

# La millora de la competència discursiva: Dificultats i oportunitats per elaborar i implementar una rúbrica de coavaluació

**Helga Martínez-Ciprés\***

## Resum

El 2012 la Universitat Autònoma de Barcelona va iniciar el «Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès» (GEP-DUA), una modalitat del grau que respon a l'enfocament denominat d'Integració de Continguts i Llengua a l'Educació Superior (ICLES). És a dir, el grau advoca per l'aprenentatge integrat de contingut disciplinari i d'una llengua estrangera. Pel que fa a l'aprenentatge de la llengua, el programa ha prioritzat el desenvolupament de la competència discursiva en anglès amb finalitats acadèmiques. En aquest context, una de les estratègies didàctiques emprades en el GEP-DUA ha consistit en l'ús de pautes de l'auto- i coavaluació. Aquest article reconstrueix el procés d'elaboració negociada entre docents del GEP-DUA i una investigadora d'una pauta de coavaluació que integra criteris d'avaluació del contingut i del discurs, una comesa que es va demostrar d'una alta complexitat. S'identifiquen i es classifiquen les dificultats que es van trobar al llarg del procés de disseny i pilotatge de la pauta d'avaluació, així com les oportunitats que genera la col·laboració interdisciplinària.

## Paraules clau

ICLES, coavaluació, rúbrica d'avaluació, competència discursiva, escriptura acadèmica

*Recepció original: 19 d'abril de 2017*

*Acceptació: 08 de juny de 2017*

*Publicació: 27 de juliol de 2017*

## Introducció

L'any 2012 la Universitat Autònoma de Barcelona va començar a oferir el Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès (GEP-DUA), que adopta l'enfocament de la Integració de Continguts i Llengua en Educació Superior o ICLES. Així, els estudiants d'aquest grau reben una formació acadèmica amb una clara finalitat professionalitzadora: esdevenir mestres, però el grau advoca de manera integrada per un doble focus d'atenció pedagògica: d'una banda, l'aprenentatge del contingut d'una disciplina i, de l'altra, l'aprenentatge de la llengua estrangera, dins del qual s'inclou el desenvolupament de la competència discursiva en anglès en contextos acadèmics. En consonància amb aquesta pràctica, el GEP-DUA pretén formar docents avesats a revisar els seus propis textos i capaços d'auto-regular com adquireixen els gèneres textuais amb finalitats acadèmiques.

En aquest context, el projecte Guideway (Escobar Urmeneta, en aquest monogràfic) ha promogut un sistema de suports a l'alumnat GEP-DUA perquè aquest desenvolupi, al llarg del grau, una competència comunicativa adequada en anglès dins de l'àmbit acadèmic. Un dels primers assoliments del programa Guideway va ser la implicació acon-

---

(\*) Helga Martínez-Ciprés és doctoranda en Didàctica de la Llengua i la Literatura a la Universitat Autònoma de Barcelona. La seva recerca se centra en l'avaluació formativa com a eina per millorar la producció escrita en contextos ICLES. Actualment és membre del grup de recerca Llengua i Educació (LED) i de l'equip de treball col·laboratiu CLIL-SI de la Universitat Autònoma de Barcelona. Adreça electrònica: helga.martinez@uab.cat

seguida per part del professorat d'assignatures d'àrees curriculars no denominades de llengua, que va participar activament en l'experimentació pilot i que va adoptar objectius i criteris d'avaluació referits a la millora de la competència comunicativa en anglès dels futurs mestres, al costat dels objectius i criteris d'avaluació propis de cada matèria. En aquest sentit, una de les estratègies didàctiques assajades al GEP-DUA ha estat l'ús de rúbriques per a la coavaluació de textos redactats pels estudiants que responien a tasques acadèmiques obligatòries, prescrites pel professorat de continguts acadèmics no-expert en ciències del llenguatge (Escobar Urmeneta [ed.], en curs). El present estudi se centra en el procés d'elaboració negociada d'una sèrie de rúbriques de coavaluació que aspiren a integrar tant criteris propis del contingut acadèmic com criteris referents a la competència discursiva, i forma part d'una investigació més àmplia sobre l'avaluació formativa mitjançant rúbriques d'avaluació en l'educació terciària (Martínez-Ciprés, en curs). La secció següent presenta l'estat de la qüestió, seguida de la metodologia i la presentació dels resultats de la nostra anàlisi. Finalment, s'exposen les conclusions més importants del treball.

## **Estat de la qüestió**

Des d'una perspectiva sociocultural, aquest estudi ressalta la relació entre la interacció i el desenvolupament cognitiu, i posa en relleu el rol de la interacció com a eina medidora de l'aprenentatge, ja que es considera que l'aprenentatge estimula diversos processos mentals que emergeixen durant la interacció, ja sigui interpersonal, amb objectes o amb situacions (Kublin, Wetherby, Crais i Prizant, 1989; Thorne, 2005; Vygotsky, 1978). Així, el desenvolupament de l'individu no només depèn d'ell mateix i de l'objecte de coneixement, sinó que també està influenciat per artefactes o instruments socioculturals, els quals inclouen tant material didàctic com estratègies o metodologies pedagògiques (Engeström, 2001). El llenguatge és un altre dels artefactes culturals més influents del qual disposen els humans per poder establir una connexió amb el món, amb altres humans i amb si mateixos, així com per poder regular, monitoritzar i controlar la seva activitat mental (Lantolf i Thorne, 2006; Lantolf, Thorne i Poehner, 2014).

Seguint l'enfocament comunicatiu, la competència discursiva pot ser definida com la capacitat d'entendre, de crear i de dominar la llengua tan per poder combinar formes gramaticals i significat, com per aconseguir una unitat travada que sigui més llarga que una oració, ja sigui escrita o oral (Canale, 1983; Trujillo i Ortega, 2010). Aquesta competència és bàsica en el desenvolupament de l'expressió escrita de l'alumnat universitari i, com a tal, ha de ser objecte d'ensenyament.

Si el procés d'ensenyament-aprenentatge s'entén com una activitat social, l'ensenyament pot veure's com una activitat medidora que s'origina a partir de la interacció social en què el docent i els estudiants col·laboren per atènyer una meta de manera conjunta. En el marc de la teoria sociocultural, una forma de mediació és la regulació. Si es considera que el més important de l'aprenentatge no és el que s'aprèn pròpiament sinó la capacitat d'aprendre a aprendre (Perkins, 1992), només es pot considerar que un alumne aprèn quan pot fer-ho de manera autònoma; és a dir, quan és capaç de regular-se a si mateix. En aquest procés, l'estudiant passa per diferents estadis de control: la regulació a través d'objectes, la heteroregulació i l'autoregulació (Lantolf, Thorne i Poehner, 2014).

L'autoregulació pot definir-se com «el conjunt de pensaments, sentiments i accions generats autònomament que es planegen i adapten cíclicament per aconseguir les metes personals» (Zimmerman, 2000, p. 14). Així doncs, és un concepte que emfatitza la importància que l'alumne aprengui a ser autònom i adquireixi responsabilitats en el seu propi procés d'aprenentatge (Martin i McLellan, 2008), comparant el procés i producció propis amb un conjunt de criteris preestablerts per poder realitzar canvis i aprendre d'ells per tal de millorar la tasca en futures ocasions (Lan, 1998). En aquest procés, l'estudiant es converteix en promotor actiu del seu aprenentatge (Di Vesta, 1989), i el rol del docent és el de guia que facilita aquest procés, proporcionant a l'alumne l'ajut necessari per promoure l'autoregulació (Garello i Rinaudo, 2013). Aquest ajut pot provenir directament del docent, així com també dels materials o del treball en equip dels estudiants (Donato, 1994).

Dues estratègies educatives centrals en la promoció de l'autonomia són l'autoavaluació i la coavaluació mitjançant rúbriques que s'integren en el procés d'ensenyament i aprenentatge (Black i William, 1998). Aquestes rúbriques, juntament amb la coavaluació i el judici emès per un company, ajuden l'aprenent a progressar cap a una autoregulació eficaç.

La *rúbrica* és, doncs, l'objecte que actua com a guia i eina de puntuació que serveix per avaluar un producte. Els elements essencials que la configuren són els següents: (a) un conjunt de criteris d'avaluació que es consideren rellevants per a la realització de la tasca i que n'avaluen els objectius; (b) una escala que especifica diferents nivells de qualitat, i (c) un conjunt de descriptors que defineixen el grau de qualitat de cadascun dels criteris mitjançant una suma d'atributs (Andrade i Valtcheva, 2009; Reddy i Andrade, 2010). La rúbrica té un conjunt d'efectes potencials dels quals destaquen els següents: (a) ajudar l'alumnat a entendre els objectius d'aprenentatge; (b) valorar el nivell de qualitat d'una tasca; (c) fer que l'alumnat sigui més reflexiu sobre les seves produccions, i (d) detectar i resoldre problemes en els propis treballs dels alumnes o en els dels seus companys (Reddy i Andrade, 2010). Malgrat les virtuts assenyalades, les rúbriques d'auto i coavaluació encara representen una estratègia minoritària a l'educació superior, probablement a causa de les dificultats intrínseques que comporta l'elaboració d'aquest tipus d'eines i de la manca de tradició. Nogensmenys, també cal tenir en compte que, tot i que l'elaboració de les rúbriques no estigui exempta de dificultats, el procés de disseny i pilotatge de rúbriques d'auto i coavaluació en l'educació superior també ofereix oportunitats de desenvolupament docent.

Una de les raons principals per les quals s'ha adoptat la rúbrica en aquest treball és per la seva qualitat formativa i el seu ús com a eina d'aprenentatge (Arter i McTighe, 2001; Brookhart, 2013; Stevens i Levi, 2013; Stiggins, 1996). L'objectiu d'aquest estudi és reconstruir el procés d'elaboració negociada d'una sèrie de rúbriques de coavaluació que aspiren a integrar tant criteris propis del contingut acadèmic, com criteris referents a la competència discursiva, i identificar les fonts de dificultats trobades i les oportunitats de resolució.

## Metodologia

Aquest estudi segueix un enfocament qualitatiu, interpretatiu i exploratori a partir de l'experimentació repetida d'una intervenció didàctica generada a partir de la utilització de rúbriques, de forma similar als cicles d'experimentació enunciats en la recerca acció

(Carr i Kemmis, 1986). D'aquesta manera, partint de les notes de camp, dels documents de treball i de les produccions escrites de l'alumnat obtingudes en cada cicle, s'identifiquen i classifiquen els obstacles que emergeixen en el procés de disseny i de pilotatge de l'instrument d'avaluació, com també les oportunitats que genera la col·laboració interdisciplinària.

### **El cicle d'experimentació**

El cicle d'experimentació, construït a partir de les rúbriques d'avaluació, es compon de tres fases: (A) planificació, (B) implementació, i (C) avaluació del procés. Així mateix, cadascuna d'aquestes fases es divideix en diversos passos que es detallen a continuació.

#### **A. Fase de planificació**

- A.1 Disseny de la tasca d'escriptura per part dels docents a càrrec de les assignatures, tenint en compte les guies docents corresponents.
- A.2 Identificació de la tipologia de text i dels elements discursius necessaris per completar la tasca per part dels docents a càrrec de les assignatures i la investigadora.
- A.3 Identificació dels criteris d'avaluació referents al contingut i al discurs per part dels docents a càrrec de les assignatures i la investigadora.
- A.4 Definició dels nivells de consecució de cadascun dels criteris. Primer, es defineixen el nivell més alt i el més baix, i després els intermedis.
- A.5 Disseny del protocol d'implementació per part dels docents a càrrec de les assignatures i la investigadora.
- A.6 Assignació dels temps dins del cronograma del cicle d'experimentació per part dels docents a càrrec de les assignatures i la investigadora.

#### **B. Fase d'implementació**

- B.1 Assignació i lliurament de les instruccions per a la producció escrita.
- B.2 Producció escrita individual dels estudiants (T1) segons les instruccions prèvies.
- B.3 Organització dels estudiants en parelles i lliurament d'una rúbrica d'avaluació (cada parella en comparteix una per fomentar la discussió).
- B.4 Lectura en parelles dels textos d'ambdós estudiants amb l'objectiu d'avaluar-los amb relació a la rúbrica. A continuació, es porta a terme una discussió per aconseguir un consens sobre els criteris. Després, es coavaluen els textos d'ambdós estudiants emprant la rúbrica. Aquest pas és gravat amb vídeo per tal d'observar el tipus de conversa que es duu a terme.
- B.5 Lliurament a la docent de la rúbrica d'avaluació amb els càlculs corresponents.

B.6 Producció escrita dels estudiants: segona oportunitat (T2). Els estudiants tenen l'oportunitat de tornar a escriure individualment el text seguint les mateixes instruccions que van rebre durant la primera producció escrita.

### C. Fase d'avaluació

C.1 Puntuació dels segons textos amb finalitats acadèmiques per part del docent i l'investigador utilitzant la mateixa rúbrica d'avaluació que els estudiants.

Cal destacar que la seqüència anterior és una destil·lació d'un model ideal de treball, ja que, tot i que els passos anteriors estan clarament delimitats, a la pràctica sovint s'entremesclen, i necessàriament s'adapten a les necessitats de cada assignatura.

Tal com s'ha mencionat anteriorment, aquests cicles es fonamenten en una tasca basada en una rúbrica d'avaluació, la qual està formada a partir de cinc macro-criteris referits al contingut, al discurs, als trets lingüístics formals, a les convencions acadèmiques i a l'adequació al receptor.

### Recollida de dades i participants

La identificació d'oportunitats i dificultats es va dur a terme a partir de les dades recollides en sis cicles d'experimentació amb grups naturals (N = 80) de primer curs del GEP-DUA entre els anys acadèmics 2012-2013 i 2014-2015, en assignatures corresponents als camps de ciències naturals, ciències socials i educació (v. Taula 1).

**Taula 1. Cicles d'experimentació**

Cicle	Cohort	Temàtica	Gènere discursiu
1	2012-2013	Feminisme	Argumentació
2	2012-2013	Astronomia	Explicatiu
3	2013-2014	Propostes educatives	Analític
4	2013-2014	Context educatiu	Analític
5	2013-2014	Astronomia	Explicatiu
6	2014-2015	Art contemporani	Argumentació

### Els cicles d'experimentació com a generadors d'obstacles i oportunitats d'aprenentatge

En aquesta secció s'aborden els contratemps o elements de dissensió que van emergir durant els cicles d'experimentació. Aquests elements es van tractar de manera cooperativa entre l'investigador i el professorat de continguts acadèmics amb diferents estratègies, i van ser els que van propiciar la transformació de la rúbrica d'avaluació. Per raons d'espai, en aquest article es tractarà una selecció representativa de les qüestions relacionades amb el disseny de la rúbrica d'avaluació i, més concretament, amb el redactat dels criteris d'avaluació i dels descriptors (v. Taula 2).

**Taula 2. Obstacles i cicles seleccionats**

Obstacles	Cicles
Identificació dels criteris d'avaluació referents al discurs	2 i 5 (Astronomia)
El valor conceptual de la terminologia acadèmica	3 (Propostes educatives)
Disseny d'una rúbrica manejable per a l'usuari ( <i>user-friendly</i> )	1 (Feminisme), 6 (Art contemporani)
La gradació dels nivells de consecució	1 (Feminisme), 6 (Art contemporani)

### Identificació dels criteris d'avaluació referents al discurs

A partir de la decisió d'incorporar objectius i criteris d'avaluació referents a la competència comunicativa (v. secció 2), es van crear els primers esborranys de les rúbriques d'avaluació de textos escrits en anglès de temàtica acadèmica elaborats pels estudiants.

Aquests primers esborranys de les rúbriques proposats pels responsables de les assignatures acostumaven a tractar la llengua des d'una perspectiva centrada, exclusivament, en aspectes locals de morfosintaxi, d'ortografia i de puntuació. En propostes posteriors, les discussions entre l'expert del contingut i el de didàctica de la llengua es van concretar en nombrosos canvis d'índole diversa que es detallen a Martínez-Ciprés (en curs). D'aquests canvis, en aquest article només es tracta la integració entre la llengua i el contingut, com es pot veure en la Figura 1. Aquesta integració es fonamenta en les idees que l'ús de la llengua involucra l'estudiant en la formació de conceptes i resolució de problemes, i que cada àrea de coneixement requereix unes habilitats lingüístiques que transcendeixen l'adquisició de la terminologia especialitzada (DES, 1975).

**Figura 1. Criteris d'avaluació. Cicles d'experimentació 2 i 5**

<p><b>Your explanation of why it is hot in summer and cold in winter includes...</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. The orbit of the Earth around the Sun</li> <li>2. The tilt of the Earth's axis and the approximate angle of the tilt</li> <li>3. The consequences of the relative position of the Earth's axis to the sun</li> <li>4. Appropriate connectors that show the link between sentences, ideas and paragraphs</li> </ol> <p><b>Your explanation of why it is summer in the Southern Hemisphere when it is winter in the Northern Hemisphere includes...</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. The Earth's position relative to the Sun</li> <li>6. The angle in which the Sun's rays hit the Earth and the amount of energy hitting a given spot</li> <li>7. The differences of the Earth's position during the winter and the summer solstices</li> <li>8. A comparison or contrast between both hemispheres</li> </ol> <p><b>Overall your explanations are accurate in</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. The use of appropriate terminology or concept labels (revolution, axis, Earth's orbit, summer/winter solstice, etc.)</li> <li>10. Spelling, punctuation and grammar</li> </ol>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cal fer notar que els aspectes de contingut se centren en els coneixements que la professora experta en el contingut considerava que els alumnes havien de demostrar, com per exemple l'angle de l'eix de rotació de la terra. En canvi, els aspectes discursius es focalitzaven en la manera en què els estudiants expressaven aquest contingut, com pot ser a través de la connexió entre idees o de la terminologia emprada. Per tant, els criteris anomenats *discursius* aconseguen fugir d'una concepció formalista de la llengua i, d'aquesta manera, s'integren, com a mínim parcialment, llengua (lèxic) i contingut (etiquetes conceptuals o terminologia).

### El valor conceptual de la terminologia acadèmica

Com s'ha dit en la secció anterior, l'ús de la terminologia pròpia de l'àrea constitueix un punt clau de confluència entre contingut i llengua en l'escriptura acadèmica. Aquesta confluència va ser una font de dificultats que, alhora, van conduir a una millor comprensió compartida dels reptes que suposa l'enfocament ICLES.

Durant els cicles d'experimentació 1 i 2, la tasca d'auto-assignació de puntuacions per part dels usuaris estudiants va ser difícil. Conseqüentment, per tal de facilitar-la, es va optar per combinar elements qualitius i quantitius a la rúbrica dissenyada pel cicle d'experimentació 3 (v. Figura 2).

**Figura 2. Criteri d'avaluació referit a les etiquetes conceptuals. Cicle d'experimentació 3**

3. Does the text contain the key concepts of the chosen worldview?			
Exemplary	Accomplished	Developing	Beginning
Correct use of <b>6</b> or <b>7</b> key concepts that are embedded in the text	Correct use of <b>4</b> or <b>5</b> key concepts that are embedded in the text	Correct use of <b>2</b> or <b>3</b> key concepts that are embedded in the text	Correct use of <b>0</b> or <b>1</b> key concepts that are embedded in the text

Com es pot observar a la Figura 2, per poder aconseguir la màxima puntuació (*Exemplary*), els estudiants han d'incloure en el seu text com a mínim sis dels set conceptes treballats prèviament a classe. Així, en aquest cas el descriptor se centra en mostrar la presència o absència d'etiquetes conceptuals.

La fase d'experimentació va revelar que puntuar els textos resultava fàcil per als estudiants però, a la vegada, es va poder observar que el criteri era enganyós. A les gravacions de les converses, es va copsar que per avaluar els T1 els estudiants es limitaven a comptar 'etiquetes' (i després a afegir-ne més) sense discernir si havien assignat a cadascuna el valor conceptual que els corresponia.

Partint d'aquesta anàlisi, en una versió posterior d'aquesta rúbrica (v. Figura 3) es va desenvolupar el criteri referit a les etiquetes conceptuals, de manera que els estudiants tenien una descripció graduada de com incloure l'etiqueta conceptual i lligar-la al marc d'anàlisi.

**Figura 3. Criteri d'avaluació referit a les etiquetes conceptuals. Cicle d'experimentació 3B**

1. Framework of analysis and key concepts			
Exemplary	Accomplished	Developing	Beginning
<ul style="list-style-type: none"> <li>- The framework of analysis is clearly explained, and;</li> <li>- All key concepts used are well defined and used consistently throughout the essay</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The framework of analysis is clearly explained, and;</li> <li>- Most key concepts are well defined and used consistently throughout the text</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The framework of analysis may not be clearly explained;</li> <li>- Some key concepts are missing or not used consistently throughout the text</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The framework of analysis may not be clearly explained;</li> <li>- Most key concepts are missing or not used consistently throughout the text</li> </ul>

**Disseny d'una rúbrica manejable per a l'usuari (*user-friendly*)**

Un dels objectius a l'hora de crear les rúbriques era que els usuaris estudiants les poguessin utilitzar de manera autònoma. Per facilitar-los la tasca d'autoavaluació, es van prendre decisions de diferent ordre:

- a) Estructuració de la pauta en tres nivells d'assoliment.
- b) Quantitat, tipologia i organització de la informació: informació exhaustiva i redactat molt detallat dels descriptors, els quals defineixen el grau de qualitat dels criteris.
- c) Discurs: els descriptors es formulen en format pregunta per tal que l'estudiant se senti apel·lat; i la mateixa estructura de redactat entre descriptors es reproduïx per ressaltar els diferents nivells d'assoliment.
- d) Tipografia: les paraules clau de cada descriptor es ressalten en negreta i s'introdueix l'espaiat entre atributs (elements que componen els descriptors).

**Figura 4. Criteri d'avaluació referit al discurs. Cicle d'experimentació 1**

3. Does the text have clear paragraphing?		
Exemplary	Developing	Beginning
The text is divided into clear paragraphs and each paragraph is related to one central idea	The text is divided into clear paragraphs	The text is not divided into clear paragraphs
The order, relevance or relationship among the paragraphs is clear	The order, relevance or relationship among the paragraphs is vague	The order, relevance or relationship among the paragraphs is not revealed
The conclusion summarizes the main ideas effectively, showing their relationship	The conclusion summarizes the main ideas	The conclusion does not summarize the main ideas



Un cop es va dur a terme el cicle d'experimentació, es va observar que algunes de les decisions preses van potenciar l'autonomia dels estudiants, mentre que d'altres no van aconseguir l'objectiu perseguit. Les mesures introduïdes en el cicle d'experimentació 1 (v. Figura 4) que van funcionar van ser les següents:

- L'ús del recurs tipogràfic de la negreta per destacar la part que diferencia cada nivell.
- La reproducció de l'estructura discursiva dels descriptors per a cada nivell.

En canvi, les mesures que no van resultar eficients van ser:

- Els tres nivells d'assoliment, ja que no van aconseguir capturar suficientment els aspectes essencials de les produccions dels estudiants.
- La gran quantitat d'informació va fer que la rúbrica fos massa complexa, tant a nivell visual com cognitiu.
- La formulació dels enunciats en format pregunta, ja que de vegades la llargada i/o la complexitat estructural de la forma interrogativa eclipsava el criteri.

A partir d'aquesta informació, es van introDUAr una sèrie de modificacions (v. Figura 5), les quals s'especifiquen a continuació:

- a) Introducció d'un quart nivell d'assoliment per permetre una millor classificació dels textos (*exemplary, accomplished, developing, beginning*).
- b) Reducció, en la mesura del possible, de la quantitat d'informació dels descriptors.
- c) Introducció de modificacions discursives:
  - Redacció dels criteris amb un sol sintagma nominal, en forma de titular. Com s'ha esmentat anteriorment, en un primer moment es va optar per redactar el criteri en forma de pregunta per apel·lar l'estudiant (*does the text have clear paragraphing?*), però després es va preferir redactar-lo de manera més clara i simple (*topic progression and paragraphing*).
  - Canvi de l'estructura funcional de l'oració. Com es pot observar a la Figura 4, el tema de l'oració –de què tracta– és majoritàriament el text o la conclusió, mentre que l'atribut és el rema –allò que es diu sobre el tema. En canvi, en la Figura 5 s'emfatitzen els atributs en passar a la posició de tema. Així, mentre que a la Figura 4 l'èmfasi recau en el text, l'ordre, la rellevància i la relació entre paràgrafs, i la conclusió, a la Figura 5 s'incideix en la claredat de la progressió temàtica, en els paràgrafs i en els connectors i marcadors discursius.
  - Simplificació sintàctica. A la primera rúbrica, la idea s'expressa amb una oració composta (*the text is divided in clear paragraphs and each paragraph is related to one central idea*), mentre que, a la segona, es canvia per una oració simple (*all paragraphs offer a central idea*).
  - Redacció dels descriptors mitjançant vinyetes (☑) per afavorir la claredat dels atributs de cada descriptor.

## d) Modificació de l'estil de la font tipogràfica.

Figura 5. Criteri d'avaluació referit al discurs. Cicle d'experimentació 6

4. Topic progression and paragraphing			
Exemplary	Accomplished	Developing	Beginning
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Topic progression is clear <b>from the beginning to the end</b> of the essay;</li> <li>- <b>All</b> paragraphs offer a central idea;</li> <li>- Appropriate connective devices contribute to establish connection among <b>all</b> ideas and paragraphs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Topic progression is clear <b>from the beginning to the end</b> of the essay;</li> <li>- <b>Most</b> paragraphs offer a central idea;</li> <li>- Appropriate connective devices contribute to establish connection among <b>most</b> ideas and paragraphs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Topic <b>progression is sloppy</b>: the text may have separate paragraphs, but;</li> <li>- <b>Only some</b> paragraphs offer a central idea;</li> <li>- <b>Most</b> ideas and paragraphs are <b>barely</b> or <b>not appropriately</b> interconnected</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- There is <b>no topic progression</b>: the text may not have separate paragraphs, and;</li> <li>- Ideas and paragraphs are <b>not</b> interconnected</li> </ul>

Durant l'experimentació, es va observar una millora en la lectura dels descriptors, ja que l'alumnat va dedicar menys temps a la comprensió de la rúbrica i va passar de seguida a la coavaluació dels textos. Això no obstant, van persistir alguns problemes d'interpretació d'alguns dels criteris, com l'ús de connectors discursius per articular el text. En aquest cas, els usuaris estudiants van identificar els connectors emprats, però no sempre els van comprendre.

**La gradació dels nivells de consecució**

Un altre criteri que es va tenir en compte en la redacció dels descriptors per facilitar la tasca als usuaris estudiants va ser la inclusió de verbs factuais. La Figura 6 mostra un exemple de redacció d'un criteri en què s'avalua que l'autor del text s'adeqüi a la demanda i al receptor.

Figura 6. Criteri d'avaluació referit a l'adequació al receptor. Cicle d'experimentació 1

6. Does the reader of the text feel interested from the beginning until the end?		
Exemplary	Developing	Beginning
<ul style="list-style-type: none"> <li>- The author fulfills the reader's expectations</li> <li>- The reader is able to access key ideas</li> <li>- The language and style used are appropriate for the reader</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The author fulfills the reader's expectations <b>somewhat</b></li> <li>- The reader is able to access some key ideas, <b>but others are confusing</b></li> <li>- The language and style used are appropriate for the reader <b>most of the time</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The author does not fulfill the reader's expectations</li> <li>- The reader is not able to access key ideas</li> <li>- The language and style used are <b>not</b> appropriate for the reader</li> </ul>

Tots els descriptors tenen tres vinyetes paral·leles en què es demanen les característiques següents: (a) l'autor compleix les expectatives del lector, (b) el lector és capaç de reconèixer les idees clau i (c) el llenguatge i l'estil emprats són els apropiats per al lector. En tots els casos, les estructures són les mateixes, i el que canvia entre els diferents nivells és l'addició d'un adverbi (*somewhat*) i dos proposicions (*but others are confusing* i *most of the time*). Tanmateix, la inclusió d'aquests canvis no és suficient per poder classificar els textos en els diferents descriptors, ja que, en general, els textos compleixen requisits de diversos descriptors i, per tant, no encaixen en un de sol.

La necessitat d'incorporar matisos, diferenciar graus d'assoliment i aconseguir que els descriptors encaselles tots els textos va obligar a un replantejament de la redacció. La Figura 7 mostra els descriptors del criteri esmentat a la Figura 6 en rúbriques posteriors.

**Figura 7. Criteri d'avaluació referit a l'adequació al receptor. Cicle d'experimentació 6**

5. Academic register and audience awareness			
Exemplary	Accomplished	Developing	Beginning
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A <b>balance</b> between own opinions and authoritative sources is <b>successfully achieved</b>, and;</li> <li>- The author's point of view sounds <b>fully convincing</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A <b>balance</b> between own opinions and authoritative sources is <b>mostly achieved</b>, but;</li> <li>- Perhaps some important sources are not referred to;</li> <li>- The author's point of view <b>in general</b> sounds <b>convincing</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>At some point</b> the author <b>may not develop one's own voice clear enough</b> but simply put together a patchwork of summaries of other authors' views, and/or;</li> <li>- <b>At some point</b> the author <b>may</b> express own opinions <b>without</b> reference to authoritative sources;</li> <li>- <b>Some</b> of the arguments <b>may</b> sound convincing, but <b>others don't</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The author <b>does not develop one's own voice</b> but simply puts together a patchwork of summaries of other authors' views, or;</li> <li>- The author <b>repeatedly</b> expresses own opinions based on <b>clichés</b> or <b>without</b> reference to authoritative sources;</li> <li>- The arguments <b>do not</b> sound convincing</li> </ul>

A més d'afegir un nivell i reformar el criteri, es pot observar que la redacció dels descriptors també s'ha modificat. Al nivell més alt (*Exemplary*), les construccions utilitzades continuen sent estructures factuais en mode indicatiu. En el segon i quart nivells (*accomplished* i *beginning*, respectivament), els atributs es veuen modificats amb els adverbis *mostly* i *perhaps*, i l'expressió adverbial *in general*. En el tercer (*developing*), a més de les proposicions *at some point* i de l'adjectiu *some*, s'usen verbs modals. El quart nivell (*beginning*) utilitza adverbis, com *repeatedly*, i la conjunció *or*. Aquests canvis, sobretot la inclusió de la modalitat, fan que els descriptors siguin més flexibles, perquè d'aquesta manera el text pot encasellar-se tot i no complir estrictament tots els atributs d'un descriptor.

## Discussió i conclusions

Les dades analitzades evidencien la dificultat del disseny de la rúbrica d'avaluació. En primer lloc, mostren la diferent concepció de la llengua que tenen els experts en ICLES procedents del camp de la didàctica de la llengua estrangera i el professorat de continguts acadèmics. En general, els objectius d'aprenentatge prescrits pel professorat de continguts acadèmics no-expert en ciències del llenguatge inclouen únicament objectius referents als contingut i, quan s'inclouen objectius lingüístics, aquests corresponen a una concepció exclusivament formalista de la llengua. En aquest aspecte, se subratlla la importància de les idees proposades per l'Informe Bullock (DES, 1975) sobre el desenvolupament de la llengua anglesa, i es considera que la llengua ha de tenir un valor instrumental i ha d'integrar-se en les matèries de contingut curricular. Per tant, el fet que els experts en didàctica de la llengua estrangera i el professorat de continguts acadèmics treballin de manera conjunta genera oportunitats d'aprenentatge i afavoreix l'objectiu d'unir intrínsecament els criteris lingüístics i de contingut.

L'anàlisi de les dades també destaca la dificultat de crear una rúbrica d'avaluació que sigui manejable per a l'usuari sense ser mecanicista. Com s'ha pogut observar a les

dades, la voluntat d'incrementar l'ús autònom de la rúbrica pot comportar que la redacció dels descriptors sigui simplificadora i mecanicista, la qual cosa no potencia la qualitat formadora de la rúbrica. Conseqüentment, és important intentar trobar un punt d'equilibri entre una eina agradable i fàcil d'utilitzar i que, alhora, sigui consistent i formadora des d'un punt de vista tant de contingut com discursiu. En el present article s'han analitzat alguns dels mecanismes per aconseguir aquesta ponderació, però encara hi ha espai de millora perquè la rúbrica sigui un trampolí per assolir aquest objectiu DUAL.

En resum, l'anàlisi ha confirmat (a) les oportunitats que aporta l'experiència de situar la relació entre contingut i discurs al centre de la discussió també entre persones al·lòctones a les ciències del llenguatge, i (b) la dificultat de dissenyar instruments que siguin coherents simultàniament des d'un punt de vista disciplinar i discursiu, a la vegada que també siguin fàcils d'emprar per l'aprenent.

## Agraïments

Aquest estudi ha rebut el suport del projecte de recerca «Guideway: Recerca sobre el Grau d'Educació Primària en anglès. Guiatge per a l'aprenentatge integrat de continguts acadèmics i desenvolupament de la competència discursiva» (2014 ARMIF 00009) i del «Grup de recerca 'Llengua i educació' (LED)» (2014 SGR 01190), tots dos finançats per l'AGAUR – Generalitat de Catalunya. També s'ha comptat amb un Ajut per a la contractació de personal investigador novell (FI-DGR2014), finançat per la mateixa institució. Aquest treball no hagués estat possible sense la col·laboració del professorat de continguts acadèmics que han accedit a experimentar i reexperimentar les rúbriques d'avaluació a les seves aules.

## Referències

- Andrade, H.; Valtcheva, A. (2009) «Promoting learning and achievement through self-assessment». *Theory into Practice*, 48 (1), p. 12–19.
- Arter, J.; McTighe, J. (2001) *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks (CA), Corwin / Sage.
- Black, P.; William, D. (1998) «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 5 (1), p. 7–74.
- Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria (VA), ASCD.
- Canale, M. (1983) «From communicative competence to communicative performance», a Richards, J.C.; Schmidt, R.W. [eds.] *Language and communication*. Nova York, Longman, p. 2–27.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes, Falmer.
- Department of Education and Science (DES) (1975) *A Language for Life (The Bullock Report)*. Londres, Her Majesty's Stationary Office.
- Di Vesta, F.J. (1989) «Applications of cognitive psychology to education», a Wittrock, M.C.; Farley, F. [eds.] *The future of educational psychology*. Hillsdale (NJ), Erlbaum, p. 37–73.
- Donato, R. (1994) «Collective Scaffolding in Second Language Learning», a Lantolf, J.P.; Appel, G. [eds.] *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ), Ablex, p. 33–53.

- Engeström, Y. (2001) «Expansive learning at work: Towards an activity theoretical reconceptualization». *Journal of Education and Work*, 14 (1), p. 133–156.
- Escobar Urmeneta, C. (en aquest monogràfic). «Formació inicial del professorat d'Educació Primària i internacionalització a casa: Disseny i resultats preliminars del desplegament del Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès (GEP-DUA)». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Escobar Urmeneta, C. [ed.] (en curs) *Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE) in action: foundations, pedagogical implications and commented application examples*. Servei de Publicacions de la UAB.
- Garello, M.V.; Rinaudo, M.C. (2013) «Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), p. 131–147.
- Kublin, K.S.; Wetherby, A.M.; Crais, E.R.; Prizant, B.M. (1989) «Prelinguistic dynamic assessment: A transactional perspective», a Wetherby, A.M.; Warren, S.F.; Reichle, J. [eds.] *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore (MD), Paul H. Brookes, p. 285–312.
- Lan, W.Y. (1998) «Teaching self-monitoring skills in statistics», a Schunk, D.H.; Zimmerman, B.J. [eds.] *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Nova York, Guilford, p. 87–105.
- Lantolf, J.P.; Thorne, S.L. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford, Oxford University Press.
- Lantolf, J.P.; Thorne, S.L.; Poehner, M.E. (2014) «Sociocultural Theory and Second Language Development», a Van Patten B.; Williams, J. [eds.] *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nova York, Routledge, p. 207–226.
- Martin, J.; McLellan, A. (2008) «The educational psychology of self-regulation: A conceptual and critical analysis». *Studies in Philosophy and Education*, 27 (6), p. 433–448.
- Martínez-Ciprés, H. (en curs) *The Assessment Rubric as a Learning Tool to Improve Written Production in ICLHE Contexts*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials (tesi doctoral en curs).
- Perkins, D. (1992) *Smart schools*. Nova York, The Free Press.
- Reddy, Y.M.; Andrade, H. (2010) «A review of rubric use in higher education Assessment and Evaluation». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), p. 435–448.
- Stevens, D.D.; Levi, A.J. (2013) *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling (VA), Stylus Publishing.
- Stiggins, R.J. (1996) *Student-involved classroom assessment*. Upper Saddle River (NJ), Prentice-Hall, 2001.
- Thorne, S.L. (2005) «Epistemology, Politics, and Ethics in Sociocultural Theory». *The Modern Language Journal*, 89 (3), p. 393–409.
- Trujillo Sáez, F.; Ortega Martín, J.L. (2010) *Discourse competence. Dealing with texts in the EFL Classroom*. Universitat de Granada. Disponible a: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/discourse.pdf> [accés: 19.11.2016].
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Zimmerman, B.J. (2000) «Attaining self-regulation: A social cognitive perspective», a Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M. [eds.] *Handbook of self-regulation*. Amsterdam, Elsevier, p. 13–39.

## *La mejora de la competencia discursiva: Dificultades y oportunidades para elaborar e implementar una rúbrica de coevaluación*

*Resumen:* En el 2012 la Universitat Autònoma de Barcelona inició el «Grado de Educación Primaria – Docencia Universitaria en Inglés» (GEP-DUI), una modalidad del grado que responde al enfoque denominado de Integración de Contenidos y Lengua en la Educación Superior (ICLES). Es decir, el grado advoca por el aprendizaje integrado de contenido disciplinar y de una lengua extranjera. Por lo que se refiere al aprendizaje de la lengua, el programa ha priorizado el desarrollo de la competencia discursiva en inglés con finalidades académicas. En este contexto, una de las estrategias didácticas utilizadas en el GEP-DUI ha consistido en el uso de pautas de la auto- y coevaluación. Este artículo reconstruye el proceso de elaboración negociada entre docentes del GEP-DUI y una investigadora de una pauta de coevaluación que integra criterios de evaluación del contenido y del discurso, un cometido que se demostró de alta complejidad. Se identifican y se clasifican las dificultades que se encontraron a lo largo del proceso de diseño y pilotaje de la pauta de evaluación, así como las oportunidades que genera la colaboración interdisciplinaria.

*Palabras clave:* ICLES, coevaluación, rúbrica de evaluación, competencia discursiva, escritura académica

## *L'amélioration de la compétence discursive : difficultés et opportunités pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une grille de co-évaluation*

*Résumé:* En 2012, l'Universitat Autònoma de Barcelona a lancé le «Grade d'Enseignement primaire – Cours universitaires en anglais» (GEP-DUA), une modalité du grade qui s'inscrit dans le cadre d'une approche dite d'Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). Autrement dit, le grade préconise l'apprentissage intégré des matières du programme d'études concerné et d'une langue étrangère. Pour l'apprentissage de la langue, le programme a privilégié le développement de la compétence discursive en anglais à des fins académiques. Dans ce contexte, l'une des stratégies didactiques utilisées dans le GEP-DUA visait à utiliser des critères d'auto- et de co-évaluation. Cet article reconstruit le processus d'élaboration conjointe (entre enseignants du GEP-DUA et une chercheuse) d'une modalité de co-évaluation qui prenne en compte des critères d'évaluation non seulement des contenus du programme d'études concerné, mais aussi du discours, une tâche qui s'est avérée très complexe. L'article identifie et classe les difficultés rencontrées tout au long du processus de conception et de mise en œuvre des critères d'évaluation, ainsi que les opportunités offertes par la collaboration interdisciplinaire.

*Mots clés:* EMILE, ICLES, co-évaluation, grille d'évaluation, compétence discursive, écriture académique

## *Improving Discourse Competence: Difficulties and Opportunities in the Preparation and Implementation of a Co-Assessment Rubric*

*Abstract:* In 2012, the Universitat Autònoma de Barcelona initiated the Bachelor's Degree in Primary Education – University Teaching in English (GEP-DUA), a version of the degree developed in response to the approach called Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE). That is, the bachelor's degree advocated for integrated learning of the discipline's content and a foreign language. In the case of language acquisition, the programme has prioritized the development of discourse competence in English for academic purposes. In this context, one of the teaching strategies adopted in GEP-DUA has involved the use of self-assessment and co-assessment rubrics. This paper reconstructs the process negotiated between GEP-DUA instructors and a researcher to prepare a co-assessment rubric that integrated assessment criteria both for content and for discourse, a task that proved to be highly complex. The difficulties that arose throughout the design and piloting of the assessment rubric are identified and sorted into categories, as are the opportunities created by interdisciplinary collaboration.

*Keywords:* ICLHE, co-assessment, assessment rubric, discourse competence, academic writing