de 3, mentre que un 20% va valorar aquest ítem amb un 2 i només un 3% del total de l'alumnat va fer-ho amb un 1. Quant a la comoditat en l'ús del portafolis, un cop més pràcticament tres quartes parts dels alumnes van valorar aquest ítem amb un 3, mentre que un 23% ho va fer amb un 2 i novament només un 3% del conjunt dels alumnes ho va fer amb un 1. Finalment, l'ítem que posa en relleu la percepció d'haver progressat també va rebre una valoració de 3 per part d'un 77% del total dels alumnes, mentre que la resta va valorar aquest ítem amb un 2.

Pel que fa a la resta d'ítems d'aquesta graella, aquells que es referien a la presa de consciència de les debilitats i fortaleces dels alumnes i a l'aprofitament de les classes estan en la mateixa línia. L'ítem que indica l'aprofitament de la feina realitzada pels alumnes fora de l'aula va rebre amb una diferència mínima la valoració més baixa (amb un promig global de 2,6 i una diferència de 0,3 punts entre els promitjos dels dos grups). Ara bé, la tendència del grup A8T111 a atorgar valoracions més baixes que les del grup A8T211 es va invertir en el cas de l'ítem vinculat a l'autoconfiança dels alumnes que ja hem comentat i també en el cas de l'ítem que fa referència al profit que els alumnes havien obtingut dels comentaris dels seus companys: amb un promig global de 2,7, el grup A8T111 es va mostrar per un promig 0,2 punts més satisfet amb aquest aspecte que el grup A8T211.

El fet que generalment els alumnes fessin valoracions molt positives de les qüestions

plantejades en la tercera graella (amb promitjos globals superiors a 2,5 sobre 3) és una dada molt significativa, especialment en el cas dels ítems clau. Aquests resultats permeten corroborar que en relació a l'ús del portafolis els alumnes en general van tenir la impressió d'haver progressat i de sentir-se còmodes, i també que de forma específica se sentien satisfets amb l'objectiu global de la nostra recerca.

A més, aquestes dades són consistents amb els resultats obtinguts en les anàlisis prèvies: d'una banda la percepció de progrés per part dels alumnes està en la línia de la tendència a la millora que es despenia d'haver contrastat els qüestionaris inicials i finals; d'una altra banda, el fet que l'aprofitament de la feina fora de l'aula fos el pitjor valorat (malgrat que la valoració seguís sent positiva) té relació amb un aspecte que ja hem comentat: la valoració de la capacitat d'utilitzar recursos d'aprenentatge i de recerca de forma autònoma. Finalment, les opinions dels alumnes respecte del seu desenvolupament en l'àmbit actitudinal també segueixen les pautes que ja s'han comentat en aquest sentit a nivell de seguretat en tant que parlants d'una llengua estrangera i a nivell d'implicació en processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació des d'una perspectiva reflexiva.

### **13.6. Recollida de dades amb les preguntes obertes dels qüestionaris finals**

Com ja hem vist, el full d'avaluació de finals del quadrimestre incloïa un seguit de preguntes obertes que calia contestar per escrit (vegeu l'Annex 2.11). Tot i que es demanava als alumnes que les comentessin totes, no s'indicava si havien de fer-ho d'una en una o si podien fer un escrit de tipus més genèric, de manera que els alumnes es van decantar lliurement per una d'aquestes dues opcions, més o menys extensa i sistemàticament, de forma manuscrita o mecanografiada. Alguns alumnes van contestar a cada pregunta amb respostes breus, mentre que les respostes d'altres alumnes van ser més llargues. També hi va haver alumnes que van fer redactats on es tractaven ja sigui en general o bé puntualment cadascun dels aspectes plantejats. Finalment, hi va haver qui a més de tractar els temes proposats per escrit va complementar els seus comentaris oralment en el seu darrer enregistrament (és el cas de la informant 10, que així ho va indicar al propi qüestionari). Com ja s'ha dit, tots els comentaris es poden consultar a l'Annex 3.19.

Dels 14 alumnes del grup A8T111 i 16 alumnes del grup A8T211 que van lliurar els seus qüestionaris finals, només un de cada grup va deixar d'incloure aquests comentaris oberts (els informants 14 i 30), de manera que es disposava d'un corpus de dades procedent de 28 informants en total. Alguns d'ells havien deixat de contestar preguntes aïllades i ningú no va allunyar-se gaire del guió que s'havia proposat, sense fer aportacions addicionals.

Per tal de processar aquestes dades, eminentment qualitatives, es va optar per itemitzar les preguntes, és a dir, transformar les preguntes en els ítems que es detallen a continuació:

1. Most helpful / interesting / motivating aspect of the course.
2. Changes suggested.
3. Oral skills have been satisfactorily worked on.
4. Pros and cons of using the portfolio.
5. Working with a portfolio has been easy / hard work / useful.
6. Students' satisfaction with their time management / work.
7. Students' satisfaction with the information they received from the teacher about assessment procedures.
8. Pros and cons of doing a research project.
9. Team work/ students' contribution to the group project.
10. New technologies in the English class.
11. Students' opinions different from the ones they had at the beginning of the course
12. Students as future users of English in a professional context.
13. Impact of this experience on students' learning of English / another foreign language.

Seguidament, es va procedir a realitzar un buidat de la informació llegint els comentaris proporcionats per cada informant i fent anotacions sobre cadascun dels aspectes separadament, identificant-ne la font. Com a resultat, per cadascun dels dos grups es va obtenir un llistat dels comentaris classificats per ítems.

En aquesta fase del processament de les dades va entrar en joc la interpretació de la investigadora. Per exemple, en resposta a la pregunta inicial "Which aspect of the

course has been the most helpful / interesting / motivating?” la informant 15 indicava: *“I think that the aspect most helpful and interesting for me is the project, because learning that is very important speaking in front of people, and this motive motivating me always”*. Per tant, més que el projecte en sí mateix, es va considerar que l'aspecte més rellevant del curs per aquest informant havia estat la presentació oral d'aquest projecte.

D'altra banda, en ocasions un mateix comentari es va classificar relacionant-lo amb diferents ítems alhora: per exemple, el fet que alguns informants es referissin al portafolis com a una feina (*“hard work”*) podia vincular-se a l'ítem 4 (*“Pros and cons of using the portfolio”*), però també a l'ítem 5 (*“Working with a portfolio has been easy / hard work / useful”*).

En altres ocasions, es comentaven diferents aspectes en resposta a una pregunta, de manera que calia anar-los destriant i lligant a diferents ítems. Fixem-nos en el cas de la informant 2 a títol il·lustratiu: en resposta a la pregunta *“Do you think this experience will have an impact on your learning of English / another language?”* s'afirmava: *“Yes, because we have practiced a lot of oral productions and oral exercises, and it's the thing, that in my case, it necessary to improve. I suppose that in other languages it have the same result and it would be interesting”*. La primera part de la resposta es podia connectar tant a l'ítem 1 (*“Most helpful / interesting / motivating aspect of the course”*) com a l'ítem 3 (*“Oral skills have been satisfactorily worked on”*), mentre que el final de la primera frase i la segona frase feien pròpiament referència a l'ítem 13 (*“Impact of this experience on students' learning of English / another foreign language”*).

Un cop es van haver classificat els comentaris es va fer un recompte de tots ells, amb el benentès que per les raons que s'acaben d'esmentar el nombre de comentaris i d'informants no tenia per què quadrar. En alguns casos, la gran varietat de les respostes associades a certs ítems va provocar que es desestimessin per una qüestió de manca de representativitat, mentre que altres ítems no presentaven tanta dispersió i per tant es van seleccionar pel seu interès. Els resultats s'ofereixen a continuació.

## **13.7. Resultats de les preguntes obertes dels qüestionaris finals**

### **13.7.1. Grup AT8111**

En relació a l'ítem 3 ("Oral skills have been satisfactorily worked on"), aquest grup va opinar de forma unànime que les habilitats orals s'havien treballat satisfactòriament. Sobre un total de 13 comentaris, 11 mostraven la seva satisfacció incondicional i 2 una satisfacció amb matisos (d'una banda perquè calia seguir treballant la pronunciació, i d'una altra banda perquè encara calien més activitats orals) .

Quant a l'ítem 4 ("Pros and cons of using the portfolio"), els comentaris sobre els aspectes positius del portafolis van ser massa dispersos i per tant poc clarificadors, mentre que els aspectes negatius van ser més reiterats, tot i que 3 informants no van fer cap comentari al respecte: 10 informants van valorar negativament el fet que el portafolis comportés molta feina i un consum de temps considerable.

Pel que fa a l'ítem 6 ("Students' satisfaction with their time management / work"), 9 informants de 13 van manifestar-se satisfets amb la seva feina i gestió del temps. Ara bé, 3 informants van indicar que estaven més o menys satisfets (en un cas no es proporcionava cap explicació, mentre que un informant creia que podria haver treballat més i un altre pensava que es podria haver distribuït el temps millor). Finalment, un informant es declarava no gaire satisfet perquè com que estava treballant i estudiant alhora no s'havia pogut organitzar tan bé com hauria volgut.

Novament hi va haver força unanimitat en els comentaris relacionats amb l'ítem 7 ("Students' satisfaction with the information they received from the teacher about assessment procedures"), ja que malgrat que un informant d'un total de 12 va considerar que havia rebut poca informació per part de la professora sobre els procediments d'avaluació, els 11 informants restants van deixar constància de la seva satisfacció al respecte.

D'altra banda, es van recollir 11 comentaris vinculats a l'ítem 10 ("New technologies in the English class"), 9 dels quals valoraven l'ús de les noves tecnologies a la classe d'anglès en un to clarament positiu (qualificant-lo de "motivador", "útil", "convenient" o

“amè”), mentre que un comentari va ser positiu amb matisos (ja que l’informant ho considerava divertit però declarava que no li agradaven els enregistraments), i un altre informant creia que les noves tecnologies ja s’haurien d’haver fet servir amb antelació.

Finalment, 10 dels 12 comentaris generats al voltant de l’ítem 13 (“Impact of this experience on students’ learning of English / another foreign language”) tenien en comú el fet de posar de manifest que l’impacte de l’acció didàctica en l’aprenentatge dels alumnes era positiu, entre altres motius perquè havia constituït una manera innovadora d’ajudar-los a millorar les seves habilitats orals o el seu vocabulari turístic en anglès (tres d’aquests informants apostaven per la seva aplicació en altres cursos d’anglès o d’altres llengües estrangeres, i un informant afegia que mai no havia après tant com en aquest curs). Pel que fa als dos comentaris restants, un informant esperava que l’acció didàctica tingués algun impacte en el seu aprenentatge i un altre informant es mostrava indecís en aquest sentit.

### **13.7.2. Grup AT8211**

Els comentaris realitzats en aquest grup són en general molt similars als del grup A8T111. D’entrada, un cop més les opinions dels informants sobre l’ítem 3 (“Oral skills have been satisfactorily worked on”) van estar d’acord en considerar que les habilitats s’havien treballat de forma satisfactòria, 11 incondicionalment i 3 amb matisos (dos informants en cantaven les excel·lències però alhora eren conscients del consum de temps que comportava aquesta tasca, mentre que un altre informant deia estar satisfet però necessitar-ne encara més).

En relació a l’ítem 4 (“Pros and cons of using the portfolio”), si bé els comentaris sobre els aspectes positius del portafolis van ser de nou massa diversos per poder ser tinguts en compte i hi va haver 5 comentaris molt variats sobre els aspectes negatius, es van fer 12 aportacions que coincidien en tornar a posar sobre la taula el fet que el principal desavantatge del portafolis rau en la gran inversió de temps i feina que va suposar pels alumnes. També hi va haver un informant que no va fer cap comentari sobre els punts febles del portafolis.

Quant a l'ítem 6 ("Students' satisfaction with their time management / work"), 12 informants es van mostrar satisfets amb la seva feina i gestió del temps, un informant va declarar-se més o menys satisfet, i un altre informant va queixar-se de no haver tingut prou temps.

La resposta a l'ítem 7 ("Students' satisfaction with the information they received from the teacher about assessment procedures") va expressar-se en bloc: tots els informants (13 en total) semblaven unànimement satisfets amb la informació que havien rebut per part de la professora sobre els procediments d'avaluació.

Pel que fa a l'ítem 10 ("New technologies in the English class"), 11 informants d'un total de 13 van fer comentaris en clau positiva (fent servir termes com ara "útil", "interactiu", "dinàmic", "innovador" o "còmode pels alumnes i el professor"), tot i que un d'ells va matisar la seva opinió positiva afegint que seria convenient anar a l'aula d'informàtica un cop a la setmana. Els dos alumnes restants van discrepar, un d'ells perquè els enregistraments li havien creat dificultats causades per problemes tecnològics, i l'altre perquè ocasionalment l'equipament de l'aula d'informàtica no havia funcionat de forma adequada.

Per acabar, tots els informants (és a dir, 13 alumnes) van expressar en referència a l'ítem 13 ("Impact of this experience on students' learning of English / another foreign language") que l'impacte de l'acció didàctica en l'aprenentatge dels alumnes era novament positiu pel fet de considerar que s'havia emprat un bon mètode d'aprenentatge: les produccions orals havien estat útils, i s'havia plantejat un enfocament diferent i motivador que havia permès millorar diversos aspectes del seu anglès (a nivell de vocabulari, d'habilitats orals i escrites i d'autoconfiança). Un informant afegia que aquesta metodologia s'hauria d'utilitzar per aprendre altres llengües estrangeres, i un altre creia que havia estat el millor curs perquè els alumnes havien hagut de treballar molt i també havien tingut més oportunitats d'aprovar.

### **13.7.3. Resultats globals**

Havent analitzat en detall les respostes a les preguntes obertes dels qüestionaris

finals en ambdós grups, salta a la vista que en general la gran majoria estan en la mateixa línia. No deixa de ser sorprenent el gran paral·lelisme existent, tant en la identificació dels ítems que van provocar una reacció majoritària -i per tant suficientment representativa-, com en la idiosincràsia de les aportacions.

Bàsicament, podem extraure les següents conclusions:

-Tots els informants que van prendre part en l'acció didàctica van considerar que les habilitats orals s'havien treballat de forma satisfactòria.

-La majoria dels informants van opinar que el principal desavantatge del portafolis consistia en el fet que requerís un volum de feina i un consum de temps considerables.

-La major part dels informants es van mostrar satisfets amb la seva feina i gestió del temps.

-Gairebé tots els informants van mostrar-se satisfets amb la informació que havien rebut per part de la professora sobre els procediments d'avaluació.

-La gran majoria dels informants van fer una valoració positiva de l'ús de les noves tecnologies a la classe d'anglès.

-La gran majoria dels informants van manifestar que l'impacte de l'acció didàctica en l'aprenentatge dels alumnes era positiu.

La primera i la darrera d'aquestes apreciacions globals són especialment fonamentals ja que tenen una correlació amb els resultats que s'han presentat prèviament i segueixen el mateix patró pel que fa a un aspecte clau en la nostra recerca: l'elevat grau de satisfacció envers l'ús del portafolis pel desenvolupament de les habilitats orals.

La resta de valoracions tenen la seva rellevància, d'una banda per poder identificar els punts febles de l'acció didàctica -bàsicament quant a la inversió de temps i energies-, i d'altra banda per tal de constatar altres aspectes positius relacionats, com ara el paper de les noves tecnologies, de l'assessorament docent, i de la implicació i autogestió per part dels propis alumnes.



### 13.8. Consideracions finals

Clourem aquest capítol dedicat a oferir la visió dels alumnes sobre diferents aspectes de l'acció didàctica fent un resum de les seves opinions segons es desprèn de l'anàlisi dels qüestionaris inicials i finals.

Havent identificat les valoracions dels alumnes més significatives gràcies al processament de les dades obtingudes de les graelles inicials i finals i de les preguntes obertes dels qüestionaris finals, la darrera fase de l'estudi s'ha centrat en fer una categorització dels resultats. Ens hem formulat les següents qüestions amb aquesta finalitat:

1. Com van valorar els alumnes l'ús del portafolis?
2. Com van considerar els alumnes que s'havia treballat la seva competència comunicativa oral?
3. Quina va ser la valoració dels alumnes en relació al desenvolupament d'altres competències?
4. Què van opinar els alumnes respecte dels processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació?
5. Quin va ser el grau d'aprofitament de l'experiència segons els alumnes?

Per tal de donar-hi resposta, hem recuperat les conclusions generals que es deriven de l'anàlisi dels ítems i de les preguntes obertes més representatives convenientment itemitzades i les hem interrelacionat en base al sistema de classificació que s'indica tot seguit. Els ítems dels qüestionaris finals s'han identificat amb colors diferents en funció de la seva procedència<sup>26</sup> i s'han organitzat per categories seguint un denominador comú.

---

<sup>26</sup> Si els ítems es van extreure de la primera graella ("At the moment I can...") s'han marcat en groc, els de la segona graella ("At present as a language learner I...") s'han marcat en verd, els de la tercera graella ("Now I think...") en blau, i els comentaris més generalitzats de la secció de preguntes obertes en violeta.

## Categories d'ítems als qüestionaris de valoració

### 1. L'ús del portafolis en general

-I am satisfied with the use of the portfolio to develop my oral skills

-I have felt comfortable with using the portfolio

-Pros and cons of using the portfolio

### 2. El treball de la competència comunicativa oral

-I can make a formal oral presentation

-I organise information coherently

-I pay attention to fluency and pronunciation

-I pay attention to language register and socio-cultural conventions

-I use communicative strategies

-I use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately

-I use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately

-Oral skills have been satisfactorily worked on

### 3. El desenvolupament d'altres competències

-I can provide statistical information

-I analyse and argue

-I follow guidelines to achieve an objective

-I use learning and research resources autonomously

-I am more self-confident as a language user

-I have profited from my work outside the classroom

-Students' satisfaction with their time management / work

-New technologies in the English class

### 4. Els processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació (auto/co/hetero)

-I become involved in my learning process

-I pay attention to my language problems and those of my classmates

-I take part in my own assessment and in my classmates' assessment

-I am more aware of my strengths and weaknesses

-I have profited from my classmates' feedback

-Students' satisfaction with the information they received from the teacher about assessment procedures

5. Aprofitament de l'experiència

-My progress has been remarkable

-I have profited from the classes

-Impact of this experience on students' learning of English / another foreign language

En resposta a la primera pregunta, la gran majoria dels alumnes es van mostrar molt satisfets de l'ús del portafolis pel desenvolupament de les seves habilitats orals. En general també van manifestar haver-se sentit còmodes fent-lo servir, tot i que el seu principal defecte consistia en la gran dedicació que requeria.

Pel que fa al desenvolupament de la competència comunicativa oral dels alumnes, una tasca que com s'ha dit van valorar molt positivament, al final del curs es veien capaços de fer presentacions orals formals i de fer servir les seves estratègies comunicatives i les seves competències lingüístiques i pragmàtiques per produir i desxifrar missatges orals en anglès de forma força acurada i coherent, parant atenció a la pronunciació i, en menor grau, a les seves competències sociolingüístiques<sup>27</sup>.

Quant al desenvolupament d'altres competències clau, tant de tipus professional com en relació a l'aprenentatge continuat (*lifelong learning*), al final de l'acció didàctica els alumnes se sentien més segurs d'ells mateixos en tant que usuaris d'una llengua estrangera i també havien pogut emprar noves tecnologies en el seu procés d'aprenentatge de l'anglès (competència digital), fet que havien valorat en clau

---

<sup>27</sup> Seguint el model de competència comunicativa dibuixat al MECR, el desenvolupament de les competències lingüístiques es va associar als ítems "At present as a language learner I use my grammar and vocabulary knowledge to speak in English quite accurately", "At present as a language learner I use my grammar and vocabulary knowledge to understand spoken English quite accurately" i "At present as a language learner I pay attention to fluency and pronunciation". La competència pragmàtica es va vincular a l'ítem "At present as a language learner I organise information coherently", i la competència sociolingüística a l'ítem "At present as a language learner I pay attention to language register and socio-cultural conventions", mentre que les estratègies comunicatives estarien relacionades amb l'ítem "At present as a language learner I use communicative strategies".

positiva. A més, feien gala del seu esperit crític i de la seva capacitat analítica, argumentativa i de resolució de problemes, per exemple a l'hora de proporcionar dades estadístiques o de seguir unes directrius per tal d'assolir un objectiu de recerca. La majoria d'alumnes també deien estar prou satisfets amb la seva capacitat d'autogestió, malgrat que d'altra banda la seva complaença amb la feina realitzada fora de l'aula i amb la seva capacitat d'usar recursos de forma autònoma no semblés absoluta.

En fer una valoració dels processos d'ensenyament-aprenentatge-avaluació, la major part dels alumnes estaven contents amb la informació que havien rebut al respecte per part de la docent i creien que s'havien implicat en el seu propi procés d'aprenentatge i en el dels seus companys, traient partit dels comentaris de la resta del grup, esdevenint més conscients de les seves pròpies debilitats i fortaleces i, en definitiva, prenent part activa en processos d'autoavaluació i coavaluació satisfactòriament.

Per acabar, globalment els alumnes opinaven que havien tret profit de la classe d'anglès i que el seu progrés havia estat remarcable, una impressió subjectiva que com hem vist en certa manera es corrobora després de contrastar les valoracions inicials i finals dels alumnes al principi i al final del curs. En termes generals, els alumnes van deixar constància de l'impacte positiu que aquesta experiència tenia en el seu aprenentatge de l'anglès.

La conclusió final que es deriva d'aquestes darreres consideracions és clara: des del punt de vista de la gran majoria dels alumnes, l'acció didàctica va ser molt satisfactòria, i per tant viable, si bé hi ha alguns elements que caldria reforçar, com ara el foment de l'autonomia i de la capacitat d'iniciativa dels alumnes i la intensificació del desenvolupament de les seves competències sociolingüístiques. Tanmateix, l'aspecte principal que segons els propis alumnes convindria reconduir és la dosificació de la feina plantejada i una millor regulació del temps destinat a dur-la a terme. Qualsevol nova orientació hauria de tenir en compte aquest punt.

## **CAPÍTOL 14. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS**

### **14.1. Resum dels resultats**

Havent recollit tota la informació necessària per a la recerca es procedirà en aquest capítol a interrelacionar-la per tal de destriar els aspectes més rellevants. Aquest creuament de dades ens permetrà tenir diferents perspectives i indicadors per poder determinar en el capítol final si els objectius que ens vam plantejar inicialment s'han assolit.

D'entrada s'oferiran de forma sintètica els principals resultats obtinguts gràcies als instruments de recollida de dades que ja s'han presentat àmpliament als capítols 11, 12 i 13: el diari de recerca, els enregistraments inicials i finals, i els qüestionaris de valoració inicials i finals.

#### **14.1.1. El diari de recerca**

El diari de recerca de la professora-investigadora com a registre de dades estructurat pretenia indicar sota aquest prisma com s'havia desenvolupat l'acció didàctica i mostrar les principals incidències. En aquest sentit, semblava que pels dos grups-classe participants (A8T111 i A8T211) la marxa de l'acció havia estat força similar, amb un bon inici que a partir de la tercera setmana del curs s'havia torçat una mica. Havien anat sorgint obstacles i s'havien dut a terme algunes modificacions respecte de la planificació inicial, especialment en la segona meitat del curs. Malgrat això, totes les tasques previstes s'havien pogut realitzar en major o menor grau i els entrebancs s'havien pogut superar de forma acceptable, de manera que pot considerar-se que l'acció va culminar satisfactòriament, però cal fer algunes matisacions.

El lliurament d'evidències i la provisió de *feedback* no van acabar de funcionar adequadament, ja que algunes evidències i els seus comentaris es van endarrerir i en alguns casos inclús es van deixar totalment de banda a causa del ritme insostenible que es va acabar imposant, agreujat per les dificultats tècniques. Tampoc van acabar d'anar prou bé l'autoavaluació dels portafolis i el procés de

revisió final docent, ja que d'una banda els alumnes de vegades no van ser capaços d'aplicar els criteris d'avaluació de forma coherent, i d'una altra banda la pressió del temps va impedir que tots els components dels portafolis es poguessin revisar i comentar amb un esperit més formatiu.

Per tant, les incidències vinculades amb la gestió del temps, que d'altra banda van ser les més freqüents, van ser les que més van interferir amb la marxa de l'acció. Altres tipus d'incidències reiterades que també van causar problemes tenien a veure amb les faltes d'assistència dels alumnes, la gestió dels recursos tecnològics, la gestió de la informació i alguns aspectes psicològics, mentre que les incidències menys recurrents i que per tant van obstaculitzar menys l'acció feien referència a la gestió docent, la falta de planificació de la feina dels alumnes i, en menor grau, de la feina docent.

Aquestes incidències estan relacionades entre sí, ja que el fet de no disposar de més temps per dur a terme l'acció d'una forma més relaxada i de no saber aprofitar al màxim el temps limitat que teníem va suposar que la informació no sempre es transmetés i s'assimilés adequadament. Aquesta problemàtica es va evidenciar clarament en el període de revisió final dels portafolis, ja que no tots els alumnes van donar mostres d'haver entès la seva naturalesa i sistemàtica. De la mateixa manera, els problemes de gestió dels recursos tecnològics també van interferir negativament en la gestió dels temps.

Queda clar, doncs, que amb un quadrimestre no n'hi havia prou per dur a terme l'acció que es va plantejar. En el context d'una assignatura anual, disposar de més temps hauria permès detectar i pal·liar els malentesos procedimentals, s'haurien pogut consolidar-se alguns aspectes -com ara els criteris d'avaluació- i s'hauria guanyat temps per treballar en la resolució de problemes relacionats amb la gestió de recursos tecnològics. A més, el procés de plantejament i recollida d'evidències, provisió de *feedback*, assimilació i transferència de coneixement i aprofitament de l'experiència en general s'hauria optimitzat més, en part gràcies a poder prendre-hi part i reflexionar-hi sense presses. Alhora, es podrien haver reforçat alguns aspectes que es van descuidar, com ara l'autonomia de l'alumne i la pressa de responsabilitats en l'autoavaluació, i això no només hauria pogut redundar en benefici dels alumnes,

sinó que també hauria pogut simplificar el seguiment docent.

Com s'ha dit, malgrat haver començat amb bon peu l'estat d'ànim dels participants es va veure afectat per una bona dosi de saturació. A mitjans del quadrimestre i fins a l'acabament del curs la docent tenia una impressió de desbordament generalitzada per part de tots els participants a causa del ritme intens. Tanmateix, feia la impressió que la revisió de mitjans del quadrimestre del portafolis havia tingut més èxit que a l'acció pilot, ja que tot i que les evidències no estaven suficientment actualitzades es notava que els alumnes estaven més motivats.

Respecte del seguiment dels portafolis, la revisió de mitjans del quadrimestre sembla del tot pertinent, així com l'elaboració d'un informe de seguiment per part del professor i de dur al dia un full de control docent d'evidències. D'altra banda, caldria replantejar algunes evidències, i els terminis de lliurament haurien de ser més estrictes i coherents. Altres problemes que caldria afrontar serien les dificultats tècniques i l'absentisme de l'alumnat. Els criteris d'avaluació, a més, s'haurien de consolidar, i tenint en compte que pels agents implicats va ser positiu haver tingut l'oportunitat de discutir sobre algunes qualificacions finals discrepants, convindria recollir els portafolis amb un marge de temps suficient per poder fer la revisió final i la negociació de qualificacions sense haver de patir les conseqüències psicològiques d'una dinàmica trepidant.

Al final de l'acció tots els participants semblaven contents d'acabar. La professora-investigadora estava especialment satisfeta amb les valoracions positives que s'havien fet constar en acta a les reunions de la direcció amb els delegats, les manifestades a les enquestes institucionals de satisfacció dels alumnes i també les que els alumnes havien expressat a la darrera sessió, quan finalment van prendre consciència de l'avantatge que suposava no haver d'estar tan pendents d'un test final gràcies a l'ús del portafolis i on va quedar palès el bon ambient que havia regnat a l'aula durant tot el curs. Molts alumnes semblaven haver pogut comprendre i assumir la dinàmica dels portafolis, encara que no tots seguissin el ritme, i per tant en general la valoració final docent era positiva, encara que com ja s'ha dit hi haguessin alguns punts febles, com ara l'atabalament crònic i la decepció d'algunes revisions finals dels portafolis.

### **14.1.2. Els enregistraments dels alumnes**

Els enregistraments dels discursos que els alumnes participants en l'acció didàctica van realitzar al principi i al final del quadrimestre havien de proporcionar indicacions de si s'havia produït alguna evolució en la seva competència comunicativa en tant que parlants d'anglès com a llengua estrangera.

Havent fet una anàlisi dels marcadors discursius, durant la recollida i el processament de les dades es va evidenciar el fet que una minoria d'alumnes havia llegit alguns dels seus discursos. Aquesta mediació lectoescriptora en les seves produccions orals suposava un condicionant que calia tenir molt present a l'hora d'analitzar i valorar els resultats, de manera que el corpus de dades procedents d'aquest grup d'alumnes especial es va tractar separatament del corpus de dades principal.

Un cop es va haver processat la informació de què es disposava es va poder constatar que globalment els alumnes havien progressat favorablement, tant en el grup A8T111 com en el A8T211, i per tant cal fer una valoració molt positiva del desenvolupament de la seva competència comunicativa. En general, la fluïdesa, la comoditat i la creativitat dels discursos finals analitzats es va veure incrementada respecte dels discursos inicials i la gran majoria d'alumnes també va fer servir més estratègies comunicatives.

Aquesta evolució va tenir una naturalesa diferent en funció del corpus de dades estudiat. En el cas del corpus principal, la comoditat va ser l'aspecte amb una progressió més notable, seguit de la creativitat i de la fluïdesa. En canvi, els discursos amb mediació lectoescriptora van ser més creatius al final que al principi del quadrimestre, ja que no seguien un guió previ tan literalment i hi havia indicadors d'espontaneïtat.

En termes generals, la tendència a la millora es va fer més evident en el cas dels discursos dels alumnes que tenien nivells inicials més baixos. Tant en el corpus de dades principal com en el grup amb mediació lectoescriptora aquesta tendència es va manifestar clarament en relació a la comoditat amb què es van dur a terme els



enregistraments, mentre que els discursos amb un nivell més elevat de comoditat inicial l'increment es va equilibrar i fins i tot es va arribar a invertir. Amb certs matisos, en el corpus de dades principal la fluïdesa va tenir un comportament similar, i pel que fa a la creativitat el nivell inicial no va ser un factor de progressió tan determinant.

L'evolució generalitzada que es va poder detectar en els discursos dels alumnes en un període de temps tan curt s'ha de valorar molt positivament, sobretot en el cas dels alumnes que tenien un nivell de partida més alt. Els progressos en els nivells baixos de competència comunicativa normalment són més fàcils de copsar, mentre que arribats a un cert nivell es tendeix a l'estancament i el perfeccionament és un objectiu més difícil d'assolir. Partint de la base que els promitjos inicials del grup-classe A8T111 eren en general més alts que els del grup-classe A8T211, això explicaria que els increments de fluïdesa, comoditat i creativitat fossin més substancials al grup-classe A8T211.

Quant als discursos dels alumnes amb mediació lectoescriptora, era rellevant comprovar si la fluïdesa i la comoditat s'havien mantingut o fins i tot millorat. Llegir un discurs podia comportar que un alumne fos més fluid (per bé que poc expressiu o poc natural) i que se sentís més còmode gràcies a la xarxa de seguretat que li proporcionava el text escrit. En aquests casos, el sol fet d'evitar llegir-lo es pot considerar una millora en sí mateixa, i un grau de fluïdesa final similar a l'inicial també es pot contemplar com un progrés. En definitiva, s'ha d'apreciar l'esforç d'aquests alumnes per procurar minimitzar aquest tipus de conducta, sobretot per part d'aquells amb menys autoconfiança com a parlants d'una llengua estrangera, i cal interpretar en clau positiva el fet que els alumnes que inicialment se sentien molt inhibits (fins i tot malgrat el suport d'un text escrit) guanyessin en seguretat. També es pot considerar un resultat favorable el manteniment del grau de comoditat d'aquells alumnes que inicialment se sentien relativament segurs d'ells mateixos amb un text al davant.

En relació a les estratègies comunicatives emprades pels alumnes, d'entrada, la utilització d'estratègies d'assoliment i evitació és un indicador del desenvolupament de la seva capacitat comunicativa depenent de si tenen prou recursos per adaptar-se a la tasca a l'alça o a la baixa. Cal ressaltar el fet que en el corpus de dades principal

generalment les estratègies d'assoliment predominessin molt per sobre de les d'evitació tant a principis com a finals del quadrimestre. En canvi, en el grup amb mediació lectoescriptora un 40% dels alumnes van recórrer a les estratègies d'evitació en tots els seus enregistraments, i per tant cal valorar positivament la davallada d'aquest tipus d'estratègies observable als discursos finals d'un 60% dels alumnes. A més, un 80% dels alumnes d'aquest grup especial van incorporar estratègies d'assoliment en els seus discursos finals.

En el cas del corpus de dades principal, l'estratègia d'execució que es va fer servir més va ser la construcció sobre els coneixements previs, i la menys utilitzada va ser la descripció d'allò que es vol dir. En comparació amb el principi del quadrimestre, als enregistraments finals de la majoria d'alumnes van abundar més algunes estratègies com l'assaig, l'autocorrecció, la generalització i/o l'aproximació, la paràfrasi, i la descripció d'allò que es vol dir. En canvi, menys alumnes van "estrangeritzar" expressions de la seva llengua materna als seus discursos finals que als inicials.

Pel que fa al grup amb mediació lectoescriptora, tots els alumnes van fer ús de l'"estrangerització" d'expressions de la seva llengua materna, de la construcció sobre els coneixements previs i de l'assaig en tots i cadascun dels seus discursos, fet que sembla confirmar la teoria que aquestes estratègies estan més a l'abast dels aprenents. Per contra, la descripció d'allò que es vol dir no es va fer servir en cap ocasió.

#### **14.1.3. Els qüestionaris de valoració**

Els qüestionaris on l'alumnat va deixar constància de les seves opinions en relació a diferents aspectes de l'acció didàctica a principis i a finals del quadrimestre són una font de dades que aporta informació sobre la visió èmica dels alumnes que hi van prendre part.

Els ítems de la primera i la segona graelles del qüestionari final coincidien amb les del qüestionari inicial per tal de poder contrastar les percepcions dels alumnes respecte de diferents aspectes de la recerca i determinar si des de la seva perspectiva s'havia produït algun tipus d'evolució des de l'inici de l'acció. A més, als

qüestionaris finals també es plantejaven una bateria d'ítems i de preguntes obertes per facilitar la canalització directa de les seves valoracions.

En general, tant el grup-classe A8T111 com el A8T211 van puntuar els ítems dels qüestionaris inicials a l'alça, de manera que el punt de referència inicial deixava poc marge de maniobra. Tot i així, la majoria de les valoracions inicials es van mantenir als qüestionaris finals, i sobre aquest eix de manteniment hi va haver una tendència general a la millora, mentre que cap alumne va fer una apreciació final globalment més baixa que la inicial.

Les dades procedents dels ítems i de les preguntes obertes formulats als qüestionaris finals es van processar per separat i després es van interrelacionar. Els resultats més rellevants en els dos grups-classe participants van ser novament força paral·lels i el fet que generalment les valoracions fossin molt favorables es pot considerar significatiu en sí mateix. D'entrada, els alumnes opinaven que havien tret profit de la classe d'anglès i que el seu progrés havia estat remarcable, una apreciació que està en consonància amb els resultats que acabem d'exposar. En termes generals, els alumnes van deixar constància de l'impacte positiu que aquesta experiència tenia en el seu aprenentatge de l'anglès.

La gran majoria dels alumnes es van mostrar molt satisfets de l'ús del portafolis pel desenvolupament de les seves habilitats orals. Al final del curs es veien més segurs d'ells mateixos i se sentien capaços de fer presentacions orals formals i de fer servir les seves estratègies comunicatives i les seves competències lingüístiques i pragmàtiques per produir i desxifrar missatges orals en anglès de forma força acurada i coherent, parant atenció a la pronunciació i, en menor grau, a les seves competències sociolingüístiques.

Els alumnes també estaven contents d'haver desenvolupat les seves capacitats analítico-argumentatives i d'haver utilitzat les noves tecnologies a la classe d'anglès. A més, van manifestar que s'havien sentit còmodes utilitzant el portafolis, però que el volum de feina que calia dur a terme en tan poc temps suposava el seu punt feble més important.

D'altra banda, globalment els alumnes creien que s'havien implicat en el seu propi procés d'aprenentatge i en el dels seus companys, traient partit dels comentaris de la resta del grup i esdevenint més conscients de les seves pròpies debilitats i fortaleeses, és a dir, participant activament en processos d'autoavaluació i coavaluació. En aquest sentit, els alumnes consideraven que la docent els havia proporcionat unes pautes adequades, i també es declaraven satisfets amb la seva pròpia autogestió. Tanmateix, ensopeguem aquí amb una certa contradicció interna, ja que alguns dels aspectes pitjor valorats (sense perdre de vista que les valoracions seguien essent molt positives) van ser l'aprofitament de la feina fora de l'aula i la capacitat dels alumnes d'utilitzar recursos d'aprenentatge i de recerca de forma autònoma.

En definitiva, doncs, l'acció didàctica va ser molt satisfactòria per a la major part de l'alumnat, i per tant viable, si bé hi ha alguns elements que caldria reforçar, com ara el foment de l'autonomia i de la capacitat d'iniciativa dels alumnes i el desenvolupament de les seves competències sociolingüístiques. Ara bé, l'aspecte principal que segons els propis alumnes convindria reconduir és la dosificació de la feina plantejada i una millor regulació del temps destinat a dur-la a terme.

#### **14.2. Triangulació de dades**

Un cop hem recuperat els principals resultats aportats mitjançant les eines de recerca que ja s'han comentat passarem a destacar-ne els aspectes més significatius. El criteri que seguirem consistirà en centrar-nos en aquelles qüestions que s'han esmentat de forma reiterada en diferents capítols, sovint des de la perspectiva dels participants directes en la recerca (és a dir, els alumnes que hi van prendre part i la professora-investigadora). El fet que es puguin constatar força paral·lelismes entre els resultats obtinguts en els dos grups-classe participants pot contemplar-se com un factor de fiabilitat.

El punt de vista dels alumnes també es reflectirà a través d'altres canals de naturalesa institucional sobre els quals fins ara no s'havia fet incidència, com ara actes de reunions. Ocasionalment, en aquest tipus de documents també es farà referència a la visió d'altres agents externs relacionats, concretament la dels professors del nivell troncal d'anglès que tenien al seu càrrec grups d'alumnes aliens

a la recerca. D'altra banda, s'aniran fent paral·lelismes entre l'acció pilot i l'acció didàctica per tal de posar en relleu elements recurrents en diferents fases de la recerca en un sentit més global.

Tanmateix, la triangulació de les dades no es restringirà només a interrelacionar punts en comú de diverses procedències, sinó que també s'exposaran alguns aspectes que han aparegut reiteradament però de forma incongruent, així com algunes inconsistències, és a dir, temes que tot i semblar clau a priori finalment no poden considerar-se suficientment representatius pel fet de quedar limitats a un àmbit molt concret a la llum del conjunt dels resultats obtinguts.

#### **14.2.1. Participació**

Un aspecte important a tenir en compte en la nostra recerca té relació amb la implicació dels alumnes. Cal plantejar-se fins a quin punt el portafolis va constituir una eina motivadora per ells i quin va ser el seu grau de participació en l'acció didàctica.

Al capítol 11 ens referíem a aquesta qüestió posant de manifest que des del punt de vista de la professora-investigadora els alumnes semblaven ben predisposats i força participatius ja des de l'inici del curs, i que malgrat la seva saturació i el seu absentisme ocasional, durant la marxa de l'acció se'ls veia motivats i es notava que hi havia un bon ambient a l'aula. A més, es contrastava en positiu aquesta actitud amb la dels alumnes que van dur a terme la revisió dels portafolis de mitjans del quadrimestre en el decurs de l'acció pilot. Al capítol 13 també s'incidia en la participació, aquest cop des de la perspectiva dels propis alumnes, que havien deixat constància als seus qüestionaris de valoració finals la seva impressió d'haver-se implicat durant el curs en el seu propi procés d'aprenentatge i en el dels seus companys, i per tant no només en processos d'heteroavaluació, sinó també d'auto i coavaluació.

La qüestió no està exempta, però, d'algunes matisacions, ja que si bé els propis alumnes es mostraven satisfets amb la seva autogestió de la feina al capítol 13, al mateix capítol es recollia una puntualització segons la qual l'autonomia de l'alumne

no havia estat suficientment potenciada, ja que l'aprofitament de la feina fora de l'aula i la capacitat d'utilització de recursos de forma autònoma no havien estat tan ben valorats com la resta d'aspectes. En realitat, aquesta discrepància interna encara s'evidencia més si posem sobre la taula un dels elements que, com s'ha exposat al capítol 11, no van acabar de funcionar: la provisió d'evidències, és a dir, la seva falta de planificació i els retards a l'hora de lliurar les seves evidències d'aprenentatge. Recordem que en aquest mateix capítol també es parlava de les dificultats que una minoria d'alumnes havien tingut per autoavaluar-se al final del quadrimestre, ja que la qualificació dels seus propis portafolis diferia de la de la professora-investigadora.

En fer les valoracions de l'acció pilot al capítol 9 dèiem que d'una banda, s'havia produït una acció formativa continuada en combinació amb processos d'avaluació inicial i de sumatòria final. D'altra banda, a més de l'avaluació per part de la professora hi havia hagut ocasions per a l'autovaluació i oportunitats d'avaluació per part dels companys. Ara bé, el seguiment que els propis alumnes havien de fer dels seus portafolis i dels seus companys no havia funcionat prou bé, ja que pocs havien pogut fer una valoració més de tipus acreditatiu, sobretot a l'hora d'autoassignar-se una nota final de portafolis (en molts casos inexistent, fet que no va donar peu a una negociació amb la professora). Per tant, el portafolis no havia estat un instrument del tot vàlid en aquest sentit.

En aquest capítol també es comentava que idealment convindria que els alumnes s'adonessin de la importància de gestionar bé el seu temps de dedicació al treball autònom buscant un punt d'equilibri i mirant de presentar una variada gamma de tasques i enfocaments perquè l'alumne triï el seu propi itinerari fora de l'aula en funció de les seves necessitats, però alhora tenint clars quins aspectes clau cal tocar a l'aula.

Al capítol 11 del diari de recerca de l'acció didàctica es tornava a reflexionar sobre la necessitat de potenciar l'autonomia de l'alumne, un objectiu que en aquesta recerca no era primordial però que en un futur hauria de guanyar en rellevància. Com ja s'ha dit, en una primera fase de contacte i familiarització amb l'ús del portafolis sembla pertinent oferir pautes molt clares a l'alumne, i per tant es va apostar per un portafolis

més dirigit, tot i que evidentment també hi havia un cert marge d'autonomia. De fet, fins i tot s'ha expressat la conveniència de fixar unes dates de lliurament d'evidències d'aprenentatge encara més estrictes. És obvi, però, que si l'alumne ha de ser un agent actiu en el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge-avaluació ha d'aprendre a responsabilitzar-se'n, i amb el temps el treball autònom ha d'acabar tenint cada cop més pes.

També està clar que, malgrat que en general els alumnes donessin fe als seus qüestionaris finals de la seva implicació en aquest procés, al diari de la professora-investigadora s'evidencia que l'autoavaluació és un tema complex en el qual s'ha de continuar incidint. Cal reconèixer l'avenç que es va produir en aquesta línia d'actuació respecte de l'acció pilot, però encara queda camí per recórrer. En l'apartat 14.2.3. continuarem analitzant-ho.

#### **14.2.2. Gestió del temps**

De cara a valorar la viabilitat de la proposta didàctica és rellevant analitzar si els principals implicats van poder participar en la l'acció amb prou comoditat. Trobem un indicador al capítol 13, on s'informava que, interpel·lats directament sobre aquest qüestió, la majoria d'alumnes havien fet constar als seus qüestionaris de valoració finals que s'havien sentit còmodes fent servir el portafolis, si bé al mateix capítol ensopegàvem amb una altra incongruència, ja que en resposta a les preguntes obertes dels qüestionaris finals els mateixos alumnes havien manifestat que el principal punt feble del portafolis havia estat la gran dedicació que comportava, ja que suposava fer molta feina en poc temps.

Com ja hem vist, aquesta crítica també es veu destacada reiteradament al capítol 11. En efecte, des del punt de vista de la professora-investigadora aquest era un dels aspectes a millorar, ja que al diari de recerca hi ha nombroses al·lusions a la gran inversió de temps i energies que suposava l'ús del portafolis que es va plantejar a l'acció didàctica: el volum de feina a realitzar en tan sols un quadrimestre lectiu semblava desproporcionat, tant pels alumnes com per a la professora-investigadora que havia de fer-ne el seguiment i que tenia una impressió de saturació generalitzada i de no donar l'abast. Això es correspon amb el fet de no poder seguir

el ritme de lliurament d'evidències per part dels alumnes i de provisió de *feedback* per part de la professora-investigadora que acabem de comentar i que va constituir la incidència que més va interferir en la marxa de l'acció didàctica.

Pel que fa a l'acció pilot, al capítol 9 es feia constar que d'una banda l'alumne no disposava de prou temps ni recursos per dur a terme les activitats que es plantejaven fora de l'aula, i que d'una altra banda, el *feedback* aportat per la professora-investigadora en fer les revisions del portafolis implicava un consum de temps considerable, fet que en el cas de tenir molts grups d'alumnes podria esdevenir un gran obstacle. També s'indicava en aquest capítol que bàsicament per falta de temps durant el procés de seguiment de les evidències d'aprenentatge no es va parar atenció a la qualitat dels components inclosos en el portafolis segons uns criteris pragmàtico-lingüístics de correcció i adequació.

Ja hem fet esment de la necessitat de racionalitzar aquest punt clau, proposant un portafolis més assequible i equilibrat, a realitzar en un període lectiu més prolongat. Un plantejament anual, amb una proposta d'evidències d'aprenentatge compartides entre varis alumnes i una sistemàtica de recollida i seguiment d'evidències més fluïda podria revertir en un increment de la comoditat quant a la seva utilització, tant per als discents com per als docents.

### **14.2.3. Gestió de la informació**

Un tema recurrent que va anar sorgint en diferents moments de la nostra recerca és el de la claredat de les pautes proporcionades per la professora-investigadora. Es obvi que unes directrius suficientment clares són essencials per a la bona marxa d'una acció didàctica, de manera que ens centrarem tot seguit en com es va gestionar aquesta informació.

Al capítol 13 quedava palès que, segons els comentaris fets pels alumnes en la secció de preguntes obertes dels qüestionaris de valoració finals, en general els alumnes estaven satisfets amb la informació que la professora-investigadora els havia proporcionat respecte dels procediments d'avaluació. Ara bé, els problemes relacionats amb la gestió de la informació es contempen al capítol 11 com una



interferència en la marxa de l'acció. Al diari de recerca es posen de manifest algunes dades prou il·lustratives en aquest sentit. La pròpia professora-investigadora dubtava de si la informació s'havia transmès correctament, ja que a la comprensió deficient d'algunes qüestions procedimentals per part dels alumnes tant a l'aula com fora de l'aula durant el curs calia afegir les discrepàncies (en algun cas significatives) entre les autoqualificacions finals dels portafolis i les atorgades per la professora-investigadora. Aquest fet semblava indicar que els criteris d'avaluació no sempre s'havien assimilats adequadament, ja que no tothom els havien sabut aplicar. En fer un balanç final semblava que mentre la majoria d'alumnes havien pogut copsar la idiosincràsia i funcionament del portafolis, alguns alumnes no havien acabat d'entendre en què consistia.

D'altra banda, ja s'ha dit que en el capítol 9 quedava clar que al final de l'acció pilot la majoria dels alumnes no havien estat capaços de dur a terme l'autoqualificació final dels seus portafolis. Tot semblava indicar que el llistat de components del portafolis era complex i la professora-investigadora no havia explicat detalladament als alumnes com es puntuarien perquè no va ser plenament conscient de la complexitat del sistema de qualificació fins que no va començar a puntuar-los. Podria dir-se, doncs, que en el cas d'aquesta primera experiència les regles del joc no havien quedat ben definides, cosa que havia causat confusió entre els alumnes. Per tant, s'havia fet palesa la necessitat d'oferir als alumnes uns requisits de realització de portafolis i uns criteris d'avaluació que fossin prou transparents.

Tot i que segons la percepció dels alumnes les regles de l'acció didàctica que es va desenvolupar al curs següent es van exposar amb claredat, el fet innegable és que alguns alumnes haurien necessitat més reforçament en aquest sentit, de manera que, com ja s'ha esmentat amb antelació, aquest és un aspecte en el qual caldria continuar incidint en un futur. D'altra banda, poder tenir l'oportunitat en tot moment d'aclarir i negociar discrepàncies és un altre aspecte essencial pels alumnes i els professors implicats, sobretot en un moment tan delicat com és el final del període lectiu. Convindria disposar de prou temps per fer la revisió final dels portafolis i per tenir un marge de reacció que permetés treure el màxim partit del potencial formatiu d'aquesta eina.

#### 14.2.4. Valoracions

Es tractarà a continuació un tema clau per a la nostra recerca des de varis enfocaments: la valoració de l'acció didàctica per part dels alumnes implicats i de la professora-investigadora. Aquestes visions es complementaran amb les dels professors dels grups del nivell troncal d'anglès que no van participar en l'acció didàctica, però que van ser consultats al respecte per considerar que el seu punt de vista etic podia suposar una aportació a tenir en compte, especialment de cara a la seva aplicabilitat en cursos successius.

Els resultats de les dades analitzades als capítols 11, 12 i 13 apunten en una mateixa direcció. Al diari de recerca la professora-investigadora considerava que, malgrat les matisacions que ja hem vist, l'acció havia culminat amb èxit: la professora-investigadora tenia la impressió que l'acció havia pogut conduir-se de forma més aviat satisfactòria per a la majoria dels participants tot i haver patit algunes incidències en el desenvolupament de les activitats formatives i diagnòstiques que s'havien anat plantejant. D'altra banda, als enregistraments de les produccions inicials i finals dels alumnes hi havia prou indicadors per determinar segons uns criteris objectivables que en general la competència comunicativa oral en anglès LE dels alumnes havia progressat favorablement. La major part dels alumnes també havien estat conscients d'aquest progrés en omplir els qüestionaris de valoració finals, i la seva percepció coincidia amb l'anàlisi contrastiva de les seves opinions sobre allò que eren capaços de fer al principi i al final del curs. A més, als qüestionaris de valoració finals la globalitat dels alumnes van deixar constància de la seva gran satisfacció envers l'ús del portafolis per desenvolupar no només les seves competències orals, sinó també altres tipus de competències no lingüístiques, com ara la competència digital o la seva capacitat analítica.

Aquesta apreciació de l'alumnat es va traslladar a la direcció de l'EUHT CETT-UB en el sí d'una de les reunions que els delegats de curs mantenen periòdicament amb aquest òrgan. Dues actes fan referència a aquesta reunió: la que es va aixecar per part de la direcció del centre després d'haver-se entrevistat amb els delegats i la que el departament de qualitat va aixecar en finalitzar una reunió dels responsables de formació i dels responsables de serveis on es va tractar aquest tema (totes dues

actes es poden consultar als Annexos 3.20 i 3.21). Cal destacar el fet que aquestes valoracions es van expressar per iniciativa dels propis alumnes i van posar-se en coneixement de la professora-investigadora un cop es va haver acabat l'acció didàctica.

La coincidència de valoracions positives és molt significativa i cabdal per a la nostra recerca. Tanmateix, cal tocar de peus a terra i ser conscients de les puntualitzacions que s'han fet en els apartats anteriors en relació als punts febles de l'acció didàctica, sobretot per intentar redreçar-los en termes d'aplicabilitat durant els propers cursos acadèmics.

Es en aquesta línia que prenen interès les consideracions fetes per altres membres del cos docent de l'EUHT CETT-UB en el marc de les reunions de coordinació que els professors responsables d'un mateix nivell celebren mensualment durant el curs (aquestes actes també es poden trobar a l'Annex 3.22).

En la primera reunió de coordinació (celebrada el 10/10/07), la professora-investigadora va informar als dos professors del nivell troncal d'anglès de diverses qüestions relacionades amb la recerca que estava duent a terme. Va fer un balanç general positiu de l'acció pilot perquè, com es pot corroborar al capítol 9, a banda de la satisfacció de la pròpia professora-investigadora, els alumnes havien valorat satisfactòriament la potenciació de les seves competències, especialment les orals. També va posar en coneixement dels professors els objectius de l'acció didàctica que va endegar amb els grups d'innovació docent al curs 2007-08, i els va explicar algunes de les variacions que s'havien introduït arran de l'experiència de l'acció pilot -com ara el pes del portafolis en la nota final i el plantejament de les evidències orals-, comproment-se a mantenir-los informats al respecte en successives reunions.

A la reunió del 14/11/07, la professora-investigadora va tornar a fer un informe als seus col·legues, oferint una descripció de les evidències que s'havien anat recopilant fins a mitjans del quadrimestre. També els va fer partíceps dels entrebancs amb què anava ensopegant -sobretot tècnics i de manca de temps per part de la professora-investigadora per donar *feedback* als alumnes-, i de les millores que s'havien implementat, algunes de les quals havien tingut un efecte motivador per l'alumnat. La

professora-investigadora era conscient, però, del volum de feina que el portafolis comportava per tots els agents implicats i reconeixia la necessitat de buscar un equilibri en aquest sentit, sobretot quant a la seva viabilitat en el marc dels imminents estudis de Grau en Turisme. La resta de professors es van mostrar molt interessats en aquesta metodologia, però van posar de manifest la importància de treballar en unes condicions que contemplessin la dedicació que requeria per part del professorat, ja que si se'n feia un ús incorrecte podia ser contraproduent. A més, els professors van insistir en la conveniència de no descuidar la correcció de les tasques realitzades segons uns criteris pragmàtico-lingüístics.

A la darrera reunió del quadrimestre (amb data 12/12/07) els comentaris que es van recollir en acta en relació a l'acció didàctica es van limitar a fer referència als processos d'avaluació de les presentacions orals dels projectes de recerca en el context dels grups d'innovació docent.

El fet que tant l'acció pilot com l'acció didàctica en general es valoressin de forma positiva, tant per part dels alumnes que les van viure en primera persona com des del punt de la professora-investigadora que les va endegar és un clar indicador de la viabilitat de la proposta didàctica i ha resultat sumament encoratjador a l'hora d'estudiar la seva aplicabilitat generalitzada a nivell institucional. Tanmateix, ja hem comentat que aquestes valoracions no estan exemptes d'alguns condicionants i per tant s'han d'interpretar amb una certa cautela, és a dir, que les seves innegables forteses no ens han de fer perdre de vista les seves debilitats. Aquesta consideració sembla refrendada per les opinions expressades pels agents externs a la recerca que, com a agents implicats en cursos successius, també s'han d'escoltar. Cal fer un replantejament seriós en aquesta línia per tal d'intentar superar les mancances que s'han detectat i poder afrontar les amenaces i aprofitar les oportunitats que sorgiran en el camí.

### **14.3. Consideracions finals**

En aquest capítol s'han pogut revisar i contrastar els resultats obtinguts en diferents períodes de la recerca que ens ocupa, mitjançant diversos instruments de recollida de dades i des d'una varietat de perspectives. Aquesta triangulació de dades ha fet

possible posar en relleu algunes qüestions d'interès.

D'entrada, la coincidència d'opinions sobre alguns temes essencials parla per sí sola. Podem concloure que el projecte iniciat en l'acció pilot es va anar consolidant en el decurs de l'acció didàctica i ara podem comptar amb indicacions clares sobre les passes que cal fer d'aquí endavant. Com hem vist, les valoracions positives dels participants quant a la viabilitat i validesa de la proposta no treuen que hi hagi alguns punts delicats dels quals calgui tenir cura a nivell d'implicació, de gestió del temps i de gestió de la informació. Les incongruències internes que s'han posat al descobert mostren que aquests temes encara no estan totalment resolts.

D'altra banda, altres aspectes que a priori semblaven polèmics no han acabat de saltar a la palestra, i per tant s'han de valorar en la seva justa mesura. Per exemple, un tema que a l'acció pilot havia tingut la seva rellevància i que també s'apuntava com a força problemàtic al diari de recerca és el de les dificultats tecnològiques que van interferir en la marxa de l'acció didàctica. Aquest tipus d'incidència, que des del punt de vista de la professora-investigadora va ser prou important, va tenir un ressò mínim en els qüestionaris finals dels alumnes, i per tant no es pot considerar tan representatiu com s'esperava atesa la inconsistència de les dades de què disposem. Un altre aspecte que també va ser deixat una mica de banda va ser el treball en equip.

Arribats a aquest punt farem un balanç de l'acció didàctica valorant el grau d'assoliment dels objectius pedagògics formulats al capítol 10, que recuperem a continuació de forma sintètica:

1. Plantejar un enfocament d'ensenyament-aprenentatge-avaluació per competències.
  - 1.1. Desenvolupar la competència comunicativa oral en anglès LE dels aprenents en un context professional.
  - 1.2. Desenvolupar competències no lingüístiques.
2. Plantejar diferents tipus de tasques orals.
  - 2.1. Dur a terme activitats formatives.
  - 2.2. Dur a terme activitats diagnòstiques d'inici, mitjans i final del quadrimestre.

3. Plantejar diferents tipus d'avaluació de les habilitats orals de forma complementària.

3.1. Endegar processos d'heteroavaluació, coavaluació i autoavaluació.

El primer objectiu general s'ha tractat en l'apartat 14.2.4., en parlar de les valoracions de l'acció didàctica fetes per part dels alumnes implicats i de la professora-investigadora. En aquest apartat consideràvem que la competència comunicativa oral en anglès LE dels alumnes de l'EUHT CETT-UB que van participar en la implementació de la nostra proposta didàctica es va desenvolupar de forma satisfactòria. A més, quedava palès que altres competències no lingüístiques, com ara la competència digital i especialment la seva capacitat analítica, també es van desenvolupar. Ara bé, altres competències com la capacitat de treballar en equip o la capacitat de treballar de forma autònoma (que ja hem comentat en l'apartat 14.2.1.) no es van acabar potenciant en la mateixa mesura. Tot i així, malgrat aquestes puntualitzacions pot considerar-se que l'acció didàctica va comportar el plantejament d'un enfocament d'ensenyament-aprenentatge-avaluació per competències, i consegüentment en termes generals el primer objectiu pedagògic de la nostra proposta didàctica es va assolir.

S'ha fet referència al segon objectiu en l'apartat 14.2.1., on s'analitzava la implicació dels alumnes en l'acció didàctica, i en l'apartat 14.2.4. en fer-ne una valoració. Aquests apartats deixaven constància del fet que els alumnes no només van participar activament en les activitats (tant formatives com diagnòstiques) que van realitzar durant tot el quadrimestre i de les quals s'ha fet un seguiment exhaustiu al diari de recerca de la professora-investigadora, sinó que, a més, malgrat les incidències la marxa de l'acció va ser globalment satisfactòria. Novament, cal fer una matisació pel que fa a un tipus d'activitats diagnòstiques concretes: les d'autoavaluació del final del quadrimestre. Com ja s'ha dit en l'apartat 14.2.1 i també en l'apartat 14.2.3. (relacionat amb la gestió de la informació), alguns alumnes van tenir dificultats a l'hora d'afrontar la seva autoqualificació final del portafolis. Tanmateix, queda clar que en conjunt el nostre segon objectiu pedagògic es pot considerar assolit, ja que per tal de fomentar el desenvolupament de la competència comunicativa oral dels alumnes implicats les activitats orals formatives i diagnòstiques plantejades en la proposta didàctica es van anar duent a terme des de

l'inici fins al final del quadrimestre.

Quant al tercer objectiu pedagògic, íntimament relacionat amb el segon i amb la mateixa finalitat (la potenciació de la competència comunicativa oral dels aprenents), en l'apartat 14.2.1. un cop més s'ha posat en relleu la implicació dels alumnes en processos d'heteroavaluació, coavaluació i autoavaluació en el decurs de l'acció didàctica, tot i que com ja hem vist, en l'apartat 14.2.2. l'autoavaluació final no sempre va ser plenament vàlida. En definitiva, doncs, el plantejament de diferents tipus d'avaluació de les habilitats orals de forma complementària també es pot considerar un objectiu globalment assolit.

S'evidencia, per tant, que en general els objectius pedagògics de la proposta didàctica es van poder assolir, de manera que en aquest sentit la proposta és vàlida, ja que en conjunt s'ha aconseguit allò que es pretenia. Aquesta apreciació està en consonància amb les valoracions globalment positives pel que fa a la validesa i la viabilitat de la proposta didàctica per part dels agents implicats que s'han exposat en aquest capítol.

El fet d'exposar els aspectes més rellevants de la recerca ha de permetre constatar fins a quin punt els objectius de recerca que es van formular inicialment s'han pogut assolir. En presentarem les conclusions al proper capítol, que clourà aquesta fase de la nostra investigació-acció.

## **PART V. CONCLUSIONS DE LA RECERCA**

### **CAPÍTOL 15. CONCLUSIONS FINALS**

#### **15.1. Assoliment dels objectius de recerca**

En aquest capítol final es reprendran els objectius que es van formular al capítol 6 per tal de determinar el seu grau d'assoliment des de la perspectiva del camí que hem recorregut fins ara.

Recordem que l'objectiu general de la recerca era analitzar l'aplicació del portafolis com a eina metodològica d'ensenyament-aprenentatge-avaluació per al desenvolupament de les competències orals dels alumnes d'anglès troncal a l'EUHT CETT-UB. Aquest objectiu es desglossava en tres objectius específics interrelacionats:

1. Articular una proposta d'ensenyament-aprenentatge-avaluació de les habilitats orals en anglès LE utilitzant el portafolis.
2. Implementar la proposta didàctica.
3. Valorar la validesa i la viabilitat de la proposta didàctica.

Per poder analitzar en quin grau s'ha complert el primer objectiu específic de recerca caldrà que revisem el capítol 10. Havent concretat el context de la recerca al capítol 8, al capítol 10 es plantejava l'acció didàctica segons un enfocament competencial a partir de la concepció d'ensenyament-aprenentatge-avaluació que presentàvem al capítol 8. L'enfocament per competències (amb un èmfasi especial en les competències orals) es relacionava amb una bateria d'objectius pedagògics: els objectius generals i específics de la proposta didàctica.

Al capítol 10 es presentava el portafolis com a eina metodològica, amb una descripció exhaustiva dels seus components i de les activitats orals associades. A més de tot un seguit de pautes procedimentals, també s'explicitaven els criteris d'avaluació.

Podem concloure, doncs, que es va articular una proposta d'ensenyament-



aprenentatge-avaluació de les habilitats orals en anglès LE utilitzant el portafolis, de manera que el primer objectiu de recerca s'ha assolit plenament.

Quant al segon objectiu de recerca, caldrà recórrer al capítol 11 per veure la materialització de la proposta didàctica. En aquest capítol es presentava el diari de recerca de la professora-investigadora, que oferia un retrat de com es va anar implementant la proposta dia a dia.

Efectivament, al diari de recerca es reflectia la marxa de l'acció sessió per sessió en cadascun dels grups-classe que hi van prendre part, i a més quedaven recollides de forma detallada les incidències que s'anaven originant.

Poden trobar-se altres evidències que demostren que la proposta didàctica es va posar en pràctica als Annexos 3.23, 3.24 i 3.25, on s'inclouen en suport CD diferents mostres dels components dels portafolis dels alumnes participants, a més dels enregistraments i els qüestionaris de principis i de finals del quadrimestre. Des d'aquest punt de vista, aquestes evidències d'aprenentatge constitueixen per tant no només instruments de recollida de dades, sinó evidències de recerca en sí mateixes alhora. A l'Annex 3.10 també s'ofereix una relació detallada dels components orals dels portafolis de cada grup-classe.

En conclusió, és evident que la proposta didàctica es va implementar, i consegüentment el segon objectiu de recerca també s'ha assolit.

Per centrar-nos en el tercer objectiu de recerca cal fer referència als capítols 11, 12, 13 i 14. Als capítols 11, 12 i 13 es deixava constància de les dades recollides gràcies al diari de recerca de la professora-investigadora, als enregistraments inicials i finals dels alumnes, i als qüestionaris de valoració que els alumnes van omplir al principi i al final del quadrimestre, respectivament. Després de processar i analitzar aquestes dades es presentaven els resultats obtinguts i es feien una sèrie de consideracions finals generalment favorables en relació a alguns aspectes clau, com ara el desenvolupament de l'acció didàctica, el grau d'implicació i satisfacció dels agents implicats i la progressió competencial dels alumnes.

Al capítol 14 els resultats que es desprenien dels capítols anteriors es posaven sobre la taula i es creuaven per tal de fer un balanç final consistent. A més de triangular els resultats de què es disposava, també s'analitzaven els objectius pedagògics de la proposta didàctica per estudiar fins a quin punt s'havien cobert. Tot plegat conduïa a fer una valoració final globalment positiva de la validesa i la viabilitat de la proposta didàctica per part tant de la professora-investigadora com dels alumnes implicats. Aquesta valoració positiva no estava exempta, però, d'algunes puntualitzacions respecte d'alguns punts a millorar, sobretot quant a la gestió del temps de dedicació de tots els participants. Aquest i altres aspectes, com ara l'autoavaluació final dels alumnes o el seu treball autònom, s'han de tenir en compte en fer els reajustaments necessaris per poder adaptar i aplicar la proposta en cursos successius.

La conclusió que es deriva d'això que acabem d'exposar és que el tercer objectiu de la nostra recerca -valorar la validesa i la viabilitat de la proposta didàctica- també s'ha assolit.

Com a conclusió final, atès el compliment dels objectius específics de recerca que hem presentat pot considerar-se que l'objectiu general que ens vam fixar s'ha assolit plenament. La recerca ha arribat a bon port, però de fet la consecució d'aquest objectiu dóna peu a una nova espiral de la nostra investigació-acció que s'inicia amb el plantejament de les implicacions pedagògiques, un nou viatge que es comença a esbossar en el darrer apartat.

## **15.2. Implicacions pedagògiques**

Com ja s'ha dit, el curs 2009-10 ha de suposar un punt d'inflexió amb la introducció del Títol de Grau en Turisme a l'EUHT CETT-UB. La reconfiguració dels plans d'estudis ha comportat que, dins del bloc temàtic dels idiomes, l'anglès prengués protagonisme en oferir-se sota la denominació "Comunicació en anglès en turisme" tres assignatures obligatòries de 9 crèdits ECTS cadascuna al primer, segon i tercer cursos del Grau respectivament, amb 225 hores de dedicació de l'alumne a l'assignatura per curs (de les quals 120 hores són lectives).

A l'hora de dissenyar els plans docents d'aquestes assignatures s'han tingut en

compte les experiències de l'acció pilot i de l'acció didàctica i la seva aplicabilitat. En conseqüència, s'ha fet un plantejament metodològic general amb algunes variacions per cada curs en funció dels objectius i continguts curriculars específics. Aquest plantejament incorpora l'ús del portafolis com a eina metodològica d'ensenyament-aprenentatge-avaluació en tots els cursos, com veurem a continuació.

D'entrada, l'assistència a un mínim d'un 75% de les classes sobre el total d'hores lectives programades es considera un requisit indispensable. Els alumnes que no compleixen aquest requisit no poden acollir-se al sistema d'avaluació continuada i han de realitzar proves d'avaluació final. Dins del sistema d'avaluació continuada, l'alumne té un marge d'acció quant a l'autogestió del seu aprenentatge, a més d'una certa responsabilitat i un paper actiu durant l'avaluació. S'incorporen, doncs, diferents punts de vista: el del professor, el del propi aprenent i els dels seus companys, és a dir, que hi ha cabuda per a l'heteroavaluació, l'autoavaluació i la coavaluació. Això implica que es formi i informi als alumnes constantment en relació als processos i criteris d'avaluació.

S'incideix en les estratègies de comunicació dels aprenents i en el desenvolupament de la seva competència pragmàtica i sociocultural en l'entorn professional del turisme, de manera que ens regim no només per criteris de correcció lingüística, sinó també per l'adequació interactiva i la coherència de les actuacions dels aprenents segons un registre d'ús lingüístic formal. Les deficiències quant a la correcció i l'adequació de les actuacions dels aprenents es tracten de forma selectiva i en positiu i es contempen principalment com a oportunitats per a la provisió de *feedback* i de progressió.

D'altra banda, a més de valorar les competències dels alumnes, les capacitats i habilitats vinculades als perfils acadèmics i professionals també són objecte d'una valoració integral en comptes de restringir l'avaluació a l'àmbit dels coneixements purament conceptuals. Es valora la capacitat dels alumnes per transferir els aprenentatges a contextos de la vida quotidiana i professional, no només centrant-nos en els resultats obtinguts, sinó també en les estratègies i els processos reflexius que els alumnes han realitzat per construir els seus aprenentatges.

El model d'avaluació, des dels vessants formatiu i també acreditatiu, inclou diferents modalitats avaluadores: la inicial, la formativa i la sumatòria. Per tal d'obtenir evidències del desenvolupament eficaç dels alumnes, es fan servir diferents fonts d'informació durant el curs de forma longitudinal. Els instruments d'avaluació que permeten obtenir dades en el decurs del procés sobre com es va produint aquest aprenentatge i com va evolucionant es detallen tot seguit, juntament amb el seu pes en el 100% de la nota final:

Figura 60. Sistema d'avaluació al curs 2009-10

	Curs 1	Curs 2	Curs 3
Producció oral: 50%	Producció oral continuada: 30%	Producció oral continuada: 20%	Producció oral continuada: 15%
	Exposició final: 20%	Exposició final: 30%	Exposició final: 35%
Producció escrita: 20%	Tasca 1: 5%	Tasca 1: 5%	Projecte de recerca: 20%
	Tasca 2: 5%	Tasca 2: 5%	
	Tasca 3: 5%	Tasca 3: 10%	
	Tasca 4: 5%		
Portafolis: 20%	Evidència diagnòstica inicial: 2%		
	Evidència oral 1: 2%		
	Evidència oral 2: 2%		
	Evidència multimèdia: 2%		
	Evidència escrita 1: 2%		
	Evidència diagnòstica intermèdia: 2%		
	Evidència escrita 2: 2%		
	Evidència oral 3: 2%		
	Evidència oral 4: 2%		
	Evidència diagnòstica final: 2%		
Participació i contribucions de l'alumne dins i fora de l'aula: 10%			

L'ús del portafolis com a instrument de formació i d'avaluació permet al professor i als alumnes basar-se en dades sistemàtiques i contrastades que cal justificar i

acreditat per tal de dur a terme una avaluació longitudinal: es pot comparar continuadament un estadi inicial amb els diferents estadis temporals que es van evidenciant en el decurs del procés formatiu i actuar en conseqüència. L'alumne pot anar deixant constància de les seves percepcions i reflexions quant a les seves motivacions, els obstacles amb els quals ensopega, els seus dubtes, els seus avenços i les seves carències, és a dir, que l'alumne pot analitzar críticament el seu procés d'aprenentatge.

Els criteris per avaluar els portafolis dels alumnes són clars i es basen en la realització de les tasques proposades i la incorporació de les evidències d'aprenentatge associades, en la mateixa línia que es va seguir en la proposta didàctica que hem analitzat, implementat i valorat en aquesta recerca. En aquest sentit es fa servir una llista de comprovació per tal que els alumnes puguin fer el seu propi seguiment durant el procés d'elaboració del portafolis i el docent pugui supervisar-los i oferir *feedback*.

Com es pot comprovar, la proposta didàctica al Grau contempla que el portafolis tingui en cada curs un pes d'un 20% de la nota final dins d'un sistema d'avaluació continuada sense presència de *testing*. Fonamentant-nos en la recerca que hem presentat s'han introduït algunes millores, com ara el fet de proposar un nombre assequible d'evidències d'aprenentatge en un període lectiu anual per tal de potenciar la viabilitat del portafolis.

El portafolis consta, doncs, de 10 components similars en els tres cursos, cadascun amb el mateix pes dins de la nota final:

-3 evidències de tipus diagnòstic, que segueixen la pauta dels fulls d'autoavaluació de principis, mitjans i finals de curs que s'han presentat en aquesta recerca.

-4 evidències orals, que consisteixen en enregistraments de diferents tipus (diàlegs i monòlegs duts a terme a dins i fora de l'aula) relacionats amb les activitats didàctiques específiques de cada curs. S'ha intentat millorar la gestió dels arxius d'àudio creant comptes de correu electrònic on els alumnes han de fer els seus lliuraments. A més, està previst que el centre es proveeixi amb més reproductors de mp3 (amb gravadora incorporada) per poder fer enregistraments a l'aula sense

saturar les aules d'informàtica. Aquests aparells també seran a l'abast dels alumnes, que els podran utilitzar en préstec de forma autònoma.

-2 evidències escrites, que consisteixen en les versions finals de tasques específiques per cada curs.

-1 evidència multimèdia d'una petita tasca de recerca específica per cada curs que implica l'ús de recursos tecnològics.

Per tal de racionalitzar el volum de feina tant pels professors com pels alumnes hi ha evidències compartides, i el *feedback* es centra sobretot en tres aspectes a comentar. Si més no inicialment, s'han fixat terminis de lliurament d'evidències, i la revisió del professor es realitza de forma paral·lela fent servir una *check list* de comprovació per evitar l'acumulació de feina en els períodes de revisió dels portafolis. S'hauria de dur a terme una revisió de coavaluació a meitat del curs i el seguiment integrat del portafolis hauria de fer possible tenir prou temps per al procés d'autoavaluació final per part de l'alumne, revisió final i provisió de *feedback* per part del professor i negociació entre alumne i professor en cas de necessitat.

Tenint en compte que tots els alumnes i professors de les assignatures d'anglès al Grau ("Comunicació en anglès en turisme I", "Comunicació en anglès en turisme II" i "Comunicació en anglès en turisme III") fan servir aquesta metodologia, ha estat necessari dur a terme unes sessions informatives prèvies a l'inici del curs per tal d'orientar i implicar als professors, i les sessions inicials del curs també han estat importants a nivell de motivació de l'alumnat.

Quant a la incidència de la nostra recerca a l'EUHT CETT-UB fora del context de les assignatures d'anglès, val a destacar que el plantejament metodològic del portafolis també s'ha introduït -si bé tímidament, amb un pes d'un 10% sobre la nota final- en el pla d'estudis de l'assignatura denominada "Comunicació en segona llengua estrangera", vinculada a l'aprenentatge del francès al Grau.

Ara bé, el potencial d'aplicabilitat del portafolis és molt ampli i no té per què quedar restringit al bloc d'idiomes. Les experiències d'utilització que aquí s'han presentat poden contribuir a ampliar el seu àmbit d'ús en altres àrees de coneixement i altres entorns educatius, i aquest podria ser el substrat ideal per altres recerques. Pel que

fa a la nostra investigació-acció, hem esmentat que s'ha iniciat una nova fase que podria constituir en sí mateixa un nou projecte de recerca, ja que la implementació del portafolis que hem endegat a gran escala presenta nous reptes i suposa tota una aventura que un bon viatger no pot deixar passar.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004): *Título de Grado en Turismo*. Madrid.

Austin, J.L. (1961): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.

Bisquerra, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Brown, A. & T. Lumley. (1997): "Interviewer variability in specific-purpose language performance tests", a Kohonen, V. et al. (eds.): *Current Developments and Alternatives in Language Assessment: proceedings of LTRC 1996*. Jyväskylä: University of Jyväskylä / University of Tampere.

Brown, G.; A. Anderson; R. Shillcock & G. Yule. (1984): *Teaching Talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P. & S. C. Levinson. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bühler, K. (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer. Trad. de J. Marías. (1979): *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Burns, A. (1999): *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calsamiglia, H. & A. Tusón. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", a Richards & Smith (eds.): *Language and Communication*. Londres: Longman. Trad. de J. Lahuerta. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", a Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.



Canale, M. & M. Swain. (1980): "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1:1-47.

Cantero, F. J. (1993): "El enfoque precomunicativo en la enseñanza de E/LE". *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*. Madrid.

Cantero, F. J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral publicada en microforma (1997).

Cantero, F. J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral en lengua oral" a Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Cantero, F. J. (1999): "Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimientos", *Actes del I Congrés de Fonètica Experimental*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili / Universitat de Barcelona.

Cantero, F. J. (1999): "La mediació lecto-escriptora en l'ensenyament de la pronunciació", *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua Oral*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F. J. & C. De Arriba. (2004): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16:9-21.

Carr, W. & S. Kemmis. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cassany, D.; M. Luna & G. Sanz. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2006): "Del portafolis a l'e-PEL", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39:7-15.

Chadwick, C. B. & N. Rivera. (1990): *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.

Chafe, W. (1985): "Linguistic differences produced by differences between speech and writing", a Olsen, D.R. et al. (eds.), *Literacy and Language Learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Clarens, I. (2002): *La enseñanza de la lengua inglesa oral en Educación Primaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Projecte de tesi doctoral no publicat.

Cohen, L. & L. Manion. (1980): *Research Methods in Education*. Londres: Croom Helm.

Colén, M. T.; N. Giné & F. Imbernón. (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Council for Cultural Co-operation. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council for Cultural Co-operation. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. de la Generalitat de Catalunya. (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. [Consulta: 17/10/2006] <http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc/index.htm>

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2003): *Relació de competències bàsiques*. [Consulta: 20/2/2007] [http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est\\_fin/docs/relacio\\_cb.pdf](http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_fin/docs/relacio_cb.pdf)

Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, D. (2005): "Testing Languages for Specific Purposes", a Hinkel, E. (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Elliott, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Escobar, C. (2000): "Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portafolis oral", a Camps, A. et al. (coords.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Escobar, C. (2006): "La medición de competencias lingüísticas en aulas AICLE, en contextos multilingües: lo que los números esconden". Jornades XELFEMM: La competència multilingüe. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Comunicació no publicada.

Esteve, O. & M. Arumí. (2005). "Evaluación de competencias y el portfolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de la Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea", *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI.

Commission of the European Communities. (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. [Consulta: 23/2/2007]

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf)

Figueras, N. (2001): *Developing oral tests: can we get closer to real life?*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesi doctoral no publicada.

Font, D. & F. Torras. (2007): "El portafolis en llengua oral: una experiència a formació del professorat". *Phonica*, 3. Publicacions On-Line de la Universitat de Barcelona. [Consulta: 17/12/2007]

<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica3>

Giralt, M. (2006): "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica". *Phonica*, 2. Publicacions On-Line de la Universitat de Barcelona. [Consulta: 16/4/2007]

<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2>

Goñi, J. M. (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Grice, H.P. (1975): "Logic and conversation", a Cole P. i J. L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nova York: Academic Press.

Guasch, O. (2006): "Ensenyar idiomes per aprendre llengua". Jornades XELFEMM: La competència multilingüe. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Comunicació no publicada.

Halliday, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold: London.

Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Hook, C. (1981): *Studying Classrooms*. Victoria: Deakin University Press.

House, J. (1996): "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness". *Studies in Second Language Acquisition*, 18:225-252.

Hymes, D. H. (1971): "On communicative competence", a Pride & Holmes (eds.). (1972): *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Education. Trad. de P. Horrillo. (1995):

“Acerca de la competencia comunicativa”, a Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Iglesias, M. (2006): “El sistema d’avaluació dels crèdits troncats d’anglès a l’Escola Universitària d’Hoteleria i Turisme CETT-UB”. *Actes del 4rt Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Barcelona: Universitat de Barcelona / Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat Politècnica de Catalunya / Universitat de Girona / Universitat Pompeu Fabra / Universitat de Lleida / Universitat Rovira i Virgili. Publicació en CD.

Iglesias, M. & C. Palomeque. (2007): “The use of ICT tools to involve students in their learning/assessment process”. *International bilingual conference: Assessing language and (inter-)cultural competences in Higher Education*. Turku: University of Turku. Actes pendents de publicació.

Iglesias, M. (2008): “El portafolis als crèdits d’anglès LE: una acció pilot en Turisme”. *Actes del 5è Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Barcelona: Universitat de Barcelona / Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat Politècnica de Catalunya / Universitat de Girona / Universitat Pompeu Fabra / Universitat de Lleida / Universitat Rovira i Virgili. Publicació en CD.

Iruela, A. (1997): “Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas”, a Cantero, F. J et al. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Jakobson, R. (1963): *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.

Kemmis, S. & R. McTaggart. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kenworthy, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.

Koponen, M. (1995): "Let your language and thoughts flow! Is there a case for "fluency" in ELT and applied linguistics?". *Language Testing Forum*. Newcastle.

Latorre, A. (2004): "La investigación acción", a Bisquerra, R. (coord.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Lewin, K. (1946): "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, 2:4-46.

Llobera, M. (1995): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", a Llobera, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M. & R. Carter. (1995): "Spoken grammar: what is it and how can we teach it?". *ELT Journal*, 49:207-218.

Martínez, F. (2005): "El dossier d'aprenentatge: tècnica d'avaluació alternativa", a Mateo, J. & F. Martínez: *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE / Universitat de Barcelona.

Mateo, J. (2005): "Nou enfocament de l'avaluació dels aprenentatges en el context europeu d'educació superior", a Mateo, J. & F. Martínez: *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE / Universitat de Barcelona.

Mendoza, A. (1996): "La evaluación en el área del lenguaje. Modelo para un proceso formativo". IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: SEDLL / Universitat de Barcelona.

Mendoza, A. (director). (1997): *Una propuesta de evaluación formativa para el área de lenguaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Publicació en CD.

Meyer, C. A. (1992): "What's the difference between authentic and performance assessment". *Educational Leadership*, 49(8):39-40.

Nunan, D. (1990): "Action research in the language classroom", a Richards, J.C. & D. Nunan (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perret, G. (1990). The Language Interview: a reappraisal. *Individualizing the Assessment of Language Ability*. J.H. de Jong & K. Douglas. Clevedon: Multilingual Matters.

Piquer, I. (2004): *Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en educació infantil*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.

Piquer, I. (2005): "Aprender anglès a l'escola des dels tres anys". *Phonica*, 1. Publicacions On-Line de la Universitat de Barcelona. [Consulta: 24/1/2007]  
<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1>

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Pujolà, J.T. (2005): "El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de ELE". *Aula de innovación educativa*, 146:65-67.

Read, J. (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1964): "What is a speech act?", a Black M. (ed.): *Philosophy in America*. Ithaca: Cornell University Press.

Searle, J.R. (1969): *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.

Strickland, D. S. (1988): "The teacher as a researcher: toward the extended professional". *Language Arts*, 65:754-764.

Tannen, D. (1982): "Oral and literate strategies in spoken and written discourse". *Language*, 58:1-20.

Towell, R.; R. Hawkins & N. Bazergui. (1996): "The development of fluency in advanced learners of French". *Applied Linguistics*, 17:84-119.

Torregrosa, J. (2006): "Análisis multisistémico de la comunicación humana". *Phonica*, 2. Publicacions On-Line de la Universitat de Barcelona. [Consulta: 9/7/2007]  
<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2>

van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level*. Oxford: Pergamon Press.

van Ek, J. A. (1993): *Objectives for foreign language learning*. Estrasburg: Council of Europe Press.

van Ek, J. A. & J. L. M. Trim. (1991): *Threshold Level 1990*. Estrasburg: Council of Europe Press.

van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.

van Lier, L. (1989): "Reeling, writhing, drawling, stretching, and fainting in coils: Oral Proficiency interviews as conversation". *TESOL Quarterly*, 23(3):489-508.

Walker, R. (1985): *Doing Research: A Handbook for Teachers*. Londres: Methuen.