

A tall de cloenda. L'avaluació de l'oral, com i per a què?

NEUS FIGUERAS CASANOVAS

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Introducció

En aquest volum es poden identificar els trets principals de les diferents aproximacions a l'avaluació de l'expressió oral per part de diferents institucions a Catalunya i —en els casos en què els autors han tingut accés a la documentació necessària— es poden observar els canvis que s'hi han anat incorporant en els darrers anys. Fidel al seu títol, aquest treball és essencialment una descripció de «les tendències i l'evolució» en l'avaluació de l'oral i constitueix, per tant, una *photo finish* de la qual no disposàvem fins ara, una eina que resultarà d'interès per a tots aquells que hagin d'elaborar un dispositiu d'avaluació de l'expressió oral en català.

Els autors de l'estudi han adoptat el rol d'observadors no participatius i han estat extremament respectuosos i objectius tant en la descripció de les característiques de les proves com a tasca que permet generar discurs avaluable, com en la descripció dels criteris de correcció i de puntuació. De ben segur que, amb l'augment d'actuacions avaluadores de tot tipus en els darrers temps —diagnòstiques, sumatives, competencials, etc.—, les proves incloses en aquest treball experimentaran molts més canvis, de manera que aquest volum esdevindrà un estudi inicial o de base sobre el qual es podran contrastar les noves proves. Cal esperar que els canvis futurs recullin les propostes que apunten els mateixos autors en les seves conclusions, propostes que, en el cas de posar-se en pràctica, millorarien la situació de l'avaluació de l'oral al nostre país de manera considerable.

En les seves conclusions, els autors identifiquen tres reptes per a l'avaluació de l'oral: la necessitat de vincular més clarament les actuacions avaluadores, i en especial l'avaluació de l'oral, a les propostes del *Marc europeu comú de referència* del Consell d'Europa; la necessitat de disposar de protocols d'avaluació alhora vàlids i fiables, i la necessitat d'activar processos clars d'innovació i recerca contínua. A aquests tres reptes, que subscriu, em permeto d'afegir-n'hi un quart: orientar la resolució d'aquests tres reptes cap a una millora del tractament de l'oral a l'aula.

El Marc europeu comú de referència i l'avaluació de l'oral

El treball del Consell d'Europa des de l'any 1971 ha contribuït en gran manera a definir els objectius d'aprenentatge de llengües a Europa. A Catalunya, aquest treball ha trobat especial ressò en el món de l'ensenyament del català (vegeu Mas i Melcion, 1999, per exemple, en la seva concreció del nivell lliindar per a la llengua catalana), i tant la Direcció de Política Lingüística com el Departament d'Ensenyament han fet seves les directrius i propostes del Consell d'Europa en els currículums que han anat publicant en la darrera dècada.

El respecte pel treball del Consell d'Europa ha estat possiblement el responsable de l'impacte de la publicació del *Marc europeu comú de referència* l'any 2001, traduït al català el 2003, en els ensenyaments i l'avaluació de llengües, tant estrangeres —per a les quals s'havia elaborat el document— com primeres i segones —per a les quals el document no sempre resulta de fàcil aplicació, sobretot pel que fa als nivells de competència.

L'extracte del *Marc* que se cita a continuació inclou tots els elements a considerar en l'aprenentatge, docència i avaluació de llengües, i constitueix la descripció de l'ús de la llengua que s'ha erigit en obligada referència per a docents i per a avaluadors, que n'utilitzen la terminologia de manera habitual en tots els contextos i nivells educatius:

L'ús de la llengua —que n'inclou l'aprenentatge— comprèn les accions que realitzen les persones, les quals, com a individus i com a agents socials, desenvolupen una sèrie de *competències*: les de caràcter *general* i les *competències lingüístiques comunicatives* en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos *contextos* i sota diverses *condicions* i *limitacions*, amb l'objectiu de dur a terme *activitats lingüístiques*. Aquestes activitats comporten uns *processos lingüístics* destinats a produir i/o comprendre *textos* relacionats amb *temes d'àmbits* específics, activant les *estratègies* més convenients per a l'acompliment de les *tasques*. El control que tenen els participants d'aquestes accions condueix al reforçament o a la modificació de les seves competències (2003, p. 27).

Quan es parla de l'impacte del *Marc*, però, cal tenir en consideració que els canvis en el camp de l'ensenyament de llengües són lents i que passar del dit —la teoria— al fet —la praxi a l'aula i les proves— necessita temps. Molts dels professors que diuen conèixer, subscriure i defensar les propostes i els continguts del *Marc* reconeixen que l'impacte real d'aquests continguts i d'aquestes propostes no ha arribat del tot a les seves aules, bé per raons d'adequació dels materials i els recursos disponibles, bé per qüestions de planificació i de programació de la docència, bé per la diversitat de procedència i d'interessos de l'alumnat. A aquests motius encara cal afegir altres raons més estructurals i de fons, com ara les dificultats que presenta concretar les propostes del *Marc* en el camp de les llengües primeres —o segones— en etapes educatives i en contextos de normalització lingüística, tenint en compte que el *Marc* és un document pensat per a l'aprenentatge adult de llengües estrangeres. Es tracta de qüestions que es resoldran a mesura que es difonguin les propostes dels experts del Consell d'Europa que treballen en l'aplicació dels continguts del *Marc* a les llengües d'escolarització (*languages of schooling*).¹ En tot cas, cal esperar que l'evolució observada tant pel que fa a l'estructura com al contingut de les proves en totes les institucions estudiades tingui una repercussió positiva en el treball que es fa a les aules.

Si les propostes del *Marc* no es poden considerar encara consolidades a l'aula, tot i haver trobat el terreny adobat de la tradició curricular i dels enfocaments comunicatius dels anys 1980 i de la reforma educativa de la LOGSE, no és sorprenent que en el camp de l'avaluació —una disciplina oblidada fins fa poc— hi hagi encara molt camí per recórrer, no només en l'àmbit metodològic sinó també pel que fa al contingut.

El punt de partida de qualsevol actuació avaluadora és la definició del que es vol avaluar, operació que tècnicament es denomina la descripció del *constructe*, i que en el cas que ens ocupa és la descripció de la llengua oral. Si l'avaluació ha de formar part del procés de docència-aprenentatge, si ha de contribuir a la coherència pedagògica de qualsevol projecte educatiu i si ha d'ajudar a l'encaix de tots els elements que contribueixen al progrés dels alumnes, les maneres d'avaluar que s'han descrit en aquest treball hauran de canviar al mateix temps que canvien les pràctiques docents. Tot sovint, els usuaris del *Marc* fan referència a la citació que s'ha inclòs més amunt, als descriptors dels sis nivells i a les diferents escales, però moltes vegades oblidem un dels elements més característics i útils del *Marc*: els recordatoris que, al final de les diferents seccions, animen a la reflexió sobre què cal ensenyar —i, per tant, què caldrà avaluar—, per què i per a què. A tall d'exemple citem dos recordatoris que el *Marc* inclou en el capítol 4, en concret al final dels apartats 4.2.1. i 4.3.1., que poden resultar útils a l'hora de definir el constructe:

Els usuaris del *Marc europeu comú de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- les situacions que l'aprenent haurà de resoldre, que haurà d'estar capacitat lingüísticament per a resoldre o que se li exigirà que resolgui;
- els llocs, institucions/organismes, persones, objectes, esdeveniments i accions amb què l'aprenent estarà implicat.

Els usuaris del *Marc europeu comú de referència* han de tenir present i, si escau, determinar:

- les tasques que els aprenents hauran de dur a terme en l'àmbit educatiu, com se'ls capacitarà perquè ho puguin fer o les tasques que se'ls exigirà que duguin a terme
 - a) com a participants en interaccions guiades i adreçades a un objectiu, en projectes, simulacions, jocs de rol, etc., en la L2;
 - b) quan la L2 és la llengua amb què es vehicula l'ensenyament d'altres disciplines curriculars, etc.

El pas següent per a aconseguir una millor convergència amb els continguts del *Marc*, tant en la docència com en l'avaluació i, per tant, en l'aprenentatge, és considerar la llista de les escales disponibles per a l'oral en relació amb les necessitats de l'alumnat. Aquesta operació ajuda a concretar les decisions preses a partir de la resposta als recordatoris que ja hem mencionat. Les activitats que il·lustren aquestes escales donen pistes suficients per al treball de l'oral a l'aula, i permeten veure les limitacions de les proves que s'han descrit i analitzat en els capítols anteriors d'aquest estudi.

Producció oral	Interacció oral	Estratègies
dominar l'expressió oral en general	dominar la interacció oral en general	prendre la paraula (torns de paraula)
fer un monòleg sostingut: descripció d'experiències	comprendre un interlocutor nadiu	cooperar
fer un monòleg sostingut: argumentació	mantenir una conversa	demanar aclariments
fer declaracions públiques	mantenir una conversa informal	
parlar en públic	mantenir una conversa formal i reunions de treball	
	col·laborar per aconseguir un objectiu	
	interactuar per obtenir béns i serveis	
	intercanviar informació	
	entrevistar i ser entrevistat	

1. Vegeu <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp>.

És evident que hi ha molta feina per fer, feina que l'existència de currículums que restringeixen el ventall de propostes del *Marc* farà menys difícil, però que caldrà fer, al cap i a la fi, per a aconseguir proves orals que vagin més enllà del que habitualment es considera suficient. En aquest sentit, s'hauria de matisar la premissa habitual que suggereix que una prova funciona si aconsegueix que els alumnes parlin prou per a poder avaluar-los. Efectivament, en una prova cal assegurar que els alumnes parlin, però cal assegurar també que el discurs generat durant la prova respongui a les necessitats comunicatives fixades en la definició del constructe. Això té implicacions que es discuteixen en els apartats següents.

D'altra banda, de poc serveix l'esforç en la definició del que cal avaluar i com això es pot concretar en una o més tasques d'avaluació si no es tenen en compte també les propostes del *Marc* pel que fa a la concreció dels criteris d'avaluació. En aquest sentit, les aportacions del *Marc* són innovadores en tant que se centren en allò que l'alumne pot fer i és, per tant, observable directament, més que no pas en allò que l'alumne no pot fer. És per aquest motiu que els descriptors que trobem a totes les escales del *Marc* estan formulats en positiu, sigui quin sigui el nivell de competència de l'usuari. En l'annex A del *Marc* es descriu el procés de desenvolupament dels descriptors, i s'expliquen amb detall les característiques que cal tenir en consideració en la redacció dels criteris d'avaluació: formulació positiva, precisió, claredat, brevetat i independència.

Validesa i fiabilitat en l'avaluació de l'oral

Si les propostes del *Marc*, filtrades pel currículum vigent, contribueixen a la definició de què avaluar, el procés d'avaluació pròpiament dit ha d'*operativitzar* aquesta definició en les especificacions de les proves. Les especificacions han de ser el document que defineixi i descriu els objectius i els continguts de la prova, i en detall les característiques. En aquest sentit, Alderson *et al.* (1995) dediquen un capítol sencer a l'elaboració de les especificacions i Davidson i Lynch (2001) fan de les especificacions el nucli principal del seu llibre.

Una prova no pot avaluar tot l'abast del que representa l'oral i, per tant, cal afinar molt en la identificació dels elements que es considerin més importants i que calgui incloure en la prova. Una prova no solament consisteix en una col·lecció de tasques o reactius a partir dels quals els alumnes mostren les seves competències, sinó que també implica les directrius i la formació que reben els interlocutors/professors, així com els criteris d'avaluació i les directrius i la formació que reben els correctors. Cal assegurar que tots els elements que intervenen en la prova permetin garantir que els seus resultats corresponen a l'objectiu fixat, no sols perquè són adequats i vàlids, sinó també perquè són estables i fiables.

De fet, la validesa i la fiabilitat són els dos criteris més estudiats en el disseny, l'elaboració i l'administració de proves.² En l'ortodòxia avaluadora es diu que una prova és vàlida si tots els elements que hi incideixen respecten el constructe, és a dir, allò que es vol avaluar. Alderson *et al.* (1995) precisen que «no es pot subestimar l'essència del propòsit per al qual s'elabora o s'utilitza una prova», i que «cal establir i demostrar la validesa d'ús per als objectius descrits». Altres autors com Messick (1996) exposen que cal posar en marxa dispositius per a controlar la validesa *a priori* —és a dir, assegurant que tot el que es dissenya i prepara en relació amb la prova correspon al constructe identificat— per tal d'assegurar, a més, un impacte positiu en la docència. A l'hora de comparar certificats de diferents institucions, i a partir de les recomanacions del manual per a relacionar proves amb els nivells del *Marc* del Consell d'Europa (North *et al.*, 2009), esdevé important considerar la validesa des d'una altra perspectiva, des de la perspectiva de la validesa interna, o coherència de la prova amb els principis que la guien, i des de la perspectiva de la validesa externa, o comparabilitat de la prova en qüestió amb altres proves que avaluen el mateix constructe.

Per la seva banda, la fiabilitat té a veure amb els resultats d'una prova. La fiabilitat correspon a la consistència d'un conjunt de mesures o d'un instrument de mesura, i a l'estabilitat dels resultats obtinguts. La fiabilitat no implica validesa. Fiabilitat és precisió, mentre que validesa és adequació i correcció. En l'avaluació de l'oral, hi ha dos tipus de fiabilitat que cal poder assegurar, i que té a veure amb el comportament dels interlocutors/correctors, que han de rebre formació específica en interlocució i en correcció i puntuació. Es parla de fiabilitat interna (en anglès, *intra-rater reliability*) quan es fa referència al comportament estable de cada interlocutor/corrector i es parla de fiabilitat externa (en anglès, *inter-rater reliability*) quan es fa referència a l'acord entre interlocutors/correctors. La fiabilitat és necessària per a l'avaluació, però no implica validesa.

En qualsevol actuació avaluadora, la tensió entre validesa i fiabilitat esdevé problemàtica. Davant la necessitat d'elaborar proves que reflecteixin la complexitat del constructe, amb l'intent d'aconseguir el màxim de validesa, es pot posar en perill la fiabilitat, que exigeix simplicitat i claredat. Imaginem, per exemple, una situació en què l'objectiu de la prova oral sigui avaluar la pronúncia d'una consonant com ara la *s*. Caldrà assegurar que l'alumne pugui mostrar la seva competència en diferents contex-

2. En els darrers anys aquests conceptes s'han relacionat amb d'altres com ara els d'impacte, autenticitat o interacció, tot agrupant-los en el concepte més global de *utilitat* (vegeu Bachman i Palmer, 1996, per a la definició del concepte i Figueras, 2003, per a la seva discussió). Més endavant tractarem la interacció, l'impacte i l'autenticitat quan parlem de les implicacions d'una avaluació vàlida de l'oral per a la docència.

tos, però convindrem que normativament es tracta d'un camp tancat, cosa que fa molt fàcil establir criteris d'avaluació per al corrector, que amb unes pautes clares únicament haurà de judicar correcte/incorrecte i, per tant, podrà ésser molt fiable.

Trobar l'equilibri entre validesa i fiabilitat és un exercici difícil, al qual ens podem aproximar en millors condicions a partir de la recerca, recollint informació suficient per a justificar cada decisió presa. En aquest sentit, una de les absències que s'observen en l'estudi de l'equip de RESOL (Resocialització i llengües: els efectes lingüístics del pas de l'educació primària a secundària en contextos plurilingües) és la veu de les institucions que han elaborat les proves i que són responsables de la seva administració, correcció i anàlisi. Es troba a faltar la justificació de les institucions sobre l'equilibri que mantenen entre validesa i fiabilitat, amb dades que justifiquin les decisions preses, i els canvis realitzats, no només dades relacionades amb xifres de resultats sinó també dades relacionades amb canvis de paradigmes teòrics i la seva interpretació.

La recerca necessària

A partir de tot el que s'ha tractat fins a aquest punt, podríem dir que sembla que en el camp de les proves orals es «progressa adequadament», malgrat que no es disposa de justificacions explícites sobre els canvis realitzats ni de dades que permetin valorar les conseqüències dels canvis o la fiabilitat dels resultats. Ara bé, és evident que el treball a realitzar és encara considerable, sobretot perquè no es pot pas partir de creences prèvies sobre la utilitat de tasques o de dispositius ja existents que es modifiquen *ad hoc*, sinó que cal descriure el constructe, operativitzar-lo i transformar-lo en un conjunt de tasques que constitueixin una prova oral específicament dissenyada per a un context determinat.

El nucli de la recerca s'estableix, doncs, en dos vessants clarament diferenciats. El primer és l'elaboració d'estudis inicials que serveixin de base per a qualsevol decisió, i que incorporin l'estudi aprofundit de la bibliografia publicada sobre el tema i de les experiències portades a terme en altres contextos, procurant incorporar en el procés que s'inicia l'experiència d'altres. En aquest sentit, un recull com el que es presenta en aquest llibre il·lustra l'estat de la qüestió a Catalunya i reflecteix les experiències portades a terme. Cal complementar-lo amb l'estat de la qüestió pel que fa a la teoria en avaluació de l'oral, recopilant el treball que s'ha fet en concrecions del constructe i en especificacions, a més del que s'ha avançat en les característiques que afecten la dificultat i la complexitat de les tasques en avaluació, com ara estructura i demandes cognitives de la tasca, tipus d'interacció prevista, temps de preparació, característiques de l'*input*, etc. (Norris i Brown, 1998; Figueras, 2009).

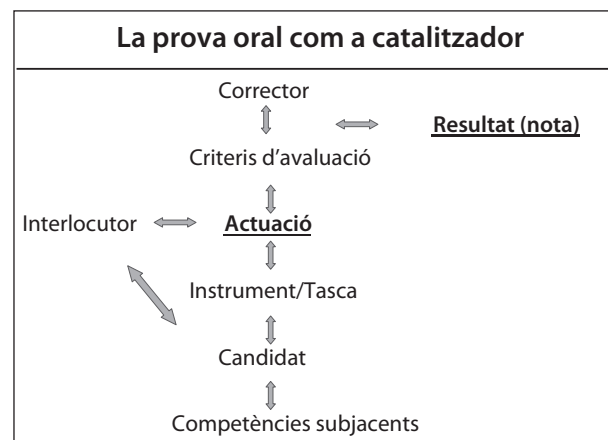
A continuació, cal establir un protocol de seguiment i documentació del procés de definició dels objectius i els continguts de la prova i de l'elaboració de les tasques que pugui justificar-ne la validesa i la fiabilitat *a priori*. Fet això, caldrà assegurar l'experimentació de les tasques resultants, per tal de comprovar que els objectius i els propòsits s'han complert abans de l'administració generalitzada. Tan bon punt el sistema avaluador entri en funcionament ordinari, caldrà tenir un tercer protocol dedicat a comprovar que es mantenen en condicions òptimes els objectius previstos per tal de garantir la validesa i la fiabilitat *a posteriori*.

El quadre que s'inclou a continuació (McNamara, 1996) mostra les interaccions que es generen durant una prova oral i dóna pistes sobre els elements que cal analitzar amb detall. Ens centrem en els dos elements subratllats, com a productes finals.

El treball realitzat a l'hora d'elaborar la tasca o instrument d'avaluació es veurà reflectit en l'actuació de l'alumne, que serà la font d'informació principal del corrector. Però cal tenir en compte que aquesta actuació és fruit de la interacció no només entre l'alumne o candidat i la tasca pròpiament dita, sinó també amb l'interlocutor. Aquestes interaccions afectaran l'actuació i, en conseqüència, el que el corrector pugui observar de les competències reals de l'alumne.

L'emissió d'un resultat —la nota— és fruit de la interacció del corrector amb els criteris d'avaluació, que necessàriament influeixen la interpretació de l'actuació. Sense anar més lluny, només cal pensar en la diferència de resultats que s'observarà si el corrector aplica uns criteris basats exclusivament en la correcció morfosintàctica o bé si el corrector aplica uns criteris que també inclouen aspectes relatius a la pragmàtica o a la compleció de la tasca pròpiament dita.

Ens podem trobar, doncs, amb interaccions no desitjades entre els diferents elements de l'esquema que ens portin a obtenir una actuació insuficient o errònia (no vàlida) i, per tant, a uns resultats no només no vàlids, sinó possiblement no fiables.



La millor manera d'assegurar que l'actuació observable correspon a la definició del constructe i als objectius que es pretenen avaluar, i que és un bon exemple de les competències de l'alumne, és a partir d'una experimentació en context real, enregistrant diferents alumnes —i interlocutors—, transcrivint-ne les actuacions i comprovant mitjançant l'anàlisi que el discurs generat —i que serà avaluat— correspon al previst. A continuació caldrà comprovar el comportament dels correctors i el seu ús dels criteris d'avaluació, assegurant consistència i estabilitat en els resultats a partir de l'estudi comparatiu del comportament de diferents correctors davant d'una mateixa actuació.

Malgrat la complexitat de les propostes de recerca, cal remarcar que els esforços en la recollida d'informació tenen implicacions per al treball a l'aula: d'una banda, identifiquen mancances de l'alumnat i, per tant, poden ajudar a encarrilar la docència; d'una altra, també ajuden el professorat a reflexionar sobre què és important a l'hora d'avaluar, i per tant configuren més clarament els objectius a assolir. Convé precisar en aquest punt que cal involucrar el professorat en les decisions que es prenen al voltant de les avaluacions institucionals, donant-li un rol que vagi més enllà del d'interlocutor/corrector/administrador, demanant-li participació i fent-lo partícip dels canvis que es van gestant i de la seva justificació.

A partir del present estudi, i en el marc de les propostes de recerca que hem apuntat, pot també resultar molt enriquidor i útil disposar de treballs que explorin les creences del professorat al voltant de les proves que administren i corregeixen, relacionant el seu comportament com a examinadors i correctors amb la seva concepció de llengua i dels aprenentatges i les seves actuacions a l'aula.

De la prova a l'aula

Qualsevol dispositiu d'avaluació té efectes sobre la docència. Aquests efectes poden ser positius o negatius. Alderson i Wall (1993) i d'altres han estudiat la repercussió o efecte de rebot de les proves sobre la docència; actualment el terme *impacte* (Bachman i Palmer, 1996) sembla tenir més adeptes perquè el seu abast va més enllà de l'aula. Molt possiblement la generalització d'actuacions avaluadores institucionals recomanarà l'ús d'aquest terme més genèric, que permetrà també descriure les implicacions dels resultats de les avaluacions en els àmbits sistemàtic i polític.

En el primer apartat d'aquest capítol hem fet referència a Bachman i Palmer (1996) i al seu concepte de *utilitat*, en el qual s'inclouen no només la validesa i la fiabilitat sinó també l'impacte, l'autenticitat i la interacció. Hem tractat ja el terme *impacte*, i tractarem ara els dos restants. Tant l'autenticitat com la interacció són elements de qualsevol prova que tenen una influència directa sobre el procés de docència-aprenentatge. El treball que es fa a l'aula

pretén preparar l'alumnat per a l'ús de la llengua en contextos de la vida real; per tant, si parlem d'autenticitat en una prova ens referirem a la manera en què les característiques de les tasques d'avaluació reflecteixen les característiques de les tasques de la vida real. Aquesta autenticitat, però, és fruit de la interacció que s'observa entre les tasques d'avaluació i el candidat a l'hora de portar-les a terme. És a dir, qualsevol activitat docent o avaluadora no deixa de ser una simulació de la vida real, que esdevé autèntica si la interacció que es genera entre la tasca a realitzar i l'alumne imita i/o evoca les interaccions que hauran de tenir lloc en la vida real.

A l'hora de generar activitats d'aula que permetin accentuar l'autenticitat comunicativa, poden resultar especialment útils les propostes de McCarthy (1998) i de Van Lier (1996), que proposen incloure a les aules més mostres de com s'usa realment la llengua oral i acompanyar aquestes mostres d'activitats per ajudar els alumnes a detectar, aïllar i practicar què fan realment els parlants a l'hora de comunicar-se oralment.

El treball de McCarthy il·lustra propostes alternatives als tradicionals enfocaments metodològics de presentació-pràctica-producció. La proposta metodològica de McCarthy es coneix com «les tres is»: il·lustració-interacció-inducció. Aquesta proposta té en compte les característiques estructurals, interactives i genèriques de la llengua oral en tres fases:

- la il·lustració inclou l'estudi de llengua oral real, amb mostres de llengua enregistrades i transcrites en situacions autèntiques,
- la interacció inclou la discussió entre aprenents i professors *sobre la llengua* observada en la fase d'il·lustració, i
- la inducció fa referència a la fase on s'arriba a conclusions sobre com la llengua objecte d'estudi estructura el seu discurs i els seus gèneres i com utilitza el lèxic i la gramàtica per a transmetre significat. L'aplicació de les propostes de McCarthy és facilitada pel treball de Van Lier (1996), que dona pistes sobre l'ús de la recerca que s'ha fet en psicologia en els darrers anys i que aconsella l'ús de tècniques com l'*scaffolding* ('creació de bastides')³ a l'aula. Aquest enfocament permet el desenvolupament del currículum que Van Lier proposa i que es basa en tres as: *awareness* ('consciència'), *autonomy* ('autonomia') i *authenticity* ('autenticitat'), que acompanyaran els aprenents cap a la independència. Per Van Lier, aquests tres conceptes estan tan íntimament lligats que no es poden separar. Primer de tot, i fent referència a la primera *a*, cal ser conscient del que s'està fent, ja que segons van Lier no es pot aprendre quelcom si primer no ens hem adonat que existeix. Pel que fa a la segona *a*, la d'autonomia, inclou la responsabilitat de l'aprenent i la seva possibilitat d'escollir, cosa que comporta l'apropiació del procés d'aprenentatge.

3. Vegeu el treball fet a Catalunya en aquest àmbit en el camp de l'ensenyament de llengües estrangeres (Cambra, 1998; Esteve, 1999).

La tercera a, la d'autenticitat, fa referència, segons Van Lier, a tot el procés d'aprenentatge, a la manera en què l'aprenent i les situacions d'aprenentatge s'integren significativament.

Les propostes apuntades en aquest apartat no són noves. Fa temps que es parla de l'anàlisi del discurs (Calsamiglia i Tusón, 1999) i de com les dades que identifica poden ajudar a concretar millor els objectius i els continguts de la docència. Si aconseguim portar a terme una avaluació vàlida en relació amb les propostes del Marc pel que fa a l'ús de la llengua, podem esperar que els resultats de la recerca al voltant de les actuacions generades influeixi en les aules. Caldria fer un esforç per aconseguir que tant els formadors de professorat com els autors de llibres de text incorporessin l'ús habitual de corpus de llengua oral en el seu treball, tant del que es genera en situacions d'ús de la vida real com en contextos d'avaluació, de manera significativa i contextualitzada.

Conclusions

Hem convingut ja, en la introducció d'aquest capítol, la rellevància d'aquest volum pel que fa a la recollida i descripció de les proves que s'utilitzen en l'avaluació de les habilitats d'expressió oral en català, i voldríem remarcar la importància del treball com a referència obligada de qualsevol projecte d'elaboració de noves proves.

Per a aquells que volen elaborar noves proves o bé millorar les existents, però, cal també tenir en consideració les qüestions que s'han tractat en aquest article pel que fa a l'elaboració de proves i als eixos de millora i implicacions per a la docència. És evident que els processos per tal de portar a bon port les propostes que s'apunten aquí i que es poden ampliar amb la lectura de la bibliografia són complexos i necessiten temps d'estudi i d'implementació. Aquesta evidència, però, no pot actuar com a fre del treball que cal fer, sinó que ha de ser motor principal del canvi en l'elaboració de proves, no només per a millorar els nostres judicis avaluadors sinó també per a millorar la docència.

Bibliografia

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. (1993). «Does washback exist?». *Applied Linguistics*, núm. 14 (2), p. 115-129.
- ALDERSON, J. C. [et al.] (1995). *Exámenes de idiomas: Elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M. (1998). «El discurso en el aula». A: MENDOZA, Antonio (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Universitat de Barcelona. ICE: Horsori, p. 227-238.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Andorra: Govern d'Andorra; Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears. També disponible en línia a: <<http://cultura.gencat.net/llengcat/aprenecat/marc.htm>>.
- (2003). *Relating examinations to the Common European Framework of Reference. A pilot manual* [en línia]. Estrasburg. <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual%20for%20relating%20Language%20Examinations%20to%20the%20CEF.pdf>>. [Edició en anglès i francès]
- DAVIDSON, F.; LYNCH, B. (2001). *Testcraft: A teachers' guide to writing and using test specifications*. New Haven i Londres: Yale University Press.
- ESTEVE, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- FIGUERAS, N. (2001). *Developing oral tests: can we get closer to real life?* Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. [No publicada]
- (2003). «L'anàlisi del discurs i l'avaluació de l'expressió oral: Lliçons de la recerca i implicacions per a la docència». *Llengua i Ús*, núm. 28, p. 49-59.
- (2009). «L'avaluació de la llengua oral». *Articles*, núm. 47, p. 85-97.
- LIER, L., van (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Harlow, Essex: Longman.
- MAS, M.; MELCION, J. (1999). *Nivell lliandar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- MC CARTHY, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCMAMARA, T. (1996). *Measuring second language performances*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- MESSICK, S. (1996). *Validity and washback in language testing*. Princeton: Educational Testing Service.
- NORTH, B.; FIGUERAS, N.; TAKALA, S.; AVERMAET, P. van; VERHELST, N. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): A manual*. Estrasburg: Council of Europe. Language Policy Division.
- NORRIS, J. M.; BROWN, J. [et al.] (1998). *Designing language performance assessments*. Hawaii: University of Hawaii Press.