



**Antonio Mendoza Fillola**

## **La evaluación en el área del lenguaje modelo para un proceso formativo**

Universidad de Barcelona

«Evaluación es una de esas palabras que pueden tener muchos significados; parece querer decir algo distinto para cada persona».

T. D. Tenbrink, Evaluación. Guía práctica para profesores.

### 1. Justificación

El interés por el tema de la evaluación en nuestra didáctica específica se debe, sin duda, a que es punto de convergencia y coordinación de muy diversos aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje; pero también se debe a que su problemática aún no ha sido resuelta satisfactoriamente para los docentes. Entiendo que el interés que hoy suscita el tema de la evaluación debe ser tomado como un síntoma de profesionalidad responsable que pone de manifiesto el cambio de actitud del profesorado, que ya no actúa como mero transmisor de saberes, sino como mediador y facilitador

del proceso de aprendizaje de su alumnado. Actualmente se percibe la evaluación como un proceso clave de formación -del discente y del docente- y no ya como un acto sancionador o de ratificación final.

El tema de esta ponencia se centra en la exposición y comentario de una propuesta para desarrollar un proceso evaluador formativo<sup>1</sup>, adaptado a las peculiaridades del área de lengua. El concepto de proceso formativo implica en sí mismo la reflexión sobre la validez interna del propio planteamiento didáctico desarrollado en el aula de lenguaje; por ello en el esquema del modelo se incluye la valoración reflexiva de la concepción o del enfoque de la materia que proyecte el docente, así como de sus opciones metodológicas<sup>2</sup>, como puntos de valoración propios de la fase inicial de la evaluación, antes de centrarse en la valoración de las actividades y producciones desarrolladas por el alumno. Por otra parte, el modelo no organiza sus pautas y componentes exclusivamente en torno al producto, sino que toma como eje conductor la actividad del profesor y la del alumno; con ello, además, se justifica la integración del proceso de evaluación en el diseño curricular como componente del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Evaluar en un área específica supone reconocer un hecho diferencial en el marco didáctico<sup>3</sup>, derivado de las peculiaridades de la materia objeto de aprendizaje, porque requiere la adaptación de los supuestos teóricos de lo que, en términos generales, es la evaluación. Con esta adaptación/adecuación se comprueba el carácter de intervención de la didáctica específica en el proceso educativo y, paralelamente, se hace evidente la necesidad de disponer de instrumentos y recursos particularmente diseñados para cada área. En síntesis, la valoración de aprendizajes de una materia de carácter interactivo, como es el lenguaje, que se acrecienta de continuo en la realidad del aula y con las aportaciones de diversas fuentes y modelos, ha de contemplar la metodología aplicada por el docente, la adecuación de la secuenciación de objetivos y contenidos, así como las actividades de aprendizaje y sus correspondencias con la tipología de evaluación.

Los actos de evaluación se han centrado en el producto, qué evaluar, en los instrumentos y recursos derivados (en el mejor de los casos) de una determinada concepción metodológica, es decir, cómo evaluar; pero se han centrado menos en para qué (o por qué) evaluar, entendida la cuestión como reflexión sobre el proceso. Con ello destacamos la tendencia a hacer de la evaluación un acto establecido con fines puntuales y no tanto un proceso de seguimiento, guía y apoyo.

Por otra parte, la ineficacia del planteamiento centrado en la atribución de calificaciones es la causa de cierta desmotivación del profesorado ante la actividad evaluadora. Y, ciertamente, la desmotivación se incrementa cuando se reflexiona sobre el significado de una calificación numérica -¿qué indica un 5, como calificación de "la materia de Lenguaje", o de un ejercicio, si no señala el tipo de limitaciones o los dominios aprendidos?- o sobre la dificultad de establecer/atribuir equivalencias numéricas a la diversidad de apreciaciones, valoraciones, intuiciones, producciones, etc. que ha acumulado a partir de la actividad de aula (Álvarez Méndez, 1987).

El modelo diseñado pretende ser una propuesta holística, que se ocupe de

los distintos aspectos que, desde el enfoque comunicativo, se proyectan hacia el tratamiento didáctico de las distintas macrohabilidades. Se centra en procedimientos que cualitativamente analizan la reflexión valorativa sobre la concepción didáctica y epistemológica de la materia desde la que actúa el docente, para poder pasar, seguidamente, a la concreción, explicitación y negociación de los criterios sugeridos en el modelo (tales criterios son, o actúan como, claves de planificación de las secuencias didácticas y del proceso de la evaluación); y, finalmente, se concreta en el diseño y aplicación de los instrumentos de valoración y observación.

Entre los aciertos definitorios de Tenbrink (1981) sobre evaluación, destaco la consideración que inicia el artículo: «Evaluación es una de esas palabras que pueden tener muchos significados; parece querer decir algo distinto para cada persona.» Ciertamente, es un término que dice cosas distintas, ya sea por los datos mismos que se obtienen, ya sea a causa de la concepción distinta que se tenga de ella. Obviamente, la capacidad de sugerencia del término evaluación es la causa de la disparidad (y, en parte, dispersión) de opciones, criterios y propuestas evaluativas con que nos enfrentamos. En ocasiones, esta disparidad de concepciones produce el efecto de desorientación, no sólo entre los alumnos, sino también entre los docentes.

La pluralidad definitoria de atribuciones y de funciones de la evaluación se debe menos a su carácter polisémico que a su amplitud semántica.

Supongamos un abanico, en cuyos extremos coloquemos los términos juzgar, calificar y sistematizar; en dicho abanico podemos acotar espacios marcados por otros términos como medir observar...; y, aun, entre ellos, colocar términos como corregir, reparar...

Juzgar, observar, comparar, valorar, calificar, corregir... son términos abstractos -ninguno de ellos equivalente a evaluar- que dan cabida a la diversidad de concepciones de evaluación que asume el docente y que, no lo olvidemos, también se forma de ella el alumnado, según predomine alguna de esas concepciones, manifiesta en las actividades de calificación, corrección..., o bien de observación y valoración.

## 2. Aspectos específicos

### 2.1. Evaluar en el aula de lengua

Desde enfoques comunicativos y nocio-funcionales y desde los supuestos de la teoría de la recepción, la evaluación en el área de lengua consiste en el seguimiento de procesos de aprendizaje lingüístico-comunicativo y en la observación del proceso de integración constructivista de los saberes pertinentes para alcanzar un óptimo uso, manifiesto en la producción, en la recepción y en la interacción lingüísticas. Evaluar en el aula de lengua -el aula es un espacio de interacción comunicativa- implica superponer aspectos de interacción lingüística y pedagógica. Es decir, el

rasgo genérico de la evaluación en nuestra materia radica en la observación de dos procesos interactivos y comunicativos superpuestos (el lingüístico y el pedagógico), que justamente se manifiestan en las actuaciones lingüísticas que se estimulan y se desarrollan en el aula. Es importante, aunque no fácil, enmarcar la evaluación de una actuación lingüística en una situación comunicativa real, para apreciar la validez de los actos de recepción/producción en su funcionalidad pragmática; de lo contrario, evaluar el potencial alarde de dominio lingüístico servirá de poco, si no es posible constatar que se trata de saberes susceptibles de adecuación a las diversas intencionalidades y efectos comunicativos. Como señala Morrow (1979), la producción lingüística es, por su propia naturaleza, un fenómeno integrado, y cualquier intento de aislar y evaluar elementos discretos de él destruye su holismo esencial. Si el propósito es medir hasta qué punto un candidato es capaz de usar la lengua con fines comunicativos en sentido general, entonces parece incuestionable que un test de actuación que mida la conducta lingüística del alumno en su totalidad como actividad comunicativa es necesario, «ya que parece imposible derivar datos rigurosos sobre la actuación lingüística comunicativa, utilizando pruebas donde se evalúa de forma aislada los componentes del discurso en términos de estructuras, léxico o funciones» (vid. M. Valcárcel y M. Verdú, 1994:102).

Inicialmente, resulta obvio que evaluar en el aula de lengua no es sólo valorar diversos tipos de producciones lingüísticas, sino también apreciar el potencial dominio de conocimientos, habilidades y estrategias mostradas en la global interacción comunicativa (Mendoza et al., 1996:398-405). Para ello resulta necesario matizar con qué criterios (referidos a la adecuación, la coherencia, el registro, etc.) han de ser valoradas las producciones interactivas, porque son muchos los casos en los que la autenticidad de los procesos comunicativos desarrollados en el aula, con referencia a unos contenidos de aprendizaje, dejan puntos ambiguos sobre su adecuación y validez para ser evaluados como una auténtica interacción comunicativa. A ello se añade la delicada cuestión de atender a la dificultad de valorar las modalidades de uso surgidas de actuaciones impredecibles, motivadas por la espontaneidad propia de situaciones vivas y contextualizadas (hecho que no escapó a la revisión crítica de J.B. Carroll, 1980 y 1985) y que acaban siendo valoradas desde cierta asistemática subjetividad de criterios personales del evaluador.

## 2.2. Evaluar manifestaciones del uso lingüístico-comunicativo

La evaluación en el área del lenguaje y su tratamiento pedagógico puede organizarse en torno a una doble complejidad: la derivada de los aspectos normativos y creativos y la efectiva interacción y dominio que implican las habilidades lingüísticas.

La evaluación comunicativa<sup>4</sup> -como modalidad surgida de la revisión crítica de la limitación valorativa propia de los enfoques estructuralistas y de los datos fragmentarios obtenidos de pruebas y valoraciones de productos (Carroll, 1980)-, atiende a la valoración global de dominios lingüísticos

que intervienen en toda actividad de habla y a sus aspectos pragmáticos (adecuación y autenticidad). Desde esta perspectiva, se destaca, según B. J. Carroll, el carácter unitario/solidario de los saberes lingüísticos que se integran en la actuación lingüística, de donde adquieren relevancia los aspectos referidos al uso frente a las cuestiones normativas y de tipo prescriptivo. La evaluación, desde el enfoque comunicativo, se centra, pues, en la actuación y en las habilidades lingüísticas que generan y mantienen la interacción comunicativa. Por esta causa, sus ítems tienen carácter global y se fijan a partir de supuestos de situaciones auténticas de comunicación; y, por lo mismo, los criterios de corrección/incorrección (a través de ítems centrados en referencias estructurales o sistemático-normativas, de carácter poco pragmático), se consideran insuficientes e inadecuados para su valoración.

### 2.3. Evaluar: ¿medición, comparación, observación?

Evaluación no es medición; aceptarla como tal nos limita a la función tradicional de indicar el grado de éxito alcanzado en una escala numérica, valorando los saberes según la ausencia/presencia de errores. Aún es frecuente que la evaluación se resuelva a través de un acto (implícito y/o tácito) de comparar logros con objetivos previstos y/o alcanzados; en suma, saberes comparados con contenidos preestablecidos (¿absolutos?) en la secuenciación y programación, en lugar de atender a la valoración cualitativa de los grados de dominio, los logros y las dificultades que comporta el aprendizaje de diferenciados tipos de saberes<sup>5</sup>.

En la práctica habitual, la observación cualitativa del proceso de adquisición/aprendizaje de las distintas habilidades lingüísticas (aplicaciones y uso de las competencias y dominios) suele ser sustituida por actos de revisión correctora y atribución de calificaciones al grado de saberes en función de criterios de corrección/incorrección. Y por ello se recurre a pruebas sobre cuestiones estructurales o sistemático-normativas en las que se recoge y se presenta la materia en su carácter más abstracto y menos pragmático. Resulta obvia la necesaria diferenciación entre la concepción de evaluación como medición-calificación y como valoración cualitativa.

Examen, corrección, calificación son opciones usuales y simplistas a las que recurre el profesor para desarrollar el acto de evaluación<sup>6</sup>. La calificación -que es un concepto restrictivo respecto al de evaluación- sólo considera a los alumnos como fuente pasivamente aportadora de datos, ha dicho Widdowson (1990). La práctica de esta orientación, por lo que respecta a las características específicas de nuestra área, no deja de ser un contrasentido, si se pone en relación con los enfoques nocio-funcionales y comunicativos y su pertinente metodología.

Un planteamiento de este tipo -centrado en saberes no pragmatizados y en exclusivos criterios preceptivo-estructurales observados en la resolución de ejercicios y, en menor grado, en la espontánea realización de producciones- ha de ser ya sustituido por propuestas que ofrezcan perspectivas más amplias y que, sobre todo, se centren en el análisis y

comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje lingüístico. Precisamente porque la evaluación no es ni tiene por objeto el resultado numérico<sup>7</sup> de aplicar determinados instrumentos de control, se justifica la funcionalidad del empleo de instrumentos descriptivos y pautas para la observación, de bandas y escalas de valoración, etc., que caracterizan niveles y señalan dominios, a la vez que detectan carencias. De esta forma, conceptualizaciones como comparación, juicio<sup>8</sup>, referencia a criterios, aporte de información y valoración, proceso, toma de decisiones, etc. se incluyen explícitamente en el modelo de evaluación formativa que se propone<sup>9</sup>.

La evaluación es un proceso, no un acto discontinuo; hablamos, pues, del seguimiento didáctico -de observación (y no de control) para la mejora y la facilitación del progreso en los dominios comunicativos-, por el que se obtienen datos pertinentes para valorar los avances, dominios, carencias o dificultades... de un individuo en un ámbito específico del saber y también para enjuiciar la efectividad de una metodología. Recordemos con Nunziati (1990:57) que la evaluación formativa tiene por principio adaptar el dispositivo pedagógico a la realidad de los aprendizajes y regular los procesos pedagógicos. A. Davies (1990) ha presentado la evaluación desde tres facetas: como síntesis de diversificadas informaciones obtenidas a partir de la observación, como superación del concepto de medición y como base de investigación y de reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje<sup>10</sup>. Acaso sea oportuno establecer un esquemático contraste entre la evaluación como control y la evaluación como recurso facilitador o formativo. (Ver cuadro en página siguiente).

2. 4 Peculiaridades de la evaluación formativa en el área del lenguaje  
Tenbrinck señala que la evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formular juicios, que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones. En la definición, ya clásica, propuesta por D. Stufflebeam (1987), la evaluación educacional es el proceso de delinear, obtener y suministrar información válida para permitir la toma de decisiones. La delimitación caracterizadora de la evaluación formativa establecida por Scriven (1967)<sup>11</sup>, en una posterior revisión crítica de la metodología de evaluación (1973) diferenciaba entre evaluación sumativa y evaluación formativa, y contraponía las funciones de juzgar y controlar, propias de la primera frente a la de mejorar, para la segunda. Esta concepción ha sido el punto determinante para establecer una nueva concepción de la evaluación y de su funcionalidad en el contexto y proceso educativo. La necesidad de una evaluación formativa surge cuando el docente se implica<sup>12</sup> reflexiva y conscientemente en el análisis de su actividad y de los factores que mejoran la calidad de su enseñanza<sup>13</sup>; o sea, cuando se cuestiona la efectividad de su tarea y busca alternativas de enfoque, metodología y actividades tanto de enseñanza/aprendizaje cuanto de evaluación. En tales casos, su apreciación analítico-cualitativa supone ya el ejercicio de una atenta evaluación de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las ideas de reflexión, ayuda y proceso aludidos en

esta aproximación definitoria son esenciales en la concepción del modelo de evaluación formativo que se sugiere en este trabajo. Efectivamente, los docentes necesitamos conocer los efectos de nuestras programaciones, de nuestras actuaciones y de las variables contextuales de la actividad de formación lingüística, a fin de recoger este feed back para mejorar nuestras propuestas. La proyección formativa considera la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y, lógicamente, exige la participación de docentes y de alumnos.

Si bien toda evaluación se orienta a la formulación de un juicio valorativo<sup>14</sup>, debe advertirse que, ni el solo juicio del experto docente, concedor de sus alumnos, ni la aplicación de complejas series de tests tipificados o estandarizados dan cuenta del real grado de dominio lingüístico-comunicativo que posee cada individuo, a causa de la complejidad valorativa que supone el análisis de los componentes lingüísticos que integran la competencia lingüística y que se manifiestan en la actuación comunicativa.

#### 2. 4. 1. Aspectos específicos

La evaluación en el área de Lenguaje requiere la valoración global de aspectos muy dispares, que van desde la valoración de los componentes de la coherencia -adecuada estructura y jerarquización de ideas- y el uso pertinente de los componentes gramaticales hasta los factores pragmáticos, que recogen la correspondencia entre usos de emisor/receptor; usos creativos o personales en la producción individual; también interviene la valoración de la adecuada elección de registro, etc. La amplitud de nuestro ámbito de evaluación hace necesario, antes de describir el modelo, el comentario, somero, de diversas cuestiones derivadas de las peculiaridades de la materia, que justifican la conveniencia de seguir un modelo de evaluación formativo y específico.

Competencia y actuación tienen límites imprecisos en cuanto a una plausible diferenciación por medio de "pruebas objetivas" sobre dominios y habilidades lingüísticas (Bordón, 1993).

La competencia lingüística y las capacidades para su empleo sólo son apreciables a partir de la puesta en práctica de las habilidades lingüístico-comunicativas, en situaciones comunicativo-receptivas que evidencien el conocimiento de usos lingüísticos.

Como señala Weir (1988:10), sólo la actuación puede ser evaluada, porque todo tipo de respuesta supone ya una actuación.

El docente suele carecer de criterios homogéneos para valorar los resultados de la producción/recepción lingüística de los escolares. La homogeneidad de diversas programaciones no implica necesariamente que los profesores coincidan ni en sus criterios de valoración, ni que apliquen el mismo tipo de evaluación.

El desarrollo de saberes lingüísticos y pragmático-comunicativos no sólo depende de la actividad de aula.

Los dominios lingüísticos poseen un carácter integrador y holístico que exigen una evaluación que dé cuenta de la diversidad de saberes, habilidades y estrategias que se poseen y que se activan en cualquier

acto comunicativo.

La adquisición/aprendizaje lingüístico tiene un desarrollo progresivo, a través de estadios de dominio lingüístico.

El carácter progresivo/acumulativo (supuestamente constante, a la vez que diferenciado) de la competencia y las destrezas lingüísticas es un condicionante que ha de poder valorarse desde un modelo adecuado de evaluación.

Las propuestas de evaluación atienden conjuntamente a la intercomplementación de producción y recepción (expresión/comprensión).

La alternativa adecuación/corrección, según se sigan criterios pragmáticos o normativo-prescriptivos supone una dicotomía para la evaluación ante la potencial pertinencia de los diversos posibles usos de la lengua según los condicionantes comunicativos.

Evaluamos estadios de aprendizaje, momentos intermedios de un largo proceso de adquisición y perfeccionamiento lingüístico.

La apreciación de datos obtenidos en la evaluación de los dominios y competencias comunicativas nos obliga a considerar, en el ámbito de la evaluación, la necesidad de dar cabida al concepto de interlengua -como manifestación de una competencia transitoria (Selinker, 1972)-, también en el caso de la L1.

Este aspecto motiva el tratamiento cíclico de los contenidos curriculares del área, que amplían y profundizan sucesivamente los conocimientos.

La evaluación para resultar formativa ha de ser interactiva, de manera que a partir de las bases del paradigma cualitativo calibre la integración de los diferentes contenidos -saberes, procedimientos y actitudes lingüísticos- para el dominio de habilidades de producción y recepción adecuadas y coherentes en actos comunicativos concretos. Con ello insisto en la idea de que no basta con cuantificar indiscriminadamente -a través de pruebas de tipo cuantitativo, de carácter "objetivo" y "estadístico"- los conocimientos lingüísticos adquiridos o aprendidos por un individuo, porque las variantes de la competencia comunicativa y/o lingüística<sup>15</sup> de cada alumno, según los modelos que le han servido para su adquisición, entre otros factores, son variables de difícil objetivización. En este sentido, Wood (1988) señala el error que supone la aplicación confiada de tests estandarizados para evaluar a alumnos concretos, distintos a los que sirvieron para la validación de la prueba en su momento. Su razonamiento, apoyado en Farr y Carey (1986), sigue una idea que, por nuestra parte, siempre ha resultado evidente<sup>16</sup>. De ahí la justa desconfianza surgida ante el paradigma estadístico-experimental<sup>17</sup>.

En suma, desde la perspectiva de los condicionantes pedagógico-didácticos y los propios de la materia, anticipo que entiendo el proceso de evaluación como un elemento intrínseco de la didáctica pragmática, con función de mediación para los maestros y que pretende marcar un camino a las variables inherentes a las interacciones concretas de cada clase, como ha señalado H. G. Widdowson (1990: 121-122).



3. Una propuesta de modelo de evaluación formativa para el área de lengua  
«Cuando el cocinero prueba la sopa, esto es lo formativo; cuando los invitados la comen, esto es lo sumativo»

Stake, «The Countenance of Educational Evaluation», Teacher College Record, 1967.

Al docente que debe evaluar unos saberes, habilidades o dominios específicos, con sus peculiares dificultades de valoración de aprendizajes no le bastan los trabajos teóricos que tratan la evaluación desde perspectivas genéricas; al docente le resulta necesario disponer de modelos integrales y cualitativos de evaluación que le permitan conocer la efectiva capacidad comunicativa (saber y saber-hacer) del alumnado y le indiquen las limitaciones (estratégicas o de producción) manifiestas en la actuación de aquél<sup>18</sup>. De ahí la necesidad de disponer de modelos cualitativos amplios y formativos que integren en su estructura diversos instrumentos (cuestionarios, pautas de observación, listas de observación, relación de criterios para las específicas habilidades, escalas descriptivas, escalas de valoración, escalas de autoevaluación...) en los que el desglose de conductas observables y evaluables permita establecer una coherencia compartida entre los docentes. Es decir, el docente ha de tener a su disposición procedimientos en los que la observación, la aplicación de instrumentos de descripción y valoración aporten apreciaciones específicas y matizadas de los datos obtenidos<sup>19</sup>. La comprobación de los aspectos indicados en el apartado anterior requiere de un modelo -es decir, un instrumento adaptado y sistematizado- en el que:

Se contemple:

la reflexión sobre la validez interna del planteamiento didáctico que ha guiado la realización de la producción y de la actividad;  
el análisis de la concepción o enfoque de la materia, de las opciones metodológicas desde las que proyectó;  
el análisis cualitativo del proceso de enseñanza/aprendizaje lingüístico y de las intervenciones y actividades realizadas por el aprendiz, con la peculiar apreciación de los distintos saberes, habilidades y estrategias lingüísticos activados y empleados.

La valoración se centre, como modelo formativo, en la actividad didáctica y lingüística desarrollada por el alumno y el profesor, y no primariamente en la corrección-calificación del producto.

Recordemos, en este sentido, las interpretaciones definitorias propuestas por Lussier (1992)<sup>20</sup> y Chadwick (1991): la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje es la reunión sistemática de evidencias, a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios (aprendizajes) en los alumnos, y controlar, también, el estadio del aprendizaje en cada

estudiante. Consecuentemente, partimos de considerar la evaluación formativa como un proceso de búsqueda y análisis de datos que se organizan en un modelo establecido con el fin de hallar alternativas para mejorar la actividad docente y para optimizar y facilitar el aprendizaje del alumnado, durante el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje. De esta concepción derivamos los objetivos y funciones:

\* Objetivos genéricos:

- Guiar al alumno en la actividad de construcción de aprendizajes.
- Detectar dificultades.
- Ayudar en el descubrimiento de estrategias que optimicen el progreso y desarrollo de los dominios lingüísticos.

\*Funciones:

Obtención de información sobre:

- El proceso de enseñanza/aprendizaje y la efectividad del diseño de la programación.
- La especificidad de las dificultades, el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la relación e integración de conocimientos.

Seguimiento de las actitudes de los alumnos (sociabilidad, participación, relación maestro-alumno, relación alumno- grupo clase, autonomía, responsabilidad...) y los resultados del aprendizaje respecto al progreso y logros de los objetivos.

Valoración de dificultades y/o errores observados en cualquiera de los elementos implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (metodología, contenidos, recursos, temporalización, actividades, pruebas y opciones de evaluación).

Información y orientación sobre el progreso individualizado y el logro de los objetivos, por parte de cada alumno; sobre las actitudes socio-comunicativas y afectivo-lingüísticas; y sobre las dificultades apreciadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En suma, estos objetivos y funciones tienden a obtener datos a partir de la observación del desarrollo de capacidades, dominios y saberes operativos, de actitudes, y, especialmente, de la apreciación de la funcionalidad de los saberes pragmáticos y estrategias asimiladas por el alumno. Por ello, evaluar formativamente es el resultado de una síntesis de diversas informaciones, de pautas de observación, de entrevistas, de análisis de cuestionarios, de pruebas de distinto tipo, de materiales, textos, discursos creados por los alumnos con el fin de emitir un juicio de valor respecto al progreso del alumno y al replanteamiento del apoyo didáctico/pedagógico que cada caso requiere.

### 3.1. Descripción del modelo. Aspectos generales

La propuesta de este modelo formativo se inserta en el paradigma cualitativo<sup>21</sup>, porque con él se pretende la revisión de la dinámica de los procesos de aprendizaje seguidos por los diferentes alumnos en el aula, mediante la observación y la descripción de los efectivos dominios en el uso y en el empleo (según la diferenciación conceptual establecida por Widdowson, 1990) de saberes comunicativos y normativos, en situaciones de espontánea interacción y/o en situaciones escolares. En particular se

pretende establecer una valoración analítica de los aspectos de interacción y de integración de dominios, así como de las dificultades concretas que el alumno presenta.

Un modelo integral no se limita a hacer objeto de la evaluación sólo a las producciones o a los saberes específicos que haya asumido el alumno; en un proceso paralelo e interdependiente, también se revisa la actividad del docente; esto, junto con la metodología seguida, son factores claves para un eficaz proceso de evaluación. La información obtenida ha de dar respuesta a las dos funciones básicas de la evaluación: por una parte, a la tradicional determinación del grado de éxito de los objetivos proyectados y, además, la aportación de datos e informaciones para adecuar el apoyo pedagógico a las necesidades particulares (Coll, 1987: 125; Nunziati, 1990:53).

Para la elaboración del modelo he tenido en cuenta cinco aspectos globalizadores que se presentan como rasgos integradores:

Interacción: este rasgo se manifiesta en una doble faceta de implicación y dinamización.

\* Los agentes implicados se integran y participan en:

- la delimitación de la opción de concepción
- la concreción de criterios
- la corresponsabilización del proceso (momentos, finalidades, efectos, proyección...)

\* Como efecto dinamizador de la interacción, los resultados, los datos han de servir de estímulos motivadores para la mejora, ayuda y optimización.

Carácter holístico, respecto a los distintos aspectos -contenidos, saberes, habilidades...- del área o de las secuenciaciones y/o actividades que tratan de la asimilación combinada de habilidades de producción y de recepción.

Perspectiva comunicativa, por la que se integran los saberes que constituyen el continuum lingüístico-comunicativo, observable en las actuaciones propias de usos interactivos.

Especificación de lo evaluable, como pauta clave para dar coherencia al modelo, de manera que los datos obtenidos permitan incidir en la finalidad formativa que se pretende.

Instrumentos centrados en la observación, directa e indirecta.

Básicamente los instrumentos que presento son pautas de reflexión, de observación y de valoración. Estas pautas adoptan formas de cuestionarios, de listas de control, relación de criterios, bandas descriptivas de nivel, escalas descriptivas (que en ocasiones son susceptibles de ser aplicadas como instrumentos de autoevaluación).

La recursividad hace de la propuesta de un modelo formativo el esquema idóneo, puesto que permite reincidir en el proceso de consolidación de saberes y habilidades comunicativas, propuesto es el rasgo clave que ha de poder garantizar el feedback formativo. Dicha recursividad, si bien puede afectar a cada una de las fases indicadas en el modelo, actúa esencialmente entre las fases 2, 3, 4 y 5.

### 3.2. Descripción del modelo. Fases

El modelo que proponemos -cuya función es servir de marco de integración de fases, estrategias, previsiones y aplicaciones que se integran en el proyecto didáctico- hace de la evaluación un conjunto de fases y actividades que proporciona información sobre la concepción didáctico-metodológica los procesos de enseñanza/aprendizaje y sobre la efectividad de su inserción curricular. Puesto que la evaluación formativa facilita el aprendizaje de los alumnos y no es un mero procedimiento de control cuantificador de los conocimientos transmitidos, tiene por objeto esencial ayudar al alumno a identificar lo que sabe y lo que no y a reconstruir el contexto significativo del aprendizaje (Chadwick, 1991:13). Dado que la evaluación formativa tiene por objetivo genérico guiar al alumno en su trabajo escolar, en su proceso ha de permitir detectar sus dificultades, de manera que se incida en ellas con el fin de superarlas, descubriendo las estrategias y recursos que le faciliten su aprendizaje y le permitan progresar en los dominios de los usos lingüísticos. Estas finalidades, necesariamente, han de organizarse en unas fases que el docente ha de seguir. El itinerario de estas fases va desde la planificación (que se inicia con la reflexión sobre el enfoque y la metodología y la determinación y concreción de la funcionalidad de la evaluación: consideración del contexto de evaluación y concreción y ubicación de objetivos -de etapa, generales, específicos-), hasta la matizada enunciación de criterios referidos a las específicas sub-habilidades, que servirán de base para el diseño, elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación y el análisis de los distintos tipos de pruebas a utilizar.

En suma, lo que se pretende es presentar un modelo formativo que, como indica A. Davies<sup>22</sup> (1990) haga de la evaluación un componente integrado en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de lengua y en el curriculum y que sea una fuente de perfeccionamiento y de investigación. (Ver cuadro)

Las fases del modelo propuesto se corresponden con funciones que organizan y sistematizan la tarea evaluadora a través de pautas e ítems estructurados, en los que se recogen los aspectos concretos a observar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre los saberes y capacidades metacognitivos desarrollados y aplicados por el alumno en su aprendizaje lingüístico y los saberes comunicativos específicos en las cuatro macrohabilidades. El modelo organiza su proceso de obtención de datos en cinco fases. (Ver gráfico en la página siguiente)

La fase 1, se centra en la reflexión valorativa de la concepción epistemológica y didáctica de la materia, así como de la previsión (elección) del tipo de evaluación a seguir. La fase 2, de concreción, explicitación y negociación de criterios de evaluación (diferenciando, a la vez que integrando, los rasgos de las distintas habilidades). La importancia de los criterios de evaluación se destaca haciéndolos eje de nuestro modelo, porque los criterios actúan como claves de planificación de secuencias didácticas, como referentes de la comparación que implica la valoración evaluativa y como pautas de reflexión sobre la actividad desempeñada en el aula. En suma, los criterios son bases para elaborar los

instrumentos de evaluación y son los referentes centrales de la observación que nos proponemos realizar.

En la fase 3 se recurre a la aplicación de la serie pautada de cuestionarios y listas de control, pautas de observación que han de ayudar al docente en la organización y seguimiento del proceso. Los modelos que presentamos (sólo ejemplos parciales) se organizan en pautas que van desde lo que constituiría la reflexión inicial (aspectos epistemológicos, concepción metodológica y opciones de evaluación) hasta la propuesta de pautas diferenciadas según las distintas habilidades. Los diferentes ítems (de tipo integrativo, dado el carácter interdependiente y acumulativo de los saberes lingüístico-comunicativos) recogen los distintos aspectos del proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades, así como la caracterización de conductas y referencias operativas.

En la fase 4, la recogida de datos obtenidos de la observación y valoración del logro de los diferentes objetivos, será revisada, analizada según las distintas facetas de los supuestos formativos, de manera que, ya en la fase 5 se sinteticen las valoraciones, se llegue a la toma de decisiones y se emita el correspondiente informe.

En nuestra área, el informe de evaluación supone elaborar un juicio en el que se valore conjuntamente un continuum de elementos y factores (contenidos / forma / normativa / uso / gramaticalidad / expresividad / estilo...), puesto que todos estos parámetros inciden y son apreciables en las diversas producciones comunicativas.

El modelo genérico recoge propuestas cuyo contenido, en todos los casos, deriva de sucesivas y específicas concreciones de los amplios criterios de evaluación formulados. Para la elaboración de cada instrumento, recurso o actividad de evaluación, el docente habrá de adaptarlos, en su amplitud y funcionalidad, al contexto y nivel específico donde van a ser aplicados.

Obviamente, esa adaptación supone, según los casos, la selección, delimitación, parcelación, transformación, etc. de los modelos tal como aquí se presentan.

Sucintamente, las etapas de aplicación del modelo que proponemos, correspondientes a una concepción de evaluación formativa para el área del Lenguaje serían las que aparecen en el cuadro de la página siguiente.

### 3.3. Los criterios de evaluación, eje del modelo

Por su interés e importancia, destacamos que en el centro del proceso se ubica la concreción de criterios. En cuanto a la determinación de los criterios, hay que advertir que, en general los docentes carecemos de criterios fijos u homologados<sup>23</sup>; que no sean los de carácter prescriptivo. Los criterios de evaluación son formulaciones que cohesionan el proceso de secuenciación y la actividad de enseñanza/aprendizaje; es decir, los criterios se presentan como síntesis de un potencial marco didáctico que recoge los aspectos teórico-pragmáticos con los que los docentes han definido su concepción de la materia, su orientación metodológica y sus objetivos de formación. Por ello constituyen un factor clave para ordenar,

jerarquizar y secuenciar objetivos, contenidos y actividades (de aprendizaje y de evaluación), de los que se deriva la definición de lo evaluable.

A pesar del modo de su formulación, no deben confundirse con los objetivos generales o específicos, ni con los contenidos a que puedan hacer referencia<sup>24</sup>. Los criterios de evaluación son descriptores, a los que nos referimos para apreciar que un alumno ha comprendido y ha aplicado una serie de conceptos, de saberes operativos, de aplicaciones, de actitudes, etc. Y que sirven para observar sus dominios lingüísticos al observar o analizar sus intervenciones, sus intervenciones en relaciones interpersonales, sus interacciones comunicativas, la realización y/o la organización de las tareas, etc. (Nunciati, 1990<sup>25</sup>).

Si bien cada docente, en el planteamiento de la actividad didáctica, conoce implícitamente los criterios que aplica (puesto que permanentemente evalúa las producciones y las actitudes de sus alumnos), deben ser explicitados, para sí mismo y para los alumnos. Con su definición y concreción, los criterios reflejan el carácter holístico que corresponde al área de Lengua y Literatura y reflejan la especificidad del enfoque y la concepción metodológica desde la que se proyecta la enseñanza/aprendizaje de la materia. Consecuentemente, su explicitación hace que los criterios:

Funcionen como principios o pautas para seleccionar los aprendizajes más significativos del área y para desarrollar la programación y secuenciación didáctica.

Indiquen los actos concretos que esperamos de los alumnos cuando les pedimos que comenten, demuestren, expliquen...; pero no son ni pautas de promoción ni fijación de aprendizajes.

Señalen aspectos específicos a observar/valorar en el aprendizaje y progreso de las habilidades lingüísticas, a la vez que ordenan y preestablecen las pautas e instrumentos de evaluación.

Equilibren la valoración entre saberes conceptuales (SABER) / saberes operativos o funcionales (SABER HACER). De ello resulta que nos obligan a centrarnos en la observación de dominios en el uso y de las estrategias.

Determinen los distintos recursos de evaluación (pautas de observación, escalas de nivel, diversos tipos de pruebas, aplicación de plantillas específicas para las distintas habilidades....)

Los criterios se concretan teniendo en cuenta la pluridimensionalidad de la competencia lingüístico-comunicativa y el carácter solidario e integrador de la comunicación; pero también considerando el condicionante que estos rasgos confieren al tratamiento didáctico del Área del Lenguaje. Así la formulación de los criterios ha de destacar una serie de aspectos que influyen en la apreciación evaluativa, tales como:

\* La solidaridad entre los conocimientos lingüísticos que se activan e interrelacionan en cualquier actuación, receptiva o productiva.

\* La disparidad de factores que aparecen en toda actuación lingüística, proyectados sobre cuestiones de adecuación /corrección / coherencia / expresividad/

contenidos /forma / normativa / valores de uso / estilo,

por no mencionar la gramaticalidad y la cohesión en paralelo a la capacidad creativa del uso.

\* El potencial grado de dominio desarrollado, no siempre observable en la realización de actividades de aula.

\* El carácter progresivo de la adquisición, del aprendizaje, de la ampliación y de la asimilación de la competencia comunicativa pone de manifiesto que se trata de una sucesión de estadios de desarrollo lingüístico y que, por lo tanto, evaluamos estadios de interlengua, cuyos límites son imprecisos y variables.

\* El carácter acumulativo de los saberes lingüísticos (que no proceden todos ellos del input presentado y trabajado en el aula) indica que nunca evaluamos momentos culminantes de dominio lingüístico, sino que sólo evaluamos límites en el marco de una secuencia, de un nivel o de un ciclo.

\* En relación al carácter progresivo y acumulativo de los saberes lingüísticos, se ponen de manifiesto el carácter recursivo y procesual del aprendizaje lingüístico y de su evaluación.

#### 3.4. Rasgos del modelo

El modelo de evaluación más adecuado para integrar en los procesos de enseñanza/aprendizaje, de acuerdo con los principios que inspiran los actuales planteamientos, será aquel que:

Asuma rasgos de distintas modalidades de evaluación: 1) evaluación sistemática (planificada desde la programación del curso); 2) integral (enjuicia todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: programas, progreso de alumnos, actividad y actitud de profesores/alumnos, programaciones, procedimientos...); 3) valoración continua (por cuanto supone la sistemática y rigurosa recogida de datos acerca de los procesos que se producen en el aula); 4) y, por otra parte, que incluya aspectos de una evaluación diagnóstica, puntual (porque valora las competencias adquiridas/aprendidas a través de actividades de estructuración) y sumativa (puesto que identifica cuánto ha aprendido un alumno, A. Cohen. 1991:40).

Integre el modelo de evaluación formativa entre los componentes del currículum. En el acto de concreción de los diversos aspectos a evaluar, vuelve a concretar y reafirmar los objetivos de aprendizaje en relación a los métodos empleados: «Un conjunto de fases evaluadas constituye una secuencia ordenada de aprendizaje, un recorrido lógico/metodológico para alcanzar un fin» (Casanova, 1990).

Motive la revisión de planteamientos y la búsqueda de nuevas orientaciones para la observación, como pauta de valoración, y que incida en la detección de dificultades y problemáticas.

Presente un perfil recurrente, reservando la actividad de evaluación del producto como punto de crisis de una fase de aprendizaje.

Motive para el aprendizaje:

5.1. Clarifique los objetivos de aprendizaje, tanto para los profesores como para los alumnos. Según Scardamalia y Bereiter

(1981:295), la clarificación de los componentes de la evaluación garantiza una mayor coherencia de las expectativas del evaluador; y el conocimiento de los objetivos de enseñanza/aprendizaje facilita la negociación de los contenidos a adquirir y la elaboración de instrumentos de autoevaluación y/o coevaluación. De ahí la funcionalidad y necesidad de su sistemática formulación y concreción.

5.2. Compile datos sobre todo tipo de objetivos que se desea que asuman los alumnos, es decir, tanto sobre los que implican la adquisición de conceptos y procedimientos como de los que implican la asunción de determinadas actitudes. De la valoración de tales datos (obtenidos en las distintas fases del modelo), surgirán las distintas funciones de la orientación formativa:

información frecuente<sup>26</sup> a los alumnos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje que les permita identificar lo que se saben y lo que no, para reconstruir el contexto significativo del aprendizaje.

previsión de recursos para mejorar y adecuar el proceso de un aprendizaje específico;

determinación de los dominios respecto a los conocimientos previstos en función de las opciones metodológicas;

ayuda para mejorar el proceso de aprendizaje, mediante la observación y análisis de lo que puede resultar de interés para un alumno determinado a fin de mejorar sus logros.

De la interrelación de sus funciones y datos surgen las aplicaciones de:

- Diagnóstico.
- Definición de objetivos y elección de métodos de aprendizaje
- Previsión de adaptación de actividades
- Obtención de informaciones globales para la toma de decisiones didácticas.

Mejore la comprensión del proceso de aprendizaje:

6.1. Permita conocer el camino que recorre el alumno para detectar sus capacidades y facilidades para el aprendizaje, así como sus carencias y dificultades.

6.2. Explícite los criterios como referentes para el factor comparativo que conlleva todo proceso de evaluación y para constituirlos en el eje ordenador del modelo.

6.3. Permita intervenir durante el proceso para regularlo de inmediato y alcanzar mejor los objetivos pretendidos. De ahí que el modelo se base en una concepción constructivista del aprendizaje, que implica el desarrollo de la persona mediante su propia actividad basándose en las ideas previas que ya posee y apoyándose en sus intereses, posibilidades y motivaciones.

6.4. Incremente la retención y la transferencia de los conocimientos adquiridos:

competencia general / competencias específicas; producciones concretas que el alumno realiza / saberes concretos que el alumno realiza; usos<sup>27</sup> específicos / empleo normativo; estrategias comunicativas / estrategias de empleo lingüístico

Valore integralmente los términos de los referentes establecidos en los



criterios que corresponden a las distintas habilidades y competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica...)

7.1. Diferencie entre usos y saberes del sistema según las situaciones comunicativas, -ya se den éstas en un contexto cotidiano o escolar (más o menos formal y espontáneo), ya correspondan a situaciones de actividad interactiva de aula o en específicas situaciones de evaluación.

Concrete los criterios de evaluación:

8.1. Presente la formulación operativizada de los objetivos de aprendizaje, para ayudar en la concreción de los ítems de valoración en el área del Lenguaje

Tales objetivos expresan y atienden a:

- Aquello que el alumno será capaz de hacer después de la instrucción.
- La conducta terminal que será aceptada como prueba de superación del aprendizaje.
- Indican las condiciones pertinentes (si las hay) bajo las que debe producirse la realización; con ambos aspectos se explicita el criterio, o sea, el grado de perfección que se espera de la actividad del alumno para que se le considere apto.
- La apreciación del grado en que han sido cubiertos los objetivos de la enseñanza según las realizaciones de cada alumno.
- El apoyo en los supuestos de la evaluación criterial<sup>28</sup>, es decir, en el conjunto de objetivos de aprendizaje formulados de forma operativa que constituyen el referente del conjunto de contenidos a evaluar, para favorecer la claridad y precisión frente a la ambigüedad de las generalizaciones.

Favorezca la participación de los alumnos en la concreción y delimitación de criterios de evaluación.

Aceptamos, con Bereiter y Scardamalia, el hecho que el previo conocimiento de los términos de la evaluación, motiva resultados sensiblemente mejores que cuando desconoce los términos o el objeto de la evaluación. En el modelo propuesto está inherente la necesidad de que los alumnos tengan un papel activo y participativo en el diseño y la concreción de criterios, que les corresponsabilice en un pacto de evaluación.

Esta estrategia (que acaso resulte también un derecho) de participación, mediante la que se destaca el carácter interactivo del proceso de evaluación (Scardamalia y Bereiter, 1981) tendría las funciones de:

- Compartir y comprender cuál es la finalidad específica que se pretende con la adquisición de determinados usos o conocimientos lingüísticos.
- Justificar razonadamente las finalidades y objetivos.
- Implicarse responsablemente en las tareas del aula.
- Discernir lo esencial y lo anecdótico y comprender la funcionalidad de lo aprendido en los contenidos curriculares.
- Reconocer los aspectos clave del proceso de metacognición de los procesos de enseñanza/aprendizaje
- Identificar

- Valorar críticamente los procedimientos didácticos y la adecuación a la dificultad o problemática intrínseca que conlleve los aprendizajes específicos.

Todo ello supondría, en suma, capacitarles para enjuiciar la propia formación lingüística: «La evaluación del maestro, de la eficacia de una técnica dependerá en parte de la manera que los alumnos valoren sus efectos. Por lo tanto no se trata sólo de observar y evaluar el comportamiento lingüístico que deriva de las técnicas aplicadas» (Widdowson, 1990: 121).

#### Promueva la autoevaluación

\* Obtenga datos para la auto comprobación de:

- el progreso del alumnado; tales datos, a su vez, facilitan el establecimiento de diagnóstico de dificultades, previsión de las actividades de recuperación y delimitación de los juicios de promoción de nivel.
- la observación y valoración de las características de la recepción y de la producción de cada aprendiz de lengua, tanto en su participación espontánea cuanto en las situaciones convencionales de aula u otras específicas de evaluación escolar.

\* Haga reflexionar sobre la adecuada regulación del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, que permita ajustarse al momento y a nuestras necesidades, ofrecer información para diagnosticar una situación inicial, para precisar los objetivos y métodos de aprendizaje, para prever la adaptación de actividades, detectar las dificultades y para obtener informaciones globales que garanticen la toma de decisiones didácticas.

#### Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., (1993): «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», en Cuadernos de Pedagogía, 219, pp. 28-32.

— (1994): «La evaluación del rendimiento de los estudiantes en el sistema educativo español», en Ángulo, J. y Blanco, N. Teoría y desarrollo del curriculum. Archidona. Aljibe.

— (1996): «La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva», en Lenguaje y Textos, 9. (Monográfico sobre "Didáctica de la Lengua Oral", coordinado por A. López Valero) pp. 197-208.

ALLAL, L., BAIN, D. y PERRENOUD, P., (1993): Évaluation formative et didactique du français. Neûchatel. Delachaux et Niestlé.

ALLAL, L. (1985): «Stratégies d'évaluation formative: conceptions

- psychopédagogiques et modalités d'application», en L'évaluation formative dans un enseignement différencié . Peter Lang. Berna, pp. 130-145.
- ARNAUD, P. J. L. (1989): «L'évaluation communicative: principes et problèmes». LANGUES MODERNES, 5.
- BACHMAN, L. (1991): «What does language testing have to offer?», en *Tesol Quarterly*, vol. 25. núm. 4, pp. 41-66.
- BAIN, D. y SCHNEUWLY, B. 1993, «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité des modèles de référence», en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud (1993). pp. 52-79.
- BAKER, D. (1989): *Language testing. A critical survey and Practical guide*. E. Arnold. Londres.
- BOLTON, S. (1987): *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. CREDIF-HATIER París.
- BORDÓN, T. (1993): «Evaluación y niveles de competencia comunicativa», en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Col. Expolingua. Cuadernos del Tiempo Libre.
- BREEN, M. (1989). «The evaluation cycle for language learning tasks», en Johnson, R. K. (ed.)
- CABRERA, F. (1987): «La investigación evaluativa en educación» en F. Gelpi et al. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Ed. Largo Caballero. Madrid.
- CARDINET, J. (1985): «L'Evaluation formative, problème actuel», en L. Allal, op. cit. pp. 10-19.
- CARROLL, B. J. & HALL, P. J. (1985): *Make your own Language tests*. Pergamon Press. Londres.
- CARROLL, B. J. (1980): *Testing communicative performance*. Pergamon Press. Oxford.
- CASANOVA, M. A. (1991): *La evaluación del centro educativo*. La Muralla. Madrid.
- (1992a): «La evaluación en el área de lengua y Literatura», en VV. AA. *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. La Muralla. Madrid.
- (1992b) *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives. Zaragoza.
- COHÉN, A. D. (1980): *Testing language ability in the classroom*. Newbury House Publisher. Inc. Massachusetts.
- CHADWICK, C. B. & RIVERA, N., (1990): *Evaluación formativa para el docente*. Paidós, Barcelona.
- CHARMEUX, E. (1992): *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona. Ceac.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1994): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid. Síntesis.
- DAVIES, A. (1990): *Principles of Language Testing*. Cambridge. Mchs. Basil Blackwell.
- GIMENO, M., 1987, «Guia d'autoavaluació. Una ajuda per organitzar la nostra formació», en *Com ensenyar català als adults*, 13, pp. 4-7
- HARRIS, D. (1983, 2.<sup>a</sup>): «The purpose of testing», en D. Byrne, (ed.) *English Teaching Perspectives*. London. Logman.

- HENDRICKSONJ, M. (1984): «The treatment of error in written work», en McKay, S. (comp.) *Composing in a second language*. Newbury Publishers.
- HUGUES, A., (1989): *Testing for Language Teacher*. Skokie, IL. National Textbook.
- JONHNSON, K. (1988): «Mistake correction», en *ELT Journal*, 42, 2, pp. 89-96.
- JONHNSON, K. (ed.) (1989), *The second language curriculum*, Cambridge: C.U.P.
- KETELE, J. M. de (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Visor Libros. Madrid.
- KROLL, SCHAFER (1984): «Error analysis and the Teaching of composition», en MACKAY, S. (comp.) (1984): *Composing in a second language*. Newbury House Publishers.
- LEBLANC, R. (1983): «Les tests de langue seconde: que mesurent-ils?», *Langue et Societé*, 9, pp. 10-14.
- LEE, Y. P., FOK, A. & LORD, R. (1985): *New directions in Language Testing*. Pergamon. Oxford.
- LIVAS, I. (1980): *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. México. Trillas.
- LUSSIER, D., 1992, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. París. Hachette.
- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. (1996): «La evaluación en el área del lenguaje», Cap. 8., en *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal. Madrid. 1996, pp. 377-437.
- MENDOZA, A. (1990): «La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación», en *TAVIRA*, 7, pp. 73-100. Universidad de Cádiz.
- MEYER, J. C. (1980): *Essais d'évaluation formative a propos de l'expression écrite*. CEPEC. Publications Lyon.
- MORROW, K. (1979): «Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?», en C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford. OUP, pp. 143-157.
- MORROW, K. (1977): *Techniques of Evaluation for a Notional Syllabus*. Center for Applied language Studies. University of Reading.
- NIETO GIL, J. M. (1994): *La autoevaluación del profesor*. Madrid. Escuela Española
- NORZET-CAVERNI, (1981): *Psychologie de l'évaluation scolaire*. PUF. París.
- NUNZIATI, G., 1988, «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», en *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- PALOU, J. y ROQUÉ, N. (1996) «La evaluación de la lengua oral», en *Lenguaje y Textos*, 9, (Monográfico sobre "Didáctica de la Lengua Oral", coordinado por A. López Valero), pp. 185-197.
- POPHAM, W. J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Anaya. Madrid.
- RAMO, Z. y CASANOVA, M.<sup>a</sup> A. (1996): *Teoría y práctica de la Evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española.
- REA, P. (1985): «Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum», en Y. P. Lee et al. (eds.), *New directions in*

- Language Testing. Oxford. Pergamon Press., pp. 15-32.
- REYZÁBAL, M. V., (1993): La comunicación oral y su didáctica. Madrid. La Muralla.
- RIBAS, T. y FORT, R. (1995): «La evaluación formativa en un proyecto sobre narración», en M. Siguán (coord.) La enseñanza de la lengua por tareas. Barcelona. I.C.E. UB. Horsori, pp. 221-232.
- ROSALES, C. (1981): Criterios para una evaluación formativa. Madrid. Narcea.
- STENHOUSE, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, O. J. (1987): Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós/MEC. Barcelona.
- SWAIN, M. (1985): «Large-scale Communicative language Testing: A Case Study», en Y. P. Lee et al. (eds.) (1985), pp. 35-45.
- TALL, G. (1989): «The processes of curriculum development and evaluation», en Journal of Curriculum, 21 (3), pp. 271-273.
- TENBRINK, T. D. (1981): Evaluación. Guía práctica para profesores. Narcea. Madrid.
- VALCÁRCEL, M. y VERDÚ, M. (1994a): Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas. Madrid. CIDE. Colección Investigación.
- (1994b): «Evaluación de la actuación lingüística comunicativa en niveles iniciales de L. E. mediante un instrumento sintético», en Comunicación, Lenguaje y Educación, 24, pp. 101-117.
- WALKER, C. (1990): «Large-scale Oral Testing», en Applied Linguistics, vol. 11, n.º 2, pp. 200-219.
- WEIR, C. J. (1988): Communicative language Testing. Hemel Hempstead. Prentice Hall.
- WEIR, C. J. (1993): Understanding & Developing Language Tests. Hemel Hempstead. Prentice Hall.
- WIDDOWSON H. G. (1984): Exploration and Applied Linguistics 2. Oxford. OUP
- WIDDOWSON H. G. (1990): Aspects of Language Teaching. Oxford. OUP
- WOOD, K. D., (1989): «Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes», en Comunicación, Lenguaje y Educación, 1, pp. 35-44.

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Sútese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) [www.biblioteca.org.ar](http://www.biblioteca.org.ar)

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). [www.biblioteca.org.ar/comentario](http://www.biblioteca.org.ar/comentario)

