

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ: ENTORN DELS ENFOCAMENTS TEÒRICS EN L'AVALUACIÓ DE LES LLENGÜES CLÀSSIQUES¹

JOSEP ANTONI CLÚA

Universitat de Lleida

jclua@filcef.udl.cat

ORCID: 0000-0002-0146-8700

RESUM

Per als professors de llengües clàssiques, la qualitat de la pedagogia lingüística emprada afecta directament el resultat de l'ensenyament de la llengua. Fins i tot hi ha una broma entre els classicistes segons la qual la proporció de gramàtiques gregues clàssiques per professors és de 10:9, i semblantment podríem dir de l'enfocament triat d'avaluació. Aquest article exposa algunes reflexions generals sobre l'avaluació del grec i del llatí. L'autor parteix d'un tema evident: en el mètode tradicional l'avaluació es limitava a un examen final (en la major part dels casos, només escrit) que verificava els coneixements de llengua adquirits per l'estudiant (per exemple, el coneixement de les regles gramaticals). En la mesura que es tracta d'una mena d'educació que ofereix un model de gramàtica normativa i en què la llengua esdevé un fi en si mateix, que exigeix una reflexió metalingüística i que sovint és exemplificada per models literaris, no és d'estranyar que el "test" tingui en compte criteris morfològics i sintàctics i que inclogui proves de traducció per verificar que s'han après el vocabulari i les normes d'ortografia. Aquest article, que parteix de la revisió de l'etern problema de l'objectivitat a l'hora d'avaluar el llatí i el grec, proposa alguns possibles enfocaments teòrics per millorar-ho i prova de donar algunes breus propostes concretes de millora o de canvi de paradigma. El nostre punt de partida ha estat el nou model de docència universitària que s'esdevé amb la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. De totes les implicacions associades al procés de convergència europea, aquest document se centra també en el procés d'adquisició i avaluació de les competències transversals, per poder-lo abordar des de qualsevol ensenyament universitari i a la secundària.

PARAULES CLAU: Competències, avaluació a l'educació superior, educació secundària, Filologia Clàssica, Grec, Llatí.

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ: ON THEORETICAL APPROACHES TO THE EVALUATION OF CLASSICAL LANGUAGES

ABSTRACT

For teachers of classical languages, the quality of the language pedagogy employed directly affects the outcome of language instruction. There is even a joke among classicists that the ratio of Classical Greek grammars to professors is 10:9, and we could similarly say on the approaches to evaluate. This paper aims to present some general reflections on the evaluation of Greek and Latin. The author starts from an obvious topic: in the traditional method the evaluation was limited to a final exam (in most cases only written) that verified the knowledge of the student in terms of language (for example knowledge of grammar rules). Insofar as it is a kind of education that offers a model of normative grammar and in which language becomes a goal in itself, that demands a metalinguistic reflection and that is often exemplified by literary models, it is not surprising that the 'test' takes into account morphological and syntactic criteria and includes translation exercises to verify that the vocabulary and spelling rules have been learned.

¹ Vull agrair als revisors del meu treball les sàvies indicacions que m'han fet i que he intentat afegir per millorar-lo.

This paper, based on the revision of the old problem of objectivity when evaluating Latin and Greek, reviews some possible theoretical approaches to improve it and tries to give some brief proposals for improvement or paradigm shift. Our starting point has been the new education model, the result of developing the European Higher Education Area. Among all implications related to the European convergence process, this paper focuses on transversal competences acquisition and assessment processes, in order to deal with these processes in any higher education studies at the universities and at the secondary education.

KEYWORDS: Competences, higher education evaluation, secondary education, Classical Philology, Greek, Latin.

1. Tot procés d'aprenentatge d'una llengua ha de dur necessàriament a una avaluació del mateix en totes les seves dimensions.² En una comunicació no publicada que vaig intitular "*Poion, pos, posapous: Estratègies d'avaluació de les llengües clàssiques*",³ fruit de la lectura del treball de R. Bisquerra i A. Sargatal (1992), vaig intentar abordar una problemàtica a la qual, vint-i-cinc anys després, vull esmerçar altres reflexions complementàries. Aquella comunicació era conseqüència de la meva participació en el Grup d'Avaluació de l'ICE de la Universitat de Barcelona, dirigit per Delio del Rincón Igea, especialista en mètodes d'investigació i diagnosi en educació.

M'agradaria partir d'una constatació que adés i ara oblidem: si sempre hem maldat per convèncer la societat que els estudis clàssics, el grec antic o el llatí, són tan actuals com qualsevulla altra llengua, haurem de proposar-nos també l'actualització i la renovació de la seva avaluació. D'antuvi, doncs, cercaré d'exposar els problemes generals amb què ens trobem, així com algunes consideracions inicials, a tall de marc referencial.

a) El tema de l'avaluació⁴ és un dels nostres cavalls de batalla en claustres de professors i departaments de secundària, i esdevé una mena d'Escil·la i Caribdis també a la universitat d'on volem escapar; un tema en el qual hom insisteix a grat i a desgrat, una qüestió disputada i espinosa, motivada pel fet que en el còmput o càlcul de certes dades que configuren l'anomenada "avaluació" hi concorren molts paràmetres. Sobre l'interès o la manca d'atenció per l'avaluació de la llengua i sobre les concepcions i mètodes ja superats, és interessant el que ens diu S. Pastor (2003: 503):

A pesar de que ya desde la formulación del concepto de competencia comunicativa, en sus inicios a principios de los setenta, y en aportaciones posteriores como la de Michael Canale (1983), se concedió un lugar relevante no sólo al aprendizaje de la misma, sino también a su evaluación, parece que el desarrollo posterior del enfoque comunicativo ha insistido más en el diseño de objetivos y contenidos, así como en la metodología para alcanzar los primeros, que en la necesidad de arbitrar un modelo de evaluación acorde

² Vegeu, per exemple, Pastor 2003.

³ Comunicació presentada al *I Col·loqui estatal / IV de Catalunya de Didàctica de les llengües clàssiques*, organitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona (1993).

⁴ Sobre aquest tema, cal tenir molt en consideració els treballs de Carreño 1977, García Ramos 1989 i Tenbrink 2006.

con la ‘pedagogía comunicativa del lenguaje’, en términos del citado autor. De hecho, la evaluación ha sido tradicionalmente la parte del proceso de aprendizaje menos atendida y la que a menudo se ha visto lastrada por concepciones y métodos ya superados en la práctica cotidiana del aula, una vez aceptada la competencia comunicativa (suma de las subcompetencias lingüística, sociocultural, estratégica y discursiva) como el principal objetivo de la enseñanza de segundas lenguas.

Aquest caire eclèctic i dispers que hem vist també és assenyalat per T. Ribas en el capítol corresponent del treball sobre l'avaluació en l'àrea de llengua i literatura, coordinat per U. Ruiz Bikandi (2011: 64):

El objetivo principal de la evaluación en el área de lengua y literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida como un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que abarcan la lengua oral, la lectura y la escritura, así como los conocimientos sobre la lengua y la literatura. Este capítulo detalla algunas de las evaluaciones más habituales en el área de lengua y literatura, tales como la evaluación diagnóstica o externa, la evaluación reguladora o la autoevaluación, así como también algunos de sus instrumentos.

D'entrada, els pedagogs fa anys que ens diuen que l'avaluació és quelcom que va més enllà de la mesura⁵ (element cabdal de tota avaluació, al capdavall, i que, tanmateix, de vegades, és negligit o es considera *demodé*). Per dir-ho amb una terminologia potser un xic esnob, que en el fons no deixa d'ésser força inveterada, les activitats de cada matèria s'avaluen atenent els aspectes conceptuals, procedimentals i actitudinals. Alhora, els professors de cada matèria som els encarregats de decidir com es combinen aquestes qualificacions per generar la nota global dels crèdits o de les assignatures.

b) Una altra constatació inicial: les avaluacions del domini de les llengües clàssiques, com la majoria d'altres llengües i matèries, es fan *sui generis* (tants caps, tants barrets): l'únic criteri vàlid (emfasitzo el mot “únic” i el poso entre cometes) acostuma a ser el particular i subjectiu de cada professor.

Vet ací un exemple d'un professor de grec, triat a l'atzar, que ha elaborat una taula o xarxa de puntuació (un tipus de rúbrica) molt meritòria però que traspua un xic de subjectivitat i que potser no seríem capaços de fer per la seva complexitat (Viloria 2015):

<p>¿Ha reconegut totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,20.</p> <p>¿Ha reconegut gairebé totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,15.</p> <p>¿Ha reconegut la meitat de totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,10.</p> <p>¿Ha reconegut menys de la meitat de totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,05.</p> <p>¿No ha reconegut totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0.</p>

⁵ Vegeu, per exemple, Adams 1983.

Però a continuació llegim, d'una manera també força subjectiva, com valora els complements directes amb la mateixa categoria que una subordinada, com si fos el mateix un CD (Complement/Objecte directe) que una subordinada. Remarquem que la nota va minvant segons el “gairebé”, la “meitat”, “menys de la meitat” o “no”:

¿Ha reconegut tots els complements directes, indirectes i atributs? – Nota: 0,20.

c) En el camp de l'avaluació educativa, els resultats numèrics no sabem a què responen: un “excel·lent” en un centre podria ser un insuficient en el centre del costat.⁶ Un excel·lent en grec pot ser un insuficient en llatí o en català, segons les polzades (si fem ús d'aquest símil) o segons els pams o peus amb què mesurem.

d) Una altra *vexata quaestio* molt més punyent encara i concreta: ¿haurem de continuar amb els vells exàmens de memorització, que molts, per bé que no pas tots, consideren filigranes dels manuals d'història de l'educació? ¿Haurem de continuar avaluant aquelles cantelludes declinacions i prou, o només aquelles traduccions embrollades? Potser sí, sobretot als nivells més baixos de l'ensenyament de la llengua, tot i que amb altres eines d'avaluació.

S'han aixecat moltes crítiques contra els instruments d'avaluació (limitacions i deficiències dels instruments de mesura). Més encara: per bé que és cert que calen eines d'avaluació, moltes vegades trobem catàlegs sobre instruments de mesura en un llenguatge força esotèric.

e) La ciència de l'avaluació és molt recent (no tant l'aplicada a les llengües clàssiques), i el camí recorregut durant el segle actual i el darrer ha significat un avenç tan espectacular en precisió i en objectivitat (sobretot en l'ensenyament de segones llengües) que ara només cal *transponere in Latinum et Graecum colorem*, és a dir, fer una mena de transposició de la feina feta en altres àrees a l'àmbit de les llengües clàssiques.

f) Un tema força important –freqüent i fructuós a les universitats presencials, així com gosariem dir que també a les no presencials i als instituts de secundària– és el del sentit de l'avaluació contínua (el dret a triar el propi ritme d'estudi) i el percentatge en l'avaluació final. El problema que planteja aquesta mena d'avaluació és, al meu entendre, l'influx que ha de tenir en la configuració final de la nota dels crèdits de l'assignatura en qüestió. Sigui com sigui, per tal que no se'ns escapi un altre tren dels molts que ja hem perdut els hel·lenistes i els llatínistes, o ens han fet perdre, és peremptòria i urgent la incorporació d'estratègies d'avaluació a unes matèries/llengües en vies de renovació didàctica.⁷

⁶ Cf. Bisquerra i Sargatal 1992: 13.

⁷ Una de les qüestions cabdals de les quals hem de partir és què avaluar i com avaluar. Si fem una mica d'història dels decrets a Catalunya, per veure d'on venim i cap a on anem, només cal llegir l'inveterat Decret 82/1996 de 5 de març, que actualment no està en vigor, però que establia

2. Així, doncs, arran d'una recerca conjunta que estem encetant la Universitat de Siena i la Universitat de Lleida,⁸ ens hem marcat com a fita l'establiment i la definició de quins mecanismes, xarxes, proves objectives o mètodes són més adients per avaluar els procediments i les habilitats per damunt de l'aprenentatge de conceptes gramaticals teòrics. Proposo, doncs, en aquesta mena de *work in progress* inicial, i veig plausible una avaluació continuada, que inclou l'avaluació de caire diagnòstic, formatiu i sumatiu. Com se sap, aquesta mena d'avaluació exigeix que els professors no només avaluïn al final del procés d'aprenentatge l'assimilació de coneixements i el desenvolupament de competències per part dels estudiants, sinó que, al llarg del curs, han de proposar amb una certa periodicitat activitats, de caràcter avaluable, que facilitin l'assimilació i el desenvolupament progressius, respectivament, dels continguts de la matèria i de les competències que s'han d'assolir. D'aquesta manera, l'avaluació esdevé continuada o progressiva, i el professor pot fer un millor seguiment del progrés en l'aprenentatge de l'estudiant.

De fet, no estem descobrint res de nou amb les afirmacions anteriors, atès que aquests aspectes ja han estat clarament incorporats en els instruments d'avaluació de totes les matèries, si més no a l'educació secundària (però també, mica en mica, als estudis universitaris), com l'avaluació formativa, sumativa i continuada. ¿Per què no encetar, doncs, el debat a propòsit de les dimensions i les competències⁹ (o a través de l'èmfasi en els procediments i les habilitats), els graus d'assoliment, etc., que és, certament, el que ara mateix està en vigor a la llei educativa de Catalunya?

D'altra banda, els professors pertanyents a aquest grup de recerca som del parer que, a l'hora de qualificar, el professor de grec o de llatí hauria de bastir, com a *conditio sine qua non*, una taula o esquema de correcció de les respostes, en què es destaquin els punts importants que hagi inclòs per mesurar l'aprenentatge

l'ordenació dels ensenyaments del Batxillerat (DOG núm. 2181 de 13.3.1996). Si l'esmentem no és només per evidenciar la seva obsolescència, sinó per palesar unes pinzellades dels primers intents a casa nostra, a l'Administració educativa. Doncs bé, és molt simptomàtic que, en abordar els objectius generals d'etapa de les llengües clàssiques, aquest Decret volia posar en relleu el tema que ens ocupa: "En el moment de planificar l'estudi de la llengua i de la cultura (grega i llatina), cal tenir en compte que el foment dels procediments i de les habilitats tindrà preferència per damunt de l'aprenentatge de conceptes gramaticals teòrics. Per això, la comprensió, el reconeixement, l'aplicació i l'anàlisi implícita (i explícita en casos determinats) han de ser els passos previs per fer una traducció i un comentari" (DOGC núm. 2181, p. 2481). Amb tot, en el mateix decret i a propòsit de possibles matèries optatives, hi llegim també una dada que acaba de reblar el clau de la importància que l'Administració educativa sempre ha pretès atorgar al tema de l'avaluació en la nova implantació del sistema educatiu: "En el Projecte curricular, hi constaran els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de les matèries optatives dissenyades pel centre" (DOGC núm. 2181, p. 2432).

⁸ En l'equip de recerca hi figuren els professors Simone Beta i Esther Carra (Universitat de Siena) i Josep A. Clúa (IP, Universitat de Lleida) i els investigadors col·laboradors següents: Laia Vall, Maria López, Gemma Posino i Elena Parra (Universitat de Lleida), entre d'altres.

⁹ Vegeu Palencia 1990; Bini 1997; Pascual Díez 2000.

de l'alumne i la ponderació o el pes que caldrà assignar a cada part de la resposta (de fet, el lector ràpidament copsarà que m'estic referint al que tècnicament es coneix com a rúbrica, suara esmentat, que ja s'està aplicant a molts centres de secundària com un recurs per a l'avaluació, malauradament no pas encara a la universitat, per les perquisicions que estem fent sobre el tema) i que es va confirmant com un mecanisme molt vàlid per a una adequada valoració del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Per bé que aquesta afirmació sigui òbvia, volem assenyalar que és important de reflectir en l'esmentat esquema els punts a sumar pel major o menor acompliment en cada examen d'aquells *criteris* o trets que pesen en les respostes: originalitat, estructuració del tema, adequació dels exemples, domini del llenguatge, coherència en el maneig i encadenament d'arguments, etc.

L'esmentat esquema també haurà d'incloure puntuacions que caldrà restar en cas de presentar-se informació no pertinent, redundant, falsa, sempre que l'alumne hagi estat prèviament avisat d'aital sostracció, com ja es fa a les proves de Selectivitat i que tots coneixem bé.

D'entre els procediments a utilitzar per al procés mateix de la qualificació, poden assenyalar-se tres models que, si seguim Carreño (1977), són: el primer – d'aproximació a la norma– que coincideix amb els principis de la didàctica tradicional; el segon –d'aproximació al criteri– que s'acosta més al que estableix la tecnologia educativa moderna; el tercer –pes relatiu– que és una simplificació del procés avaluatiu a què hem de recórrer quan es tracti d'exàmens els resultats dels quals no tinguin gran transcendència en la vida acadèmica de l'alumne. A més, en tot procés d'avaluació, haurem de tenir molt en compte el treball taxonòmic de B. S. Bloom *et al.* (1975), que abasta els ítems següents:

- 1.00 Coneixement.
 - 1.10 Coneixement del que és específic.
 - 1.11 Coneixement de la terminologia.
 - 1.12 Coneixement de fets específics.
 - 1.20 Coneixement dels mètodes d'estudi dels fets específics.
 - 1.30 Coneixement dels conceptes universals i abstractes d'una matèria.
- 2.00 Comprensió.
- 3.00 Aplicació.
- 4.00 Anàlisi.
- 5.00 Síntesi.
- 6.00 Avaluació.
 - Judicis de valor, quantitativs i qualitativs, sobre el grau en què mètodes i matèries compleixen els criteris que els condicionen.
 - 6.10. Judicis en funció de l'evidència interna.
 - Avaluació de l'exactitud del missatge a partir de criteris interns (precisió lògica, conseqüència, etc.).
 - 6.20. Judicis en funció dels criteris externs.
 - Avaluació d'una matèria en funció de criteris seleccionats.

Entre nosaltres, són força interessants i aclaridors els treballs de Vidal (1984) i de Bisquerra i Sargatal (1992), on trobem exemples de diagnòstic analític i de barems provisionals en centils (sorgits arran d'una prova objectiva) com a paradigma del que pretenem exposar en aquestes línies.

3. Opinem que, a l'hora d'abordar el tema espinós de l'avaluació, haurem de tenir en compte algunes preguntes i recomanacions i alguns paràmetres i viaranys conceptuals com els següents, a tall d'exemple:

1. Nova conceptualització de l'avaluació. *Status quaestionis* de l'avaluació en llengües clàssiques (a l'ESO, al Batxillerat i a la Universitat): l'únic criteri vàlid és el particular i subjectiu de cada professor. Els resultats numèrics, ¿a què responen?
2. Mecanismes d'avaluació de:
 - a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals.
 - b) Procediments.
 - c) Valors, normes i actituds, tot tenint en compte els objectius terminals de les llengües clàssiques.
3. Estudis dels instruments de mesura avaluativa.
4. Àrea de contingut: Llengües clàssiques. Estudi del nivell cognitiu d'objectius (temes i coneixement, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació).
5. Elaboració d'informes avaluatius. Anàlisi de la informació. Valoracions. Procés de presa de decisions, etc.
6. Tècniques avaluadores. Estudi de la *Síntesi de la taxonomia dels objectius de l'educació* de Bloom *et al.* (1975). Estudi d'altres eines i estratègies d'avaluació. Anàlisi de tasques.
7. Elaboració de tests, qüestionaris paradigmàtics, inventaris, etc. Nombre d'ítems (en sumativa, formativa, etc.).
8. Aplicacions concretes dins l'àmbit de les llengües clàssiques. Resultats a partir dels objectius d'aprenentatge i de les tècniques avaluadores ja esmentades.
9. Conclusions finals entorn de la objectivitat que ha de suposar tota avaluació en llengües clàssiques.

En el "mètode tradicional", l'avaluació es limitava a un examen final (en la major part dels casos, només escrit) que verificava els coneixements lingüístics adquirits per l'alumne. En la mesura que es tracta d'un tipus d'ensenyament que ofereix un model de gramàtica normativa i en el qual la llengua es converteix en un fi en si mateix, que exigeix una reflexió metalingüística i que s'exemplifica sovint amb models literaris, no és d'estranyar que l'"examen" o l'avaluació hagi de tenir en compte criteris morfològics i sintàctics i que inclogui proves de traducció per comprovar que s'ha après el vocabulari i les normes ortogràfiques.¹⁰

Sóc del parer, doncs, que cal continuar cercant propostes innovatives entorn de l'avaluació. En aquest sentit, esmentem dos instruments força interessants a l'hora d'avaluar: les pautes d'observació i les escales analítiques. En efecte, les pautes d'observació són llistes de control dels aspectes que es

¹⁰ Sobre aquest pressupòsit, vegeu Pastor 2003: 506.

volen observar. Es tracta de descompondre un criteri d'avaluació en actuacions o comportaments observables. Al costat de cada *ítem* o descriptor, el docent pot fer anotacions com ara si s'ha assolit o no, en quin grau i de quina manera o en quina data es va fer l'observació. Es poden observar tant aspectes lingüístics com no lingüístics i es poden reconvertir fàcilment en instruments d'autoavaluació o coavaluació. Un exemple de pauta d'observació sobre les actituds dels alumnes en relació amb la llengua d'aprenentatge podria ser aquesta:

- Accepta i s'esforça per entendre la llengua d'aprenentatge com a llengua vehicular de classe.
- Mostra interès per expressar-se en la llengua d'aprenentatge.
- Participa activament i col·labora en les activitats per parelles o en petit grup.
- Mostra autonomia en el bon funcionament de la classe.
- Respecta els companys i el professor.

També és possible dissenyar pautes d'observació directament per a l'autoavaluació. De la mateixa manera que les pautes d'observació, les escales analítiques proporcionen un instrument per observar les actuacions dels aprenents en relació amb un criteri d'avaluació determinat. En aquest cas, a més, es pot establir una gradació per a cada un dels descriptors. Són més adequades quan es tracta d'observar habilitats que presenten una complexitat més gran per als aprenents, com ara la interacció oral o l'expressió escrita.¹¹

4. Reprenc el tema de les dimensions i les competències (o a través de l'èmfasi en els procediments i les habilitats), els graus d'assoliment, etc., que és, com hem dit, el que ara mateix està en vigor a la llei educativa de Catalunya, malgrat les fílies i les fòbies que provoca. De fet, d'ençà del Decret 187/2015 d'ordenació de la secundària de l'agost del 2015, el currículum a secundària ha canviat per centrar-se en les competències bàsiques d'àmbit. Per dir-ho ras i curt, ja no es tenen objectius, sinó que les competències són els objectius.

En realitat, com assenyala l'especialista en mesura i avaluació educativa, J. Mateo (2011: 6), pel que fa a les conseqüències de les competències i a la seva acceptació i aplicació,

l'adquisició d'una nova competència comporta un efecte directe sobre la nostra capacitat per interpretar i dotar de nous sentits a la realitat sobre la qual actuem. Des d'aquesta nova dimensió el desenvolupament competencial aporta noves metàfores que actuen de mediadores en les nostres interaccions amb la realitat i la doten de significats nous i més rellevants.

¹¹ Cal assenyalar que manllevo aquests instruments de l'elaboració feta a partir del treball de C. Escobar (2001) i a partir de la informació i els recursos que apareixen a XTEC 2017.

Quant a l'assoliment de competències i al treball per competències, en el llibre de J. Alsina Masmitjà (2011: 14),¹² hom llegeix el següent:

A més a més, aprendre a ser competent denota que l'alumne practica i desenvolupa diferents capacitats i aptituds, amb l'objectiu de donar resposta a una situació problemàtica determinada. L'assoliment d'una competència s'evidencia en l'exploració, el coneixement, la comprensió, l'aplicació, l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació de la gestió del projecte o l'activitat acadèmica que l'estudiant individualment, o col·laborativament, treballa en cada assignatura, matèria o titulació. En conseqüència, treballar per competències significa que l'alumne ha d'entendre l'aprenentatge com un circuit multidireccional on ha de prendre la iniciativa i estimular la capacitat crítica, ètica, creativa i sensible en la gestió del seu aprenentatge a tots els nivells per tal d'afavorir la seva formació integral. En aquest cas, el professor és un guia o un "despertador de curiositats" que acompanya l'alumne en aquest trajecte.

Val a dir que s'han obert camí concepcions holístiques de les competències on s'estableixen nexes entre individu, tasca, competència i context. D'altra banda, no és obligatori si no posar les competències que s'aniran treballant. Per bé que molts instituts i departaments universitaris ja fa temps que treballen de manera diferent, amb propostes metodològiques innovadores i trencadores, i es duen a terme darrerament diversos cursos sobre el nou marc de la programació per competències, val a dir que molts professors expressen dubtes sobre com han d'avaluar les competències dels alumnes. Considerem (i en això no diem més que una *communis opinio*) que gairebé tothom coincideix que l'avaluació per competències ha de focalitzar el procés d'adquisició d'habilitats en el *savoir faire* i que l'avaluació proporciona informació més qualitativa que quantitativa.

També és de sobres conegut que a les facultats universitàries ja es comencen a implementar i aplicar, ja sigui en el marc del centre o de l'aula, diverses propostes vinculades amb l'ensenyament i l'avaluació de les competències,¹³ i, en l'àmbit del món clàssic, cal tenir en compte el *sapere aude* com a principi cabdal, tot considerant l'afirmació de la filosofia actual. En efecte, "Aprendre a pensar" és la novena competència que el filòsof J. A. Marina (2009) reclama desenvolupar dins l'àmbit educatiu; una competència entesa com la facultat que permet prendre decisions per regular l'aprenentatge propi i aproximar-lo a una determinada meta dins l'àmbit que conforma el context d'aprenentatge propi.¹⁴

Vet ací un exemple paradigmàtic, una mena de botó de mostra, extret de la programació feta pels professors de clàssiques de l'IES Blas Infante de Còrdova, que trio entre una munió de possibilitats de programació, però on es diu que el Grec I manté una vinculació especial amb les competències clau

¹² Vegeu també Gimeno Sacristán 2008 o Monereo 2009.

¹³ Cf. Bolívar 2010.

¹⁴ Vegeu també Alsina Masmitjà 2011: 14.

núm. 1 (Comunicació lingüística) i núm. 6 (Cultural i artística) i que tots els enunciats s'hi relacionen:¹⁵

COMPETENCIAS CLAVE: 1. Comunicación lingüística, 2. Matemática, 3. Competencia digital, 4. Aprender a aprender, 5. Social y cívica, 6. Iniciativa personal y espíritu emprendedor, 7. Conciencia y expresión cultural.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROYECTO CURRICULAR

- Identificar en textos griegos sencillos, originales o elaborados, los elementos morfológicos básicos y las estructuras sintácticas de la lengua griega y establecer analogías y diferencias con elementos y estructuras de la lengua castellana. (C.C. 1, 4, 6, 7)
- Emplear textos diversos de clásicos griegos como medio indispensable para el aprendizaje de una lectura comprensiva de calidad y practicar la traducción de textos griegos sencillos. (C.C. 1, 4, 5, 6, 7)
- Aplicar técnicas para recoger y procesar la información recibida de los textos sencillos de autores griegos y utilizarla posteriormente de modo adecuado. (C.C. 1, 4, 5, 6, 7)
- Establecer procedimientos para la formación de palabras y fenómenos de evolución fonética con el fin de ampliar el vocabulario básico, facilitar el conocimiento de las etimologías griegas y potenciar la habilidad para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación. (C.C. 1, 4, 6, 7)
- Determinar ejemplos concretos de términos, locuciones y expresiones griegas aplicadas al lenguaje artístico, científico, jurídico, técnico y coloquial en las lenguas modernas. (C.C. 1, 4, 5, 6, 7)
- Identificar las instituciones y el modo de vida de los griegos como referente histórico de organización social, participación de los ciudadanos en la vida pública y delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una Europa diversa, unida en el pasado por la lengua y cultura griegas. (C.C. 1, 3, 5, 6, 7)
- Valorar el conocimiento del importante patrimonio arqueológico y artístico griego en España y en el mundo occidental y apreciar y disfrutar del arte griego como producto de la creación humana y como testimonio de su historia y mostrar interés por la conservación de dicho patrimonio. (C.C. 1, 5, 6, 7)
- Analizar los aspectos más significativos de la realidad histórica y social del mundo griego, su evolución, sus logros y sus aportaciones a las lenguas romances, a la historia y la cultura del mundo occidental, extrayendo enseñanzas y paralelismos entre elementos de información sociopolítica del mundo griego y el actual. (C.C. 1, 3, 6, 7)
- Identificar los principales logros y valorar la calidad técnica de la ingeniería, arquitectura y escultura griegas, empleando el vocabulario artístico básico para poder describir adecuadamente las obras maestras de su arte, destacando aquellos ejemplos más representativos de su permanencia en España. (C.C. 1, 3, 4, 5, 6, 7)

Heus ací, també, un exemple/model de nomenclatura¹⁶ de l'ordre d'avaluació, amb uns nivells o ítems suficients a secundària (una mena de full de càlcul que fa les mitjanes tot indicant uns pesos o mesures en cada competència):¹⁷

¹⁵ IES Blas Infante 2018.

¹⁶ Vegeu la informació fornida per J. Feliu (2018).

¹⁷ Pel que fa l'educació secundària, vegeu també Sarramona 2004.

Avaluació Activitats 1a 0: NP 1: NA 2: AS 3:AN 4: AE	ACT	CA	CA	PR	PR	EX	MEM	MEM	MEM
	COMP	C9	C1	C9	C7	C1	C4	C5	C6
	ÀMB	CT	CT	CT	CT	CT	LING	LING	LING
ALUMNE 01		1	3	4	4	4	3	3	4
ALUMNE 02		1	2	2	3	2	2	0	3
ALUMNE 03		0	3	2	2	0	0	3	2
ALUMNE 04		2	3	0	1	0	2	4	1
ALUMNE 05		2	2	0	2	3	2	4	2
ALUMNE 06		0	0	3	2	4	4	3	2
ALUMNE 07		0	2	4	4	4	3	3	4

5. Se'ns fa difícil d'escatir o de recomanar, i menys en les poques línies de que disposem, quin mètode o enfocament és millor a l'hora d'avaluar el grec o el llatí. Per als professors de llengües clàssiques, la qualitat de la pedagogia lingüística emprada afecta directament el resultat de l'ensenyament de la llengua. Fins i tot hi ha una broma entre els classicistes segons la qual la proporció de gramàtiques gregues clàssiques per professors és de 10:9, i semblantment podríem dir de l'enfocament d'avaluació. Al llarg d'aquestes breus pinzellades teòriques he intentat esbossar algunes reflexions generals sobre els enfocaments en l'avaluació de les nostres llengües clàssiques, que requeririen sens dubte un major aprofundiment en tots els aspectes tractats i que esperem desenvolupar en futurs treballs al si del grup de recerca esmentat.

Hem vist suara que l'avaluació ha estat tradicionalment la part del procés d'aprenentatge menys atès. És evident que cal rebutjar, en part, els mètodes tradicionals, plens d'apriorismes subjectius com els que hem assenyalat, i que les tendències actuals ens menen cap al desenvolupament de l'avaluació de les competències transversals (*transversal competences acquisition*), sobretot a l'ESO, i amb més dificultats d'aplicació al Batxillerat o a la universitat. Així, doncs, com a punt de partença, i a tall de conclusió pel que fa a aquesta mena d'avaluació per competències, podem dir, com assenjala M. A. Martos (2010: 314), que

el nuevo enfoque obliga repensar la naturaleza de la evaluación, su función y sus estrategias de aplicación, quedando reducida la diferencia entre evaluación aprendizaje a un mero matiz, dentro de un proceso continuo de evaluación continuada.

Amb tot, és cert que el parer d'alguns professors de secundària entrevistats, malgrat seguir la llei que cal seguir, és un xic eclèctic, i, així, parlen de la dificultat, al Batxillerat, de parlar de competències (e.g. a les TIC, de caire digital i lingüístic) o d'emprar nomenclàtors com AS (Assolit) o NA (No assolit) o el que en diuen "notes de lletres" o abordar les "dimensions literàries" o les "competències lingüístiques", o els models de nomenclatura de l'ordre d'avaluació en vistes a una Selectivitat que plana com una espasa de Dàmocles i on les puntuacions/l'avaluació són certament diferents i molt més numèriques.

D'altra banda, diversos treballs pertanyents al Departament de Ciències de l'Antiguitat de la Universitat Autònoma de Barcelona, encapçalats per Gemma Puigvert,¹⁸ sobre la seva experiència (i del seu grup de recerca) quant a la implementació de l'enfocament per competències en cursos d'Humanitats i de Filologia Clàssica, vessen molta llum nova sobre el nou paradigma o model basat en competències. Els canvis substancials que aquest nou sistema d'aprenentatge propugna fan que el perfil de l'alumne sigui, *a priori*, el d'un estudiant motivat i responsable del seu aprenentatge. Vet ací un fragment eloqüent en aquest sentit (Puigvert i Iglesias 2017: 168):

La implantación de un nuevo modelo basado en competencias hacía variar la naturaleza, la cantidad y la calidad de las sesiones de formación en las aulas. Las clases magistrales (entendidas como mecanismo de transmisión de conocimientos, esencialmente unidireccional, del profesor al estudiante), que habían sido la tipología dominante en el ámbito de las Humanidades, debían complementarse y enriquecerse con otras modalidades de enseñanza y aprendizaje. Esto conllevaba un cambio sustancial en el sistema de aprendizaje, ya que el estudiante debía implicarse más activamente en la comprensión y la construcción de su propia formación; debía estar dispuesto, asimismo, a seguir una evaluación continuada, que debía permitirle ajustes continuos de su propio proceso. Para ello, el perfil del alumno es, *a priori*, el de un estudiante motivado, a tiempo completo y responsable activo de su aprendizaje.

Sigui com sigui, i al marge del mètode triat, suggereixo treballar amb un cert eclecticisme i donar més concreció al procés d'avaluació, tot suggerint alguns consells pràctics a l'hora d'avaluar els nostres alumnes de clàssiques amb algunes reflexions, a manera de preguntes o exhortacions que ens podem formular (o fer), lluny de les teoritzacions o de les actuals "Rúbriques per a avaluar exàmens de textos grecs o llatins", i que manllevo, per exemple, del que es fa a les escoles d'enginyeria:¹⁹

- Mesurar la dificultat i la qualitat de les preguntes. Estudiar a fons les correlacions entre preguntes. ¿Són les notes comparables entre edicions anyals de l'assignatura o depèn dels alumnes que tenim?

¹⁸ Cf. Puigvert 2009; Puigvert *et al.* 2010. Vegeu també Puigvert i Iglesias 2017; Carreras i Perrenoud 2006; de la Mota i Puigvert 2009. Vet ací les competències específiques que G. Puigvert i J. A. Iglesias (2017: 170) assenyalen com a pròpies de l'àrea d'humanitats: "1. Analizar y aplicar los conceptos gramaticales, fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de las lenguas clásicas. 2. Traducir e interpretar textos latinos. 3. Saber valorar la información específica sobre el mundo clásico y generar opiniones propias justificadas. 4. Transcribir, anotar e interpretar un documento histórico original manuscrito".

¹⁹ Agraïxo al prof. Mario Muñoz Organero, catedràtic d'aprenentatge automàtic aplicat als senyals de sensors mòbils de la Universitat Carlos III de Madrid, que també s'ha plantejat el tema de l'avaluació, aquest breu reguitzell d'ítems que ell m'ha fornït generosament i que també considera a l'hora d'avaluar les assignatures "Sistemas de información" i "Arquitectura de ordenadores", entre d'altres, a la seva Escola d'Informàtica (Escuela Politécnica Superior), a Leganés.

- Vet ací un sil·logisme que es plantegen a les carreres de ciències: “Si tots els qui encerten A, encerten B, i tots els qui fallen en A fallen en B, potser fora millor canviar B”.
- ¿Què s’esdevé si una pregunta difícil, un text en llatí o grec, que pocs encerten, és encertat per alumnes amb pitjor nota?

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, G. S. (1965), *Measurement and Evaluation in Education, Psychology and Guidance*, New York, Holt, Rinehart and Winston (trad. de Pastor Bodmer, A., *Medición y evaluación en educación, psicología y “guidance”*, Barcelona, Herder, 1983³ [1970]).
- ALSINA MASMITJÀ, J. (coord.) (2011), *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*, Barcelona, Universitat de Barcelona / Octaedro.
- BINI, M. (1997), “La evaluación de la competencia gramatical: una cuestión abierta”, dins *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Escuela Oficial de Idiomas / Ministerio de Educación y Cultura, 119-131.
- BISQUERRA, R. i SARGATAL, A. (1992), *Proves objectives de llengua catalana*, Barcelona, Laertes.
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, vol. I: *Cognitive Domain*, New York, D. McKay (trad. de Acarreta, I., *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las Metas Educativas*, vol. I: *Ámbito del conocimiento*, Alcoi, Marfil, 1975).
- BOLÍVAR, A. (coord.) (2010), *Competencias básicas*, Barcelona, Wolter Kluwer.
- CARREÑO, F. (1977), *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*, Mèxic, Trillas.
- CARRERAS, J. i PERRENOUD, P. (2006), *El debat sobre les competències a l’ensenyament universitari*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- ESCOBAR, C. (2001), “La evaluación”, dins *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Nussbaum, L., Bernaus, M. (ed.), Madrid, Síntesis, 325-358.
- FELIU, J. (2018), *Quadern per avaluar per competències... o com jo interpreto l’ordre d’avaluació ENS/108/2018* [en línia]. Disponible a: <<http://tecnocentres.org/quadern-per-avaluar-per-competencies-o-com-jo-interpreto-lordre-davaluacio-ens-108-2018>> [consulta: 13 setembre 2019].
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989), *Bases pedagógicas de la evaluación: Guía práctica para educadores*, Madrid, Síntesis.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- IES BLAS INFANTE (2018), *Programación del Departamento de latín y griego. Curso 2018-2019* [en línia]. Disponible a: <http://iesbi.es/images/documentacion_departamentos/largas_programaciones/clasicas_prog_completa.pdf> [consulta: 18 setembre 2019].
- MARINA, J. A. (2009), *La actitud filosófica como novena competencia* [en línia]. Disponible a: <<https://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente>> [consulta: 18 setembre 2019].
- MARTOS, M. A. (2010), “Resena de Bolívar 2010”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14.3, 313-314.

- MATEO, J. (2011), "Presentació", dins Alsina 2011: 5-7.
- MONEREO, C. (2009), *La evaluación auténtica de competencias: posibles estrategias* [vídeo en línia]. Disponible a: <www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk> [consulta: 13 abril 2010].
- DE LA MOTA, C. i PUIGVERT, G. (2009), *La investigación en Humanidades*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- PALENCIA, R. (1990), "La evaluación como diagnóstico y control", dins *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana, 220-244.
- PASCUAL DÍEZ, J. (2000), *Evaluar la lengua en el aula: Análisis de necesidades del profesorado*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- PASTOR, S. (2003), "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas", dins *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Reyzábal Rodríguez, M. V. (ed.), Madrid, Consejería de Educación, 503-513.
- PUIGVERT, G. (ed.) (2009), *Guia per a l'avaluació de les competències dels estudiants*, Barcelona, AQU-Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- PUIGVERT, G., ALEMANY, A., BARREDA, A., GIRALT, S., GÓMEZ PALLARÈS, J., OLLER, M., PAGÈS, J. i PÀMIAS, J. (2010), "Ejemplos de evaluación de competencias en Filología Clásica", *Revista de Estudios Latinos*, 10, 189-226.
- PUIGVERT, G. i IGLESIAS, J. A. (2017), "El reto de la evaluación por competencias en las asignaturas de Humanidades", dins *La evaluación de competencias en la educación superior: III Encuentro Internacional Universitario*, García Calderón, L. (ed.), Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 163-186.
- RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2011), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Barcelona, Graó.
- SARRAMONA, J. (2004), *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona, CEAC.
- TENBRINK, T. D. (2006), *Evaluación: Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea.
- VIDAL, M. C. (1984), *Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari*, Barcelona, CEAC.
- VILORIA, C. (2015), *Rúbrica para evaluar exámenes de textos griegos (2º Bachillerato)* [en línia]. Disponible a: <<http://latinpraves.blogspot.com/2015/11/rubrica-examenes-de-griego.html>> [consulta: 18 setembre 2019].
- XTEC (2017), *Avaluar per aprendre* [en línia]. Disponible a: <<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxac/avaluarperaprendre>> [consulta: 18 setembre 2019].