

La evaluación de la expresión oral y escrita a través de rúbricas en primero de ESO

Joan Marc Ramos Sabaté | IES Cristòfol Ferrer

El gesto profesional de la evaluación ha estado siempre muy relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula. En este artículo se presenta una experiencia de evaluación centrada en las rúbricas o matrices de evaluación en el nivel de primero de ESO, diseñada para situar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y audiovisual en el núcleo de la acción didáctica y evaluadora.

Palabras clave: *evaluación de competencias, competencia en comunicación lingüística, rúbricas de evaluación, experiencia de aula.*

The professional process of assessment has always been closely linked to the teaching and learning processes carried out in the classroom. This article presents an assessment experience focused on assessment rubrics or guidelines at first-year secondary level designed to place the development of linguistic and audiovisual communicative competence at the heart of didactics and assessment actions.

Keywords: *assessment of competences, language communication competence, assessment rubrics, classroom experience.*

Le geste professionnel de l'évaluation a toujours été mis en relation avec les méthodes d'enseignement et d'apprentissage développés en classe. Cet article présente une expérience d'évaluation au moyen de rubriques ou de grilles d'évaluation effectuées en 1^{ère} année de la ESO (ce qui correspond à la 5^{ème}), conçue afin de situer le développement de la compétence en communication linguistique et audiovisuelle au cœur de l'action didactique et évaluatrice.

Mots clés: *Évaluation, compétence en communication, grille d'évaluation, expérience de classe.*

Il faut rompre avec cette défiance, qui rend l'évaluation stupide. Évaluer est une tâche complexe, qui ne peut suivre des procédures automatisées, sauf à se limiter à des connaissances élémentaires, dignes des quiz télévisés.

(Perrenoud, 2004)

1. El gesto profesional de la evaluación

La evaluación es, sin ningún lugar a dudas, uno de los gestos profesionales del docente que más repercute en lo que se hace y en lo que se aprende en el aula. Parece incontrovertible que

el alumnado experto ajusta sus gestos de aprendizaje al plan de evaluación de cada profesor. Esta constatación implica una serie de retos cuya superación inclinará la balanza hacia el aprendizaje significativo o hacia un activismo más o menos fundamentado. A continuación, desarrollamos algunos de estos retos.

El primer reto del profesorado es justamente que su evaluación no sea, en palabras de Perrenoud, estúpida, es decir, una mecánica de recogida de información tan pretendidamente objetiva que se quede en la superficialidad y que no incida en lo realmente fundamental de su área. Sólo confiando en su profesionalidad y su experiencia, la comunidad educativa podrá asumir que las decisiones de cada docente son fruto de un criterio de experto que se debe respetar. La mayoría de los instrumentos y criterios de evaluación complejos, globales, centrados en la actividad reflexiva del alumnado, precisan de esta competencia profesional ya que la dificultad de evaluar competencias es parecida a la dificultad de evaluar conocimientos utilizables fuera de su contexto de adquisición.

El segundo reto que debe plantearse el profesional es que la evaluación –certificativa, formativa– se fije en los objetivos de aprendizaje centrales del área en cuestión. Atendiendo a nuestros currículos, el objeto principal de aprendizaje de nuestro alumnado es la competencia comunicativa lingüística y audiovisual, así como el desarrollo del resto de competencias básicas. En este sentido, el dominio de la comprensión y la producción de textos de todo tipo (orales, escritos, audiovisuales, multimodales...) constituye el eje vertebrador de toda la actividad didáctica en la clase de lengua y literatura, por lo que, en el momento de plantear la evaluación, el máximo esfuerzo del profesio-

nal debe concentrarse en la observación y la actuación sobre las actividades comunicativas.

El tercer reto de cualquier acción evaluativa es el de hacer partícipe a la comunidad educativa, y especialmente a los aprendices, de los criterios e instrumentos de evaluación que se han establecido para un determinado periodo de aprendizaje. Solamente si se consigue esta apropiación, el alumnado podrá guiar su propio proceso de aprendizaje y se fomentará el camino hacia la autoevaluación, es decir, el camino hacia la autonomía del aprendiz, requisito irrenunciable en un ciudadano competente. De una manera más o menos intuitiva, todo alumno detecta aquello que le resultará fundamental para superar una materia; se trata, no obstante, de explicitar y compartir los criterios centrales para que vayan tomando calado en el sistema de representaciones de la mayor parte del alumnado.

El cuarto reto es impuesto por las propias condiciones de trabajo. Algunas propuestas didácticas ignoran este factor, aunque la capacidad de incidencia en la realidad para la que está pensada ya es condición imprescindible de validez de cualquier investigación en didáctica de la lengua y la literatura (Mendoza, 2007). Cualquier profesor de lengua de primero de ESO de nuestro país impartirá clase a cuatro, cinco o seis grupos de entre veinte y treinta alumnos, durante tres o cuatro horas a la semana. Podrá variar el interés, las facultades, la cohesión, la lengua o las lenguas maternas de los aprendices, pero el contexto incidirá en sus posibilidades de gestionar instrumentos de evaluación. Si queremos que la evaluación sea justa, rigurosa, centrada en los objetivos comunicativos del área de lengua y comprensiva con las capacidades de los alumnos diversos de cada aula, debemos aceptar que también sea

posible y, por consiguiente, no plantear al profesorado aquello que su contexto niega de manera radical. Para poner un ejemplo concreto de influencia del contexto en la acción didáctica, nos gustaría subrayar la dificultad de negociar los criterios de evaluación con el alumnado de primero de ESO en nuestro centro de trabajo. Si en una situación didáctica modelica, este proceso de negociación sería extraordinariamente fecundo, todos los profesores en activo saben que sólo es posible iniciar pequeños pasos en esta dirección cuando el alumnado ya está familiarizado con criterios de evaluación y presenta una dinámica aceptable de metacognición de su proceso de aprendizaje. Por esta razón, la mayoría de las rúbricas con las que hemos trabajado hasta el momento han sido aportadas por el profesorado.

La experiencia didáctica que presentamos se ha implementado en el IES Cristòfol Ferrer de Premià de Mar (Barcelona) a lo largo del curso 2009-2010, surge de la reflexión profesional llevada a cabo a lo largo de muchos años sobre el poder formativo de la evaluación en el área de lengua y literatura y de la inquietud por dotar al profesorado de unos instrumentos que le sean útiles para evaluar y desarrollar la competencia comunicativa de su alumnado.¹ Así, el objetivo principal de trabajar la expresión oral y escrita a través de rúbricas en primero de ESO es el de experimentar un modelo de evaluación

que integre las funciones certificativa y formativa, que centre la acción del alumnado y del profesorado sobre tareas claramente comunicativas y que sea aplicable en contextos reales, de manera que se pueda observar el desarrollo competencial del alumnado en su propio contexto de aprendizaje.

2. Implicaciones metodológicas

A lo largo de muchos años de experiencia, hemos ido observando la distancia entre las líneas didácticas propugnadas por algunos expertos y por las administraciones por un flanco y las unidades didácticas publicadas por muchas editoriales y el quehacer de algunos docentes por el otro. Para evitar extensiones innecesarias, diremos que uno de los focos de discordia aparece de manera recurrente: ¿cómo se insieren los conocimientos propiamente lingüísticos –gramaticales, morfológicos, ortográficos, discursivos...– en unidades didácticas para conseguir que todos estos aprendizajes se realicen y, además, se movilicen con finalidades comunicativas? Desde el grupo de trabajo ARA propugnamos un modelo de secuencia didáctica² que intenta dar una vía de salida factible a ese reto fundacional de la didáctica de la lengua y la literatura. Entendemos que las secuencias didácticas deben contemplar un momento de aprendizajes descontextualizados pero relacionados entre sí por el objetivo

1. Se pueden consultar algunos de nuestros trabajos anteriores en los blogs *Veamos Poesía* (<http://blocs.xtec.cat/frac>) y *Didàctica* (<http://blocs.xtec.cat/jmrs>).

2. El grupo de trabajo ARA (Aplicació de la Recerca a l'Aula) ha publicado un trabajo colectivo (Ambròs, Ramos y Rovira, 2009) y algunos artículos sobre el tema (Ambròs, 2009, y Ramos, 2010). En esencia, proponen una secuencia didáctica estructurada en tres momentos clave. Un primer momento de contextualización, en el cual se presenta el reto comunicativo y se observan las destrezas, habilidades y conocimientos previos del alumnado a través de algunas tareas. Esta fase debe contribuir a definir el objetivo de la secuencia didáctica. En una segunda fase, la descontextualización, el profesorado diseña un plan de trabajo para dotar al alumnado de los contenidos necesarios para dar respuesta al objetivo comunicativo planteado. En esta fase se puede trabajar, si el contexto lo requiere, con cualquier metodología, teniendo en cuenta que se debe promover la integración de esos contenidos al plan inicial. Finalmente, la última fase, la recontextualización, tiene por objetivo movilizar todo lo aprendido para dar respuesta al reto inicial o, si se cree oportuno, a un reto nuevo que implique la reorganización y movilización de todo lo aprendido. Desde el punto de vista del área de lengua, parece claro que uno de los retos más operativo es el de la expresión.

expresivo que da unidad y coherencia a la secuencia didáctica. De esta manera, una secuencia didáctica que busca la realización de un texto descriptivo de un espacio por parte del alumnado deberá prestar atención necesariamente a la adjetivación, a las oraciones atributivas, a las enumeraciones, a los conectores espaciales o a aquellos aspectos que formen parte de los objetivos en un contexto concreto. Estos elementos se deberán desarrollar, aunque sea aisladamente, para que el alumno, al final de la secuencia didáctica, los pueda recontextualizar, es decir, los pueda movilizar para superar su reto comunicativo.

En otro orden de cosas, hay que decidir el peso que se otorga a este periodo central de descontextualización por lo que se refiere a la evaluación certificativa, o lo que es lo mismo, hay que mostrar al alumnado a qué damos mayor importancia: ¿al posible examen de ejercicios parciales referidos a elementos concretos o a la actividad comunicativa (o actividades) de recontextualización donde se movilizan todos estos elementos? La respuesta a esta pregunta nos retrata como profesores con un perfil más o menos competencial. De poco servirá estructurar los conocimientos lingüísticos con

una lógica de géneros discursivos, por ejemplo, si su movilización tiene un peso irrisorio frente al examen clásico. Hay que tomar conciencia –para que el alumnado también la tome– de que es justamente la actividad comunicativa (o actividades) donde todo lo que se aprende se pone en funcionamiento la que conlleva la mayor atención evaluativa del profesorado, desde el punto de vista formativo –a través de las anotaciones y revisiones– y desde el punto de vista certificativo –a través de la calificación–. En esta línea, estamos con Perrenoud (2004) cuando afirma que «la gran ventaja de la evaluación es que exige la explicitación». En la medida que esa explicitación de criterios se centre en la vertiente más comunicativa de nuestra área, nos estaremos acercando a una evaluación de tono competencial.

Dentro de esta lógica de secuencias didácticas, toma especial sentido el uso de rúbricas de evaluación y de descriptores. Un descriptor es un enunciado cualitativo que describe la actuación de un alumno en su proceso de aprendizaje de la manera más clara y objetiva posible. Figueras (2009) indica cinco de los criterios que se deberían tener en cuenta en la redacción de descriptores: una formulación en positivo que

Cuadro 1. Descriptores del recital «El romancer català»

- a. Sabe el poema de memoria.
- b. Recita el poema con la entonación adecuada para transmitir su significado.
- c. Recita con voz alta y clara.
- d. Recita a una velocidad adecuada.
- e. La imagen, el objeto y el color escogido contribuyen a la comprensión del texto.
- f. La explicación del poema que aporta el grupo es significativa.
- g. Los diferentes miembros del grupo se muestran compenetrados.
- h. Su actitud durante la actuación de los compañeros es la correcta.

indique lo que el alumno hace y no lo que no hace; la precisión en las realizaciones descritas; la claridad, que las haga comprensibles al profesorado y al alumnado; la brevedad, de manera que no se superen las veinticinco palabras, y la independencia, de manera que cada descriptor se refiera a un único hecho. En este sentido, hay que valorar el potencial comunicativo que tiene el descriptor dentro del gesto profesional de la evaluación, ya que obliga a todos los actores a ponerse de acuerdo sobre su sentido, ya sea en el diálogo alumno/profesor, ya sea en la coordinación entre profesorado e, incluso, con las autoridades administrativas. En el cuadro 1 hemos reproducido los descriptores que utilizamos en una secuencia didáctica cuyo reto expresivo final era un recital ante las familias de poemas del romancero. Se planteó el recital como el momento culminante de la evaluación sumativa y se invitó a las familias a compartir este proceso.

Por su parte, entendemos que la rúbrica es una selección significativa de descriptores clave referidos a una actuación concreta del alumnado donde se fijan diferentes niveles de realización o de excelencia. En la medida que los diferentes descriptores que contiene la rúbrica cumplan las condiciones que hemos expuesto anteriormente, será más o menos operativa. Aunque la discusión sobre el número y la tipología de descriptores que debe contener una rúbrica nos llevaría muy lejos, exponemos que hemos optado durante todo el curso por rúbricas formadas por entre ocho y diez descriptores con cuatro niveles de realización. Por lo que se refiere a su tipología, hemos procurado compaginar descriptores directamente vinculados con el género discursivo desarrollado, con descriptores que formaban parte de los objetivos fundamentales del curso. En el cuadro 2 presentamos la primera rúbrica del

curso, centrada en la descripción de la calle o plaza donde habita cada alumno.

3. El proceso de evaluación por rúbricas en primero de ESO

En primer lugar, queremos destacar que a lo largo de nuestra experiencia profesional en tres institutos distintos y en todos los cursos de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria, así como en un buen número de actividades de formación continua del profesorado, nos hemos encontrado con un alumnado que desconocía la utilidad y el funcionamiento de las rúbricas o pautas de evaluación. Es posible que hubiera tenido algún contacto con ellas, pero debía de ser tan efímero que no se puede considerar significativo. Queremos destacar, asimismo, su íntima familiarización con exámenes tradicionales repletos de ejercicios recurrentes y descontextualizados. Esta precisión resulta trascendental porque implica un trabajo de comprensión y de integración de un método de trabajo con el que muchos alumnos no están relacionados y que, dada su complejidad operativa, supone un tiempo de adaptación y de aceptación. Uno de los cambios más radicales entre el examen y el uso de instrumentos cualitativos es la discusión de la calificación cuantitativa, acción que no es siempre de fácil negociación. El hecho de que esta dinámica de trabajo esté ampliamente extendida en ámbitos de investigación o en propuestas como las *webquest* no nos puede hacer creer que forma parte de la dinámica general de los centros.

Siguiendo la idea de que para acercarnos a la evaluación por competencias nos teníamos que preocupar de evaluar conocimientos contextualizados y movilizados, decidimos dividir el curso en nueve unidades didácticas centradas, cada una de ellas, en un género discursivo.

Cuadro 2. Descripción de la calle o plaza donde vivo habitualmente

3	2	1	0
a. El texto muestra especialmente las particularidades de la vía.	El texto muestra alguna particularidad de la vía y las combina con características generales.	El texto muestra las características generales de la vía.	El texto muestra algunas características de la vía.
b. Las dimensiones del texto se adaptan a sus necesidades.	El texto contiene 200 palabras o más con un contenido variado.	El texto contiene 200 palabras, pero incluye alguna repetición innecesaria.	El texto no se ajusta a las dimensiones exigidas.
c. La división en párrafos se ajusta a las ideas que plantea el texto.	El texto contiene los tres párrafos principales.	El texto contiene tres párrafos que no presentan unidad temática.	La división en párrafos es inexistente o caótica.
d. Hay 2/3 enumeraciones adecuadas al contenido del texto.	Hay 2/3 enumeraciones poco significativas.	Hay 2/3 enumeraciones mal construidas.	No hay enumeraciones.
e. Contiene al menos 15 adjetivos variados y significativos.	Contiene al menos 15 adjetivos variados de tipo genérico.	Contiene 15 adjetivos repetidos o mal utilizados.	No aparece la adjetivación exigida.
f. Se cumplen las normas de acentuación trabajadas.	Se cumplen las normas de acentuación con un máximo de 3 errores.	Se cumplen las normas de acentuación con un máximo de 6 errores.	Hay más de 7 errores de acentuación.
g. Aparece el vocabulario sobre el mobiliario urbano de manera adecuada y correcta.	Aparece el vocabulario sobre el mobiliario urbano de manera correcta.	Aparecen algunas referencias adecuadas al mobiliario urbano.	Las referencias al mobiliario urbano son inadecuadas, incorrectas o inexistentes.
h. Globalmente, el texto respeta las normas ortográficas regulares.	Hay un máximo de dos errores ortográficos graves (normas regulares).	Hay un máximo de cuatro errores ortográficos graves (normas regulares).	Hay más de cinco errores ortográficos graves (normas regulares).
i. Aparece un máximo de cinco veces la conjunción Y.	La conjunción Y aparece 6 o 7 veces.	La conjunción Y aparece 8 o 9 veces.	La conjunción Y aparece más de 10 veces.
<p>Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> • 16 puntos o menos: insuficiente. • 17-19 puntos: suficiente. • 20-22 puntos: bien. <ul style="list-style-type: none"> • 23-25 puntos: notable. • 26-27 puntos: excelente. 			

Cada unidad tenía como fin último la expresión oral o escrita, es decir, la creación de un texto escrito, oral o audiovisual que movilizara todos los aprendizajes que se habían llevado a cabo a lo largo de la secuencia didáctica, entendiendo que la expresión resulta una de las acciones más auténticas que se pueden desarrollar en nuestra área en un contexto escolar. Para dar importancia a este aspecto, se suprimieron, en la mayoría de las secuencias, los exámenes teóricos, de manera que la textualización o la oralización suponían el *clímax evaluativo*.³

Esta concepción cercana al trabajo por tareas nos exigió una reprogramación global del libro de texto, la inclusión de un gran número de materiales propios y la confección de las rúbricas de evaluación. Asimismo, decidimos crear un blog⁴ que recogiera los trabajos del alumnado a lo largo del curso y los difundiera entre la comunidad educativa. Este último recurso quería ser una forma de visualización del proceso que seguían los alumnos a lo largo del curso.

La incidencia máxima de las rúbricas se inicia en el momento de la recontextualización de la secuencia didáctica, aquel momento en el cual los alumnos deben dar fe de todo lo aprendido y ponerlo al servicio del reto expresivo que se les planteaba. Esta fase venía marcada por una serie de momentos cruciales:

- La redacción de la consigna de expresión. Por «consigna» entendemos el enunciado de la actividad de expresión que los alumnos tenían que llevar a cabo. Esta consigna explicitaba aquellos componentes del género discursivo que eran irrenunciables

para superar el reto planteado, tal como lo muestra el ejemplo siguiente:

Instrucción: Escribe un texto de un mínimo de veinte líneas haciendo una descripción objetiva de la calle o plaza donde vives habitualmente. Presta atención a:

1. Pondré un título del estilo: «Calle Paraíso, un oasis de felicidad».
 2. Utilizaré un buen número de adjetivos y los subrayaré para que los identifique todo el mundo.
 3. Me fijaré en la acentuación.
 4. Usaré correctamente el vocabulario sobre el mobiliario urbano.
 5. Usaré conectores para indicar los diferentes espacios de la calle.
 6. Utilizaré, al menos, una enumeración.
- La presentación y comentario de la rúbrica de evaluación que se utilizaría, la cual debía contribuir a orientar el trabajo y a facilitar la autoevaluación, la evaluación formativa y la evaluación certificativa del producto final.
 - La preparación y el inicio de la redacción del texto en clase, pues nos habíamos impuesto iniciar estas tareas en clase. En este contexto, el profesorado experto y el alumno que aprende pueden compartir sus dudas, el profesor puede observar a los alumnos en su trabajo, justamente en la labor más importante del área. Lamentablemente, la estructura horaria de la educación secundaria no favorece que el proceso pueda concluir en una sesión, por lo que frecuentemente se tiene que completar en casa.

3. Quisiéramos proponer el concepto de *clímax evaluativo* como complemento necesario al concepto de evaluación continua. Creemos que la línea de trabajo propuesta contempla la idea de evaluación continua y la finalidad formativa de la evaluación; sin embargo, en contextos reales de aprendizaje, el profesorado destaca algunos momentos como fundamentales para la evaluación. Llamamos a esos momentos culminantes *clímax evaluativo*.

4. Carrers de Premià (<http://carrersdepremia.blogspot.com/>)

- Una vez completado el texto escrito, se presentaba juntamente con la rúbrica. En el caso de los trabajos orales, se exponían en clase o, incluso, delante de las familias y compañeros.
- El profesor revisaba y anotaba los textos con la ayuda de la rúbrica de evaluación. Este trabajo se retornaba al alumnado para que revisara el texto. Obligatoria-mente, los primeros minutos de la sesión se consagraban a observar y comentar las anotaciones, de manera que se instaba al alumnado a que escribiera encima de su primera versión del texto. A continuación, estaba obligado a reescribir el texto atendiendo a aquellos elementos que no estaban bien valorados en la rúbrica.
- Finalmente, el profesor revisaba y calificaba la versión final.⁵ Esta se pasaba al ordenador y se colgaba en el bloc.

4. Luces y sombras a modo de conclusión

Somos conscientes de que la experiencia que presentamos no supone una revolución en el mundo de la didáctica de la lengua y la literatura, aunque hemos asistido a pocas realizaciones tan exhaustivas como la que acabamos de explicar. De todos modos, hay que ser conscientes del hecho que plantear el área de lengua desde este enfoque competencial nos ha conllevado unos problemas que no siempre son de fácil resolución.

En primer lugar, queremos destacar la lentitud con la que se afrontaban las primeras sesiones de escritura y de preparación de la exposición oral debida a las dificultades de com-

presión por parte del alumnado de lo que se estaba haciendo. Habitualmente, muchos alumnos reclaman ayuda para comprender enunciados aparentemente sencillos. Cuando se les presentaban estas consignas, a la par abiertas y con restricciones, tenían verdaderos problemas para ponerse en funcionamiento. Hay que decir que a lo largo del curso sólo se ha avanzado ligeramente en este aspecto, tal como nos había pasado en experiencias anteriores.

En segundo lugar, hay que reconocer que la duración limitada de las sesiones en la educación secundaria dificulta enormemente la realización de proyectos de expresión mínimamente intensos e interesantes. El recurso de terminarlo en casa ha funcionado con los alumnos más interesados pero se ha visto truncado con la mayoría de los alumnos con dificultades. Obviamente, la diversidad debe atenderse en el aula, pero la estructura no ayuda en absoluto. Asimismo, en aquellas actividades que requerían la discusión y el trabajo en pequeño grupo, la propia disposición espacial de la clase suponía una traba añadida.

En tercer lugar, queremos destacar que nuestra experiencia ha entrado poco en dos elementos clave desde el punto de vista competencial. Uno de ellos es la coevaluación de los productos entre iguales: se han propuesto algunas actividades por parejas, aunque no se puede considerar que hayan tenido un fruto exquisito. El otro es la confección de los propios descriptores de evaluación por parte del alumnado, que debería ser el fin último de esta línea de trabajo.

Sin embargo, creemos que la apuesta ha contribuido a iniciar incipientemente una serie

5. Somos conocedores de la dificultad de trasladar la suma de descripciones cualitativas de la rúbrica a una calificación cuantitativa. En el cuadro 2 hemos incluido el baremo que se utilizó en este caso.

de dinámicas en estos cursos que deberían ser consolidadas en niveles superiores. La actividad de reescritura se ha generalizado y ha sido aceptada sin reparos. El uso de rúbricas ha contribuido a que algunos alumnos, sobre todo los más aplicados, iniciaran un proceso de metacognición sobre su propio proceso de escritura. Los diálogos llevados a cabo en la fase de escritura y de reescritura nos conducen a pensar que se ha producido este avance. Finalmente, queremos destacar que ha habido unos productos finales destacables en la gran mayoría de las secuencias didácticas. Si entendemos la competencia comunicativa como la capaci-

dad de superar un reto expresivo contextualizado, esta forma de trabajo ha incidido positivamente en todos aquellos alumnos que han venido a clase con la voluntad de conseguirlo.

Sabemos que los cambios metodológicos son lentos, sabemos que el propio alumnado participa de unas rutinas y de unas acciones que no siempre son fáciles de modelar. De todas maneras, creemos que nuestra experiencia muestra que otra manera de trabajar es posible y que el gesto de la evaluación supone uno de los ejes fundamentales de ese cambio metodológico hacia el enfoque competencial.

Bibliografía

- AMBRÒS, A.; RAMOS, J.M.; ROVIRA, M. (2009). *Enfilem les competències: Les competències bàsiques a l'àrea de llengua* [en línea]. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. <<http://161.116.7.34/enfilem>>.
- AMBRÒS, A. (2009). «La programación de unidades didácticas por competencias». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 180, pp. 26-32.
- FIGUERAS, N. (2009). «L'avaluació de la llengua oral». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 47, pp. 85-98.
- MENDOZA, A. (2007). «Facetas de la investigación en didáctica de la lengua: consideraciones para establecer un diseño de investigación». En: MENDOZA, A. et al. *Investigación en didáctica de la lengua y la literatura: Perspectivas y orientaciones* (pp. 9-53). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- PERRENOUD, Ph. (2004). «Évaluer des compétences» [en línea]. *L'Éducateur*, núm. especial. <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html>.
- RAMOS, J.M. (2010). «La evaluación de la competencia lingüística y audiovisual». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 188, pp. 17-21.

