

PROPOSTA D'UN PROCÉS
D'AVALUACIÓ DE LA
COMPETÈNCIA ORAL A
L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
OBLIGATÒRIA: ESTUDI DE
CAS MÚLTIPLE

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat
d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional
i Ensenyament d'Idiomes (Llengua i Literatura Catalana i Castellana)

Ariadna Verdaguer Oms

Tutora: Dra. Verónica Jiménez Perales

Curs 2019-20

Vic, 4 de juny de 2020

RESUM

L'objecte d'estudi d'aquesta recerca, que s'emmarca dins un estudi de cas múltiple, és la planificació de les pràctiques avaluatives vinculades a l'expressió oral. Així doncs, la investigació, que segueix una metodologia mixta, es proposa identificar com duen a terme una situació d'avaluació sobre exposicions orals cinc professors de secundària. Els participants en la nostra recerca són professionals que treballen al mateix centre educatiu i que imparteixen classes de llengua i literatura catalana o castellana a l'educació secundària obligatòria. La recollida de dades s'ha realitzat mitjançant un qüestionari elaborat a partir de preguntes de resposta dicotòmica i de resposta oberta. Els resultats han mostrat que tots els casos estudiats treballen i avaluen la competència oral al llarg del curs escolar, però que, tanmateix, no tots planifiquen una situació d'avaluació completa per a les exposicions orals.

Paraules clau: competència comunicativa, expressió oral, avaluació, situació d'avaluació, activitats d'avaluació.

ABSTRACT

The object of this research, which is part of a multiple case study, is the planning of the evaluation practices related to oral expression. Therefore, the investigation, which follows a mixed methodology, intends to identify how five high school teachers carry out the assessment situation about oral presentations. The participants in our research are professionals who work in the same educational centre and give lessons about catalan or spanish language and literature in the secondary education. The data collection has been made by one questionnaire composed of dichotomous and open-ended questions. The results have shown that the teachers work on oral competence and they evaluate it during the school year, however, not all of the cases studied plan a complete assessment situation for the oral presentations.

Key words: communicative competence, oral expression, evaluation, assessment situation, evaluation activities.

ÍNDEX

1.	INTRODUCCIÓ	5
2.	MARC TEÒRIC.....	6
2.1.	Competència comunicativa	6
2.1.1.	Enfocament comunicatiu.....	7
2.2.	Expressió oral.....	8
2.2.1.	Qüestions prèvies	8
2.2.2.	Comunicació no verbal.....	9
2.2.2.1.	La gestualitat	9
2.2.2.2.	L'expressió facial i la mirada	10
2.2.2.3.	La imatge personal	10
2.2.2.4.	La posició corporal.....	11
2.2.3.	Comunicació verbal.....	11
2.2.3.1.	La veu: volum, ritme i entonació.....	11
2.2.3.2.	El silenci.....	12
2.3.	Com s'ensenya i s'avalua la llengua oral a secundària?.....	12
2.3.1.	Ensenyament i avaluació de la llengua oral	12
2.3.2.	Pràctiques avaluatives	14
2.3.2.1.	Nivells d'aproximació a l'anàlisi de les pràctiques avaluatives	16
3.	MARC METODOLÒGIC.....	19
3.1.	Metodologia general.....	19
3.2.	Objectius	19
3.3.	Participants.....	20
3.4.	Procediment i instrument de recollida de dades	21
3.5.	Procediment i instrument d'anàlisi de dades	22
3.5.1.	Criteris de categorització de les dades qualitatives	24
4.	RESULTATS	27
4.1.	Qüestions generals sobre l'avaluació	27
4.2.	Qüestions generals sobre l'expressió oral	27
4.3.	Segments d'avaluació.....	28
4.3.1.	Segments preparatoris	28
4.3.2.	Segments d'avaluació en sentit estricte.....	29
4.3.3.	Segments de correcció i qualificació.....	29
4.3.4.	Segments de devolució i comunicació dels resultats.....	31
4.3.5.	Segments d'aprofitament dels resultats	31
5.	DISCUSSIÓ	32

5.1.	Qüestions generals sobre l'avaluació	32
5.2.	Qüestions generals sobre l'expressió oral	33
5.3.	Segments d'avaluació.....	33
5.3.1.	Segments preparatoris	33
5.3.2.	Segments d'avaluació en sentit estricte.....	34
5.3.3.	Segments de correcció i qualificació.....	35
5.3.4.	Segments de devolució i comunicació dels resultats.....	36
5.3.5.	Segments d'aprofitament dels resultats	37
6.	CONCLUSIONS, LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES	38
7.	APORTACIONS	41
8.	BIBLIOGRAFIA.....	42

1. INTRODUCCIÓ

Els parlants de qualsevol llengua del món necessitem comunicar-nos per expressar les nostres vivències, les nostres sensacions, els nostres desitjos i les nostres pors. Com a éssers narradors, doncs, al llarg del nostre trajecte vital participem en múltiples situacions i contextos comunicatius. Totes les llengües que parlem ens ofereixen la possibilitat de comunicar-nos amb els altres i transmetre informació de manera codificada, però, encara que l'oralitat és una competència essencial en l'àmbit social, acadèmic i professional, som bons oradors?

Els documents prescriptius assenyalen la importància de treballar les quatre habilitats lingüístiques —l'expressió escrita, la comprensió lectora, la comprensió oral i l'expressió oral— al llarg del procés educatiu de qualsevol estudiant. D'aquesta manera, es proposen formar ciutadans que tinguin una bona competència comunicativa tant escrita com oral. Tanmateix, hi ha estudis que assenyalen que l'expressió oral a l'educació secundària obligatòria és una pràctica pedagògica que es treballa poc o de manera molt genèrica per diversos motius, com per exemple, per la falta d'un model explicatiu clar sobre la didàctica de l'oralitat o pel pes d'una tradició pedagògica que ha prioritzat l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita i que, per tant, ha desatès l'ensenyament explícit de les destreses oratòries.

Aquest informe de recerca s'interessa per la didàctica de la llengua oral a l'educació secundària obligatòria; concretament, es proposa com a objectiu principal identificar les pràctiques avaluatives que programen els professionals de secundària entorn d'una presentació oral formal perquè, tal com hem esmentat, en moltes ocasions no es percep com una activitat d'avaluació pròpiament dita. En aquest sentit, l'altre objectiu general és elaborar una proposta d'una bona situació d'avaluació vinculada a les exposicions orals. Els objectius específics de l'estudi són detectar les activitats prèvies que organitzen els docents per preparar les intervencions orals dels alumnes, així com identificar les activitats posteriors a les presentacions, que serveixen per corregir i qualificar l'activitat o per comunicar-ne els resultats.

Tal com es detalla a l'índex, aquest treball està estructurat en vuit apartats. Després de la introducció, hi ha la fonamentació teòrica de l'estudi. La metodologia de la nostra recerca, els procediments, i les eines de recollida i d'anàlisi de dades es detallen al tercer apartat. El quart capítol s'ocupa dels resultats, és a dir, de l'anàlisi de les respostes dels cinc casos estudiats. La discussió teòrica es troba al cinquè apartat i les conclusions, així com les limitacions de l'estudi, es detallen al sisè capítol. El setè apartat agrupa les propostes de millora sobre l'avaluació de l'oralitat, i la darrera secció, la vuitena, conté les referències bibliogràfiques esmentades al llarg del treball.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Competència comunicativa

Com que expressar-se oralment és essencial per a la vida de qualsevol parlant, un dels principals objectius de l'educació és formar ciutadans que es puguin comunicar en registres i en contextos comunicatius diversos de manera efectiva. Si parlem de comunicació en la tasca educativa, hem de fer referència al concepte de *competència comunicativa*. Dell Hymes, antropòleg i lingüística americana, va definir aquest concepte en el seu assaig "On communicative competence" a la dècada de 1970. Tal com veurem, la noció de *competència comunicativa* és un concepte clau per entendre la nova perspectiva que s'ha adoptat recentment en l'ensenyament-aprenentatge de les llengües: l'enfocament comunicatiu, que tractarem a l'apartat 2.1.1.

Hymes defineix la competència comunicativa com el coneixement tàcit de l'estructura de la llengua, i, matisant la teoria del lingüista Noam Chomsky, afirma que l'habilitat comunicativa de qualsevol parlant no només es redueix als coneixements gramaticals que té d'una llengua, sinó que també depèn d'altres factors com el context comunicatiu, el registre lingüístic o el gènere discursiu (Hymes, 1996; Vilà, 2011). El que Hymes sosté és que és convenient tenir uns coneixements gramaticals sòlids, però alhora resulta essencial saber-los utilitzar i adequar en diferents contextos comunicatius. Aquesta és la idea principal de l'enfocament comunicatiu que s'ha proposat els darrers anys: hi ha diversos factors socioculturals que condicionen la llengua que s'utilitza, és a dir, no es poden ensenyar coneixements lingüístics al marge del seu ús real. Per tant, convé tenir ben present que la competència comunicativa no només està formada per tots els coneixements lingüístics d'una llengua, sinó que també està integrada per la competència pragmàtica, és a dir, l'ús de la llengua en situacions comunicatives diverses (París, 2014).

Després de veure què s'entén per competència comunicativa, a continuació ens fixarem en la manera com la planteja un dels documents prescriptius de l'educació secundària obligatòria, les *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*:

La competència comunicativa i lingüística, entesa de manera genèrica, és l'habilitat per expressar i interpretar conceptes, pensaments, sentiments, fets i opinions de forma oral i escrita (escoltar, parlar, llegir i escriure), i per interactuar lingüísticament d'una manera adequada i creativa en tots els possibles contextos socials i culturals, com l'educació i la formació, la vida privada i professional, i l'oci (Departament d'Ensenyament, 2015:1).

Com veiem, a l'educació secundària obligatòria es dona la mateixa rellevància a les quatre habilitats lingüístiques —comprensió lectora, comprensió oral, expressió escrita i expressió oral— per formar estudiants de secundària que siguin comunicadors competents. Ara bé, tal com

veurem a l'apartat 2.3., en molts centres educatius la realitat és una altra: la comunicació oral queda en segon terme en moltes pràctiques educatives.

2.1.1. Enfocament comunicatiu

Tal com hem avançat, els darrers anys l'esfera educativa ha intentat adoptar un nou enfocament metodològic que pretén desmarcar-se de la transmissió magistral dels continguts per prioritzar la competència comunicativa, tant oral com escrita, de l'alumnat. Aquest nou enfocament de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua se centra en la seva funció instrumental. En altres paraules, aprendre els continguts teòrics (sintaxi, ortografia, morfologia, etc.) és una via per a poder dominar les quatre habilitats lingüístiques que hem enumerat anteriorment: expressió oral, expressió escrita, comprensió oral i comprensió lectora (Bretxa, Comajoan-Colomé i Vila, 2017).

Tot i el nou enfocament plantejat i encara que els documents curriculars donin la mateixa rellevància a les quatre habilitats lingüístiques, moltes pràctiques educatives desatenen l'habilitat d'expressar-se oralment. Diversos autors, com Figueras (2009), han escrit sobre aquesta qüestió:

El fet que parlar sigui una activitat humana corrent que s'adquireix abans de l'edat escolar, ha afectat l'atenció que se li ha dedicat a l'aula, on, malgrat el treball i la recerca que s'han realitzat en els darrers cinquanta anys, la docència n'ha focalitzat els aspectes morfosintàctics i de correcció, més que no pas els pragmàtics, els lèxics o els de fluïdesa (p.87).

És obvi que encara persisteixen metodologies educatives que entenen la llengua exclusivament com a objecte d'estudi. Tanmateix, tal com diu Figueras (2009), recentment s'ha intentat garantir un aprenentatge significatiu de coneixements lingüístics des d'una perspectiva pragmàtica. Per tant, s'ha posat el focus d'atenció en la idea que la llengua té una doble vessant als centres educatius: és objecte d'ensenyament i alhora objecte d'ús. En resum, es vol prioritzar el caràcter funcional de la llengua en l'acció educativa.

La publicació del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, l'any 2001, va donar embranzida a aquesta nova concepció de l'ensenyament-aprenentatge lingüístic. El segon capítol d'aquest document elaborat pel Consell d'Europa, s'ocupa d'aquesta nova perspectiva educativa que prioritza la utilització funcional dels coneixements lingüístics:

L'enfocament adoptat aquí és, de manera molt general també, un enfocament orientat a l'acció pel fet que considera els usuaris i aprenents de llengües principalment com a *agents socials*, és a dir, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a complir (que no estan només relacionades amb el llenguatge) en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un cap d'acció concret. Els actes de parla es realitzen dins de les activitats

lingüístiques, però aquestes activitats formen part d'un context social més ampli, que és l'únic capaç de donar-los una significació completa (Consell d'Europa, 2001:27).

Tot i així, cal tenir en compte que canviar la metodologia tradicional i centrar l'acció educativa en l'ús no és una tasca senzilla, per això, tal com afirma Figueras (2009), “la inèrcia de molt de temps d'entendre la llengua com un objecte d'estudi més que no pas com un objecte d'ús encara roman a les aules” (p.87).

2.2. Expressió oral

2.2.1. Qüestions prèvies

Tal com hem vist, segons els documents prescriptius, l'expressió oral és una de les quatre habilitats lingüístiques que s'han de treballar al llarg del procés educatiu de qualsevol aprenent. Per tant, l'habilitat d'expressar-se oralment s'hauria de treballar a totes les etapes educatives, ara bé, encara que “parlar en públic és, segons les enquestes, una de les activitats més difícils per la major part de la població”, l'expressió oral queda en segon terme en moltes pràctiques educatives (Casas, Castellà i Vilà, 2016:17). Per això, arran del nou enfocament comunicatiu que s'ha plantejat els últims anys, els docents de primària i secundària haurien de fomentar l'expressió oral dels estudiants perquè, tal com reconeixen Vilà i Castellà (2014), “és bàsic tant per sortir-se'n en l'àmbit acadèmic com en la futura vida social i professional de l'alumnat. I no obstant això, és una de de les capacitats més desateses en l'ensenyament al nostre país” (p.7). Per aquest motiu, convé que els professors —no només de l'àmbit lingüístic— plantegin de activitats de debat, discussió i exposició oral, i dediquin, per tant, un temps explícit a treballar les destreses verbals de l'alumnat.

És obvi que la llengua oral està formada per gèneres discursius amb diversos graus de formalitat i que, per exemple, no és el mateix explicar un acudit a un grup d'amics (registre oral col·loquial), que exposar una recerca davant d'un tribunal acadèmic (registre oral formal). Com que els estudiats de secundària solen presentar dificultats a l'hora d'expressar-se en els usos formals de la llengua (Vilà, 2011), en aquest estudi ens centrarem en la parla formal que, de fet, és el registre que els alumnes hauran d'utilitzar en l'àmbit acadèmic i, més endavant, professional.

Hi ha molts manuals que ofereixen orientacions i consells sobre el discurs oral formal. Així doncs, abans de centrar-nos en l'objecte del nostre estudi, l'avaluació de la llengua oral formal a l'educació secundària obligatòria, definirem els elements comunicatius —tant verbals com no verbals— que es mobilitzen en un discurs oral.

Quan parlem en públic utilitzem una gran diversitat de codis i recursos lingüístics, i no sempre som conscients que molts d'aquests elements formen part de la comunicació no verbal. Per això, convé que el bon orador tingui present que els elements comunicatius no verbals —com la mirada o la gestualitat— poden reafirmar i ser un suport al discurs que està pronunciant, però que també poden contradir o negar el missatge que vol transmetre. Per aquest motiu, en oratòria és cabdal conèixer la comunicació no verbal:

Albert Mehrabian demostró que la palabra solo contribuye un 7 por ciento en el impacto total de un mensaje; un 38 por ciento recae en el lenguaje paraverbal (entonación, silencio, cadencia...) y un 55 por ciento (más de la mitad del lenguaje) es comunicación no verbal (lenguaje corporal, indumentario, estético, escénico...). En una conversación entre dos individuos, el componente verbal es inferior al 35 por ciento, mientras que el 65 por ciento es no verbal. De la información que llega al cerebro, el 87 por ciento es por vía visual; el 9 por ciento por vía auditiva y el 4 por ciento restante a través de los demás sentidos (Centeno, 2019:22-23).

Tal com sosté Centeno (2019), és imprescindible cuidar el missatge que transmetem amb la mirada, la gestualitat o la posició corporal perquè, com hem dit, pot matisar, contradir o fins i tot negar la informació que volem comunicar. Així doncs, encara que els elements comunicatius de naturalesa no verbal tinguin un caràcter innat, cal tenir-los presents abans de fer qualsevol intervenció en públic per saber-los utilitzar a fi d'emfatitzar o remarcar el missatge que volem transmetre. Primer de tot, doncs, ens ocuparem dels elements comunicatius no verbals.

2.2.2. Comunicació no verbal

2.2.2.1. La gestualitat

Segons Centeno (2019), “la utilización de las manos al hablar capta la atención, aumenta el impacto del mensaje y ayuda a retener mejor la información que se escucha” (p.108). Quan es fa una intervenció oral, per tant, la gestualitat ha de ser natural i s'ha d'utilitzar per acompanyar i donar força al discurs que es pronuncia. Un dels consells que es recullen en molts manuals d'oratòria és que l'orador no pensi prèviament com ha de moure les mans, sinó que les deixi moure de manera espontània. Tanmateix, cal ser conscient que una gesticulació excessivament ràpida o exagerada pot transmetre la sensació de nerviosisme o de sobreactuació. Així doncs, com que el moviment de les mans aporta molta informació al públic, l'orador ha de saber utilitzar-lo per subratllar i potenciar el missatge que vol oferir (Casas et al., 2016; Grau i Vilà, 2005; París, 2014).

Dins la comunicació no verbal, el moviment de les mans ha estat objecte de molts estudis; és força conegut, per exemple, que si el nostre interlocutor ensenyar el palmell de les mans mentre parla

és un indicador que no ens oculta informació i que, probablement, ens està dient la veritat. Ara bé, la posició reiterada de les mans de cara avall se sol interpretar com un gest de control o d'autoritat davant de l'interlocutor. En qualsevol cas, cal valorar la idoneïtat de cada moviment en relació amb la situació comunicativa (Centeno, 2019).

2.2.2.2. L'expressió facial i la mirada

L'expressió de la cara, el somriure i la mirada són elements de naturalesa no verbal que també donen molta informació al públic sobre l'actitud, l'estat emocional o les intencions de l'orador. És més, tal com diu Centeno (2019), la mirada conté la dimensió il·locutiva del llenguatge. Un bon orador no ha de mirar el terra o el sostre de manera repetitiva, ni centrar la mirada exclusivament en un dels oients del seu discurs. Així doncs, per comunicar i transmetre la intenció del discurs que es pronuncia (persuadir, argumentar, entretenir, etc.) és primordial que mirem els ulls de les persones que ens escolten amb naturalitat i que repartim la mirada entre tots els interlocutors a fi que no desconnectin i se sentin participants del que estem explicant (Centeno, 2019; París, 2014). En definitiva, “la mirada és una de les eines més poderoses de l'oratòria, més que la paraula mateixa” (Casas et al., 2016:39).

2.2.2.3. La imatge personal

L'aparença física esdevé fonamental quan hem de parlar davant d'un públic que no ens coneix perquè és com una carta de presentació. Cal fer notar que no només fa referència al vestuari, sinó que també engloba l'actitud o la manera d'actuar davant del públic; de fet, podríem dir que agrupa tots aquells aspectes relacionats amb la posada en escena. Per tant, abans d'una intervenció oral convé pensar quina és la imatge que volem transmetre als nostres oients. Així, cal tenir present que la nostra indumentària dona molta informació als interlocutors, i que abans de pronunciar la primera paraula de la nostra explicació, el públic ja s'haurà creat una imatge —i probablement una opinió— sobre nosaltres. És més, es creu que els humans necessitem un interval de temps molt curt, exactament entre quaranta segons i quatre minuts, per crear-nos una imatge sobre la persona que tenim al davant (Casas et al., 2016; Centeno, 2019).

En conclusió, hem vist que la roba, els complements, el pentinat i fins i tot el maquillatge s'han d'adir a la situació comunicativa en què tingui lloc la nostra presentació. Per tant, cal no perdre de vista que la indumentària dona informació als nostres oients i que, per això, cal cuidar-la i adequar-la al context comunicatiu:

En la comunicación ante un público, parte del éxito radica en la imagen que el orador ofrece de sí mismo. En este sentido, hemos de intentar no destacar ni por exceso ni por defecto.

Nuestra imagen debe adecuarse a las circunstancias comunicativas, es decir, debemos tener en cuenta factores como el acto o evento, el lugar, la hora, la estación del año, etcétera (París, 2014:90-91).

2.2.2.4. La posició corporal

La postura corporal de l'orador no ha de ser rígida ni tensa perquè el públic pot percebre-hi una certa inseguretats o nerviosisme. Per això és necessari que la persona que intervé oralment trobi la comoditat sense sortir de la formalitat. És a dir, cal adoptar una postura corporal oberta i còmoda que transmeti seguretats amb relació a allò que s'explica. D'alguna manera, doncs, ha d'intentar trobar una posició que li doni confiança i que no li generi angoixa o inseguretats perquè pot afectar el missatge que està pronunciant (Casas et al., 2016; París, 2014).

2.2.3. Comunicació verbal

2.2.3.1. La veu: volum, ritme i entonació

Tal com hem vist a l'apartat anterior, l'orador transmet un contingut determinat, és a dir, una informació seleccionada i jerarquitzada, i ho fa d'una manera determinada. En aquest treball ens hem centrat en el *modus* i, per tant, en la formes —siguin verbals o no verbals— de donar sentit al missatge que es vol donar a conèixer (Grau i Vilà, 2005). Un cop hem vist els principals codis no verbals que cal tenir en compte a l'hora de fer una exposició oral, a continuació analitzarem els elements verbals més rellevants. És evident que l'element protagonista de qualsevol acte comunicatiu és la veu. Així, a banda de ser el mitjà de transmissió d'informació, la veu és un mecanisme per regular, interpretar i emfatitzar les idees de la nostra explicació:

La veu humana és l'element fonamental i constitutiu de l'oralitat. Té una complexitat i una flexibilitat enormes, està plena de matisos que pertanyen al món de la intuïció. La modulació de la veu és l'instrument més important en la comunicació oral.

Hi ha veus greus, agudes, segures, dolces, profundes, enganxoses, planes, trencades, vibrants... La veu no la podem triar, per això és tan important aprendre a regular la potència d'emissió i calcular els silencis per generar el vehicle que acomboia les audiències (Casas et al., 2016:32-33).

El primer element que volem destacar és la intensitat de la veu. És obvi que el volum no pot ser idèntic al llarg de tota la intervenció perquè pot transmetre una certa sensació de monotonia i, fins i tot, d'avorriment. Així doncs, cal emprar una intensitat de veu alta per captar l'atenció dels oients i donar més importància a algunes parts del nostre discurs, com per exemple a l'hora de ressaltar un concepte o una teoria. Un volum mitjà-alt sol transmetre confiança i seguretats en les idees que

l'orador està defensant. En canvi, si la potència predominant és baixa i la veu no es projecta de manera ferma i vigorosa, el públic acostuma a percebre timidesa o una certa inseguretat. Tanmateix, un to de veu baix pot ser útil per a tractar informació secundària (Casas et al., 2016; París, 2014).

El ritme de la intervenció, com el volum, s'ha de saber adaptar al discurs. En moltes ocasions el nerviosisme fa accelerar la velocitat de la parla i, en conseqüència, fa que molts oradors tendeixin a explicar-se amb més rapidesa. Per tant, cal equilibrar la velocitat de la nostra intervenció i, per exemple, utilitzar un ritme més lent i pausat a fi d'emfatitzar una idea o reformular una oració. El bon comunicador també emprarà l'entonació per unir, focalitzar i jerarquitzar les diverses unitats que configuren la seva explicació (Casas et al., 2016).

2.2.3.2. El silenci

A banda de la modulació de la veu, la persona que exposa també sabrà servir-se dels silencis i les pauses per donar sentit a la seva explicació: "Per esdevenir un orador que no podem deixar d'escoltar, cal dominar precisament la tècnica del silenci. L'ús encertat del silenci dona autoritat, permet reflexionar i assegura una represa vigorosa del discurs que pot arribar a magnetitzar el públic" (Casas et al., 2016:33-34). Així doncs, els silencis es poden utilitzar per crear expectació, per recapitular, per remarcar una idea o per oferir temps als oients per reflexionar sobre el que s'ha explicat (Casas et al., 2016; París, 2014).

2.3. Com s'ensenya i s'avalua la llengua oral a secundària?

2.3.1. Ensenyament i avaluació de la llengua oral

Tal com hem esmentat a l'apartat 2.1.1., malgrat que la comunicació oral és una habilitat indispensable per a la vida de qualsevol persona, moltes pràctiques educatives han desatès les destreses comunicatives del estudiants. De fet, només hem de comparar la quantitat d'activitats d'expressió escrita que han de fer els alumnes al llarg de la secundària amb el nombre de presentacions orals que fan a l'aula per veure que hi ha un desequilibri evident. Així doncs, trobem que, d'una banda, hi ha un acord entre els diversos agents educatius sobre la importància de saber parlar en públic; però, de l'altra, les escoles i els instituts del nostre país donen un espai minoritari a aquesta habilitat lingüística elemental. Ara bé, cal tenir present que el pes que es dona a la competència oral depèn de la tradició pedagògica de cada país. A tall d'exemple, és força conegut el cas d'Itàlia, on els alumnes fan moltes activitats de pràctica oral a classe i, fins i tot, hi ha matèries que s'avaluen exclusivament de manera oral (Vilà i Castellà, 2014).

Hi ha diversos factors que poden explicar l'abandonament generalitzat de l'ensenyament de la llengua oral en molts centres educatius. El primer factor que podem destacar és la falta d'una tradició d'ensenyament de l'art de parlar en públic, ja que l'escola s'ha centrat essencialment en l'ensenyament de l'escriptura:

Com que la llengua oral es dona per suposada, l'escola centra l'acció educativa en l'escriptura, però el resultat és que al final de l'ensenyament obligatori moltes persones tenen seriosos problemes per parlar en públic com a professionals i com a ciutadans (Vià i Castellà, 2014:16).

De fet, una de les creences força esteses entre el professorat és que l'estudiant ja aprèn a parlar de manera espontània i, per aquest motiu, cal focalitzar la didàctica de la llengua en altres competències com l'expressió escrita (Vilà i Castellà, 2014).

Una altra qüestió relacionada amb la manca d'una tradició pedagògica que s'ocupi de les destreses orals és la falta de formació en oratòria del professorat de primària i secundària. Vilà i Castellà (2014) es pregunten com es pot demanar als docents que ensenyin a parlar en públic quan molts d'ells, encara que es dediquin a la docència, no són comunicadors competents (Ballesteros i Palou, 2005; Vilà i Castellà, 2014).

La tercera causa que volem destacar sobre el no-ensenyament de l'oral és la seva complexitat a l'hora de treballar-lo i, sobretot, d'avaluar-lo. Quan es pregunta als docents per què no treballen la llengua oral de manera explícita a l'aula, n'hi ha molts que assenyalen la dificultat que suposa la didàctica i l'avaluació de l'expressió oral. Per exemple, mentre que explicar i avaluar continguts ortogràfics o gramaticals és relativament senzill perquè el professor es pot regir pels indicadors de correcte o incorrecte; treballar i avaluar la parla oral, en canvi, és més complex perquè, d'una banda, els paràmetres per avaluar-la són difusos i, de l'altra, hi intervé la subjectivitat de l'avaluador. És més, fins i tot hi ha docents que tendeixen a corregir les pràctiques d'oratòria amb paràmetres de la llengua escrita (Ballesteros i Palou, 2005; Vilà i Castellà, 2014).

També hi ha autors que remarquen la dificultat que suposa assenyalar les febleses o els errors comunicatius en les exposicions de l'alumnat perquè les intervencions orals són sempre un producte final, és a dir que tenen un caràcter irreversible, i a l'hora de comunicar els resultats a l'aprenent es fa més difícil justificar-li per què té una determinada qualificació. Fins i tot, hi ha docents que admeten que no treballen l'oralitat a classe perquè els alumnes no tenen un suport material on deixar constància de la feina que han fet, sinó que la seva activitat, diuen, queda "a l'aire" (Ballesteros i Palou, 2005; Castellà i Vilà, 2016).

Un altre obstacle que es troba la didàctica de la llengua oral és l'ordre de la classe. Es poden planificar intervencions orals dels alumnes, com debats o exposicions sobre temes curriculars, però molts docents reconeixen que no en programen perquè els alumnes solen esverar-se i aleshores controlar i posar ordre a l'aula és més difícil (Castellà i Vilà, 2016).

També hi ha professors que assegurin que un nombre alt d'estudiants a l'aula dificulta la pràctica de l'oral perquè cada alumne s'expressa a la seva manera i, per tant, presenta les seves pròpies febleses comunicatives. Així doncs, hi ha docents que no inclouen la parla oral en la temporització de les seves sessions perquè, com que és una habilitat individual, analitzar i comentar les destreses orals de cada aprenent allarga la pràctica educativa (Ballesteros i Palou, 2005). Finalment, també cal tenir en compte que moltes activitats sobre oratòria no es planifiquen ni es preparen, sinó que redueixen la intervenció educativa únicament a l'execució a l'aula (Castellà i Vilà, 2016).

Com hem anunciat, aquest treball s'ocupa de l'avaluació de la llengua oral i, per tant, a continuació exposarem algunes consideracions sobre aquest àmbit. Tal com hem vist, un dels obstacles de la didàctica de la llengua oral és l'avaluació. Malgrat les orientacions que ofereixen els currículums i altres documents prescriptius com el Marc Comú de Referència per a les Llengües, el professorat de secundària no coneix exactament com ha d'avaluar les destreses verbals del seu alumnat. A més, també reconeix que no hi ha un model explicatiu clar que detalli què cal ensenyar sobre llengua oral (Ballesteros i Palou, 2005; Vilà i Castellà, 2014). Per això, l'avaluació de les pràctiques verbals ha quedat reduïda a la presentació de l'alumne davant de la classe sense tenir en compte que la intervenció didàctica ha de ser present en tot el procés de preparació del discurs, així com en les tasques posteriors a la presentació (Castellà i Vilà, 2016).

L'avaluació de la llengua oral també ha quedat limitada a l'ús de rúbriques ja que són un instrument útil que tendeix a llimar la subjectivitat de l'avaluador i, al mateix temps, és una eina versàtil en l'autoavaluació i la coavaluació dels estudiants. No obstant això, Castellà i Vilà (2016) sostenen que, d'una banda, són uns instruments molt generals i que s'haurien d'adaptar a cada activitat de llengua oral (lectura en veu alta, exposició oral, recitació, etc.). I, de l'altra, també consideren que s'haurien de fer servir molt abans de l'exposició, com en la preparació de l'activitat, i no només durant el moment de l'execució de l'alumne. És més, afirmen que haurien de ser més breus i concretes i que s'haurien de confegir amb tot l'alumnat.

2.3.2. Pràctiques avaluatives

Els últims anys els documents curriculars han canviat la perspectiva amb què entenen la tasca avaluativa i aquest fet ha obligat a redefinir què, com i per què s'avalua. Així, l'ensenyament per competències ha assignat a la pràctica avaluativa una funció reguladora dels processos

d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, la tasca avaluadora permet al docent conèixer i mesurar l'aprenentatge dels seus estudiants i, per tant, poder ajustar o modificar les estratègies educatives que porta a terme. L'avaluació també ha de permetre a l'alumne identificar quin és el grau d'assoliment d'uns determinats coneixements i, alhora, autoregular-se en el seu procés d'aprenentatge (Anaya i Cadierno, 2000; Colomina i Rochera, 2002; Sanmartí, 2010).

Aprendre a avaluar-se és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre, i per ser més autònom aprenent (i fent qualsevol activitat). Aquesta afirmació és coherent amb entendre l'aprenentatge com el resultat d'identificar què no s'és capaç de fer prou bé, d'entendre'n les causes i de prendre decisions orientades a la millora (Sanmartí, 2010:5).

Com veiem, el text fa referència a un dels nous àmbits d'aprenentatge que ha proposat l'ensenyament competencial: la competència d'aprendre a aprendre. Tal com assenyala Sanmartí (2010), la pràctica de l'avaluació ha d'oferir a l'estudiant un espai en què pugui esdevenir un aprenent competent. Coll, Mauri i Rochera (2012) la defineixen com el procés a través del qual l'estudiant construeix significats i atribueix sentit al seu procés d'aprenentatge, gestionant-lo cada vegada de manera més autònoma. Així doncs, aprendre a aprendre és un procés que pretén mobilitzar els esquemes de coneixement, així com els instruments i les estratègies didàctiques utilitzades, a fi que l'alumne prengui consciència del seu propi aprenentatge i sigui capaç d'encarar els reptes educatius que se li plantegin.

Segons Sanmartí (2010) es poden distingir dues finalitats principals en la pràctica de l'avaluació: La primera està relacionada amb la competència que hem esmentat i, per tant, entén que l'avaluació serveix per a detectar els progressos d'aprenentatge de l'alumne, però també les dificultats per tal de corregir-les i poder-les millorar. Aquesta finalitat es vincula amb l'avaluació formativa i formadora. La segona finalitat, la qualificadora-acreditativa, se serveix de l'avaluació per verificar i quantificar o qualificar els resultats d'aprenentatge de l'alumnat. Amb la mesura del coneixement de l'estudiant, el docent podrà orientar-lo en el curs acadèmic o en els estudis posteriors; al mateix temps, la valoració dels resultats també és útil per a la institució educativa perquè li permetrà classificar i seleccionar l'alumnat, així com valorar o canviar les pràctiques educatives programades (Sanmartí, 2010).

L'avaluació és, doncs, un acte necessari i imprescindible dins el procés d'aprenentatge de qualsevol estudiant i, per això, cal que els docents, però també tots els alumnes, en siguin conscients. Així doncs, la pràctica avaluativa va més enllà d'una nota numèrica, d'aprovar o suspendre; l'avaluació és, en definitiva, una oportunitat per analitzar, regular i prendre consciència del propi procés d'aprenentatge. A més, com veurem, la tasca avaluativa no queda restringida a un moment al final del procés educatiu d'un aprenent ni a una determinada activitat,

com un examen o una presentació oral, sinó que conté situacions anteriors i posteriors a aquest moment (Coll et al., 2012).

2.3.2.1. Nivells d'aproximació a l'anàlisi de les pràctiques avaluatives

En aquest apartat ens ocuparem dels diversos nivells d'anàlisi de les pràctiques avaluatives, que són quatre i estan estretament relacionats: enfocament avaluatiu, programa avaluatiu, situació avaluativa i tasques avaluatives.

L'enfocament d'avaluació és el nivell més general i engloba els altres tres nivells d'anàlisi. Aquest terme fa referència a la concepció pedagògica que té el docent sobre la pràctica avaluativa, és a dir que remet al conjunt d'idees i pensaments més o menys articulats que té un professor sobre l'avaluació. Per tant, la resposta a les preguntes *què és l'avaluació?, què s'ha d'avaluar?, com? o quina finalitat té?* configurarien l'enfocament d'avaluació. Cal tenir present que la manera com el professor entén la pràctica avaluativa ens proporciona informació sobre quin tipus d'avaluació duu a terme (Coll, Barberà i Onrubia, 2000; Jiménez, 2016).

En aquest àmbit es poden distingir dos enfocaments principals: “la cultura del test” i “la cultura de l'avaluació” (Coll et al., 2000). En el primer enfocament, “la cultura del test”, es prioritza la funció qualificadora-acreditativa de l'avaluació i, per tant, s'entén com un fenomen sumatiu on s'avaluen els coneixements construïts al final de tot el procés d'aprenentatge. En aquest enfocament, en què la intel·ligència de l'estudiant es concep com estable, única i no modificable, l'avaluació mesura quantitativament els aprenentatges de l'alumne a partir de proves estandarditzades de resolució individual o de proves en què es dona prioritat a l'eficiència o la velocitat en l'execució, sense comptar amb el suport de cap ajuda. “La cultura de l'avaluació”, en canvi, prioritza la funció pedagògica de l'avaluació durant el procés d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, s'entén l'avaluació com un procés en què l'estudiant és conscient del seu propi procés d'aprenentatge i, gràcies a l'ajuda que li proporciona el docent, esdevé un agent actiu en el seu procés formatiu. S'entén, per tant, com un procés conjunt de construcció de coneixement. D'aquesta manera, “la cultura de l'avaluació” concep la pràctica avaluativa com un procés formatiu en què es proposen tasques que potencien la capacitat de comprensió, d'anàlisi, de reflexió i de resolució conjunta. Des d'aquest enfocament, la intel·ligència de l'aprenent es veu com a múltiple, modificable i no estable (Coll et al., 2000; Jiménez, 2016).

El següent nivell d'anàlisi és el programa avaluatiu, que es pot definir com un “conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y sus alumnos en el transcurso de un proceso —o de un conjunto de procesos— de enseñanza y aprendizaje que puede tener una duración más o menos amplia” (Coll et al., 2000:124). Així doncs, el programa d'avaluació

agrupa totes aquelles activitats avaluatives que es programen durant un procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, conté l'ordre temporal, la freqüència, el nombre i la relació que s'estableix entre les diverses situacions avaluatives proposades (Colomina i Rochera, 2002; Coll et al., 2000; Jiménez, 2016).

Les situacions d'avaluació, que configuren el tercer nivell d'anàlisi, són aquelles activitats on l'alumnat exposa els coneixements construïts. Una situació d'avaluació, formada per diverses tasques avaluatives, conté situacions anteriors i posteriors al moment d'avaluació pròpiament dit. Així doncs, pot començar amb una activitat preparatòria, pot contenir activitats de correcció, devolució i comunicació dels resultats i, fins i tot, exercicis d'aprofitament dels resultats (Coll et al., 2012). A continuació veurem que una situació d'avaluació no es redueix a un examen o una exposició oral sinó que és un procés més ampli format per diverses parts:

-Activitats preparatòries: Són totes aquelles tasques orientades a preparar l'activitat d'avaluació en sentit estricte, com estats inicials, assajos o sessions de dubtes. Així doncs, el docent ofereix models, estratègies o recursos a l'alumne per tal que pugui crear una bona base per afrontar la tasca d'avaluació posterior. En aquest sentit, amb l'ajuda pedagògica del docent, aquest segment preparatori ha de permetre a l'alumne identificar els objectius i les habilitats d'aprenentatge que necessita per encarar la tasca d'avaluació en sentit estricte (Coll et al., 2012; Colomina i Rochera, 2002).

-Activitats d'avaluació en sentit estricte: Estan formades per les tasques d'avaluació pròpiament dites: exàmens escrits, exposicions orals, carpetes d'aprenentatge, lectures en veu alta, etc. Mentre que en una situació d'avaluació hi poden haver diverses tasques de preparació, l'activitat d'avaluació en sentit estricte només pot ser una. Aquesta tasca no només està orientada a que l'aprenent resolgui l'activitat que se li proposa i que, per tant, valori el grau de consecució dels objectius d'aprenentatge, sinó que també ha de servir a l'alumne per reflexionar sobre el coneixement construït i el propi procés d'aprenentatge. Al mateix temps, també ha de servir per revisar i corregir les seves respostes amb el propòsit de millorar-les (Colomina i Rochera, 2002; Rochera i Naranjo, 2007).

-Activitats de correcció i qualificació: A través d'instruments i criteris d'avaluació, aquest segment es proposa corregir, quantificar i qualificar els resultats de la tasca. Per tant, el docent fa una valoració del producte final o la resolució de l'exercici de l'alumne amb una intenció cognitiva però també motivacional. En aquesta part el professor ha de permetre que l'alumnat participi en el moment de correcció, és a dir que ha de garantir un lloc per a l'autoavaluació i la coavaluació dels estudiants (Coll et al., 2012; Colomina i Rochera, 2002).

-Activitats de devolució i comunicació dels resultats: Agrupen tots aquells exercicis que permeten comunicar i comentar els resultats d'aprenentatge a l'alumne. Així, el docent, a part de donar i valorar els resultats de la tasca d'avaluació, hauria de fer una retroacció o *feedback* de l'actuació de l'estudiant a través d'un diàleg reflexiu i argumentat. A més, també fora bo que fes èmfasi en les possibilitats de millora de l'exercici. Per tant, és important comunicar la nota quantitativa, però és necessari acompanyar-la de comentaris qualitatius que puguin afavorir la reflexió metacognitiva i guiar el procés d'aprenentatge de l'alumne (Colomina i Rochera, 2002; Jiménez, 2016; Mauri i Barberà, 2007).

-Activitats d'aprofitament dels resultats: Són tot aquell conjunt de tasques que parteixen dels resultats de l'activitat d'avaluació en sentit estricte. Mauri i Barberà (2007) sostenen que “es caracteritzen per explotar didàcticament els resultats de l'avaluació —tant els encerts com els errors— en el marc de noves tasques” (p.489).

El quart i últim nivell d'anàlisi són les tasques avaluatives, és a dir, les preguntes, exercicis o problemes que els aprenents han de resoldre o respondre. Aquestes tasques, que configuren una situació d'avaluació, es poden reconèixer a partir del nombre de productes identificables que es demana als aprenents. Per tant, en una situació d'avaluació hi haurà tantes tasques avaluatives com productes finals es demani als aprenents (Colomina i Rochera, 2002; Jiménez, 2016; Mauri i Barberà, 2007).

Tal com hem enunciat, aquest treball s'ocupa de l'avaluació de la llengua oral formal i, per tant, el nostre propòsit és conèixer l'avaluació de les exposicions orals que programen els participants en la nostra recerca. Com hem vist, és fonamental plantejar una bona situació d'avaluació per corregir, regular i millorar les destreses orals de l'alumnat. Així doncs, el nostre informe de recerca s'ocupa d'un dels grans temes educatius que ha generat més debat i discussió entre els diversos agents educatius els darreres anys: l'avaluació de l'expressió oral.

3. MARC METODOLÒGIC

3.1. Metodologia general

En aquest apartat exposarem el paradigma interpretatiu i la metodologia general que segueix el nostre estudi, així com també els objectius, els participants, i l'instrument de recollida de dades que hem utilitzat per tal de donar resposta als objectius proposats. Al mateix temps, detallarem els procediments, les eines i els criteris d'anàlisi de les dades obtingudes.

El treball que proposem és un estudi de cas de tipus múltiple (López, 2013; Stake, 1999), concretament, un estudi de cinc casos particulars. Creiem que aquesta metodologia, força emprada en la investigació educativa, s'adapta al nostre estudi perquè prenem els participants de la nostra investigació com a unitats individuals d'anàlisi (Martínez, 1988) que ens proporcionen informació sobre la seva actuació docent i, particularment, avaluativa. Tal com assenyala Martínez (1988), l'estudi de cas també és una recurs metodològic òptim per a aquelles recerques d'un sol investigador que es proposen explorar una realitat concreta dins un temps limitat, com és el nostre cas. Així doncs, prenem aquesta perspectiva metodològica perquè ens permet apropar-nos als casos particulars per conèixer una realitat específica: l'avaluació de les presentacions orals a l'educació secundària obligatòria.

El nostre treball segueix una investigació descriptiva (Torrado, 2004; López, 2013) ja que el propòsit és identificar i descriure els elements que formen part d'un fenomen concret, en el nostre cas i tal com hem vist, el fenomen estudiat és una situació d'avaluació sobre l'expressió oral de l'alumnat de secundària. L'aproximació metodològica que creiem que s'adapta més a la nostra recerca i que depèn de la naturalesa de les preguntes que ens plantegem és la metodologia mixta (Pole, 2009). Per tant, combinem la tradició metodològica quantitativa i la qualitativa (Stake, 1999) ja que la nostra principal eina de recopilació de dades és un qüestionari sobre l'avaluació de l'expressió oral que conté dos tipus de preguntes: de resposta tancada, concretament, dicotòmiques, i de resposta oberta. Tanmateix, cal tenir present que hi ha un predomini de l'enfocament qualitatiu; tal com assenyala Pole (2009), "Los investigadores que utilizan metodologías mixtas tienden a acercarse más con perspectivas cualitativas, incluyendo la creencia de que existen múltiples realidades que dependen del individuo, pero responden a sus preguntas al combinar métodos cuantitativos y cualitativos de diversas maneras" (p.39).

3.2. Objectius

Els dos objectius generals de la nostra recerca són:

O.1.- Elaborar una proposta de bona situació d'avaluació vinculada a les exposicions orals dels alumnes en l'educació secundària obligatòria.

O.2.- Conèixer les pràctiques avaluatives sobre expressió oral que porten a terme els professors de llengua i literatura catalana i castellana de secundària.

Podem associar aquests dos objectius a la nostra hipòtesi de partida: als centres de secundària l'expressió oral es treballa poc o de manera molt general perquè no es percep com una activitat d'avaluació en sentit estricte. En conseqüència, si les presentacions orals es treballessin i es preparassin com s'acostumen a preparar altres activitats avaluatives, com un examen escrit, tindrien més bons resultats.

Després de veure els objectius generals i la hipòtesi del nostre treball, a continuació exposarem els objectius secundaris:

O.2.1.- Identificar les activitats preparatòries que es realitzen abans de les intervencions orals de l'alumnat.

O.2.2.- Esbrinar quines són les activitats de correcció i qualificació que es duen a terme després d'una exposició oral.

O.2.3.- Identificar les activitats de devolució i comunicació dels resultats que planifica el professorat de secundària.

O.2.4.- Detectar les activitats d'aprofitament dels resultats que duen a terme els casos estudiats.

3.3. Participants

La mostra de la nostra recerca està formada per professors de l'àmbit lingüístic d'un institut públic de Catalunya, en concret, són cinc docents de llengua i literatura catalana o castellana. Tots ells imparteixen classes de llengua i literatura a algun dels quatre cursos de l'educació secundària obligatòria (taula 1).

	Edat	Sexe	Especialitat	Formació
CAS 1	57 anys	Home	Llengua i literatura catalana	Filologia catalana
CAS 2	45 anys	Home	Llengua i literatura catalana	Filologia catalana
CAS 3	42 anys	Dona	Llengua i literatura catalana	Filologia catalana
CAS 4	57 anys	Dona	Llengua i literatura castellana	Filologia catalana i castellana
CAS 5	49 anys	Dona	Llengua i literatura castellana	Filologia castellana

Taula 1: Característiques dels cinc casos estudiats.

Cal destacar que ens vam posar en contacte amb els participants del nostre estudi a través del correu electrònic i, per tant, van respondre el qüestionari de manera telemàtica a través d'un full de Microsoft Word.

Com que aquest treball segueix el recurs metodològic de l'estudi de cas ens referirem a cada un dels cinc participants amb les etiquetes Cas 1, Cas 2, Cas 3, Cas 4 i Cas 5, assignades aleatòriament.

3.4. Procediment i instrument de recollida de dades

El nostre estudi, que seguirà una metodologia mixta, utilitzarà un qüestionari com a eina de recopilació de dades (figura 1). Així doncs, per tal d'esbrinar quines pràctiques avaluatives programa el professorat de secundària de l'àmbit lingüístic, hem confeït una enquesta que conté vint-i-cinc preguntes concretes. Hem elaborat el qüestionari en funció de la informació que volem obtenir i, per tant, a partir dels objectius plantejats, de manera que, tal com hem avançat, combina dos tipus de preguntes: de resposta dicotòmica i de resposta oberta (Torrado, 2004). Aquest instrument de recollida d'evidències ens permetrà donar resposta a l'objectiu principal del nostre treball: detectar quines activitats d'avaluació sobre l'expressió oral programa un grup de professionals de l'educació secundària obligatòria.

Cal fer notar que hem organitzat les preguntes del qüestionari de més generals a més específiques, de manera que les primeres tenen una funció introductòria i es refereixen a la tasca avaluativa com a fenomen general, com per exemple, la primera, la segona i la tercera (figura 1). La quarta, la cinquena i la sisena pregunta es poden englobar dins d'un altre bloc relacionat amb qüestions generals sobre l'expressió oral ja que volen obtenir informació genèrica sobre les activitats d'expressió oral que programen els docents enquestats (quantas, a quins nivells, etc.).

Com veurem, les preguntes que segueixen, a partir de la sisena i fins la vint-i-cinquena, són més específiques i se cenyeixen únicament a una situació d'avaluació de la llengua oral. En aquesta part hem agrupat les preguntes en funció dels cinc tipus de segments que es poden distingir dins d'una situació d'avaluació, detallats a l'apartat 2.3.2.: activitats preparatòries, activitats d'avaluació en sentit estricte, activitats de correcció i qualificació, activitats de devolució i comunicació dels resultats, i activitats d'aprofitament dels resultats.

1. Com entén l'avaluació?
2. Quina utilitat té una activitat d'avaluació per al docent?
3. I per a l'alumne?
4. Treballa la competència oral durant el curs? Sí / No
5. Programa exposicions orals? Sí / No
6. En cas afirmatiu, quantes? A quin nivell? (1r ESO, 2n ESO, etc.)
7. Programa activitats pensades per preparar les exposicions orals? Sí / No
8. De quin tipus? Quantes? Com les dissenya?
9. Abans de les exposicions orals dels alumnes, els explica quins elements comunicatius estan implicats en una intervenció oral? (gestualitat, to de veu, mirada, etc.)
10. Comparteix els criteris d'avaluació amb els alumnes abans de l'exposició oral?
11. Com organitza les exposicions orals dels alumnes? (individual, en grup, etc.)
12. Quin és el suport de les exposicions orals?
13. Els alumnes poden portar un guió a l'hora d'exposar?
14. Què avalua d'una exposició oral? (quins elements?)
15. Quins instruments utilitza per avaluar les exposicions orals dels estudiants? (rúbriques, bases d'orientació, graelles coavaluació o d'autoavaluació, etc.)
16. Quin és el paper de l'alumne en la correcció de la presentació oral?
17. Els alumnes s'autoavaluen? Sí / No
18. En cas afirmatiu, amb quin instrument?
19. Els alumnes es coavaluen? Sí / No
20. En cas afirmatiu, amb quin instrument?
21. Quin pes té cada tipus d'avaluació (heteroavaluació, autoavaluació, coavaluació) en la qualificació final de la presentació oral?
22. Comunica a l'alumne els resultats de l'avaluació de l'exposició oral? Com?
23. Quin tipus d'informació proporciona la comunicació? (numèrica, comentaris sobre l'execució de la tasca, sobre l'alumne...). Proporciona vies de millora?
24. Utilitza algun instrument per fer-ho?
25. Porta a terme alguna activitat que parteixi dels resultats de les exposicions orals? De quin tipus? (reflexions comunes escrites o orals, tancaments de l'activitat...)

Figura 1: Model de l'instrument de recollida d'informació.

3.5. Procediment i instrument d'anàlisi de dades

Un cop hem tingut les enquestes recollides, hem fet un buidatge de les respostes a un full de càlcul del programa Microsoft Excel, l'instrument utilitzat per dur a terme l'anàlisi dels resultats i, per tant, per respondre els objectius de la nostra recerca (figura 2). Com veiem al full de càlcul, la distribució és la següent: a la primera columna hi trobem la pregunta del qüestionari; a continuació, les cinc columnes següents són les respostes dels cinc participants ja que hem

assignat una columna a cada cas, i a la darrera columna hi trobem els resultats amb les categories establertes i la informació estadística.

A	B	C	D	E	F	G
14. Què avalua d'una exposició oral? (quins elements?)	L'adequació, el llenguatge no verbal, l'estructura i el contingut, la correcció i els recursos lingüístics, el tractament de la informació, la temporalització i els recursos visuals.	La preparació, la convicció, ordre i seguretat en la informació, dicció, lèxic i domini del tema. Acostumo a fer una valoració global, també tinc en compte tant l'actitud com l'apetitú, és a dir les possibilitats de cada alumne. Si s'esforcen i ho preparen gairebé sempre la l'avaluació és satisfactòria.	1. Estructura de la presentació, contingut, vocabulari i ortografia. 2. Documentació. 3. Volum, to de veu, postura i expressió corporal. 4. Recursos audiovisuals, creativitat i temps.	En una exposició oral normalment valoro: Una exposició clara, entenedora i sintètica, que l'alumne/a les captin el públic. Ha de ser interessant allò que expliquen. - Es valoren els suports digitals que han utilitzat, així com la documentació que han buscat (webgrafia), si hi han incorporats vídeos i imatges, o altres enllaços d'interès. - Demostrar que dominen el tema (no llegir el guió) - Si és en parella, paritat en les explicacions. - La presentació: la imatge ha de dominar-ne sobre del	El contingut, el to de veu, el llenguatge corporal...	CRITERIS D'AVALUACIÓ: Contingut: cas 1, 2, 3, 4 i 5 (100%) Llenguatge verbal: cas 1, 2, 3, 4 i 5 (100%) Llenguatge no verbal: cas 1, 3 i 4 (60%) Mitjans de suport: cas 1, 3 i 4 (60%) Temps: cas 1, 3 i 4 (60%) Altres: cas 2 i 3 (40%)
15. Quins instruments utilitza per avaluar les exposicions orals dels estudiants?	Rúbriques.	Faig un comentari oral quan han acabat i també demano a la resta de companys com ho han fet i ja els dic aproximadament quina "nota" tindran.	Rúbriques.	Rúbriques sempre.	Rúbriques.	INSTRUMENTS D'ETEREOVALUACIÓ: Rúbriques: cas. 1, 3, 4 i 5 (80%) Sense instrument cas 2 (20%)
16. Quin és el paper de l'alumne en la correcció de la presentació oral?	La resta dels companys de curs i diuen la seva un cop hi ha hagut una intervenció. Així, amb la crítica constructiva, uns i altres s'hi	Evidentment poden opinar de com ho han fet, com ho han preparat... i miro de	La de poder millorar els seus aprenentatges.	Un cop acabada l'exposició, els alumnes oients els poden fer preguntes, els han de fer suggeriments i crítiques, tant positives com negatives, sempre i quan calgui.	Els fan la seva pròpia rúbrica.	PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNE EN CORRECCIÓ: Comentaris i reflexions sobre el resultat: cas 1, 2 i 4 (60%) Elaboració d'instruments d'avaluació: Cas 5

Figura 2: Imatge de la base de dades generada per l'anàlisi de les respostes del qüestionari.

Com hem dit, el qüestionari utilitzat conté dos tipus de pregunta, de resposta dicotòmica i de resposta oberta, per tant, hem analitzat les respostes de dues maneres diferents. Per a les preguntes de resposta dicotòmica, com que només hi ha dos tipus de resposta possible —o afirmativa o negativa— hem fet una descripció quantitativa de la informació, a partir d'una anàlisi estadística:

7. Programa activitats pensades per preparar les exposicions orals?	Sí.	Normalment no.	Sí.	No. La pràctica en si, ja és l'exposició.	Sí.	Sí: Cas 1, 3 i 5 (60%) No: Cas 2 i 4 (40%)
--	-----	----------------	-----	---	-----	---

Figura 3: Exemple d'anàlisi de les preguntes quantitatives.

Per a les preguntes de resposta oberta hem establert un sistema de categories a partir d'uns criteris d'anàlisi que exposarem a l'apartat 3.5.1. L'objectiu de la categorització de les respostes obtingudes és, tal com assenyalen Massot, Dorio i Sabariego (2004), reduir i agrupar les dades obtingudes a través de criteris temàtics, per tal d'obtenir unitats de significat que es puguin analitzar. El procés de sistematització de la informació s'ha dut a terme mitjançant una combinació de la lògica inductiva i deductiva. En alguns casos, doncs, les respostes dels participants han guiat l'elaboració de les diverses categories i subcategories que hem establert per a una determinada pregunta. En altres ocasions, hem emprat alguns dels conceptes explicats al marc teòric per elaborar les unitats de sistematització de les respostes, seguint, per tant, un procediment deductiu (Massot et al., 2004).

3.5.1. Criteris de categorització de les dades qualitatives

A continuació exposarem els criteris de categorització que hem emprat per tal d'agrupar les respostes heterogènies obtingudes a través del qüestionari. Hem reunit les preguntes en set blocs temàtics: qüestions generals sobre l'avaluació, qüestions generals sobre l'expressió oral, segments preparatoris, segments d'avaluació en sentit estricte, segments de correcció i qualificació, segments de devolució i comunicació dels resultats, i segments d'aprofitament dels resultats.

QÜESTIONS GENERALS SOBRE L'AVALUACIÓ	
Concepció sobre l'avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cultura del test</i>: Es dona prioritat a la funció qualificadora-acreditativa de l'avaluació. Per tant, l'avaluació s'entén com un procés sumatiu al final del procés d'ensenyament-aprenentatge. S'utilitzen proves de resolució individual en què es prioritza l'eficiència o la velocitat de l'execució. La resolució es fa de manera individual sense poder recórrer a ajudes materials (llibres o apunts) o ajudes personals (companys i professors). Es proposa mesurar quantitativament els aprenentatges de l'alumne i entén la intel·ligència com a única, no modificable i estable. - <i>Cultura mixta</i>: Es barregen els dos enfocaments avaluatius, cultura del test i cultura de l'avaluació, i no hi ha un predomini clar de cap dels dos. - <i>Cultura de l'avaluació</i>: Es prioritza la funció reguladora o pedagògica de l'avaluació durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, de manera que, gràcies a l'ajuda ajustada del professor, l'alumne és conscient del seu propi procés d'aprenentatge. S'entén, per tant, com un procés conjunt de construcció de coneixement. És un tipus d'avaluació formativa, contínua i global. Es proposen tasques que fomenten la capacitat de comprensió, d'anàlisi, de reflexió i de resolució conjunta. S'entén la intel·ligència de l'alumne com múltiple, modificable i no estable.
Finalitat de l'avaluació per al docent	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Finalitat formativa</i>: Es dona més importància a la regulació de l'acció docent durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, la tasca avaluadora li permet avaluar el procés d'aprenentatge de l'alumne i, per tant, poder ajustar o modificar les estratègies educatives que porta a terme. - <i>Finalitat mixta</i>: La resposta engloba les dues finalitats de l'avaluació i els dona la mateixa rellevància. - <i>Finalitat qualificadora-acreditativa</i>: Es prioritza posar una qualificació a l'alumne per certificar el seu grau de competència al final del procés d'aprenentatge. - <i>Altres</i>: Agrupa les respostes que no s'inclouen en cap de les subcategories anteriors.
Finalitat de l'avaluació per a l'alumne	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Finalitat formadora</i>: L'avaluació li permet ser conscient del seu propi procés d'aprenentatge i, per tant, li serveix per a detectar els seus punts forts però també les seves limitacions i errors. Té una finalitat autoreguladora del propi procés d'aprenentatge. - <i>Finalitat mixta</i>: La resposta engloba les dues finalitats de l'avaluació i els dona la mateixa rellevància. - <i>Finalitat qualificadora-acreditativa</i>: La tasca avaluativa li serveix per quantificar o qualificar el grau d'assoliment del seu procés d'aprenentatge. Es prioritza, doncs, la certificació, a través d'una nota, de l'assoliment d'uns continguts determinats.

QÜESTIONS GENERALS SOBRE L'EXPRESSIÓ ORAL	
Nombre d'exposicions orals per curs	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Zero.</i> - <i>Entre una i tres.</i> - <i>Més de tres.</i>

SEGMENTS PREPARATORIS	
Preparació exposició oral	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Explicació del docent:</i> El professor exposa de manera oral com és una exposició oral òptima o com s'hauria de preparar (assaig a casa, redacció d'un guió, etc.), però no mostra cap model. - <i>Preparació mixta:</i> El professor combina l'explicació teòrica amb models audiovisuals o instruments que mostren a l'alumnat com hauria de ser la seva execució. - <i>Mostra d'exemples o pautes:</i> El professor no explica als alumnes com és una bona execució, sinó que els ho mostra principalment amb exemples audiovisuals o amb guions o pautes que contenen els aspectes que cal tenir en compte.

SEGMENTS D'AVALUACIÓ EN SENTIT ESTRICTE	
Organització social de l'alumnat	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Organització grupal:</i> L'exposició oral dels alumnes es fa únicament per parelles o per grups. - <i>Organització mixta:</i> Es combina l'organització individual i la grupal. - <i>Organització individual:</i> Els alumnes exposen únicament de manera individual.
Suport exposició	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Suport audiovisual:</i> Els alumnes poden utilitzar qualsevol tipus de recurs audiovisual: pissarres digitals, Power Point, Google Sites, Prezi, etc. - <i>Sense suport:</i> L'alumnat no pot utilitzar cap suport per dur a terme la seva intervenció.

SEGMENTS DE CORRECCIÓ I QUALIFICACIÓ	
criteris d'avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Contingut:</i> El docent valora el que s'explica al llarg de la presentació. En aquest àmbit també s'inclou el tractament i l'ordre de la informació, així com el domini del tema o la capacitat de síntesi. - <i>Llenguatge verbal:</i> El professor avalua la correcció de la llengua que utilitza l'estudiant, el to de veu o les estratègies discursives. - <i>Llenguatge no verbal:</i> Es té en compte la postura corporal, la gestualitat, l'expressió facial, etc. - <i>Mitjans de suport:</i> Es valoren els recursos visuals i audiovisuals utilitzats, com l'ús de vídeos, imatges o diapositives. - <i>Temporització:</i> Es valora la duració de la presentació i l'ús del temps. Si les exposicions són en grup, també es té en compte que els integrants tinguin el mateix temps d'intervenció. - <i>Altres:</i> Aquest apartat inclou les respostes que no formen part de cap de les anteriors subcategories, com la creativitat, l'actitud o l'esforç.
Instruments d'heteroavaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rúbriques.</i> - <i>Sense instrument.</i>

Participació de l'alumne en la correcció	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Comentaris i reflexions sobre el resultat:</i> L'estudiant fa aportacions reflexives o crítiques constructives sobre la seva execució. - <i>Elaboració d'instruments d'avaluació:</i> L'alumne confegeix una rúbrica. - <i>Altres:</i> Engloba les respostes que no s'inclouen en cap de les subcategories anteriors.
Autoavaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sí, sempre.</i> - <i>A vegades.</i> - <i>No, mai.</i>
Instruments d'autoavaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rúbriques.</i> - <i>Sense instrument.</i>
Coavaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sí, sempre.</i> - <i>A vegades.</i> - <i>No, mai.</i>
Instruments de coavaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rúbriques.</i> - <i>Sense instrument.</i>
Tipus d'avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Heteroavaluació:</i> L'agent avaluador de l'exposició oral és únicament el professor. - <i>Heteroavaluació i coavaluació:</i> Hi ha dos agents avaluadors: professor i companys de classe. - <i>Avaluació triàdica:</i> El professor utilitza tres tipus d'avaluació i, per tant, hi ha tres agents avaluadors: professor, companys de classe i el propi alumne.

SEGMENTS DE DEVOLUCIÓ I COMUNICACIÓ DELS RESULTATS

Tipus d'informació en la retroacció	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Informació quantitativa:</i> El professor únicament comunica a l'alumne la nota quantitativa de la seva exposició. - <i>Informació mixta:</i> El professor acompanya la comunicació de la nota quantitativa amb comentaris qualitius sobre l'execució de la tasca o amb vies de millora. - <i>Informació qualitativa:</i> El professor no comunica la nota quantitativa a l'alumne, però sí que li ofereix comentaris i reflexions entorn de la seva presentació.
Instrument de comunicació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rúbriques, bases d'orientació o altres instruments.</i> - <i>Sense instrument.</i>

SEGMENTS D'APROFITAMENT DELS RESULTATS

Tipus d'activitats d'aprofitament dels resultats	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Reflexions orals:</i> S'exploten didàcticament els resultats de les exposicions a partir de comentaris i reflexions orals de manera grupal o individual. - <i>Altres:</i> Inclou les respostes que no s'agrupen en la subcategoria anterior.
--	--

4. RESULTATS

En aquest apartat exposarem els resultats del nostre estudi en funció dels criteris d'anàlisi detallats a l'apartat 3.5. i seguint l'ordre dels blocs temàtics que hem establert. Els resultats de la nostra recerca, l'objectiu general de la qual era conèixer les pràctiques avaluatives que duen a terme els professors de l'àmbit lingüístic de secundària en relació a les exposicions orals, s'exposen a continuació.

4.1. Qüestions generals sobre l'avaluació

Concepció sobre l'avaluació	- <i>Cultura del test</i> : Cas 3 i 5. - <i>Cultura mixta</i> : Cas 2. - <i>Cultura de l'avaluació</i> : Cas 1 i 4.
Finalitat de l'avaluació per al docent	- <i>Finalitat formativa</i> : Cas 1 i 4. - <i>Finalitat mixta</i> : - - <i>Finalitat qualificadora-acreditativa</i> : Cas 2 i 3. - <i>Altres</i> : Cas 5.
Finalitat de l'avaluació per a l'alumne	- <i>Finalitat formadora</i> : Cas 1, 2, 3 i 5. - <i>Finalitat mixta</i> : Cas 4. - <i>Finalitat qualificadora-acreditativa</i> : -

Taula 2: Resultats de l'anàlisi del bloc *Qüestions generals sobre l'avaluació*.

Pel que fa a l'enfocament d'avaluació, veiem que no hi ha un predomini de cap concepció, però sí que hi trobem els dos enfocaments oposats; només un cas s'emmarca en la cultura mixta. El cas 2, amb un enfocament mixt, defineix l'avaluació com *una valoració en grup i individual dels resultats de les diferents activitats i objectius programats a fi de poder-los anar millorat*. Com veiem, es destaca la valoració dels resultats però alhora es dona importància a les possibilitats de millora i, per tant, a la finalitat pedagògica de l'avaluació. El 40% dels casos estudiats s'emmarca dins de l'enfocament del test i, a diferència dels altres tres casos, emprava verbs com *certificar* o *comprovar* en les seves respostes, fent èmfasi en la visió de l'avaluació com un fenomen sumatiu al final del procés d'aprenentatge. El 40% restant concep l'avaluació des d'un enfocament on es prioritza la regulació de l'aprenentatge: "la cultura de l'avaluació".

En les finalitats de l'avaluació per al docent, tampoc hi ha una tendència predominant; ara bé, cal subratllar que els casos inclosos en "la cultura de l'avaluació", s'emmarquen dins la finalitat formativa. En la finalitat de l'avaluació per a l'alumne sí que hi ha una finalitat predominant: el 80% dels participants entén que l'avaluació és una eina autoreguladora per a l'estudiant (taula 2).

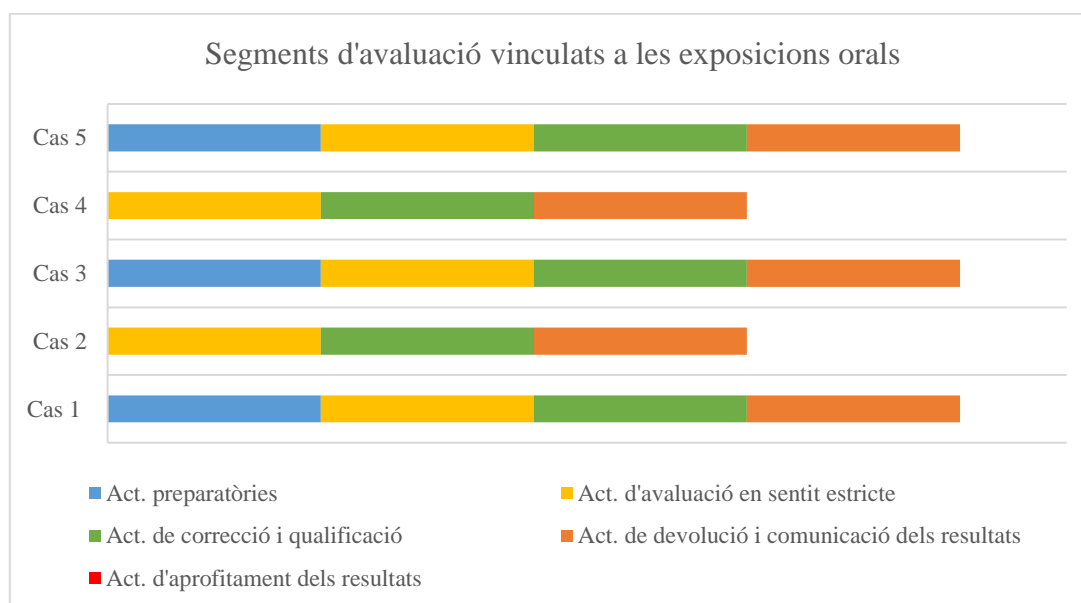
4.2. Qüestions generals sobre l'expressió oral

Les respostes que s'engloben en aquest bloc mostren que el 100% dels participants treballa la competència oral durant el curs i també programa exposicions orals. El nombre de presentacions per curs varia, però la tendència dels participants és programar-ne entre una i tres per curs:

Nombre d'exposicions orals per curs	- Zero: - - Entre una i tres: Cas 2, 3 i 5. - Més de tres: -
-------------------------------------	--

Taula 3: Resultats de l'anàlisi del bloc *Qüestions generals sobre l'expressió oral*.

4.3. Segments d'avaluació



Gràfic 1: Resultats de l'anàlisi dels segments d'avaluació.

Tal com veiem, els participants en la nostra recerca programen diverses activitats entorn de l'activitat d'avaluació en sentit estricte: l'exposició oral. El 60% organitza activitats preparatòries, el 100% dels casos duu a terme activitats de correcció i qualificació, així com també activitats de devolució i comunicació dels resultats. No hi ha cap cas que organitzi activitats d'aprofitament dels resultats (gràfic 1).

4.3.1. Segments preparatoris

A continuació exposem els resultats de l'objectiu específic que tenia com a finalitat identificar les activitats preparatòries que es programen abans de les intervencions orals dels estudiants. El 40% dels participants (casos 3 i 5) realitza una explicació prèvia sobre els aspectes que cal tenir en compte en el discurs oral. En un cas, el primer, també es mostren exemples audiovisuals i es proporciona un guió als alumnes. El 60% dels casos (1, 3 i 5) també fa una explicació prèvia sobre els elements comunicatius implicats en una intervenció oral (to de veu, gestualitat, mirada,

postura, etc.). I el 80% dels participants (casos 1, 3, 4 i 5) comparteix els criteris d'avaluació amb els estudiants. Cap dels casos estudiats dedica un temps específic a redactar i organitzar el guió de l'exposició.

4.3.2. Segments d'avaluació en sentit estricte

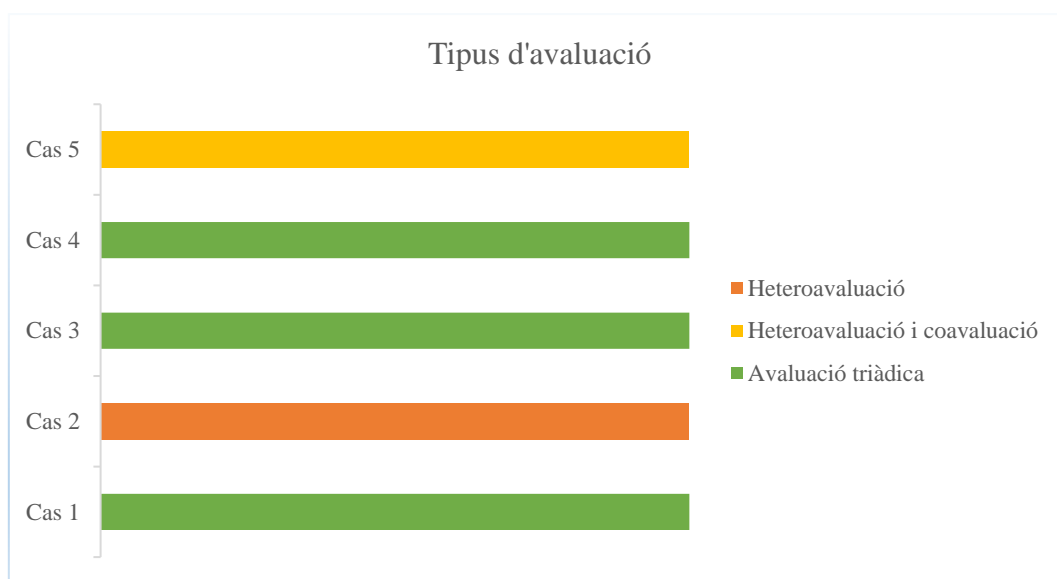
Organització social de les exposicions	Organització grupal: Cas 5. Organització mixta: Cas 1, 2, 3, i 4. Organització individual: -
Suport exposició	Suport audiovisual: Cas 1, 2, 3, 4 i 5. Sense suport: -

Taula 4: Resultats de l'anàlisi del bloc *Segments d'avaluació en sentit estricte*.

Els resultats mostren que l'organització predominant de les intervencions de l'alumet és mixta i que tots els casos permeten que els alumnes utilitzin recursos audiovisuals per recolzar les seves pràctiques oratòries (taula 4). El 100% dels casos també accepta que els estudiants emprin un guió escrit en les seves intervencions. I en dos casos, el segon i el quart, es penalitza els estudiants si el llegeixen literalment. Hi ha docents, com el segon cas, que programen exposicions sobre temes que interessin els estudiants, com aficions o esports; altres docents, en canvi, organitzen presentacions sobre temes curriculars.

4.3.3. Segments de correcció i qualificació

A continuació exposem els resultats de l'objectiu específic que tenia com a finalitat identificar les activitats de correcció i qualificació que es duen a terme després de les intervencions a l'aula.



Gràfic 2: Resultats de l'anàlisi dels tipus d'avaluació.

Autoavaluació	Sí, sempre: Cas 1, 2 i 4.
---------------	---------------------------

	A vegades: Cas 3. No, mai: Cas 5.
Coavaluació	Sí, sempre: Cas 1, 2, 4 i 5. A vegades: Cas 3. No, mai: -

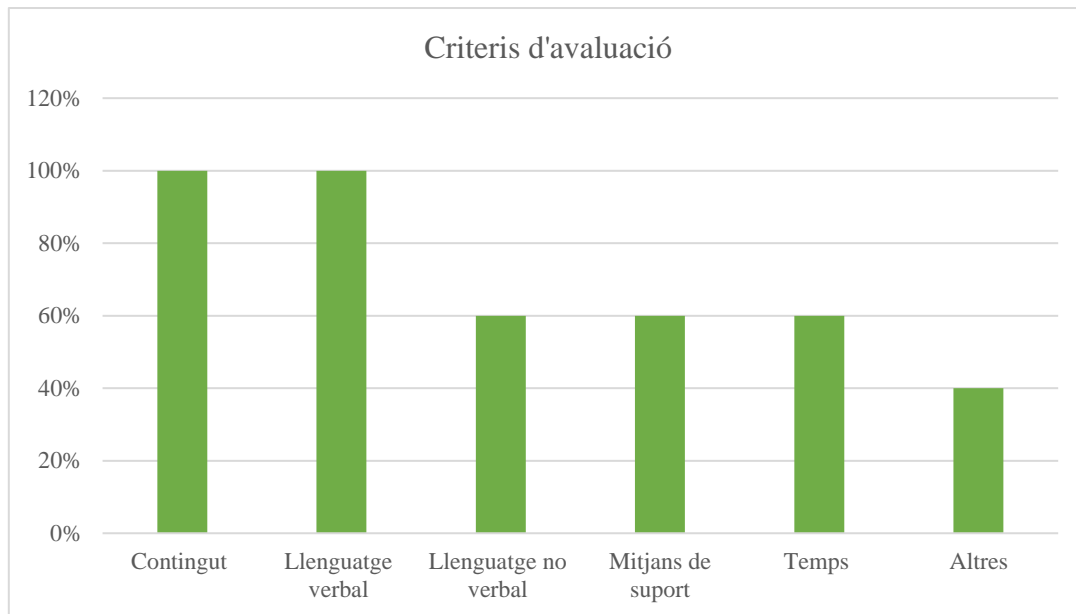
Taula 5: Resultats de l'anàlisi de l'autoavaluació i la coavaluació.

Els resultats mostren que hi ha tres casos que fan una avaluació triàdica de les situacions d'avaluació de les destreses orals i, per tant, és el tipus d'avaluació predominant en el nostre estudi (gràfic 2 i taula 5). Tot i així, convé tenir en compte que en els percentatges assignats a cada tipus d'avaluació hi ha un predomini de la valoració del professor. A tall d'exemple, en el primer i tercer cas, el 80% de la qualificació final la determina el docent, i el 20% restant s'assigna a l'autoavaluació i a la coavaluació. Només un cas, el cinquè, combina l'avaluació del professor amb la dels companys i estableix el 50% de la qualificació final a cada part. El segon cas se cenyeix únicament a l'heteroavaluació (gràfic 2).

Instrumentes d'heteroavaluació	Rúbriques: Cas 1, 3, 4 i 5. Sense instrument: Cas 2.
Instrumentes d'autoavaluació	Rúbriques: Cas 1 i 4. Sense instrument: Cas 2, 3 i 5.
Instrumentes de coavaluació	Rúbriques: Cas 1, 4 i 5. Sense instrument: Cas 2 i 3.

Taula 6: Resultats de l'anàlisi dels instruments d'avaluació.

Els resultats indiquen que els instruments d'avaluació més utilitzats són les rúbriques ja que el 80% dels docents avalua amb aquest eina. Només hi ha un cas en què no s'empra cap instrument per avaluar els oradors. En l'autoavaluació, el 40% n'utilitza, i en la coavaluació, el 60% (taula 6). La participació de l'alumne en la correcció sol ser a partir de reflexions i comentaris orals sobre la seva execució: cas 1, 2 i 4. Hi ha altres casos, com el cinquè, en què el paper de l'alumne és el de confegir instruments d'avaluació.



Gràfic 3: Resultats de l'anàlisi dels criteris d'avaluació.

Com veiem, els criteris d'avaluació més emprats en els cinc casos són el contingut de la intervenció i les qüestions relatives a la comunicació verbal. Un 60% dels casos també té en compte l'expressió no verbal, els suports utilitzats i la temporització del discurs (gràfic 3).

4.3.4. Segments de devolució i comunicació dels resultats

Tot seguit s'exposen els resultats de l'objectiu específic que tenia com a finalitat última identificar les activitats de devolució i comunicació. Tots els cinc casos comuniquen els resultats de l'actuació d'oratòria a l'alumne, sol ser de manera individual i oral. En quatre casos (2, 3, 4 i 5) la comunicació proporciona informació mixta a l'estudiant i, per tant, es comunica la nota quantitativa i s'acompanya de consideracions i comentaris qualitius. Només un cas, el primer, no acompanya la comunicació de la qualificació amb argumentacions. Per acabar, cap dels cinc casos estudiants empra instruments en aquest segment d'avaluació.

4.3.5. Segments d'aprofitament dels resultats

Els resultats de l'objectiu específic que tenia com a finalitat identificar les activitat d'aprofitament dels resultats mostren que el 40% dels casos programa reflexions orals comunes amb els estudiants. Per tant, només dos casos, el tercer i el cinquè, aprofiten didàcticament els resultats de les exposicions orals; els altres casos no programen tasques que parteixin dels resultats obtinguts a les presentacions orals de l'alumnat.

5. DISCUSSIÓ

A la secció anterior hem exposat els resultats d'anàlisi dels cinc casos estudiats. A continuació ens centrarem en la discussió teòrica de la recerca.

5.1. Qüestions generals sobre l'avaluació

A l'apartat 2.3. hem vist la necessitat d'entendre que l'avaluació no només està vinculada a una qualificació al final d'un procés d'aprenentatge, sinó que cal concebre-la també com un acte de regulació constant al llarg de tot el procés d'aprenentatge de l'alumne, de manera que pugui ser conscient de les seves fortaleses i, sobretot, de les seves dificultats a fi de millorar-les. En aquest sentit, en el nostre estudi hem trobat les dues cultures pedagògiques de l'avaluació que hem exposat a l'inici del nostre treball: "la cultura del test" i "la cultura de l'avaluació" (Coll et al., 2000). Hem vist que hi ha dos casos que s'inclouen en "la cultura del test" perquè prioritzen la funció social de l'avaluació i, en conseqüència, la pràctica avalautiva queda reduïda al final del procés d'aprenentatge. Tal com sostenen els dos casos del nostre estudi que s'emmarquen en aquest enfocament, la pràctica avalautiva és el que permet *certificar* o *comprovar* l'adquisició d'uns coneixements determinants. Tanmateix, també hem trobat dos casos, inclosos en "la cultura de l'avaluació", que donen més importància a la funció reguladora o pedagògica de la pràctica avalautiva. En aquest sentit, els casos que tenen aquesta concepció de l'avaluació, la defineixen com *una valoració periòdica de l'alumne/a en el seu procés d'aprenentatge* o, fins i tot l'assimilen a un *termòmetre que ha de servir a l'alumne per saber en quines competències de l'assignatura té facilitat i en quines va just*.

Sanmartí (2010) distingia dues finalitats últimes en la pràctica avalautiva: la formativa i formadora, i la qualificadora-acreditativa. Com que les dues finalitats estan fortament interrelacionades, l'autora afirma que es tendeixen a barrejar. Tanmateix, els casos estudiants no combinen les dues finalitats i en prioritzen una de les dues. Per exemple, en la utilitat de l'avaluació per al docent, no hi predomina cap de les dues finalitats. Hi ha dos casos que sostenen que l'avaluació serveix per *demonstrar* o *saber el grau d'assoliment* dels estudiants, prioritzant la finalitat qualificadora-acreditativa de la pràctica avalautiva. D'altres donen més importància a la regulació del procés d'aprenentatge. En les finalitats de l'avaluació per a l'alumne, en canvi, els participants utilitzen verbs com *reflexionar*, *ajustar* o *millorar* i, per tant, hi ha un predomini de la funció formadora entre els casos estudiats.

En conclusió, encara que no hi ha un enfocament avalautiu dominant, hem observat que hi ha docents que conceben l'avaluació com un fenomen únicament sumatiu que se situa al final del procés d'ensenyament-aprenentatge.

5.2. Qüestions generals sobre l'expressió oral

A l'inici de la nostra recerca hem exposat que la didàctica de les destreses orals queda en segon terme en molts centres educatius (Vilà i Castellà, 2014). A partir dels estudis de Ballesteros i Palou (2005) hem vist alguns dels motius pels quals molts docents no assignen un espai específic per treballar l'oralitat a l'aula, com l'ordre de la classe, el suposat aprenentatge innat de la llengua oral o la complexitat que demana avaluar aquest tipus de tasques. Tanmateix, tots els casos estudiats programen exposicions orals en les seves pràctiques pedagògiques. De fet, la majoria d'ells organitza entre una i tres presentacions orals per curs, per tant, hem vist que hi ha un esforç explícit per incloure la parla formal en les aules de secundària.

5.3. Segments d'avaluació

5.3.1. Segments preparatoris

Com hem vist a l'apartat 4.3., el 60% dels participants de la nostra recerca programa activitats per preparar les exposicions. Aquestes tasques consisteixen a explicar de manera teòrica com fer una execució òptima, a partir pautes, guions o exemples audiovisuals. Fer una explicació de la consigna de la tasca i de tots els aspectes que cal tenir en compte en l'execució és útil i molt necessari; ara bé, caldria incloure altres tipus de tasques als segments preparatoris, com per exemple assajos en grup, pràctiques individuals amb el docent o enregistraments en vídeo. D'aquesta manera, a partir dels comentaris del docent o dels companys, l'estudiant pot detectar els errors lingüístics, l'ús de recursos retòrics, els connectors utilitzats o les formulacions inacabades i, per tant, pot prendre consciència dels aspectes de la seva actuació que cal millorar (Castellà i Vilà, 2016; Vilà i Castellà, 2014; Vilà, 2011).

També hem vist que un dels casos estudiats visualitza bons exemples d'oratorïa a l'aula com a activitat preparatòria. Vilà i Castellà (2014) assenyalen la importància d'aquesta pràctica didàctica per analitzar la parla formal. De fet, fins i tot proposen analitzar alguna intervenció de de personatges cèlebres com Winston Churchill, Martin Luther King o Barack Obama. En aquest sentit, també seria interessant buscar referents en comunicació oral dins la nostra pròpia tradició; de ben segur que trobaríem algunes figures vinculades a la política, la cultura o l'esport que serien útils per a analitzar les habilitats a l'hora de parlar en públic.

Els models audiovisuals o els enregistrament dels propis alumnes també serveixen per a treballar els elements comunicatius (verbals i no verbals) que es mobilitzen en una presentació oral, explicats a l'apartat 2.2. En el nostre estudi hem vist que el 40% dels docents no tracta aquests elements comunicatius abans de les intervencions de l'alumnat. Per tant, caldria buscar espais per

treballar-los específicament perquè formen part de l'acte comunicatiu i és necessari que l'alumnat els conegui a fi de tenir-los en compte en les seves futures presentacions acadèmiques, socials o, més endavant, professionals.

Com hem assenyalat a l'apartat 4.3.1., els participants del nostre estudi no dediquen sessions a preparar el discurs oral, una qüestió fonamental per a l'autoregulació de l'alumne. Si es dedica alguna sessió a seleccionar i jerarquitzar les idees que es volen transmetre i a planificar el discurs, l'alumne pot reflexionar i estructurar la seva intervenció, així com analitzar i modificar les idees que vol transmetre. És evident, doncs, que la planificació del discurs és indispensable per fer una bona execució (Casas et al., 2016). Ara bé, trobem docents (cas 2 i 4) que d'una banda, penalitzen l'estudiant si llegeix literalment el guió que ha elaborat; però, de l'altra, no treballen de manera específica la planificació i sistematització de la informació abans de la intervenció, una activitat en què un alt nombre d'estudiants de secundària presenta moltes dificultats (Vilà i Castellà, 2014). Així doncs, convé ajudar els estudiants a organitzar la seva explicació; els mapes conceptuals o els esquemes, per exemple, són eines útils per a fomentar la reflexió metadiscursiva (Casas et al., 2016; Castellà i Vilà, 2016). D'aquesta manera, s'evita que l'alumnat escrigui de manera literal tota l'explicació i faci un esforç per sintetitzar i ordenar les idees que vol exposar.

L'última qüestió vinculada als segments preparatoris és la compartició dels criteris d'avaluació. Alguns autors com Hortigüela, Pérez-Pueyo i González-Calvo (2019) remarquen la necessitat de compartir-los amb els estudiants per tal que sàpiguen exactament què s'avaluarà de la seva intervenció i que, per tant, coneguin les "regles del joc" des del començament.

En resum, les activitats preparatòries són imprescindibles si es vol dur a terme una avaluació formativa de l'oralitat dels aprenents, ja que amb l'ajut ajustat dels seus companys i del docent, l'aprenent pot anar corregint, regulant i millorant la seva habilitat per parlar en públic (Vilà i Castellà, 2014; Vilà, 2011).

5.3.2. Segments d'avaluació en sentit estricte

A l'apartat 4.3.2., hem vist que hi ha docents, com el segon cas, que programen exposicions sobre aficions o temes que generin interès entre els estudiants. Si bé és necessari motivar els alumnes en aquest tipus d'activitats, es disposa d'un temps molt limitat per desenvolupar una bona situació d'avaluació entorn de l'oralitat formal ja que en tot un curs hi ha moltes altres competències que s'han de treballar, no només l'expressió oral. Per això, tal com sosté el tercer cas, i tal com proposen Castellà i Vilà (2016), un manera eficaç de treballar l'oralitat formal a l'aula és aprofitar els continguts curriculars de la matèria.

5.3.3. Segments de correcció i qualificació

L'anàlisi dels resultats ens ha mostrat que tres dels cinc casos estudiants organitzen una avaluació triàdica i que, per tant, en les situacions d'avaluació de la llengua oral a banda de l'heteroavaluació, es reserva un espai explícit a la reflexió i la presa de consciència del propi ritme d'aprenentatge o dels ritmes d'aprenentatge dels companys. La coavaluació i l'autoavaluació són processos extraordinàriament òptims per fomentar l'autonomia i la implicació de tot l'alumnat en la tasca educativa, convertint-la en un procés conjunt i compartit (Anaya i Cadierno, 2000). Només un cas, el segon, estableix el docent a únic agent de la correcció; al mateix temps, aquest docent reconeix que en les sessions en què es duen a terme les presentacions orals, hi ha una certa autoavaluació i coavaluació dels estudiants de manera oral, encara que no s'utilitzi cap instrument per a fer-ho. Justament un dels errors que Hortigüela et al. (2019) destaquen en els processos d'avaluació formativa i compartida, és l'heteroavaluació, és a dir, que els agents de *feedback* siguin exclusivament els professors.

En el nostre estudi també hem vist que el 60% dels casos reserva sempre un lloc a l'autoavaluació dels estudiants i que el 80% sempre inclou tasques de coavaluació en les situacions d'avaluació de l'oralitat. Només si s'inclou la pròpia avaluació de l'estudiant i l'avaluació entre iguals es farà de l'avaluació un procés compartit i realment formatiu. Per això, l'avaluació triàdica és, en definitiva, la pràctica avaluativa més òptima (Hortigüela et al., 2019). Tot i així, encara que tres dels cinc casos estudiats desenvolupin una avaluació triàdica, cal tenir present que en els percentatges assignats a cada tipus d'avaluació hi ha un predomini de la valoració del docent.

A l'apartat 5.3.1. hem vist la importància de planificar l'actuació i, per tant, la parla dels estudiants. Vilà i Castellà (2014) recalquen la necessitat de planificar també l'escolta. En moltes pràctiques d'oratoria, els companys de l'aprenent que exposa es mostren poc interessants al llarg de la sessió. Una manera de mantenir la resta d'estudiant atents a la presentació i amb una actitud d'escolta activa és oferir-los un motiu avaluatiu. Així doncs, la coavaluació no només fomenta la reflexió sobre els reptes d'aprenentatge, sinó que també és eficaç per evitar una actitud d'escolta passiva entre la resta d'estudiants; cal, per tant, adoptar una perspectiva bilateral entre emissors i receptors dins l'execució de l'activitat oral (Vilà i Castellà, 2014; Vilà, 2011).

Tal com hem exposat a l'apartat 4.3.3., l'únic instrument avaluatiu utilitzat en les intervencions orals és la rúbrica, tant en l'avaluació del docent, com en l'autoavaluació i la coavaluació. Tal com sostenen Castellà i Vilà (2016), l'ús de rúbriques s'ha estès entre el professorat perquè és una eina versàtil que permet establir uns indicadors d'avaluació clars i, alhora, disminuir la subjectivitat de l'avaluador. A més, també hi ha docents, com el cinquè cas estudiat, que compten amb la participació de l'alumnat a l'hora de confeccionar les rúbriques d'avaluació. De fet,

elaborar-les juntament amb els estudiants en les sessions preparatòries és una bona pràctica que caldria adoptar perquè, d'una banda, permet als estudiants conèixer específicament els ítems que es valoraran; i, de l'altra, els permet regular la seva actuació i, en definitiva, reflexionar sobre la seva capacitat discursiva. En conclusió, les rúbriques són operatives si s'utilitzen i es confeccionen de manera conjunta abans de l'activitat d'avaluació en sentit estricte (Castellà i Vilà, 2016).

Pel que fa als criteris d'avaluació, els resultats mostren que tots els casos tenen en compte el contingut de l'explicació, així com també la comunicació verbal. Ara bé, tal com hem assenyalat a l'inici d'aquest treball, la comunicació humana és més complexa i també està formada per una sèrie d'elements de naturalesa no verbal que ofereixen molta informació als oients. Com hem vist a l'apartat 4.3.3., el 100% dels casos valora els elements verbals i només el 60% té en compte els codis no verbals. Convé, doncs, que la didàctica de l'oral treballi de manera explícita la comunicació no verbal per tal que els estudiants en tinguin uns mínims coneixements i puguin conèixer amb més detall totes les dimensions d'un acte comunicatiu.

Amb tot, veiem que en una exposició oral no es pot avaluar la parla oral formal en conjunt ja que, tal com hem vist a l'apartat 2.2., està confegida per molts elements comunicatius i estratègies discursives diverses. Per això és útil emprar rúbriques, com fan els participants de la nostra recerca, perquè a més d'objectivar l'acte avaluatiu, permet fixar-se en uns indicadors concrets i específics (Castellà i Vilà, 2016).

5.3.4. Segments de devolució i comunicació dels resultats

Vilà i Castellà (2014) remarquen que la comunicació dels resultats ha de ser concreta i justificada, no n'hi ha prou amb donar la nota quantitativa. Com hem vist en la presentació dels resultats, tots els docents programen un moment per fer la retroacció a l'alumne, i quatre dels cinc casos estudiats acompanyen la qualificació amb comentaris qualitatius i arguments que justifiquin el perquè d'aquella nota concreta. Coll et al. (2012) destaquen que els segments de comunicació i devolució dels resultats han de permetre a l'alumne donar un significat al resultat d'aprenentatge i, consegüentment, prendre consciència dels seus encerts i de les seves febleses per tal de millorar-les. Així doncs, la comunicació dels resultats de les exposicions, que se sol fer de manera oral i personalitzada, proporciona informació mixta als estudiants: la qualificació numèrica juntament amb reflexions qualitatives que ofereixen possibilitats de millora.

Cal tenir en compte que una exposició oral és un exercici d'alta implicació emocional en què els estudiants se sotmeten a l'atenta mirada de tots els seus companys i que en moltes ocasions el nerviosisme o la incomoditat es manifesten en la seva presentació oral. Per això, en el *feedback*

de les intervencions és necessari ressaltar, en primer lloc, els aspectes positius i els encerts de l'actuació i, després, assenyalar amb tacte les qüestions que es podrien millorar, sempre donant importància a la capacitat de millora de l'aprenent (Castellà i Vilà, 2016; Vilà i Castellà, 2014).

5.3.5. Segments d'aprofitament dels resultats

Tal com hem vist a l'apartat 4.3.5., el 40% dels participants organitza reflexions orals comunes com a activitat d'aprofitament dels resultats. A l'inici de l'estudi hem assenyalat la importància que té aquest segment avaluat ja que és un moment en què l'alumne pot ser conscient de tot el seu procés d'aprenentatge per tal de millorar en noves tasques. Els casos estudiats mostren que, tot i la seva rellevància, és un segment poc present en les actuacions de molts docents (Coll et al., 2012).

6. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES

Després de veure la discussió teòrica a partir dels resultats obtinguts, en aquesta última secció presentarem les conclusions generals del nostre informe de recerca, així com les limitacions i algunes possibles línies per ampliar aquest estudi.

En aquest treball hem fet un estudi de cas múltiple sobre cinc professors de secundària en relació amb l'avaluació de les exposicions orals dels estudiants. Tal com hem exposat a l'apartat 3.2., l'objectiu general de la nostra investigació era conèixer les pràctiques avaluatives vinculades a l'expressió oral que porta a terme el professorat de llengua i literatura catalana i castellana a secundària. Després d'analitzar les dades obtingudes a partir del qüestionari en línia, hem arribat a les conclusions que detallem a continuació:

- Segons la hipòtesi principal de què partíem, les presentacions orals de l'alumnat no es perceben pròpiament com a tasques avaluatives, per la qual cosa l'oralitat formal no es treballa o es treballa de manera molt superficial als centres d'educació secundària. Tanmateix, tots els casos estudiats han manifestat que treballen la capacitat oratòria dels estudiants a través de presentacions a l'aula sobre continguts curriculars o sobre diversos temes que generen interès entre els alumnes, com qüestions vinculades a l'àmbit tecnològic, esportiu o musical. Malgrat que els participants en la nostra recerca hagin manifestat que inclouen la competència oral en les seves temporitzacions de curs, creiem que cal seguir fent un esforç didàctic per treballar aquesta habilitat que molts alumnes hauran de dominar al llarg del seu trajecte formatiu, social i, probablement, professional.
- En contra de la hipòtesi inicial, també hem vist que tots els docents perceben les presentacions orals com a activitats avaluatives; no obstant això, i tal com hem vist a l'apartat 4.3., no programen una situació d'avaluació completa per treballar la capacitat oratòria ja que més d'un cas prescindeix d'algun segment, com els preparatoris o els d'aprofitament dels resultats. En aquest sentit, hem observat que els casos estudiats tendeixen a simplificar les situacions d'avaluació de l'oral formal.
- Pel que fa als enfocaments d'avaluació, hem vist que els casos estudiats han manifestat opinions divergents. Mentre que hi ha docents que perceben l'avaluació com un acte formatiu i formador que es desplega al llarg de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, hi ha altres professors que la situen al final d'aquest procés, com a un moment únicament qualificador-acreditatiu dels continguts treballats.
- Tal com hem esmentat, no tots els docents reserven un espai a l'autoavaluació o a la coavaluació de les destreses orals. En aquest sentit, si volem que l'aprenent preguin consciència de les seves fortaleses comunicatives i identifiqui les seves febleses per tal

de neutralitzar-les, és essencial incloure tasques d'autoavaluació i coavaluació en les situacions avaluatives de la llengua oral.

- Com hem exposat, un altre recurs òptim per a fomentar l'autoconeixement i la capacitat de regulació de l'alumne com a orador és la dedicació d'un temps específic a l'aula per preparar les intervencions. És necessari, per tant, incloure tasques preparatòries en el marc global d'una situació d'avaluació de l'oralitat, com les explicacions teòriques, la preparació del discurs i de l'execució o el modelatge. De la mateixa manera, hem vist la importància de comunicar els resultats de l'actuació oral a l'alumne, la qual ha d'incloure reflexions qualitatives, concretes i justificades que ofereixin possibilitats de millora a l'aprenent.
- També s'observa la necessitat de fer un esforç didàctic per treballar la comunicació no verbal, la importància de la qual dins d'un acte comunicatiu és innegable, tal com hem detallat a l'inici del nostre estudi. A tall d'exemple, i com hem vist, els cinc professionals de secundària tenen en compte el contingut de l'exposició oral, així com la comunicació verbal, però no tots valoren o treballen explícitament els codis de naturalesa no verbals.

Amb tot, creiem que cal seguir treballant l'oratòria als centres de secundària, a partir d'exposicions, però també a través d'altres propostes didàctiques, com la lectura en veu alta, l'entrevista, el debat reflexiu, la recitació de composicions poètiques o la dramatització d'obres teatrals. També hem de reconèixer, però, que desenvolupar una situació d'avaluació entorn de l'oralitat mobilitza molt de temps ja que al llarg d'un curs acadèmic s'han de treballar altres coneixements i competències. És evident, per tant, que el repte educatiu és majúscul, però encarar-lo és més necessari que mai per tal de formar ciutadans que tinguin una competència òptima en expressió oral.

Després de veure les conclusions generals, a continuació exposem les principals limitacions del nostre estudi, així com algunes de les línies futures de recerca que pot proporcionar.

- La primera limitació de la nostra recerca ha estat la recollida de dades. Inicialment havíem plantejat la recopilació d'evidències a partir d'entrevistes. A causa de l'expansió de la pandèmia de la Covid-19 i el consegüent confinament, vam haver d'adaptar i, per tant, reduir la recollida d'informació al qüestionari en línia que hem utilitzat. Creiem, doncs, que les entrevistes ens haguessin proporcionat més dades, d'una banda, i evidències més completes i detallades, de l'altra.
- La segona limitació que hem de tenir en compte i que està vinculada a l'anterior és el llenguatge. És sabut que en una entrevista es poden fer reformulacions i tot tipus d'aclariments sobre els conceptes teòrics utilitzats. El format del qüestionari, en canvi, no permet aquesta flexibilitat en l'explicació i l'ús de terminologia específica pot

dificultar l'obtenció d'informació si els docents no hi estan familiaritzats. Hem intentat superar aquest obstacle amb la incorporació d'exemples en algunes preguntes del qüestionari, però tampoc volíem excedir-nos amb aquest recurs perquè no determinés la resposta.

- Una altra de les limitacions que volem destacar és que el treball està focalitzat en l'àmbit lingüístic atès que tots els casos estudiats són professors de llengua i literatura catalana o bé de llengua i literatura castellana. En aquest sentit, el nostre estudi s'ocupa de la pràctica avaluativa d'un únic àmbit en concret, el lingüístic; creiem que obtenir informació d'àmbits diferents ens hagués proporcionat una perspectiva més completa sobre l'avaluació de l'oral.

En conclusió, el nostre estudi s'ocupa d'una recerca molt concreta i limitada en un àmbit particular, el lingüístic. Una possible línia d'ampliació podria ser un estudi comparatiu de l'avaluació de la llengua oral que es programa en diversos departament didàctics d'un mateix institut o de diversos centres educatius. Al mateix temps, també seria interessant ampliar la mostra de recerca i fer un estudi més exhaustiu, a través de diverses eines de recollida de dades, com les entrevistes o els grups de discussió, per tal de tenir una visió més global sobre l'avaluació de l'expressió oral a secundària.

7. APORTACIONS

Un cop hem vist les conclusions i les limitacions, hem cregut oportú recollir les propostes de millora sobre l'avaluació de la llengua oral en un apartat específic com a tancament de la recerca. Exposem les propostes a continuació:

- 1- Programar activitats preparatòries per tal que l'alumne conegui els objectius, les habilitats d'aprenentatge, la consigna de la tasca i els criteris d'avaluació (Coll et al., 2012). En aquest segment destaquem tres activitats que, si es portessin a terme, podrien millorar els resultats de les intervencions dels estudiants. La primera és l'assaig. És important reservar un lloc explícit a l'aula per poder assajar i, per tant, que cada alumne pugui autoregular la seva intervenció (Vilà i Castellà, 2014; Vilà, 2011). La segona activitat que caldria incloure és l'anàlisi dels principals elements comunicatius que es mobilitzen en una intervenció oral, especialment els codis de naturalesa no verbal. Es poden analitzar, per exemple, a partir d'intervencions de personatge públics o a partir dels enregistraments dels assajos dels propis alumnes (Vilà i Castellà, 2014). El tercer tipus d'activitats preparatòries que proposem és la preparació del discurs a l'aula per tal que l'alumne, amb el suport del docent, pugui estructurar la informació que vol transmetre i, per tant, fer una reflexió metadiscursiva (Casas et al., 2016).
- 2- També creiem que és important dur a terme una avaluació triàdica de les presentacions orals per tal de promoure l'autonomia i la regulació dels estudiants. Si es vol que la pràctica avaluativa sigui formativa i compartida caldria, doncs, evitar que el docent fos l'únic agent de *feedback* (Anaya i Cadierno, 2000; Hortigüela et al., 2019).
- 3- La rúbrica és un instrument versàtil per avaluar les intervencions dels aprenents. Ara bé, convé que aquesta eina avaluativa sigui breu, amb indicadors concrets i elaborada conjuntament amb l'alumnat (Castellà i Vilà, 2016).
- 4- Cal que la comunicació de la nota obtinguda a l'exposició sigui concreta, argumentada i vagi acompanyada de comentaris qualitius que no només assenyalin les febleses comunicatives de l'alumne, sinó que també remarquin les seves destreses. En definitiva, la retroacció ha de ser específica i ha de proporcionar vies de millora (Castellà i Vilà, 2016; Coll et al., 2012).
- 5- Per acabar, també hem vist que és necessari reservar un lloc a les activitats d'aprofitament dels resultats (Coll et al., 2012) per tal que l'estudiant prengui consciència del propi aprenentatge com a orador i generalitzi els continguts comunicatius treballats.
- 6- En definitiva, cal programar situacions d'avaluació completes a fi de millorar les destreses oratòries del estudiants de secundària.

8. BIBLIOGRAFIA

- Anaya, E., i Cadierno, C. (2000). Què entenem per avaluació?. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 20, 105-118. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754813>
- Ballesteros, C., i Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. Dins M. Vilà (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 101-114). Barcelona: Graó.
- Bretxa, V., Comajoan-Colomé, Ll., i Vila, F.X. (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Casas, M., Castellà, J.M., i Vilà, M. (2016). *Els secrets de parlar en públic. Guia pràctica per a professionals*. Barcelona: Eumo.
- Castellà, J.M., i Vilà, M. (2016). L'avaluació de la llengua oral. Reptes i alternatives. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 70, 7-18. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5603334>
- Centeno, P. (2019). *Sin decir ni mu. El poder de la comunicación no verbal*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Coll, C., Barberà, E., i Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48639>
- Coll, C., Mauri, T., i Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49-59. Recuperat de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23013/rev161ART4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colomina, R., i Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276840>

- Consell d'Europa (2001). *Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Edició conjunta de la Generalitat de Catalunya, el Govern d'Andorra i el Govern de les Illes Balears.
- Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya.
- Figueras, N. (2009). L'avaluació de la llengua oral. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 47, 85-97. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2858494>
- Grau, M., i Vilà, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. Dins M. Vilà (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 89-100). Barcelona: Graó.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., i González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *RIEE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. Recuperat de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/riee2019.12.1.001>
- Hymes, D.H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37. Recuperat de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Jiménez, V. (2016). *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar*. (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Vic, Catalunya.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 56, 139-144. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6417998>
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. Recuperat de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9251>
- Massot, I., Dorio, I., i Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). Madrid: La Muralla.

- Mauri, T., i Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción de conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 483-497. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2390769>
- París, C. (2014). Reflexiones sobre el discurso oral. Hablar en público. *Ribalta: Quaderns d'Aplicació Didàctica i Investigació*, 21, 75-90. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815888>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 60, 36-42. Recuperat de: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/252>
- Rochera, M. J., i Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *REIPE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(13), 805-824. Recuperat de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?147>
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Recuperat de: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 223-249). Madrid: La Muralla.
- Vilà, M. (2011). La competència oral a l'educació obligatòria. Orientacions bàsiques. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 55, 69-83. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696064>
- Vilà, M., i Castellà, J.M. (2014). *10 idees clau: Ensenyar la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic*. Barcelona: Graó.