

Carme DuránIES Alexandre Galí. Sant
Pere de Ribes (Barcelona)

L'article descriu una recerca en què s'analitza el paper de l'avaluació en diverses WebQuest de llengua i literatura catalanes adreçades a estudiants de secundària, i presenta algunes dades per reflexionar-hi. S'hi examina el tipus de tasca que han de realitzar els nois i les noies en aquestes propostes didàctiques i es contrasta amb els criteris d'avaluació explicats a les rúbriques. Per últim, s'hi observa el paper que les WebQuest atorguen a docents i alumnes en la gestió de l'aprenentatge per comprovar si estimulen l'autonomia de l'aprenent i afavoreixen processos de regulació i d'autoregulació.

Paraules clau: *avaluació, autoregulació, WebQuest, recursos TIC, escriptura.*

Assessment and new technologies: WebQuests

This article describes research into the role of assessment in different WebQuests in Catalan language and literature classes aimed at secondary students and offers some data to consider. We examine the kind of tasks to be carried out by students and contrast these with the assessment criteria given. Finally we look at the role that WebQuests afford teachers and students in managing learning to see whether they promote independent learning and foster regulation and self-regulation processes.

Keywords: *assessment, self-regulation, WebQuest, ICT resources, writing.*

Punt de partida

Les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) s'estan incorporant a les aules de manera progressiva com una eina més d'ensenyament i aprenentatge. Cada vegada més docents utilitzen recursos com ara WebQuest, caceres del tresor, wikis, viatges virtuals o blocs com a instrument pedagògic. Diferents estudis destaquen que augmenten el grau de motivació i d'interacció dels alumnes, sobretot perquè proporcionen un material autèntic i permeten tant la recerca d'informació com l'edició i la publicació de materials propis (Pérez Torres, 2003; Adell, 2004).

Ara bé, què aporten de nou a l'aprenentatge de llengües? No es tracta d'ensenyar a navegar per Internet o de donar a conèixer uns recursos informàtics determinats, sinó d'ensenyar llengua i d'aprendre'n fent servir les eines que les TIC posen a la nostra disposició. En aquest sentit, les noves tecnologies poden ser un instrument metodològic poderós, ja que es tracta d'un mitjà de comunicació real i significatiu, però també es poden utilitzar com una recepta més, amb el perill que generin en l'alumne un procés mecànic i poc reflexiu.

I quin paper hi té l'avaluació? Si aquest és un dels aspectes més controvertits i difícils de qualsevol proposta didàctica, també és un dels

que evidencia millor quines idees sobre l'ensenyament i l'aprenentatge hi ha al darrere. Amb aquest objectiu, analitzarem¹ un dels recursos, la WebQuest, ja que és una eina TIC que, des del primer moment, va ser creada amb finalitats educatives² i perquè inclou en la seva estructura un apartat on s'expliciten els criteris d'avaluació de manera sistemàtica.

Les WebQuest

El concepte de WebQuest neix el 1995 a partir de les investigacions de Bernie Dodge (1995)³, professor de la Universitat de San Diego, sobre l'ús dels recursos d'Internet a l'aula. Segueix un model constructivista, en què els alumnes elaboren el seu coneixement mentre duen a terme l'activitat, per la qual cosa han de recollir informació, però també l'han de transformar per crear coneixement nou. Requereix, a més, una participació activa i interactiva, tant amb l'ordinador com amb el grup i el professor. És a dir, es tracta d'un aprenentatge cooperatiu que respon al model de treball per projectes, enfocament que té les arrels en Dewey i que Kilpatrick va desenvolupar en la seva obra sobre el mètode per projectes⁴.

Les WebQuest presenten una estructura fixa amb cinc apartats bàsics –la introducció, la tasca, el procés, l'avaluació i les conclusions (vegeu la imatge 1)– i una metodologia molt pautada:

En una WebQuest se divide a los alumnos en grupos, se le asigna a cada uno un rol diferente y se les propone realizar conjuntamente una tarea, que culminará en un producto con características bien definidas. Para ello seguirán un proceso a través de varios pasos o fases, planificado previamente por el profesor, durante el cual los alumnos realizarán una amplia gama de actividades como leer, comprender y sintetizar información seleccionada de la Internet o de otras fuentes, organizar la información recopilada, elaborar hipótesis, valorar y enjuiciar ideas y conceptos, producir textos, dibujos, presentaciones multimedia, objetos físicos, manejar aparatos diversos, entrevistar a sus vecinos, etc. Durante el proceso, el profesor les propondrá el uso de diversos recursos, generalmente accesibles a través de Internet, comunes a todos los miembros del grupo y/o específicos al rol desempeñado en el grupo y, cuando sea necesario, una serie de ayudas o andamios de recepción, transformación y pro-

Imatge 1. Exemple d'estructura de les WebQuest: pàgina inicial i apartats d'*Explica'm un conte*, de Carme Barba

EXPLICA'M UN CONTE!!

Una WebQuest per al Cicle Superior de Primària i Primer Cicle d'ESO

creada per Carme Barba i Corominas
cbarba@lgia.umc.es

Actualitzada el març del 2004 amb el suport de n. Sebastia Capella i Priu

INTRODUCCIÓ TASCA PROCÉS AVALUACIÓ CONCLUSIONS CRÈDITS GUIA DIDÀCTICA

ducción de información que les ayudarán a asimilar y acomodar la nueva información y a elaborar el producto final. Además, los alumnos conocerán de antemano las pautas o rúbrica mediante la cual será evaluado su trabajo, tanto el producto final como el proceso de su elaboración. (Adell, 2004)

Estan dissenyades, per tant, com una proposta d'ensenyament i aprenentatge amb uns objectius explícits que esdevindran criteris d'avaluació⁵. En el cas d'altres àrees, l'objectiu principal és millorar la comprensió sobre un tema determinat a partir de la selecció i la transformació d'informació amb recursos seleccionats d'Internet. Ara bé, en el cas de les WebQuest de l'àrea de llengua, hi hauria d'aparèixer una doble funció: usar la llengua per produir algun tipus de text –oral o escrit– amb una funció comunicativa concreta i aprendre sobre la llengua:

Els projectes de llengua es formulen com una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular els paràmetres de la situació discursiva en què s'insereixen, i, alhora, com una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explícits i poden esdevenir criteris de producció i d'avaluació dels textos que es produeixen. (Camps, 1994b)

La mostra d'anàlisi

Per analitzar el paper de l'avaluació en aquestes propostes i la relació que té amb la tasca que han de fer els alumnes, vam consultar diverses WebQuest de l'àrea de llengua i literatura catalanes. La mostra d'estudi es va recollir al gener de 2006 a partir de la informació que apareixia en dos directoris: el de la Comunitat Catalana de WebQuest i el de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)⁶, i vam centrar la recerca en aquelles propostes que podien tenir com a destinataris els alumnes de secundària. En aquell moment, només n'hi havia dotze que reunien aquests requisits (vegeu el quadre 1).

Tot i que en els últims dos anys s'ha incrementat el nombre de WebQuest que treballen continguts d'aquesta àrea, actualment continua sent molt baix⁷. Segurament es deu al fet que es tracta de recursos poc coneguts per una part del professorat i complexos d'utilitzar. Encara que hi ha plantilles per elaborar-les, requereixen temps per seleccionar els enllaços que els alumnes hauran de consultar i un treball molt pautat de seqüenciació de les activitats, a més d'uns coneixements informàtics bàsics. És important assenyalar la tasca feta per alguns col·lectius, com ara la Comunitat Catalana de WebQuest, tant en la difusió del material com en la formació del professorat⁸.

Quadre 1. Mostra d'anàlisi

TÍTOL	AUTORS	URL	NIVELL
<i>Harry Potter i el calze de foc</i>	Mònica Alabart	www.alabart.net/HarryPotter/index.htm	1r cicle d'ESO
<i>Introducció a la poesia a partir del rock català</i>	Miquel Queralt i Sebastià Capella	www.xtec.es/aulanet/ud/catala/poesia/index.htm	Cicle superior de primària i 1r cicle d'ESO
<i>Diverses són les parles</i>	M. Lourdes Arbona	http://web.caib.es/Recursos/diversitat_linguistica_webquest/webquest_diversitat/index.htm	1r d'ESO
<i>Els valors dels anells</i>	Ricard Càmarà i Ricard García	www.xtec.es/aulanet/ud/catala/anells/index.htm	2n cicle d'ESO
<i>Explica'm un conte!</i>	Carme Barba	http://webquest.xtec.cat/httpdocs/contest/index2.htm	Cicle superior de primària i 1r cicle d'ESO
<i>Ramon Llull: un viatge a la literatura del segle XIII</i>	Àlex Gimeno	www.xtec.es/~agimeno5/webquest/llull/index.htm	3r d'ESO
<i>Concurs Sambori</i>	Toni Cerdà, Rafa Ripoll i Pep Estornell	http://personal.telefonica.terra.es/web/cefireon/GRUP1/index.htm	Tots els nivells educatius
<i>Ai, amor, amor, amor. Un invent català del segle XII</i>	Àlex Gimeno	www.xtec.es/~agimeno5/webquest/trobadors/index.htm	2n cicle d'ESO
<i>Entra en escena!</i>	Anna Pujol i Orland Cardona	www.xtec.es/~apujol/wq/	1r cicle d'ESO
<i>Mètrica i versificació: un tomb per la poesia catalana</i>	Joan Florit	http://web.caib.es/Recursos/metrica_catalana_webquest/metrica_catalana/index.htm	2n cicle d'ESO
<i>El món dels llibres</i>	Anna Pérez	www.ravalnet.org/anna/webquestmonllibres/	2n cicle d'ESO
<i>Oh, Europa!</i>	Àlex Gimeno	www.xtec.es/~agimeno5/webquest/europa/index.htm	4t d'ESO

La tasca

És l'eix central de la proposta didàctica, perquè és la que ha de garantir que realment pugui tenir lloc una transformació de la informació: dóna instruccions precises sobre què han de fer els alumnes i què han d'aprendre. Es concreta en la demanda d'un producte que els estudiants han d'elaborar en grup:

La tasca ha de ser alguna cosa més que respondre simplement preguntes o reproduir el que surt en una pantalla. Idealment, la tasca és una versió reduïda d'allò que els adults fan en el seu treball, fora de les parets de l'escola. (Starr, citat a Quintana i Higuera, 2007)

En les WebQuest consultades, hi trobem bàsicament tres tipus de tasques diferents segons el producte final demanat⁹:

- Els alumnes han de recollir en un dossier totes les activitats realitzades. Aquest dossier és, en si mateix, el producte final.
- Han de preparar una exposició oral sobre el tema treballat.
- Han d'escriure algun tipus de text: un anuari de notícies (per exemple: *Harry Potter i el calze de foc*), un poema (per exemple: *Introducció a la poesia a partir del rock català*), un conte (per exemple: *Explica'm un conte!*), etc.

En el grup tercer, en què la tasca o alguna de les tasques es conceben com un text al qual els alumnes arriben després d'un seguit d'activitats més o menys guiades, hi podem fer dos subgrups:

- No hi ha previst cap material de suport –o bastides– per ensenyar a treballar el tipus de text demanat.
- S'arriba al text final a partir d'unes activitats d'ensenyament de l'escriptura. És a dir, s'atén el procés i hi ha previstes unes activitats d'acompanyament perquè els alumnes aprenguin a realitzar el text demanat.

En el primer exemple de propostes que inclouen activitats d'ensenyament de l'escriptura, *Harry Potter i el calze de foc*, l'autora de la proposta didàctica es planteja dos objectius: un d'animació a la lectura de la novel·la i un d'escriptura: que aprenguin a escriure un anuari amb els fets més destacats. Per aconseguir-ho, proposa com a tasca que els alumnes escriguin l'anuari de Hogwarts, l'escola de màgia del protagonista. Una de les activitats consisteix a llegir uns capítols determinats i fer una selecció de la informació que hi surt per escriure una notícia, tenint en compte els paràmetres de la situació discursiva. Al llarg del procés de composició, els alumnes tenen prou bastides o materials de suport per aprendre a redactar aquest gènere textual: com n'han de seleccionar la informació, quin és l'estil dels gèneres pe-

riodístics en general i de la notícia en particular, quina ha de ser l'estructura utilitzada, a quines preguntes respon el contingut de la informació, etc.

En un segon exemple, *Explica'm un conte*, els estudiants han de fer tot un seguit d'activitats de lectura de contes tradicionals i de comparació entre diferents versions, per després elaborar-ne una adaptació. Per ensenyar-los a escriure un conte, a més dels models tradicionals, hi ha previstes activitats en què en queda clara l'estructura, els rols dels protagonistes, la funció dels elements màgics, etc.

Comprovem, per tant, que hi ha un tipus de WebQuest que preveu activitats d'ensenyament d'escriptura, però no és el cas més habitual. De les dotze WebQuest de la mostra, només dues han dissenyat activitats per ensenyar a produir el tipus de text demanat a la tasca. La resta té com a objectius d'aprenentatge assolir uns continguts literaris –la majoria de propostes analitzades– o uns continguts sociolingüístics. Tant en uns casos com en els altres, el que hi predomina és un treball de selecció i de transformació de la informació a partir d'un objectiu previ, que és saber més sobre un tema. Tot i que la tasca demani clarament la producció d'un text, no es planteja –amb aquestes dues excepcions– la necessitat de dissenyar activitats que afavoreixin l'aprenentatge de la composició escrita¹⁰.

La rúbrica

L'apartat de l'avaluació és fonamental en aquest tipus d'estratègies didàctiques: en forma part de l'estructura i està pensat perquè guiï l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Aquesta avaluació està explicitada mitjançant una rúbrica (de l'anglès *rubrics*) o matriu de valoració. Les rúbriques són sistemes descriptius de puntuació que guien l'anàlisi dels productes i dels processos dels estudiants en base a graus de dimensions clau preestablertes (Adell, 2004).

Es tracta d'una graella on es col·loquen, d'una banda (columna esquerra), un conjunt de criteris, anomenats *dimensions*, dels aspectes que es volen avaluar i, d'una altra (filera superior), una escala preestablerta i graduada en tres o quatre nivells (vegeu el quadre 2).

La gradació de l'escala ha de ser precisa, perquè hi hagi una diferència evident entre els diversos graus que es poden aconseguir en l'aprenentatge del tema proposat. A les cel·les centrals, s'hi descriuen, de manera clara i concisa, els criteris que es faran servir per avaluar aquells aspectes. Aquestes cel·les expliquen quines són les característiques d'un treball excel·lent, d'un de deficient i les variacions intermèdies.

Vegem-ne un exemple¹¹ (quadre 3). Es tracta d'una rúbrica del producte final, un anuari de notícies a partir de la lectura de la novel·la *Harry Potter i el calze de foc*.

Quadre 2. Graella per a una rúbrica d'avaluació (Barba, en línia)

ESCALA DE QUALIFICACIÓ	
Aspectes que volem avaluar	Criteris

Quadre 3. Rúbrica d'avaluació del producte final

	NECESSITEU MILLORAR	BÉ	EXCEL·LENT
Tria de notícies	Heu escollit notícies poc representatives, que no permeten fer-se la idea del que està succeint en realitat.	Les notícies que heu escollit són rellevants, però n'heu oblidat algunes d'importants.	Heu escollit les notícies amb encert i doneu una idea clara dels fets que han succeït.
Redacció de les notícies	Les notícies que heu redactat no compleixen amb les característiques dels articles periodístics (piràmide invertida, 5 W...).	Les notícies que heu redactat mostren algunes característiques dels textos periodístics, però no totes.	En el vostre anuari, hi trobem bons exemples de notícies periodístiques ben redactades.
Seccions de l'anuari	No heu ubicat les notícies en les seccions adequades.	Heu situat la majoria de les notícies en la secció que els correspon.	Heu col·locat totes les notícies a la secció adient.
Il·lustracions	Les il·lustracions escollides són poc creatives i no es relacionen amb la notícia que acompanyen.	Les il·lustracions són adequades per a la notícia, però són poc creatives.	Les il·lustracions escollides són creatives i aporten una informació relacionada amb la notícia que acompanyen.

En aquesta rúbrica, hi podem veure que s'han triat quatre dimensions (tria de les notícies, redacció, seccions de l'anuari i il·lustracions) que caldrà tenir en compte a l'hora d'avaluar, i es contempla que cadascuna tingui tres graus possibles d'assoliment (*necessiteu millorar*, *bé* i *excel·lent*). La descripció de cada possibilitat pot servir als alumnes per fer-los conscients de què ha de tenir el seu anuari per assolir el nivell d'excel·lència, per la qual cosa podem dir que exerceixen la mateixa funció que una pauta de revisió.

Els alumnes saben, des del començament de la WebQuest, com i de quins aspectes seran avaluats, i aquest coneixement és molt útil per a ells, perquè els ajuda a pensar, els orienta sobre què s'espera de la seva actuació, els fa fixar en tots els detalls i els ajuda a elaborar un producte final millor (Barba, en línia). És a dir, permet al professor especificar

què espera de l'estudiant i, ahora, permet que l'alumne revisi el seu treball segons aquests criteris d'autoavaluació. L'explicitació de criteris ajuda tant els uns com els altres, professors i alumnes, a identificar l'objectiu d'ensenyament-aprenentatge:

La evaluación proporciona, además de información y valoraciones sobre el grado de consecución de los objetivos predefinidos, una guía sobre qué es lo importante, lo que «cuenta» de verdad, aquello sobre lo que los alumnos deben poner especial atención. Por tanto, la evaluación determina en buena medida qué hacen realmente los estudiantes, a qué dedican su tiempo y esfuerzos. (Adell, 2004)

Es pot considerar, per tant, com un instrument d'avaluació formativa¹², ja que involucra l'alumne en el procés d'avaluació del seu propi treball (a través de l'autoavaluació o l'avaluació dels companys), la qual cosa el fa més responsable del seu procés d'aprenentatge.

Tipus de rúbriques

Hi ha diferents tipus de rúbriques segons quin sigui l'objecte d'avaluació i segons el destinatari o l'usuari. En el primer cas, segons l'objecte d'avaluació, podem trobar rúbriques que valorin des del producte final fins al procés, passant per la interacció amb el grup, la implicació individual, l'ús de les TIC, etc.

Si abans hem pogut veure un exemple de rúbrica en què l'objecte d'avaluació era el producte final, al quadre 4, hi trobem un exemple¹³ en què el que s'hi avalua és el treball en grup.

Les rúbriques de col·laboració o de treball en grup són habituals en aquest tipus de propostes didàctiques, sobretot si tenim en compte que es tracta de treballs cooperatius en què és molt important assegurar l'activitat individual dintre del grup i la creació d'una actitud que propiciï la interacció. Totes les mostres consultades dediquen alguna de les dimensions de les rúbriques a avaluar algun aspecte de la gestió del treball en grup, si no una rúbrica sencera, com en aquest cas.

També hi ha rúbriques diferents segons si el destinatari és el propi alumne (autoavaluació individual o de grup) o el professor. Aquest punt és realment important, perquè indica quin paper s'adjudica a l'estudiant en l'avaluació. En la meitat dels casos analitzats (sis de les dotze WebQuest de la mostra), hi ha una doble rúbrica: una en què l'usuari és el propi alumne (o el grup) i una altra en què l'avaluació la fa el docent. En cinc més, únicament hi ha una rúbrica perquè avalui el professor i en un altre cas hi ha una única rúbrica que han d'omplir els alumnes.

Quadre 4. Rúbrica d'avaluació del treball en grup

	NECESSITES MILLORAR (4)	BÉ (6)	EXCEL·LENT (8)
Cooperació	Hi has participat poc, no hi has aportat gaires idees.	Hi has participat aportant-hi idees i hi has fet observacions oportunes.	Hi has participat molt activament aportant-hi idees, fent-hi observacions molt interessants per aconseguir uns resultats òptims.
Responsabilitat Individual	Cal recordar-te sovint que has de fer la feina. Molt poques vegades la fas de manera autònoma.	Normalment fas la feina que et pertoca. Poques vegades cal recordar-t'ho.	Sempre fas la part de la feina que tens assignada. No cal recordar-t'ho mai.
Dinàmica d'interacció	No has aconseguit agrupar-te en cada moment d'acord amb el que se't demanava.	T'has agrupat segons les necessitats de cada moment i has acceptat els canvis de situacions.	T'has agrupat tal com se't demanava en les diferents activitats i has sabut adequar la teva actuació a cada nova situació i als nous companys.
Preses de decisions	Escoltes i acceptes el que diuen els companys.	Escoltes els companys i proposes alternatives.	Escoltes els companys, argumentes les teves opinions i valores les dels altres.

Per tant, trobem una presència clara de l'alumne quan es preveu com cal avaluar, però la majoria de vegades es concreta en l'avaluació no del producte final, sinó de la dinàmica de grup i d'aspectes relacionats amb la gestió de l'activitat, com ara l'actitud, els procediments, la interacció entre els grups, la implicació individual, el procés de treball, la presentació, les estratègies de navegació, etc. Quan es tracta d'avaluar el producte final, aquesta tasca normalment va a càrrec del professor. Això implica que, tot i l'aparent protagonisme dels alumnes, la gestió de l'avaluació continua en mans del docent.

D'altra banda, tant si la rúbrica pretén avaluar diferents apartats com si té l'objectiu de fer una avaluació global, normalment, no sol sobrepasar una pàgina i inclou de quatre a vuit dimensions, tal com recomanen els experts (Barba, Dodge). Les WebQuest consultades mostren que les dimensions que més apareixen són aquelles que avaluen qüestions relacionades amb el treball en equip, la responsabilitat individual, la gestió del grup, etc. En canvi, hi ha poca presència d'ítems d'avaluació sobre continguts concrets d'àrea i, quan hi són, estan descrits d'una manera molt general. Per exemple, sobre el text produït, algunes dimensions fan referència a aspectes com ara la riquesa lèxica, la

correcció ortogràfica i sintàctica, la complexitat sintàctica i discursiva, l'adequació del tipus de text i del registre, la qualitat i la pertinença de les idees, etc., però no s'hi especifica què vol dir tot això aplicat al text que els alumnes han escrit, per la qual cosa els instruments no acaben de ser suficients per assegurar un progrés en l'autonomia de l'aprenent, un dels objectius més importants de l'avaluació formativa (Ribas, 1997).

Quant a la graduació de les dimensions, la majoria s'ajusta al que hem vist més amunt d'establir tres o quatre graus. Aquests graus tenen una nota qualitativa, fàcil d'aplicar sobretot per la descripció de la dimensió, i algunes vegades aquest valor qualitatiu es correspon a una nota quantitativa. Tot i així, hi ha una gran diversitat a l'hora de fer valoracions qualitatives (*bo, molt bo, acceptable; molt, força, poc, gens; elemental, satisfactori, màster; etc*), com també a l'hora de redactar els diferents descriptors.

El més important, però, és que l'alumne hauria de poder recórrer en tot moment a la rúbrica per contrastar el que va fent amb el nivell d'excel·lència i així detectar si va per bon camí o si ha de millorar algun aspecte del seu treball, cosa que fomenta l'autoregulació¹⁴. Per a això, és necessari que les rúbriques siguin realment dissenyades com una eina d'autoavaluació, on els nois i les noies puguin comprovar l'assoliment dels objectius i el domini dels continguts.

Algunes conclusions

Amb aquesta petita aproximació a les WebQuest, detectem algun dels problemes, però també els avantatges, de fer servir aquest tipus d'estratègies didàctiques. Realment, es tracta d'unes propostes engrescadores i poderoses que, com els treballs per projectes, poden aportar beneficis importants: la motivació relacionada amb el fet que sigui una situació real d'ús del llenguatge, la possibilitat d'establir una interacció entre iguals o amb el professor, el fet que promou processos cognitius d'alt nivell i, sobretot, una manera innovadora d'ensenyar i d'aprendre que sembla que influeix en la motivació dels alumnes.

Una de les repercussions immediates és que provoca un canvi en el paper del professor: en limita les intervencions excessives a l'aula i li adjudica un paper de guia, la qual cosa afavoreix l'autonomia de l'estudiant. També el fet que els aprenents hagin d'assumir rols diferents pot repercutir en una atenció a la diversitat millor, ja que cada alumne pot estar fent una activitat significativa diferent més ajustada a les seves capacitats.

La noia o el noi pot anticipar el que li demanen gràcies a la rúbrica d'avaluació i això pot comportar que se'n surti millor. És a dir, que la situació didàctica està afavorint un procés de regulació i d'autoregulació,

amb l'ajuda del marc didàctic, les interaccions i els instruments. Hi ha una funció formativa, en el sentit que la rúbrica, com altres pautes d'avaluació, guia l'alumne i li indica allò que és important per al professor, i això fa que pugui reflexionar durant el procés.

Ara bé, aquesta incidència és certament limitada si només es té en compte la rúbrica, perquè, tot i que posa sobre la taula els criteris de correcció i dona pistes sobre què és realment important, no és tan clara per promoure una acció real sobre el text. És la interacció amb els companys i amb el professor la que realment donarà sentit a la rúbrica i la que ajudarà a construir el coneixement.

A més, tot i que l'estudiant adquireix més protagonisme, sovint els rols continuen molt marcats: el paper del professor és avaluar el resultat, mentre que l'alumne ha de reflexionar sobre com ha treballat. Aquí segurament és on més es veu que, tot i que la voluntat és implicar l'alumne en el seu propi aprenentatge i donar-li més autonomia, el referent continua sent el del professor, que és qui té «els continguts», els coneixements.

D'altra banda, tot i que la mostra consultada correspon a l'àrea de llengua i literatura, hem pogut comprovar que hi ha poques propostes que contemplin l'ensenyament de continguts lingüístics, i que la majoria estan més dissenyades per treballar continguts literaris, no sempre relacionats amb la producció d'un gènere discursiu. I si és veritat que les rúbriques faciliten una avaluació més directa del procés, la interacció del grup, la implicació individual, etc., també és cert que queda molt de camí per recórrer en l'avaluació d'aspectes lingüístics i d'ensenyament de l'escriptura. Això no vol dir pas, però, que no siguin una bona eina de treball per ensenyar llengua. Les activitats metalingüístiques i metadiscursives poden ser minuciosament planificades i adaptades a aquesta nova situació educativa.

Hem de tenir en compte que es tracta d'un recurs nou que encara ha donat poques mostres en aquesta àrea. Però el desenvolupament tecnològic i un accés cada vegada més gran, per part d'alumnes i professors, a les possibilitats que ofereix, amb infraestructures millors als centres, fa pensar que pot arribar a ser una eina que cal tenir en compte en el futur immediat en la didàctica de la llengua.

Notes

1. Volem donar les gràcies a Carme Barba, qui ens va orientar amb algunes pàgines publicades a Internet i amb el material del curs que imparteix telemàticament sobre WebQuest. També van ser molt útils les reflexions al voltant de l'avaluació que van tenir lloc en el grup de treball coordinat per Carme Barba sobre avaluació autèntica a les I Jornades sobre WebQuest celebrades a Barcelona els dies 10 i 11 de març de 2006.

2. La majoria d'eines que podem trobar a la xarxa (blocs, wikis, fòrums, etc.), tot i que s'han adaptat a un context formatiu, no van néixer amb aquesta finalitat (Gros, 2008).
3. Dodge (1995) defineix la WebQuest com una activitat orientada a la investigació en què una part o tota la informació amb la qual els alumnes interactuen prové de recursos d'Internet.
4. Recollit a N. Abbagnano i A. Visalberghi (1957).
5. En aquest sentit, les WebQuest tenen molts punts en comú amb el model de seqüències didàctiques (SD) elaborat per Camps (cfr. 1994a, 1994b, 2003).
6. Disponibles a: <http://webquest.xtec.cat/enlla/> i <http://www.xtec.es/recursos/webquests/>, respectivament.
7. A tall d'exemple, en la data de redacció d'aquest article (agost de 2008), al directori de la Comunitat Catalana de WebQuest, s'hi podien consultar trenta-vuit WebQuest de l'àrea de llengua i literatura catalana adreçades a tots els nivells: primària, secundària o batxillerat.
8. WebQuestCat: Comunitat Catalana de WebQuest. Disponible a: <http://blocs.xtec.cat/webquest>.
9. En alguns casos, hi ha més d'un tipus de tasca en la mateixa proposta: que els alumnes hagin d'escriure un tipus de text, però que també hagin de preparar una exposició oral o que hagin de recollir en un dossier totes les activitats realitzades al llarg del procés, però que també hagin de produir algun tipus de text.
10. Aquest fet no és exclusiu de les WebQuest consultades. El treball d'Adell (2007) mostra el baix percentatge de pràctiques d'escriptura que es realitzen a les aules de llengua i, quan es fan, no sempre van acompanyades d'activitats específiques dissenyades per ensenyar a escriure.
11. Rúbrica d'avaluació de la WebQuest *Harry Potter i el calze de foc*, de Mònica Alabart.
12. Ribas (1997, p. 6) entén l'avaluació formativa com un instrument al servei de l'autoregulació metacognitiva de l'alumne. En destaca el component de presa de consciència que suposa, el qual permet exercir un control sobre el propi aprenentatge i sobre els processos lingüístics de producció i comprensió.
13. Aquesta rúbrica també pertany a la WebQuest *Harry Potter i el calze de foc*.
14. Seguim Allal (1993) i Ribas (1997) en la consideració que la confecció d'eines i d'instruments és necessària, però no suficient. S'ha d'entendre com un recurs més per aconseguir la regulació metacognitiva dels estudiants, juntament amb l'acció del docent i de la interacció entre els mateixos alumnes (Ribas, 1997).

Referències bibliogràfiques

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (1957): *Linee di storia della pedagogia, Torí. Traducció al castellà: Historia de la pedagogía*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1976.
- ADELL J. (2004). «Internet en el aula: las WebQuest». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 17 [en línia]. <www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec17/adell_16a.htm> [Consulta: 10 d'agost de 2008]
- ADELL, P. (2007): *La situació de l'EA de la composició escrita a les aules de llengua de secundària: anàlisi del que diuen que fan els docents d'una mostra de*

dotze centres [en línia]. Treball de recerca no publicat. Doctorat de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona. Dirigit per Teresa Ribas. <<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200506/memories/1072m.pdf>>

ALLAL, L. (1993): «Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives», a RIBAS, R. (coord.) (2007): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.

BARBA, C. (2008): *Avaluació-rúbrica* [en línia]. <<http://webquest.xtec.cat/httpdocs/XXVOLImpiada/indexaval.htm>>

CAMPS, A. (1994a): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

- (1994b): «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica», a CAMPS, A. (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.

- (2003): «Introducció», a CAMPS, A. (comp.): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.

DODGE, B. (1995): *Origen del concepte de WebQuest* [en línia]. <www.xtec.cat/~cbarba1/Articles/concepteWQ.htm> [Consulta: 11 d'agost de 2008]

- (2001): *A Rubric for Evaluating WebQuests* [en línia]. <<http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquestrubric.html>>. Traducció al català disponible a: <<http://webquest.xtec.cat/httpdocs/XXVOLImpiada/avaluacio/rcomcrearlaaaa.htm>>

GROS, B. (2008): «Eines per a la comunicació i la construcció col·laborativa del coneixement». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 44. p. 9-19.

PÉREZ TORRES, I. (2003): «Diseño de actividades de investigación orientada en la web y su integración en el proceso de enseñanza de lenguas», a LUQUE, G.; BUENO, A.; TEJADA, G. (ed.): *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world* [en línia]. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 53-60. <www.isabelperez.com/webquest/index.htm#referencias>

QUINTANA, J.; HIGUERAS, E. (2007): *Les Webquests, una metodologia d'aprenentatge cooperatiu, basada en l'accés, el maneig i l'ús d'informació de la Xarxa*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona.

RIBAS, T. (1997): «Introducció», a RIBAS, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.

Carme Durán Rivas

Professora de llengua i literatura castellana a l'IES Alexandre Galí de Sant Pere de Ribes (Barcelona) i professora associada al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB.

cduran4@xtec.cat / carme.duran@uab.cat.

Línies de recerca: ensenyament de la gramàtica i reflexió metalingüística, i utilització didàctica de les TIC a l'àrea de llengua i literatura.

Aquest article fou sol·licitat per *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* el mes d'abril de 2008 i acceptat per ser publicat el mes novembre de 2008.

Referències
de l'autora