

LA EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Juli Palou

Neus Roqué Morera

CUESTIONES ACERCA DE LA EVALUACIÓN

Evaluación formativa

Existen estudios que ponen de manifiesto (Vislain, 1992) que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado. Las causas que probablemente justifican esta situación es que una gran parte del profesorado todavía identifica evaluación con una montaña de textos o ejercicios a corregir y con la incertidumbre de una nota o de cualquier otro tipo de clasificación, a menudo incomprensible por el alumnado.

Inicialmente toda actividad de evaluación debe responder a tres preguntas: a quién evaluamos, para qué evaluamos y cómo evaluamos. Con el fin de destacar algunos de los aspectos más conflictivos de la evaluación en el área del lenguaje, centraremos nuestra atención, básicamente, en el aprendizaje de los alumnos y, particularmente, en aquellos aspectos más relacionados con la evaluación como regulación y autorregulación de los aprendizajes. Nos interesa, por lo tanto, subrayar la importancia de la **evaluación formativa**.

La evaluación formativa consiste en un procedimiento utilizado por el profesorado para poder adaptarse a las personas en formación. Posteriormente, varios autores (De Ketele, entre ellos) han establecido una distinción entre evaluación *formative* y evaluación *formatrice*, siendo el objetivo de la segunda que el aprendiz disponga de un sistema de pilotaje para la tarea que debe realizar. La evaluación *formatrice* incide en la interiorización del mismo proceso de aprendizaje.

Para De Ketele, reducir el tipo de evaluación a la dimensión temporal es simplificar en exceso las cosas. No es posible identificar, por ejemplo, evaluación formativa y proceso, por la sencilla razón que a menudo durante el aprendizaje también se valora el producto y al iniciar o al finalizar el aprendizaje se puede incidir en el proceso. Se trata de centrar cuál es el tipo de preocupación que guía la evaluación. A partir de ese momento se puede hablar de evaluación para orientar, para regular o para certificar.

Según este autor “*se evalúa para tomar una decisión en función de un objetivo que oriente la acción*”. De este axioma se desprenden, a nuestro entender, dos puntos claros: es importante que la evaluación conlleve consecuencias (acción) y que éstas sirvan de guía para la actividad docente. Es un error evaluar para poner notas y después seguir con el mismo programa, el mismo orden y las mismas actividades o temas que se tenían en un principio (o cada año). Este hecho, el de evaluar después de las actividades de enseñanza-aprendizaje ya está tradicionalmente aceptado (poner notas, pasar de curso, etc.), es la llamada evaluación sumativa, el “después” de la acción pedagógica. De Ketele sugiere que el profesor distinga entre *objetivos indispensables* y *objetivos de perfeccionamiento*, es decir, no todos los errores deben tener la misma importancia. A partir de esta división se pueden

adoptar dos actitudes: la más frecuente es que el profesor establezca dichos objetivos para todo el grupo; la más recomendable es la que estaría en la misma línea de las bases de la Reforma, el profesor tiene un contrato individual con cada alumno, según sus posibilidades y conocimientos previos. Esto rompería con la noción tradicional de “justicia” a la hora de evaluar, ya que siempre se ha considerado que lo más justo es evaluar a todos de la misma forma. Actualmente, muchos docentes ya aceptan que lo injusto es precisamente tener el mismo grado de exigencia para todos los alumnos.

Los objetivos

Cohen (1980) y Davies (1990) destacan la importancia de concretar en el diseño de una secuencia de aprendizaje o de un instrumento cuáles son los objetivos que se persiguen. Cohen afirma “...*preparation of a test often constitutes the incentive for teachers to ask themselves what the goals really are*”. Y no cabe duda de que éste es un punto en el que coinciden todas las tendencias actuales sobre la evaluación. Si se desconoce qué se quiere enseñar y por qué motivo se quiere enseñar, difícilmente se puede actuar de forma coherente en la evaluación.

Davies indica que en el campo de la evaluación se responde principalmente a la pregunta ¿qué?. Por el contrario, la pregunta ¿cómo? parece que no se considere tan importante a pesar de que lo sea. Las preguntas a las que se debería responder en esta disciplina son: por qué, qué y cómo (en este orden).

Concerniente a los objetivos de evaluación partiremos de un ejemplo que consideramos muy ilustrativo. A menudo hemos podido constatar que muchos maestros se preocupan especialmente por corregir los aspectos más superficiales de un ejercicio de expresión escrita. Proponen, por ejemplo, que los alumnos realicen una descripción después de haber leído, e incluso analizado, minuciosamente varias descripciones. Una vez leídas, se devuelven indicando básicamente las incorrecciones ortográficas y gramaticales. Evidentemente, en este caso los docentes incumplen una especie de trato con sus alumnos, porque si lo que se pretende es aprender a describir, lo más pertinente sería valorar el orden, las imágenes, la capacidad de observación, el matiz, los recursos utilizados para crear un ambiente... La corrección ortográfica y gramatical debe realizarse posteriormente, cuando el texto se haga público o inicie su periplo en la situación comunicativa de la que es objeto la descripción. La respuesta, por supuesto, será otra si lo que se pretende es focalizar en un aprendizaje ortográfico o gramatical.

Este ejemplo que acabamos de exponer pone de manifiesto que en cada una de las secuencias se deben explicitar los objetivos y los criterios de evaluación. También evidencia la importancia de respetar estos objetivos y estos criterios. Todo docente tiene criterios de evaluación, pero no siempre lo sabe concretar. Un criterio es como una regla de juego y se puede afirmar que no existe un único criterio válido, de la misma forma que no podemos considerar que una regla de juego sea única e invariable. Partiendo de este punto de vista, podemos concluir que los criterios establecidos para una secuencia siempre pueden ser discutibles. Lo que no se puede discutir es que una vez establecidos deben existir actividades para conseguir su apropiación por parte de los alumnos.

Los instrumentos

Tal y como ya hemos apuntado, se destaca la importancia de los instrumentos, el “cómo evaluar”. Algunos autores profundizan en esta cuestión y sugieren algunas ideas acerca de la elaboración de instrumentos para la evaluación.

Andrew D. Cohen (1980) afirma que en la evaluación formativa, los *quizzes* (tipo de test especialmente breve) adquieren un papel primordial. Ayudan a los alumnos a perder el miedo a los tests y son un estímulo para que los alumnos ordenen sus apuntes y revisen el material. Los *quizzes* son recomendables por su brevedad, no hay que dedicarles toda una sesión como en el caso de un test convencional. Se pueden dar al principio de la clase (para revisar lo que se hizo en la sesión anterior) y así se pueden repasar aspectos poco o mal asimilados, o bien al final de la clase y de este modo tener a los alumnos estimulados e interesados en el material con el que estarán trabajando. Seguramente, cuando el alumno repase le surgirán dudas que intentará solucionar consultando a sus compañeros o al profesor. De no ser así, las dudas posiblemente tomen la forma de errores en el *quiz* y de este modo el profesor y el alumno saben dónde se encuentra la dificultad (es muy arriesgado esperar que los alumnos pregunten en clase y que digan que no entienden algo cuando el profesor pregunta si todo ha quedado claro). Si el profesor analiza bien los resultados, puede sacar mucha información sobre la evolución de los alumnos y sobre su propia actuación docente, así como de la elaboración misma de los tests. No obstante, es peligroso abusar del *quiz* ya que, como apunta Cohen, el hastío acabará desmotivando y cansando a los alumnos, quienes además no asimilarán tanto *feedback*. Respecto a la actuación docente, Cohen señala que existen los llamados “*cross-association*” errors, son errores que el alumno comete debido a que el manual o el profesor han presentado dos aspectos muy parecidos y sin haber puesto el énfasis suficiente en sus diferencias.

Un problema con el que se encuentra el profesor que quiere elegir un tipo de test o un método para evaluar es el de las controversias sobre algunos de estos métodos. Por ejemplo algunos investigadores durante los años 70 (Oller, 1973; Alderson, 1979) defendían el uso del dictado junto con el *cloze* como una posible medida para determinar la habilidad en una lengua extranjera por la alta correlación entre los resultados en estas actividades y en la comprensión y expresión escritas. Las posturas de la mayoría de los docentes sin una buena formación didáctica probablemente pueden ser o no hacer caso de teorías innovadoras que no gocen de *face validity* (validez social, que no son generalmente aceptados por los profesores, alumnos, etc.) y evaluar de la forma tradicional -mediante la cual ellos fueron evaluados como alumnos-, o pensar que han encontrado la piedra filosofal que les permitirá evaluar a los alumnos con la máxima garantía de validez y fiabilidad y, además, con el mínimo esfuerzo a la hora de corregir los exámenes. Lo óptimo sería que los profesores leyeran la literatura sobre las distintas investigaciones realizadas en este campo y que tomaran una decisión fundamentada y razonada. Si las distintas posturas existentes en la literatura no les aclarasen sus dudas, la única salida sería que realizaran ellos mismos una pequeña investigación.

Linda Allal (1985) afirma que todos los aspectos sobre evaluación formativa tratados por los otros autores -cómo deben ser los tests, los *quizzes*, cómo hay que analizarlos para

sacarles el máximo de información, qué hay que tener en cuenta a la hora de elaborarlos, qué características deben tener, la importancia de la autenticidad, de la pragmática y de las situaciones de comunicación, etc.- quedarían encuadrados dentro de lo que ella denomina evaluación puntual. Dentro de la evaluación formativa, Allal distingue entre evaluación puntual, continua y mixta. La primera es aquella que se realiza después de un período de actividades de enseñanza-aprendizaje para poder comprobar si se han cumplido los objetivos y para detectar las dificultades, los aspectos mal asimilados y poder, en consecuencia, proporcionar a los alumnos actividades reparatorias. La evaluación continua, por el contrario requiere que el profesor actúe de observador durante las actividades en grupo o en parejas para averiguar cuáles son las dificultades de los alumnos y así orientar su acción pedagógica a paliarlas. En esta modalidad de evaluación formativa el protagonismo ya no pertenece al profesor sino que pasa a ser del alumno. El profesor ya no da clases magistrales ni se apodera de la mayor parte de los turnos de habla sino que se convierte en organizador y moderador de la actividad docente. Linda Allal propone que “los procesos de evaluación estén integrados en las actividades de enseñanza-aprendizaje”. Del mismo modo sugiere también que la enseñanza sea más individualizada y diferenciadora (doctrina de nuestra actual Reforma Educativa) y que a partir de la observación de la actividad de los alumnos se realicen “adaptaciones individualizadas de las actividades pedagógicas”. Se ahorra tiempo si se lleva a cabo una guía individualizada antes de la evaluación en lugar de intentar poner remedio a los errores o dificultades detectados al corregir una prueba puntual.

Evidentemente al profesor se le pueden escapar muchos detalles debido al excesivo número de alumnos o porque simplemente no haya tenido la oportunidad de poder observar a todos y a cada uno de los alumnos. Para estos casos Allal propone las modalidades mixtas, se trata de realizar periódicamente tests cortos para poder obtener la información que, junto con la observación continua, dará al profesor el suficiente conocimiento del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Parece ser conveniente partir de unas pautas claras que orienten la elaboración de instrumentos adecuados para cada secuencia. Alan Davies (1990), por ejemplo, destaca que todo instrumento debe ser versátil, aplicable sin rigidez y que debe servir para medir tanto el proceso como el producto. Linda Allal (1995) indicaba que la práctica demuestra que puede ocurrir que los alumnos no asuman los instrumentos como parte integrante de la tarea a realizar, ni como ayuda para la regulación. Cuando esto sucede, se adquiere el hábito de responder a las cuestiones planteadas por el instrumento con el mismo ánimo que se responde cualquier otro ejercicio. La actividad de autorregulación queda disociada y, en consecuencia, lo único que promueve es una doble tarea que puede ser fácilmente valorada por los alumnos como un añadido inútil a los ya muchos trabajos que deben llevar a cabo.

Asimismo, Nunziati, en las sesiones que realizó durante el curso 1994-95 para los formadores de las escuelas municipales de Barcelona, insistía en la misma cuestión. Según la autora, en toda acción directa se pone en juego una parte orientadora, una parte de ejecución y una parte de evaluación. Para esta última debe construirse un sistema que permita a los alumnos verbalizar las dificultades que se le presentan. Ahora

bien, lo que demuestra que existe una buena representación no son las crucecitas, sino la verbalización. Para Nunziati los elementos básicos y positivos son los que ayudan a verbalizar.

Dicho lo anterior podemos llegar a la siguiente conclusión: cada secuencia exige disponer de unos mecanismos para recabar información. Estos mecanismos deben ser variados y adecuados a la situación de aprendizaje que se plantee. En el caso de que esta recogida de información se realice mediante instrumentos, el profesorado debe saber integrarlos en la secuencia, como parte complementaria de las diferentes actividades de aprendizaje.

CÓMO ELABORAR UNA PAUTA DE OBSERVACIÓN

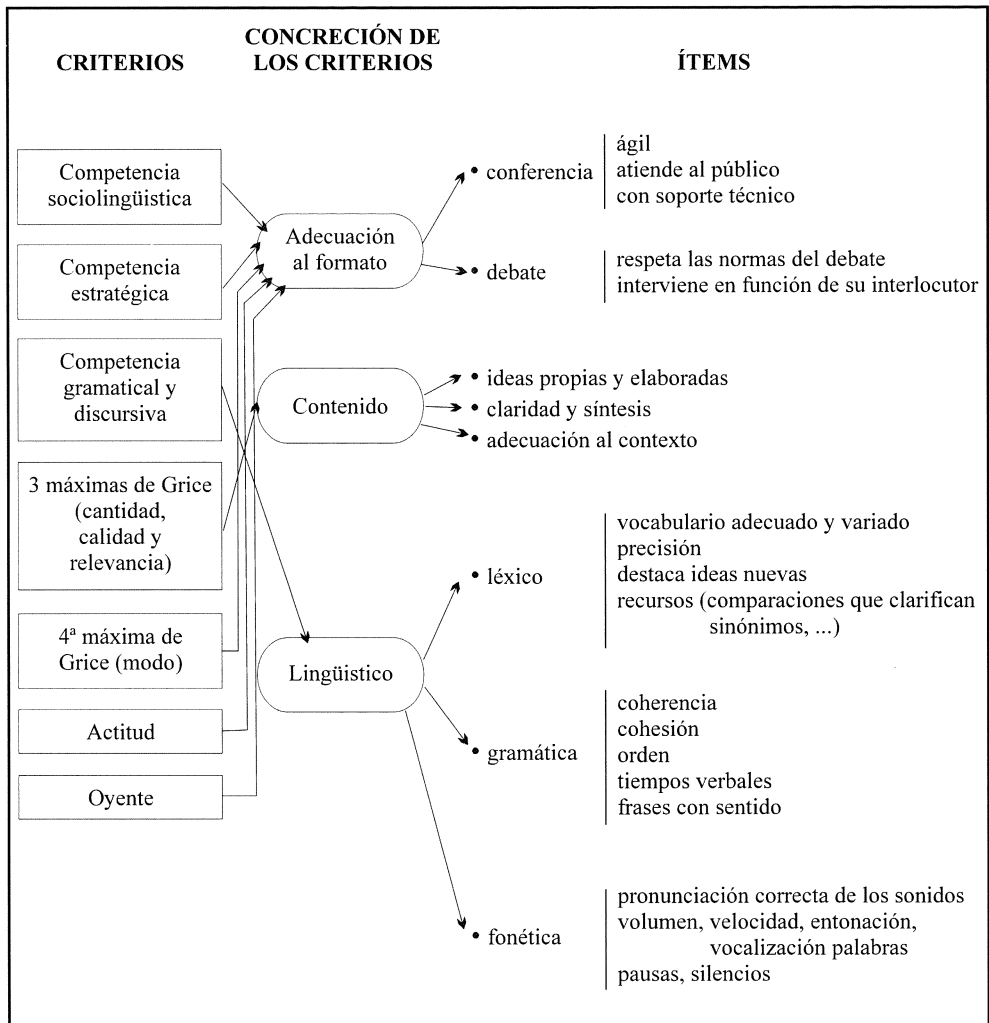
Para elaborar una pauta de observación tendremos en cuenta siete aspectos: 1.- competencia sociolingüística (conocimiento de los registros de la lengua y dominio de su uso según la situación, el contexto y el interlocutor), 2.- competencia estratégica (en caso de que el interlocutor no entienda, la capacidad de reformular lo dicho), 3.- competencia gramatical y discursiva (dominio de la morfosintaxis, de la coherencia y de la cohesión), 4.- contenido (responde a la pregunta “¿qué?”; incluye tres de las cuatro máximas de Grice: cantidad, calidad y relevancia), 5.- forma o modo (responde a la pregunta “¿cómo?”; cuarta máxima de Grice, el tratamiento del vocabulario y la pronunciación y la elocución), 6.- actitud o conducta y, por último, el séptimo aspecto que hemos denominado 7.- “oyente”. Aunque hemos elaborado este baremo pensando principalmente en la expresión oral, el objetivo de ésta no son sólo los monólogos o las exposiciones sino también la comunicación. Por ello hemos considerado importante que uno de los puntos del baremo sirviera para evaluar al alumno en el rol de oyente.

Como ya se habrá observado, hemos escogido el Principio de Cooperación de Grice porque el respetar sus máximas es, a nuestro entender, totalmente imprescindible para que la expresión oral al igual que la escrita sean correctas. “No mientas, sé breve, relevante y claro”, esta reformulación simplificada de las cuatro máximas debería ser inculcada a todos los alumnos desde que se les enseña a redactar y desde que se evalúa su dominio de la lengua oral. Deberían saber aplicarlo en sus exámenes (orales o escritos), trabajos, debates, discursos, exposiciones, etc.

El concepto de Competencia comunicativa de Hymes (1972), más tarde reelaborado por Canale y Swain (1980) para una aplicación pedagógica, también se ha tenido en cuenta. Los cuatro componentes básicos de la competencia comunicativa (competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica) forman también parte del baremo para la evaluación de la expresión oral ya que son los índices del grado de dominio de una lengua.

En resumen, todos estos aspectos se pueden relacionar con tres temas concretos: adaptación al formato, contenido, lingüístico. Se podrá observar que la intención de ceñirnos a los contenidos y a los objetivos previamente establecidos prevalece sobre el ánimo de exhaustividad.

El siguiente esquema sirve de síntesis y clarificación de lo anteriormente expuesto:



ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LA ELABORACIÓN DE LA PAUTA

Se establecen cuatro opciones: nunca, raras veces, frecuentemente, siempre. Nos inclinamos por un número par porque con un número impar de opciones, delante de una duda, se puede tender a la opción del medio, lo cual puede llevarnos a un nivel de concreción débil.

Es necesario tener una pauta por alumno porque, pese a los inconvenientes, se manipula con más facilidad que una pauta en la que estén incluidos todos los ítems y todos los nombres de los alumnos.

Hay que evitar la exhaustividad. Proponemos que cada profesor elija los ítems que respondan a sus prioridades puesto que un exceso de ítems es difícil de manipular.

Se escoger siempre la opción que lleve a menos equívocos. Por este motivo se toman decisiones del tipo siguiente:

“Escucha la opinión de los demás”: se valora como un ítem discutible porque puede parecer que un alumno preste mucha atención y sólo ser apariencia y viceversa.

Como alternativa se proponen las expresiones siguientes: “Evita repetir de forma innecesaria ideas ya expuestas” y “Responde coherentemente a las alusiones”.

Es muy importante que los alumnos conozcan de antemano el contenido de la pauta. Esto será de ayuda para concretar el objetivo del diálogo y de la actuación esperada.

Después de haber finalizado la actividad, es necesario valorar básicamente aquellos aspectos relacionados más directamente con su desarrollo. Las cuestiones lingüísticas deben reservarse como información a utilizar cuando se trabajen aspectos más formales de la lengua. No obstante, esto no significa que las incorrecciones graves no puedan destacarse y ser objeto de comentario inmediato.

BAREMO PARA LA EVALUACIÓN

EXPERTO	<ul style="list-style-type: none"> • Domina todos los registros de la lengua oral, es consciente de las diferencias entre ellos y sabe exactamente cuál es el registro más apropiado para cada situación y según el interlocutor. Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía.
MUY BUENO	<ul style="list-style-type: none"> • Domina la mayoría de los registros de la lengua oral, es consciente de las diferencias entre ellos y generalmente sabe qué registro es el más apropiado. Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía.
BUENO	<ul style="list-style-type: none"> • Se defiende en la mayoría de los registros de la lengua oral, conoce la mayor parte de las diferencias entre ellos y generalmente sabe qué registro es el más apropiado. Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía.
COMPETENTE	<ul style="list-style-type: none"> • No domina todos los registros de la lengua pero se defiende bien en la variante estándar. Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía.
MODESTO	<ul style="list-style-type: none"> • Se detectan algunos problemas con la variante estándar de la lengua. Algunas veces olvida utilizar las convenciones orales de cortesía aunque las conoce.
LIMITADO	<ul style="list-style-type: none"> • Se detectan graves problemas en la variante estándar de la lengua, frecuentemente introduce elementos del registro coloquial/familiar. No usa convenciones orales de cortesía.

<p>EXPERTO</p> <p>MUY BUENO</p> <p>BUENO</p> <p>MODESTO LIMITADO EXPERTO</p> <p>BUENO</p> <p>COMPETENTE</p> <p>MODESTO LIMITADO EXTREMADAMENTE LIMITADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posee una elevada competencia estratégica para expresar una misma idea de modo distinto para que su interlocutor le entienda y tiene una gran sensibilidad para notar si este último le entiende o no. • Posee la suficiente competencia estratégica como para expresar una misma idea de distintas formas. • Su competencia estratégica es buena aunque algunas veces tiene dificultades para expresar una idea de más de una forma. • Su competencia estratégica es bastante pobre. • Su competencia estratégica es excesivamente pobre. • Respeta el Principio de Cooperación de Grice (1975:45-47), es decir, cumple las cuatro máximas que componen este Principio: cantidad (la cantidad de información en cada contribución es la adecuada, ni demasiada ni insuficiente), calidad (no emite enunciados falsos o con falta de evidencia), relación (es relevante) y modo (se expresa de forma clara, es breve, ordenado en su exposición y evita la ambigüedad, incluso si en su discurso realiza un paréntesis -subtema relacionado con el principal, aclaraciones, etc- lo hace de forma coherente y lógica, sabiendo volver siempre al tema principal, sin perderse ni dejar que su interlocutor pierda el hilo). • Las máximas del Principio de Cooperación de Grice son respetadas con algunos matices. • Respeta, como mínimo, dos de las cuatro máximas de Grice: la de calidad y la de modo. Sin embargo a veces es poco relevante y da más o menos información de la necesaria • Frecuentemente no respeta las máximas de Grice. • Raras veces respeta las máximas de Grice. • No respeta ninguna de las máximas del Principio de Cooperación de Grice.
<p>EXPERTO</p> <p>BUENO</p> <p>COMPETENTE</p> <p>LIMITADO</p> <p>EXTREMADAMENTE LIMITADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza un vocabulario variado, adecuado al tema y recurre a sinónimos para evitar repeticiones. Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en sus discursos. • Utiliza un vocabulario variado, adecuado al tema aunque alguna vez repite palabras porque no conoce sus sinónimos. Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en sus discursos. • Dependiendo del tema y del registro utilizará un vocabulario más o menos adecuado. Aparecen algunas repeticiones pero también algunos sinónimos. A veces utiliza vocablos muy cultos sin estar completamente seguro de su significado. • Su vocabulario es tan restringido que sólo se sirve de repeticiones. Aparecen muchos vocablos de los que desconoce su significado. • Su vocabulario es muy pobre. Discurso lleno de repeticiones. Frecuentemente utiliza y pronuncia mal palabras porque desconoce su significado.

<p>EXPERTO</p> <p>BUENO</p> <p>MODESTO</p> <p>LIMITADO</p> <p>EXTREMADAMENTE LIMITADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su pronunciación es correcta¹. Perfecta elocución: vocalización de las palabras, entonación, volumen y velocidad. Distribuye muy bien pausas y silencios. • Su pronunciación es casi correcta. Buena elocución: vocaliza bien y aunque algunas veces la entonación es relativamente monocorde y el volumen no es muy adecuado, nunca llega a producir sensación de hastío. A veces las pausas y los silencios son o demasiado largos o demasiado cortos pero no de forma exagerada. • Su pronunciación es relativamente correcta. Elocución mediocre: a veces no vocaliza bien, la entonación es casi siempre monocorde y el volumen y la entonación no son adecuados. Provoca hastío. Mal uso de pausas y silencios. • Su pronunciación es frecuentemente incorrecta. Elocución bastante mala: casi nunca vocaliza bien, la entonación es monocorde y el volumen y la entonación no son adecuados. Provoca hastío. Mal uso de pausas y silencios. • Pronunciación frecuentemente incomprensible. Tartamudea. Habla demasiado deprisa o demasiado despacio. El volumen y la velocidad son inadecuados. Uso excesivo de repeticiones y pausas exageradamente largas.
<p>EXPERTO</p> <p>COMPETENTE</p> <p>MODESTO</p> <p>LIMITADO</p> <p>EXTREMADAMENTE LIMITADO</p> <p>EXPERTO BUENO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opina con respeto, es paciente con las intervenciones de los demás y no les interrumpe bruscamente sino que espera, y si desea coger turno sabe escoger el momento más oportuno, utilizando además las expresiones más adecuadas para cada situación. • Su conducta es bastante correcta. Aunque algunas veces interrumpe nunca llega a ofender a su interlocutor puesto que lo hace con bastante tacto. • Su conducta es pasable. Interrumpe a menudo y, aunque al principio lo hace con tacto, al final termina por cansar a su interlocutor. • Mala conducta. Interrumpe muy a menudo ofendiendo a su interlocutor. Intenta imponer su opinión y no respeta la de los demás. • Su conducta es muy negativa. Interrumpe cuando le parece para decir sólomente necedades ya que carece de opinión. Tampoco tiene en cuenta la de los demás y se muestra muy irrespetuoso. • Morfosintaxis y coherencia discursiva totalmente correctas. • Morfosintaxis y coherencia discursiva generalmente correctas. Los pocos errores que comete carecen de importancia y nunca entorpecen la comprensión.

¹ Evidentemente deben respetarse todas las variantes dialectales de la lengua y no debe considerarse “mejor” una variante en detrimento de las otras.

<p>COMPETENTE</p> <p>MODESTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Morfosintaxis generalmente correcta aunque se aprecian algunas incoherencias discursivas. Éstas no afectan a la comprensión pero a veces empobrecen un poco el estilo. • Morfosintaxis con algunos errores y se aprecian bastantes incoherencias discursivas que frecuentemente conllevan malos entendidos.
<p>EXPERTO</p> <p>COMPETENTE</p> <p>LIMITADO</p> <p>EXTREMADAMENTE</p> <p>LIMITADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ha mostrado interés en profundizar en el tema y ha evitado los tópicos. También ha sabido documentarse y su opinión es fruto de una reflexión personal. • Aunque parece que su opinión sea fruto de una reflexión personal, a menudo cae en tópicos. • Sus opiniones son poco pertinentes y poco elaboradas. • Posee poco conocimiento sobre el tema y sus opiniones son muy poco elaboradas.

REFERENCIAS

ALLAL, L. (1985). Strategies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. En: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, (pág. 130-145). Berna: Peter Lang.

ALLAL, L. (1995, Març) *Évaluation, formation et processus de régulation métacognitive* Comunicació presentada en las Séptimas Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, U.A.B, Barcelona.

BAIN, D. y SCHNEUWLY, B. (1994). Mecanismes de regulació de les activitats textuals. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 4, 87-104.

CAMPS, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, 7-19.

CARROLL, B.J. (1980). *Testing communicative performance. An interim study*. Oxford: Pergamon Press.

COHEN, A.D. (1980). *Testing Language Ability in the Classroom*. Massachusetts: Newbury House.

- COHEN, A.D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Heinle & Heinle.
- DAVIES, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Cambridge Massachusetts: Basil Blackwell.
- DOLZ, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, 21-35.
- DOLZ, J.; ROSAT, M.C.; y SCHNEUWLY, B. (1991). Elaboration et evaluation de deux sequences didactiques relatives a trois types de textes. *Le français aujourd'hui*, 93.
- GRICE, H.P. (1967). Logic and Conversation. En: COLE, P. y MORGAN, J. (ed.) (1975). *Syntax and Semantics, 3 Speech Acts*. NY: Academic Press.
- HYMES, D.H. (1966,1971). On Communicative Competence. En: PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (ed.) (1972) *Sociolinguistics*. Pelican.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1992). L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic. *Guix*, 182, 39-48.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula*, 20, 20-31.
- KETELE, J.M. de y ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.
- LUSSIER, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette Autoformation.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1992). La lengua coloquial. Aspectos didácticos. En: *Paraules*. (pág. 42-52). Barcelona: Dep. Didàctica de la Llengua i la Literatura (Universitat de Barcelona)
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- PERRENOUD, Ph. (1991) Ambigüités et paradoxes de la communication en classe: toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. En: *L'Évaluation: problème de communication*. (pág. 9-33). Cousset: Del Val-IRD.
- PERRENOUD, Ph. (1992). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1 y 2), 107-132.
- RIBÉ, R. (1994). Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, 47-61.
- VECCHI, G. de (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette Éducation.
- VESLIN, O. y J. (1992). *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation.
- VIGARA, A.M. (1980). *Aspectos del español hablado*. Madrid: SGEL.