

## La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas

*Susana Pastor Cesteros*  
(Universidad de Alicante)  
SPC@ua.es

### 1. El concepto de evaluación.

Parece fuera de toda duda que cualquier proceso de aprendizaje debe llevar aparejado de modo inherente una evaluación del mismo, en todas sus dimensiones. Si nos referimos en particular al aprendizaje de segundas lenguas, independientemente de la lengua de que se trate, del contexto en que se realice la enseñanza, del nivel de conocimientos previos, de la metodología que se emplee o de los objetivos que se persigan (factores todos ellos que determinan, entre otros, la modalidad de enseñanza) habrá también una evaluación de todos los elementos que intervienen en el proceso; una evaluación, por tanto, en un sentido amplio, tal y como explicamos más adelante<sup>1</sup>.

Se ha asumido tradicionalmente que la labor evaluadora está relacionada con el profesor, en quien recae la responsabilidad de la enseñanza de esa segunda lengua, entendida como tarea facilitadora del aprendizaje de la misma por parte de los alumnos. Pero también desde la perspectiva de quien emprende el camino de aprender a comunicarse en una lengua distinta de la suya materna, esto es, del aprendiz, hay siempre una actitud evaluadora, consciente o inconsciente. Si comenzamos a aprender un idioma – en una clase obligatoria dentro de la enseñanza reglada, voluntariamente en una escuela oficial o en una academia, incluso de modo autónomo– siempre estamos juzgando diversos aspectos: ese tipo de aprendizaje respecto del de otras materias, la actitud y metodología del profesor, los materiales que se emplean en el aula, el modo de examinarnos, la participación del resto de compañeros y el ambiente general del grupo, nuestra propia implicación en el estudio... tales juicios de valor, que pueden ser más o menos explícitos, forman parte también del concepto de evaluación al que intentamos referirnos.

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

---

<sup>1</sup> Algunos trabajos que abordan aspectos básicos sobre la evaluación en el aula de segundas lenguas son los de Escobar (2001), Palencia del Burgo (1990) y Valcárcel y Verdú (1995). En particular en el ámbito

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 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.

En una visión abarcadora del concepto de evaluación, podemos entender que se trata de una operación indisociable de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, al margen de su materialización o no en según qué tipo de pruebas. Partimos de la base, por tanto, de que siempre que aprendemos una segunda lengua estamos expuestos, como aprendices, a un continuo proceso interno de evaluación: nos damos cuenta de qué estamos aprendiendo, de cómo está cambiando nuestro conocimiento y uso de la lengua meta, de si se están cumpliendo los objetivos que se nos habían planteado, etc. Este tipo de valoración también debe presidir la tarea del profesor, pero no sólo en forma de un examen final que dé cuenta de cómo ha ido el proceso desde el punto de vista de la adquisición, sino mediante una continuada observación del funcionamiento de la clase (la actitud de los alumnos y la propia, el material didáctico, los resultados, etc.); tales datos permitirán introducir los cambios oportunos bien a lo largo del mismo curso, si son recogidos mientras todavía son operativos, bien en cursos sucesivos, si se recaban a su finalización.

De cuanto acabamos de decir podemos deducir que pueden evaluar tanto el profesor como los aprendices, y que son muchos los aspectos susceptibles de ser evaluados. En realidad, lo son todos los elementos que intervienen en el aprendizaje, como por ejemplo:

- ✓ El progreso en el desarrollo del uso de la lengua meta, que suele ser la evaluación más común, realizada por el profesor respecto de los alumnos.
- ✓ La metodología de enseñanza, que deben evaluar los aprendices.

- ✓ El propio proceso de aprendizaje, que constituye una autoevaluación de los alumnos (qué estrategias han utilizado, qué les ha resultado difícil y por qué, etc.).
- ✓ Los materiales didácticos y los recursos utilizados, que pueden evaluar tanto profesor como alumnos.
- ✓ O los propios instrumentos de evaluación (los ya empleados o los que se vayan a emplear), por si se consideran o no los más adecuados.

Una de las consecuencias que podemos extraer de esta primera aproximación al concepto de evaluación es que no es lo mismo evaluar que examinar, a pesar de que en ocasiones se usen ambos términos indistintamente. Según el *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas* (RICHARDS *et al.*, 1985), la evaluación es “en general, la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones. La evaluación utiliza tanto métodos cuantitativos (por ejemplo, pruebas) como cualitativos (observaciones, clasificaciones según opinión y juicios de valor)”. En cambio, la prueba o test (equivalente a examen, término que, curiosamente, no aparece en dicho diccionario) sería el “procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento o la actuación”. Por consiguiente, evaluar es un proceso más amplio y sin duda más complejo que examinar; la confusión tal vez proceda del hecho de que durante mucho tiempo toda la evaluación se ha limitado al examen tradicional.

¿Y qué sucede en la actualidad? Algunas de las preguntas que nos pueden dar la clave de la situación en estos momentos en lo referente a la evaluación en el aula de lengua extranjera son las siguientes: de todos los posibles aspectos evaluables que hemos mencionado anteriormente, ¿cuál es el que recibe más atención? ¿cómo se lleva a cabo tal evaluación? ¿y por qué sucede de tal modo?. Las respuestas se orientan con gran probabilidad hacia la mera evaluación del progreso de los alumnos en la adquisición de la segunda lengua, realizada directamente por el profesor; y las causas que explican, aunque no justifican, este modo de actuar, vienen dadas porque el docente sigue teniendo un papel decisivo y se sigue considerando el aprendizaje lingüístico como el elemento esencial. Nos inclinamos a pensar que persiste una concepción todavía bastante tradicional de la evaluación en el aula de segundas lenguas, a pesar de la evolución que se ha experimentado en los diferentes métodos de enseñanza, como recogemos a continuación, hasta llegar a propuestas metodológicas actuales como el enfoque por tareas, cuyo modo de operar transforma a su vez la manera de evaluar.

## 2. La evaluación en los distintos enfoques metodológicos.

Como era de esperar, el concepto de evaluación ha ido transformándose paralelamente a como lo han ido haciendo los distintos enfoques metodológicos. Cada uno de ellos presenta una serie de objetivos y contenidos, así como propuestas para la puesta en práctica del método, que suelen basarse en un componente teórico (con aportaciones de la teoría lingüística, psicológica y pedagógica), en el que se incluyen las consideraciones relativas a la evaluación:

- En lo que se ha venido a denominar ‘método tradicional’, la evaluación se limitaba a un examen final (en la mayoría de los casos, únicamente escrito) que verificaba los conocimientos lingüísticos adquiridos por el alumno. En la medida en que se trata de un tipo de enseñanza que ofrece un modelo de gramática normativa y en el que la lengua se convierte en un fin en sí mismo, que exige una reflexión metalingüística y que se ejemplifica a menudo con modelos literarios, no es de extrañar que dicho examen tenga en cuenta criterios morfológicos y sintácticos y que incluya pruebas de traducción y dictado para comprobar que se ha aprendido el vocabulario y las normas ortográficas.
- En el método audio-oral, de base estructuralista y conductista, en el que se propone un sistema de gramática descriptiva (con insistencia en las estructuras lingüísticas básicas de la lengua meta), y en el que se priman las destrezas orales sobre las escritas, la evaluación es considerada desde una perspectiva más rigurosa, al amparo de las últimas aportaciones de la psicometría. En este ámbito se consolidan las pruebas objetivas, que funcionan mediante un gran número de preguntas, con la previa determinación de las respuestas aceptables y la valoración otorgada a cada una de ellas. La evaluación se convierte así en un instrumento o técnica con voluntad de carácter científico. Pero se aplica al ámbito exclusivamente oracional y en lo relativo, fundamentalmente, a estructuras lingüísticas y vocabulario.
- En el enfoque comunicativo, finalmente, se comienza a considerar la evaluación como un medio eficaz de mejora del proceso de aprendizaje, en la medida en que permite tomar decisiones que afectan a dicho proceso. El hecho de que se interprete la lengua como un instrumento de comunicación y se potencie el uso de la misma transforma también la noción de cómo evaluar ese uso; por eso no se trata sólo de juzgar unos

conocimientos, de medir el rendimiento referido a unos contenidos lingüísticos y funcionales establecidos previamente, sino que se dificulta la tarea, pues lo que se ha de evaluar no es tanto la competencia cuanto la actuación, no los conocimientos sino las habilidades, que son, en definitiva, las que se ponen en práctica cuando nos comunicamos en una lengua extranjera.

Aunque hemos repasado esta cuestión de modo muy esquemático, en lo que nos interesa hacer hincapié es en cómo una distinta manera de entender no sólo qué es una segunda lengua, sino sobre todo en qué consiste aprenderla, genera a su vez diferentes concepciones sobre cómo se ha de evaluar. En la actualidad, con un símil muy ilustrativo que ha sido empleado por diversos autores, del mismo modo que en una autoescuela se examina sobre cuestiones teóricas, pero se ha de conducir efectivamente un vehículo ante los ojos de un examinador; o que en un conservatorio, junto a conocimientos de solfeo, se valora la habilidad en la manera de tocar un determinado instrumento, lo coherente es que para evaluar la competencia comunicativa de un alumno en una segunda lengua se tengan en cuenta aspectos discursivos, estratégicos, socioculturales y, entre los lingüísticos, los que tienen que ver con el desarrollo de las cuatro destrezas, tal como sucede en los exámenes oficiales avalados por determinadas instituciones<sup>2</sup>. Ello significa que toda evaluación que se limite a cuestiones gramaticales o que excluya actividades de comprensión auditiva o expresión oral, no sólo no será acorde con los presupuestos de los actuales enfoques metodológicos, sino que será sencillamente incompleta y, por tanto, inoperante.

### 3. Tipos de evaluación.

---

<sup>2</sup> La evaluación de la expresión escrita ha sido probablemente la que ha recibido mayor atención, quizás porque también ha sido, tradicionalmente, una de las destrezas más practicadas; resultan especialmente interesantes en este sentido las aportaciones de Eguiluz y Vega (1996), como fruto de su experiencia en la corrección de las pruebas escritas de los exámenes oficiales del Instituto Cervantes. Y, aunque desde una perspectiva diferente, considero a su vez fundamental la obra de Cassany (1993) dedicada a la corrección de lo escrito: en la medida en que corrección de errores y evaluación de la producción están íntimamente relacionados, este pequeño ensayo puede resultar de gran utilidad al profesorado de segundas lenguas. Para la evaluación de la expresión oral puede consultarse Bordón (1991), Escobar y Hasselgren (2002), Young y Weiyun (eds.) (1998), así como Escobar y Nussbaum (2002). En cuanto a la comprensión auditiva, véase Bordón (2000). Otros aspectos de la evaluación del aprendizaje de una segunda lengua que han sido estudiados son la competencia gramatical (Bini, 1997), los estadios de aprendizaje (Bordón, 1993), la autonomía del aprendiz (Hernández y Picó, 1993; Holec, 1990), el componente estratégico (1993), así como la evaluación de la tarea comunicativa (Ruiz y Lozano, 1991).

Con las últimas aportaciones del diseño curricular a la enseñanza de segundas lenguas, se coincide con la visión de la evaluación presentada a propósito del enfoque comunicativo y se insiste en la relevancia de su papel. Así, resulta digna de mención la distinción que se establece entre *evaluación formativa y sumativa*, que tiene que ver con para qué obtenemos la información y con el tipo de decisiones que se deriven de ella. Del siguiente modo lo concibe García Santa-Cecilia (1995: 167), coordinador del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*:

La evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo del curso y conducirá a decisiones relacionadas con la mejora del programa, por ejemplo, la adecuación de los objetivos, el grado de preparación de los profesores, la utilidad de los manuales de enseñanza, la selección y utilización de determinados instrumentos de evaluación. La evaluación sumativa, por su parte, se produce al final del curso y está dirigida a determinar si se han alcanzado los objetivos previstos. Si consideramos esta distinción desde la perspectiva del alumno, podemos considerar que la evaluación sumativa le permite hacer balance del punto en que se encuentra con respecto a los objetivos del programa, mientras que la evaluación formativa le proporciona información sobre el proceso de aprendizaje, esto es, cómo aprende, qué tipo de actividades le resultan más útiles, qué problemas tiene, etc.

Junto a esta sustancial distinción, también podemos establecer otra en el ámbito de la evaluación, que tiene más que ver con el tipo de datos con el que se trabaja. En ese sentido se habla (tal y como aparecía en la primera definición de evaluación citada) de *evaluación cuantitativa*, que se concreta en cifras y estadísticas (por ejemplo, los resultados de las pruebas objetivas, el índice de asistencia a clase, etc.), frente a *evaluación cualitativa*, que parte de observaciones e informes que no pueden materializarse de modo numérico (a través de cuestionarios, entrevistas, etc.<sup>3</sup>). Con respecto a estas dos fuentes de datos, interesa resaltar que se suele conceder mayor credibilidad a la primera, por su supuesto carácter 'científico', pero que no podemos subestimar la información que obtenemos de la segunda, pues a menudo resulta enormemente clarificadora.

Volviendo al papel desempeñado por la evaluación, y a pesar de cuanto venimos diciendo, que puede llegar a parecer más una declaración de intenciones que un reflejo de la realidad, nos adentramos en el terreno de la confrontación entre lo que debería ser la evaluación en el aula de segundas lenguas y lo que realmente es en la práctica docente cotidiana. La distancia entre estas dos situaciones quizás explique el generalizado

descreimiento respecto de las pruebas de evaluación por parte de los profesores y, sobre todo, de los alumnos, que no suelen ser precisamente los más beneficiados en este proceso. Cito las críticas palabras de Jenaro Ortega (1996: 22) para exponer las dudas que podemos albergar sobre la correcta aplicación de la evaluación tal como la venimos presentando hasta ahora:

Todo proceso de docencia/aprendizaje va siempre encaminado a la consecución de ciertos objetivos; alcanzarlos exige ir tomando a lo largo de diversos momentos de tal proceso las mejores decisiones; luego los mecanismos de evaluación que las sustentan habrán de ser coherentes tanto con esos objetivos, como con el enfoque didáctico que guíe el proceso. [...] Pero, como en otros órdenes de la vida, parece que aquí también –y no en pocos casos– lo absurdo parece ser lo normal y lo razonable lo utópico. En efecto, ¿se establecen con claridad los objetivos de un curso? ¿se escoge el método de enseñanza que mejor se avenga con la naturaleza de esos objetivos? Si las respuestas a estas preguntas son confusas, contradictorias o no existen ¿qué información recogen y miden? Y si, pese a todo, los resultados que aporte una prueba así determinan de hecho una decisión, ¿qué ocurrirá si ésta es, digamos, de cierto peso?

De todos modos, la descripción de tal situación no debe llevarnos a dudar de la viabilidad de una correcta evaluación. De la transformación de la práctica docente dependerá que sea realmente un instrumento válido para decidir y valorar el proceso de aprendizaje.

#### 4. Las pruebas evaluadoras.

La evaluación de una segunda lengua puede materializarse a través de distintos tipos de pruebas, entre los que podemos señalar:

- Las *pruebas de aptitud lingüística*, que miden la capacidad del sujeto para adquirir una segunda lengua. Permiten identificar a aquellos alumnos que con mayor probabilidad obtendrán resultados satisfactorios en el aprendizaje de una segunda lengua, midiendo capacidades como la de memorización, la de inducir significados, la capacidad para codificar la gramática y la fonética de la lengua que se está aprendiendo.
- Las *pruebas de proficiencia* son las que miden los conocimientos que se poseen de una segunda lengua, de modo general, al margen de la realización de ningún programa concreto de enseñanza. Para conocer el nivel general de dominio de una segunda lengua se han habilitado desde hace años exámenes oficiales a nivel mundial para los

---

<sup>3</sup> Podemos consultar una propuesta de cuestionario evaluador global en Fernández Moya (1998).

distintos idiomas: el TOEFL para el inglés en Estados Unidos, el DELE para el español, etc.<sup>4</sup>

- Las *pruebas de rendimiento* evalúan los conocimientos adquiridos tras la realización de un determinado curso en la lengua meta; en otras palabras, miden cuánto ha aprendido el estudiante de acuerdo con los objetivos propuestos en un programa y a partir de unos determinados materiales didácticos. Suelen realizarse al final de una unidad, de un trimestre, de un curso y permiten comprobar el nivel real de adquisición de los alumnos, así como el consiguiente éxito o fracaso de la práctica docente.
- Las *pruebas de nivel* son las que permiten clasificar a los estudiantes en el estadio que les corresponde de un curso o programa de estudios. De su eficacia depende en muchas ocasiones la cohesión y el buen funcionamiento futuro del grupo, para evitar desequilibrios en el conocimiento y uso de la lengua entre los aprendices.

En la confección de estas y otras posibles pruebas<sup>5</sup>, sea cual fuere el momento del proceso de aprendizaje en el que se planteen o el tipo de datos que queramos obtener, habremos de tener en cuenta tres elementos:

- ✓ Qué queremos evaluar.
- ✓ Qué procedimientos utilizaremos.
- ✓ Y qué escala utilizaremos para conceder valor a lo observado.

Por lo que respecta al propio diseño de las pruebas, existen tres requisitos a considerar, que son:

- ✓ Su validez: ¿la prueba proporciona información acerca de lo que realmente quiero observar y evaluar?.
- ✓ Su fiabilidad: ¿es oportuna/fiable la medición de la información, o la aplicación de una determinada escala puede llegar a producir errores?.
- ✓ Su viabilidad: ¿hasta qué punto se cumplen las dos exigencias anteriores, teniendo en cuenta el contexto en el que se realiza la prueba? Aquí entrarían en juego factores como la disponibilidad de alumnos y profesor, el tiempo empleado, los recursos, etc.

---

<sup>4</sup> Un completo estudio dedicado a la elaboración y corrección de este tipo de exámenes se lo debemos a ALDERSON, CLAPHAM y WALL (1999).

<sup>5</sup> Para el diseño de pruebas evaluadoras de lengua, puede consultarse BACHMAN y PALMER (1996).

A partir de tal distinción, las pruebas habrían de ser válidas, fiables y viables, aunque lo cierto es que no siempre se cumplen por igual estos requisitos, entre otros motivos, porque pueden llegar a ser antagónicos. Por ejemplo, a mayor validez, mayor dificultad en la medición; y cuanto más validez y fiabilidad tenga una prueba, también será menos viable, esto es, su elaboración y realización serán más costosas. El caso de las pruebas de nivel puede ejemplificar este hecho: una selección de alumnos en distintos grupos llevada a cabo a lo largo de toda una semana con pruebas sobre las diversas destrezas, entrevistas personales con varios evaluadores, etc. sería muy válida y fiable, pero realmente muy poco viable. Por todo ello, a lo que debemos tender es hacia un equilibrio entre estas tres vertientes, siempre en función de las necesidades concretas: para qué estamos evaluando y en qué condiciones (Slagter, 1994).

A partir de tales coordenadas, ¿cómo se concreta en los dos enfoques más extendidos esta aplicación de la evaluación a través de pruebas?.

Desde la perspectiva estructuralista, las pruebas se refieren siempre al sistema lingüístico. Los elementos y estructuras gramaticales a evaluar se disponen en función de una gradual complejidad, del mismo modo que en su presentación en el aula. Y, como dijimos, se opta por pruebas psicométricas, en las que uno de los procedimientos de extracción de información más utilizados es el de las preguntas de respuesta múltiple. Los aspectos positivos de este tipo de pruebas son que se evalúa a un gran número de alumnos al mismo tiempo; que en la corrección de las respuestas no interviene la opinión del investigador (de ahí su 'objetividad'); y también que, si la prueba está bien elaborada, puede llegar a tener una gran fiabilidad, del mismo modo que, al ser aplicada a muchos alumnos, suele resultar muy viable. El principal inconveniente que presentan es su escasa validez, puesto que no proporcionan información sobre la capacidad real del uso comunicativo de la lengua por parte del aprendiz, aunque sí lo pueda hacer del conocimiento que tenga del sistema lingüístico. De ahí las abundantes críticas a la artificialidad de este tipo de pruebas.

Desde la perspectiva comunicativa, como la concepción del proceso de aprendizaje adquiere mayor complejidad, también los procedimientos de evaluación se complican, en un intento por reflejar la capacidad del uso real de la lengua, y no sólo su dimensión formal. En cuanto al tipo de pruebas que se plantean, han de ser integradoras y no de elementos discretos, basándose en una concepción unitaria de la lengua. Y la recogida de

información sobre el dominio que el alumno tenga de la lengua meta ha de ser lo más directa posible, a través de la observación de su actividad lingüística real, en la línea de la habilidad a que hacía referencia Canale. De ese modo, cualquier prueba que intente medir la capacidad de uso de la lengua meta deberá incluir prácticas lo más similares posibles a una comunicación real.

El problema que se plantea es cómo conseguirlo. Cómo reconstruir un contexto comunicativo en la prueba; qué instrumentos de medición emplear, pues resulta difícil convertir lo observado en un determinado valor o darle una puntuación según una escala numérica, lo cual nos aboca a una cierta subjetividad; y qué viabilidad tendría una prueba de estas características, habida cuenta de las dificultades para su elaboración o el coste en tiempo o medios. No obstante, aun a pesar de tales obstáculos, la evidencia de la validez de este tipo de evaluación comunicativa, debe convertirla en nuestro objetivo: se trata en definitiva de diseñar pruebas que evalúen claramente lo que creemos que se debe evaluar (el uso), tal como establecemos en los objetivos de nuestros programas, de modo que no haya contradicción entre éstos y su evaluación.

A lo largo del presente artículo hemos esbozado algunas reflexiones generales acerca de la evaluación de segundas lenguas, que requerirían sin duda mayor profundización en muchos de los aspectos tratados. Por ello recogemos en la siguiente bibliografía abundantes referencias, que han sido introducidas oportunamente a lo largo del mismo (sobre la elaboración de las pruebas, algunas propuestas detalladas o la evaluación de cada una de las distintas destrezas), que confiamos en que permitan al lector ampliar aquellas cuestiones que en mayor medida hayan despertado su interés.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. Ch, C. CLAPHAM y D. WALL (1999), *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Cambridge: CUP.
- BACHMAN, Lyle F. y A.S. PALMER (1996), *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*, Oxford: Oxford University Press.
- BINI, M. (1997), "La evaluación de la competencia gramatical: una cuestión abierta", en *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid*, Madrid: Escuela Oficial de Idiomas y Ministerio de Educación y Cultura, 119-131.

- BORDÓN, Teresa (1991), "Evaluación de la lengua hablada", en ALBURQUERQUE, R. (ed.) (1991), *III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura, 7-18.
- \_\_\_\_\_ (1993), "Evaluación y niveles de competencia comunicativa", en MIQUEL, L. y N. SANS (eds.) (1993), *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, 37-60.
- \_\_\_\_\_ (1999), "La evaluación del español como lengua extranjera", *Boletín de ASELE*, nº 20, 15-25.
- \_\_\_\_\_ (2000), "La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE", *Carabela*, 49, 77-102.
- CANALE, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", traducido al catalán en LLOBERA, Miquel *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-82.
- CASSANY, Daniel (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- EGUILUZ, Juan y Ángeles EGUILUZ (1996), "La evaluación de segundas lenguas: actualidad, evolución y concepto", *Frecuencia-L*, 2, 30-32.
- EGUILUZ, Juan y Clara VEGA SANTOS (1996), "Criterios para la evaluación de la producción escrita", en MIQUEL, L. y N. SANS (eds.) (1996), *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 3, 75-94.
- ESCOBAR, Cristina (2001), "La evaluación", en L. NUSSBAUM y M. BERNAUS (eds.) (2001), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis, 325-358.
- ESCOBAR, Cristina y Angela HASSELGREN (2002), *Assessing secondary school students' oral interaction: opening paths for better learning*, Barcelona: APAC.
- ESCOBAR, Cristina y Luci NUSSBAUM (2002), "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?", en MIQUEL, L. y N. SANS (2002), *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 5, 37-52.
- FERNÁNDEZ DE MOYA, Zara (1998), "La evaluación en la enseñanza de E/LE: una propuesta de cuestionario", en MORENO, F., M. GIL, K. ALONSO y M. MÉNDEZ (eds.) (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá: Universidad de Alcalá, 319-331.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid: Edelsa.
- HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> J. y E. PICÓ (1993), "La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía", en MIQUEL, L. y N. SANS (eds.) (1993), *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, 107-16.
- HOLEC, Henry (1990), "Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre", *Études de Linguistique Appliquée*, nº 80, París, Didier Érudition, pp. 39-47.
- MANCHÓN RUIZ, R. M<sup>a</sup> (1993), "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas", en MIQUEL, L. y N. SANS (eds.) (1993), *Didáctica del*

- español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, 151-156.
- ORTEGA OLIVARES, Jenaro (1996), "Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales", en RUEDA, M., E. PRADO, J. LE MEN y F.J. GRANDE (eds.) (1996), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León: Universidad de León, 19-33.
- PALENCIA DEL BURGO, Ramón (1990); "La evaluación como diagnóstico y control", en AA.VV. (1990), *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid: Santillana, 220-244.
- PASCUAL DIEZ, Julián (2000), *Evaluar la lengua en el aula: análisis de necesidades del profesorado*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- RICHARDS, Jack C., PLATT, J. y PLATT, H. (1985), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel, 1997 (adaptación de Carmen Muñoz y Carmen Pérez).
- RUIZ CAMPILLO, J.P. y G. LOZANO LÓPEZ (1991), "Hacia una evaluación interna de la tarea comunicativa", *Lenguaje y Textos*, nº 5, 87-100.
- SLAGTER, Peter Jan (1994), "Fiabilidad y validez en tests de lengua. A propósito de un test de elección múltiple de español como lengua extranjera", *REALE*, 1, 137-156.
- VALCÁRCEL PÉREZ, M.S. y M. VERDÚ JORDÀ (1995), *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- WOODFORD, P.E. (1993), "Técnicas para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de español como lengua extranjera", en MONTESA, Salvador y Antonio GARRIDO (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga: Universidad de Málaga, 23-46.
- YOUNG, Richard y Agnes WEIYUN (eds.) (1998), *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*, Amsterdam: John Benjamins.