

MÁSTER EN LINGÜÍSTICA INGLESA APLICADA
ESPECIALIDAD: PLANIFICACIÓN Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LENGUA
INGLESA EN EL MARCO EUROPEO



Facultad de Filología
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Junio 2011

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS DEL
ALUMNADO DE CUARTO DE PRIMARIA:
ANÁLISIS DE DIVERSOS TIPOS DE PRUEBAS

Directora: Dra. María Magdalena García Lorenzo

Alumna: María Teresa Pardo Alonso

ÍNDICE

1. Introducción

2. Marco legislativo en que se encuadra la enseñanza del inglés en Educación Primaria en el País Vasco

3. Marco pedagógico que caracteriza la enseñanza del inglés en Educación Primaria en el País Vasco

4. Algunos aspectos que influyen en la evaluación del alumnado de Primaria

5. Descripción de pruebas atendiendo a su contexto, sus objetivos y sus características formales

5.1. Evaluaciones externas

5.1.1. Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma del País Vasco

5.1.2. Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Navarra

5.2. Evaluaciones internas

5.2.1. Prueba utilizada en una metodología basada en el uso de un libro de texto

5.2.2. Prueba utilizada en una metodología basada en la enseñanza de la lengua a través de contenidos de otras áreas

6. Análisis de algunos ítems en función de su enfoque didáctico, su relación con las competencias básicas y criterios de evaluación y su posible grado de validez

6.1. Ítems para evaluar la comprensión escrita

6.1.1. Cuestiones planteadas a partir de la lectura "Penguins" (Evaluación

de Diagnóstico en la CAPV)

6.1.2. Cuestiones planteadas a partir de la lectura “Reading 1” (Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Navarra)

6.1.3. Cuestiones planteadas a partir de la lectura “Read and write the numbers” (Bugs World 4. Term 2 Test)

6.1.4. Cuestiones planteadas a partir de la lectura “All Kinds of Families”

6.1.5. Comentario comparando los distintos ítems

6.2. Ítems para evaluar la expresión escrita.

6.2.1. “Animal Descriptions” (Evaluación de Diagnóstico en la CAPV)

6.2.2. “Writing” (Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Navarra)

6.2.3. “Look and write” (Bugs World 4. Term 2 Test)

6.2.4. “Write about yourself” (INEBI)

6.2.5. Comentario comparando los distintos ítems

7. Conclusiones

8. Bibliografía

9. Anexos

Anexo I: Prueba modelo para la Evaluación de Diagnóstico en la CAPV

Anexo II: Prueba utilizada en la Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Navarra

Anexo III: Prueba aportada por una profesora que utiliza libro de texto

Anexo IV: Prueba aportada por un profesor que imparte clases en un enfoque AICLE

Anexo V: Tabla de dimensiones y subcompetencias tomada como referencia para diseñar y valorar las pruebas de Evaluación de Diagnóstico correspondientes a la competencia en comunicación lingüística en la CAPV

1. Introducción

Durante el presente año académico 2010-2011 se está evaluando por primera vez en la Comunidad Autónoma Vasca la competencia lingüística en inglés de todo el alumnado de cuarto nivel de Educación Primaria dentro de las pruebas de Evaluación de Diagnóstico (BOPV 09/12/08). Por otra parte, este mismo curso se ha puesto en marcha un proyecto experimental de educación trilingüe en el que un número limitado de centros de diversas características refuerza la enseñanza del inglés por medio de un incremento horario y cambios metodológicos en este mismo nivel educativo (BOPV 20/05/10). La participación conlleva una evaluación inicial del alumnado participante, realizada en enero de 2011, y se aplicarán pruebas similares en junio de 2011, 2012 y 2013 con el fin de extraer conclusiones a lo largo del proceso de implementación. A su vez, diversas prácticas evaluadoras se llevan a cabo en diferentes escuelas con el fin de establecer una valoración del progreso del alumnado, generalmente de tipo formativo – aunque también se utilice en cierta medida para decidir calificaciones–, que pueden ser muy variadas, dependiendo principalmente de la metodología empleada y los acuerdos del centro educativo.

El análisis de algunas pruebas de evaluación utilizadas con diversos fines, pero que tienen en común el tipo de aprendiz a quien van dirigidas y, en teoría, las mismas competencias cuyo grado de desarrollo se quiere detectar, puede servir de pretexto para presentar una visión general del contexto en que se enseña, se aprende y se evalúa la lengua inglesa en las aulas de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca. Asimismo, este estudio podría ser útil para identificar aspectos sobre la validez, fiabilidad y estructura de las pruebas analizadas y reflexionar acerca de su idoneidad o posibilidades de mejora.

El presente trabajo está estructurado en cuatro bloques principales: una revisión de los marcos legislativos y pedagógicos en que se encuadra la enseñanza del inglés en Educación Primaria; una descripción de pruebas atendiendo a su contexto, objetivos y características formales, precedida de algunas notas sobre variables que influyen en la evaluación en la infancia; el análisis de algunos ítems atendiendo a su validez, su adecuación a un enfoque didáctico (estructural, funcional, comunicativo...) y su relación con criterios de evaluación; y, finalmente, algunas conclusiones extraídas tanto del proceso de análisis como de la bibliografía empleada.

2. Marco legislativo en que se encuadra la enseñanza del inglés en Educación Primaria

En un mundo en el que la comunicación y la economía se mueven en contextos globales, la sociedad actual, más que las de épocas anteriores, requiere ciudadanos plurilingües. Los órganos representantes de la Unión Europea son conscientes de ello y promueven políticas y acciones encaminadas al aprendizaje y uso de lenguas extranjeras. La celebración de 2001 como “año europeo de las lenguas” impulsó una serie de iniciativas de la Comisión Europea entre las que destaca la elaboración de un “plan de acción” para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (COM 2003/449). Este documento incluye una sección sobre la mejora de la enseñanza de idiomas y recoge, entre otras recomendaciones, propuestas para la participación en proyectos entre escuelas de distintos países, la creación de redes y mejora de la formación del profesorado, la implementación de enfoques didácticos basados en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE/CLIL) y la evaluación sistemática de competencias lingüísticas.

Para situarnos en las exigencias legislativas y orientaciones oficiales que regulan la enseñanza de una lengua extranjera en el tramo formativo de la educación obligatoria, tomamos como punto de partida la Ley Orgánica de Educación (LOE) que, a su vez, marca las líneas generales del decreto que establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma Vasca.

Un repaso rápido de la mencionada ley nos da algunas pistas acerca del tratamiento y reconocimiento oficial de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así el Artículo 2 recoge como un fin de la educación –entre una serie de once– “[l]a capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras”. El artículo 17 incluye entre los objetivos de la Educación Primaria el desarrollo de capacidades que doten al alumnado de “la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” en, al menos, una lengua extranjera. Si comparamos este enunciado con el de los objetivos generales correspondientes al tramo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, observamos una diferencia de matices. Así se marca como objetivo de la ESO el “[c]omprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Artículo 22) y para Bachillerato, “[e]xpresarse con fluidez y corrección en una o más

lenguas extranjeras” (Artículo 31). La escala está abierta a interpretaciones y concreciones que los correspondientes decretos curriculares, los proyectos lingüísticos de centro y las programaciones de aula se encargan de especificar.

Es también destacable en la Ley el impulso que se quiere dar al conocimiento de lenguas extranjeras por parte del profesorado. Por ejemplo, el Artículo 102 sobre formación permanente estipula que las administraciones educativas promoverán “la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad” y el Artículo 105 dice que se favorecerá el reconocimiento del trabajo de los profesores de centros públicos “que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües”. La idea que subyace en estas dos últimas aseveraciones es el apoyo institucional a una enseñanza de la lengua extranjera a través de la impartición de contenidos de otras áreas curriculares y materias.

Por su parte, el Decreto 175/2007 (BOPV) por el que se establece y se implanta el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco (posteriormente modificado por el Decreto 97/2010) considera objetivo general de la enseñanza obligatoria el “[c]omprender y expresar con corrección, propiedad y autonomía básicas, textos y mensajes orales y escritos en una o más lenguas extranjeras, utilizándolos para comunicarse, para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje”. Asimismo, este documento incluye un apartado (Artículo 13) con resoluciones sobre bilingüismo y multilingüismo en el que se recoge lo siguiente:

Para avanzar hacia el objetivo de conseguir, desde el bilingüismo, alumnos y alumnas plurilingües, los centros implantarán medidas de refuerzo del aprendizaje y utilización de lenguas extranjeras, garantizando los niveles de competencia previstos para las dos lenguas oficiales. Para ello podrán incluir la impartición de algunos contenidos o materias en dichas lenguas extranjeras en las condiciones que se determinen.

De manera explícita se propone la posibilidad de reforzar la adquisición de la lengua extranjera a través de su uso en la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares aunque la matización de que se han de garantizar los niveles exigidos para las lenguas oficiales nos hace pensar que las posibilidades reales de aumentar la presencia de la lengua extranjera pueden verse limitadas por la circunstancia de que se trata de una tercera lengua en contextos escolares en los que una segunda, normalmente la minoritaria, necesita también refuerzo.

La parte del Decreto dedicada a Educación Primaria está organizada siguiendo la estructura de áreas curriculares para las que se establecen objetivos y se proponen contenidos y criterios de evaluación. Sin embargo, la noción de *competencia* y la presencia de las ocho *competencias básicas*¹ impregna todo el documento, bien sea en la forma de redacción de los objetivos (explicitando qué, cómo y con qué fin) o por medio de introducciones y anexos que proponen nexos entre áreas y competencias, especialmente desde las aportaciones del trabajo en las primeras para propiciar el desarrollo de las segundas. Así pues, desde las áreas lingüísticas (Lengua Vasca y Literatura, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera) se han de planificar y desarrollar las ocho competencias básicas, aunque hay que reconocer que, en cuestiones como la evaluación, la “competencia en comunicación lingüística” es predominante.

Es también interesante destacar la concepción de enseñanza y aprendizaje de lenguas que se trasluce. El siguiente párrafo, extraído del anexo relativo a las áreas lingüísticas en Primaria, define el objeto de su enseñanza y aprendizaje desde la enumeración de aspectos relativos a la forma y el uso de la lengua, situándolo dentro del concepto de competencia comunicativa descrito por Canale (1983) entre otros.

El objetivo de la enseñanza de estas áreas en la Educación Básica es el desarrollo de la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales y al menos una lengua extranjera, es decir, el desarrollo de los conocimientos y de los procedimientos de uso necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios, estrategias y normas sociales que presiden los intercambios comunicativos, a las formas convencionales que presentan los textos, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas y prosódicas.

La idea de una enseñanza de lenguas basada en su uso y en un enfoque comunicativo se completa con otra serie de principios tales como la inclusión de todo el alumnado independientemente de su lengua de origen, las actitudes positivas hacia la diversidad lingüística o la preferencia de metodologías que propicien tareas y proyectos de

1 Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud; competencia para aprender a aprender; competencia matemática; competencia en comunicación lingüística; competencia en el tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia en cultura humanística y artística; competencia para la autonomía e iniciativa personal.

comunicación significativos. Asimismo, se señala la conveniencia de que el profesorado diversifique sus expectativas respecto al “grado de desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas, y a que establezca propuestas adecuadas y criterios de evaluación diversos para conseguir que cada uno de ellos logre el máximo aprendizaje posible” (BOPV, 13/11/ 07, DECRETO 175/2007).

El Decreto incluye un anexo sobre dedicación horaria mínima a cada área curricular. En lo referente a la Lengua Extranjera, se establecen mínimos relativos a ciclos: tres horas semanales en el Primer Ciclo, que podrían repartirse como se considere oportuno entre los dos niveles correspondientes (por ejemplo, una hora semanal en 1^{er} curso y dos en 2^o) y cuatro horas entre los dos cursos de cada uno de los dos ciclos restantes. También se ofrecen recomendaciones orientativas –esta vez expresadas por nivel– de dos horas semanales en 1^{er} y 2^o cursos; tres horas en 3^o y 4^o; y dos horas y media en 5^o y 6^o.

Otro documento que, sin tener un carácter legislativo, influye en la práctica educativa es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), elaborado por el Consejo de Europa (2001). Si bien el decreto inicial (BOPV 13/11/07) hacía referencia explícita a los niveles B2 –para las dos lenguas oficiales– y B1 –para la lengua extranjera– como grados de competencia que el alumnado debía alcanzar al final de la escolarización obligatoria, estas indicaciones se han suprimido en un decreto posterior (BOPV 20/04/10). Sin embargo, la estructura de bloques de contenido del currículo contempla la clasificación de habilidades lingüísticas orales del Marco y las especifica bajo el título de *Escuchar, hablar y conversar*. El MCER en Primaria tiene una presencia más directa en las aulas en los casos en que se utiliza algún tipo de *portfolio* (sea el modelo oficial, una versión propia o variantes propuestas por algunas editoriales) basado en el Marco.

3. Marco pedagógico que caracteriza la enseñanza del inglés en Educación Primaria

La respuesta a las recomendaciones y prescripciones reseñadas más arriba se refleja en la práctica en una variedad de fórmulas en las que intervienen opciones sobre tiempos de dedicación, enfoque didáctico, recursos materiales y humanos, etc. Generalizando tendencias para dar una idea de la situación de la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca, podríamos identificar las siguientes características. En primer lugar, es notoria la elección del inglés como primera y generalmente única lengua extranjera en las aulas a pesar de la cercanía de Francia. La introducción del inglés se realiza en el segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil (alumnado de cuatro años), es decir, dos cursos antes de ser obligatoria, y su enseñanza se extiende hasta 6º curso, normalmente impartida por maestros especialistas, que se desplazan de aula en aula. Cada centro tiene autonomía para elegir su opción metodológica y, en la mayoría de los casos, se opta por la utilización de libros de texto que presentan actividades en torno a historias o temas de interés en una mezcla de enfoques entre los que predomina el estructural. Sin embargo, en los últimos años se han ido desarrollando proyectos basados en un enfoque AICLE (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010: 13) o en tareas y proyectos (Ball y Lindsay, 2010: 169).

Antes de seguir adelante, conviene aclarar la diferencia de conceptos a los que se refieren los términos mencionados en las líneas anteriores ya que sus límites no siempre están claros y algunas secuencias de actividades pueden encuadrarse en más de una categoría. En primer lugar AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) engloba distintas prácticas que tienen en común la impartición de contenidos curriculares de áreas no lingüísticas a través de una lengua extranjera. El modelo admite variantes: desde la inclusión de algunos temas de diversas asignaturas en las clases propias de idioma extranjero hasta la instrucción de un número considerable de materias en lengua extranjera, lo que lo acercaría a modelos de inmersión.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), el enfoque por tareas es una propuesta de aprendizaje de lengua “cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas [...] o en nociones y funciones”. Los procesos de aprendizaje necesariamente deberán incluir procesos de comunicación. En un nivel teórico se basa en el análisis del discurso, dando especial

importancia al contexto, así como en planteamientos psicológicos que priman el uso sobre la reflexión. En la práctica educativa se caracteriza por programarse las actividades a partir de una tarea final a la que se llegará a través de unas tareas *posibilitadoras* o *facilitadoras*.

El nombre de trabajo por proyectos, por su parte, se aplica a secuencias de actividades organizadas “de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado” (Martín Peris, 2008), algo que en el aula de lenguas extranjeras se acerca mucho al enfoque por tareas. Coincide con dicho enfoque en principios metodológicos relacionados con el uso de la lengua previo a la reflexión metalingüística, pero se suele asociarse más directamente con la iniciativa del alumnado y los postulados del aprendizaje autónomo.

Uno de los factores que más influyen en la toma de decisiones sobre cómo afrontar la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela es el hecho de estar integrada en un contexto bilingüe. Si bien esto puede suponer una ventaja en cuestiones de experiencia en enseñanza en segundas lenguas (Villarreal Olaizola y García Mayo, 2009: 159, al mencionar el proyecto plurilingüe de la Federación de Ikastolas), en actitudes hacia las lenguas (Lasagabaster y R. de Zarobe, 2010: 23) o en sensibilidad comunicativa y conciencia metalingüística del alumnado bilingüe (Baker, 2006), también es cierto que pone límites a una asignación horaria que pudiera favorecer más tiempo de exposición a la tercera lengua. A ello hay que añadir los nuevos retos que cambios sociales como la inmigración y la movilidad del alumnado están introduciendo en las aulas. La descripción de algunos principios básicos que han marcado hasta ahora la educación bilingüe expuesta por Vila (2010) respecto a Cataluña es extrapolable al País Vasco y sus propuestas coinciden con algunas vías de innovación pedagógica que se impulsan desde la administración educativa y se van abriendo paso en las aulas. Es decir, la nueva situación hace replantearse presupuestos como la conveniencia de crear grupos homogéneos en cuanto a lengua materna para adaptarse mejor a sus necesidades lingüísticas, el conocimiento de las lenguas del alumnado por parte del docente, o la garantía de que la lengua propia es también desarrollada en la escuela. Vila propone hacer frente a la diversidad lingüística del aula a partir de la aceptación de los postulados de la escuela inclusiva y la promoción del trabajo cooperativo.

Algunos autores comienzan a hablar de metodologías “postcomunicativas” en la enseñanza de lenguas. Baralo y Estaire (2010) reconocen el valor del denominado enfoque comunicativo, pero admiten la radicalización de algunos de sus principios que llevaban a descartar el trabajo sobre aspectos formales de la lengua, los materiales

adaptados o la comunicación en una lengua distinta de la que es objeto de aprendizaje. Una respuesta metodológica más acorde con la complejidad del aula puede recurrir a prácticas diversas “tales como los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entornos virtuales” (Baralo y Estaire, 2010: 122) aunque advierten del riesgo del eclecticismo no reflexivo. Casal (2010) añade la importancia de las expectativas del profesorado como factor influyente en el éxito escolar y sugiere estrategias didácticas como el aumento de tiempo de espera tras formular una pregunta a un alumno o alumna (Casal, 2010: 142).

En resumen, nos encontramos ante una situación compleja en un momento de transición que parte de la generalización de la enseñanza bilingüe en castellano y euskera e intenta llegar a un modelo plurilingüe en el que el inglés esté reforzado y las lenguas de origen del alumnado de procedencia extranjera y reciente incorporación estén presentes en la escuela. Cenoz (2009) comenta los tres tipos de elementos cuya interacción sitúa un modelo de educación plurilingüe concreto dentro de un continuo: lingüísticos, sociolingüísticos y educativos. La educación a su vez viene marcada por variables como la lengua de instrucción, las características del profesorado, la organización de la materia y el contexto escolar (p. 38). A ello hay que añadir que, aunque el sistema escolar es un medio eficaz para desarrollar el bilingüismo y el multilingüismo, las expectativas que la sociedad tiene en la educación formal son en muchos casos excesivamente altas (Cenoz 2009).

Por otra parte el País Vasco resulta un contexto interesante para la investigación debido a la distancia lingüística de las tres lenguas de estudio (Genesee, en su prólogo a Cenoz, 2009), al hecho de que el planteamiento abarque a toda la población y a que se den en la práctica fórmulas fuertes (inmersión, mantenimiento) y débiles (con segunda y tercera lengua como asignaturas) de bilingüismo (Baker, 2006: 215). Iniciativas del Departamento de Educación, de asociaciones como la Federación de Ikastolas y de la Universidad del País Vasco propician la reflexión sobre experimentaciones variadas. Simplemente por destacar algunas tendencias, se pueden mencionar los estudios sobre pronunciación en función de aspectos metodológicos (Gallardo et al., 2009) o del factor edad (Gallardo y García, 2006) o adquisición de vocabulario (Ojeda Alba, 2009). También se fomenta la investigación desde instituciones como el *Basque Center on Cognition, Brain and Language* (<http://www.bcbl.eu/>) especializado en investigación sobre desarrollo cognitivo y bilingüismo.

4. Algunos aspectos que influyen en la evaluación del alumnado de Primaria

Al igual que adolescentes y adultos cada niño o niña aporta sus peculiaridades al proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Penny McKay (2006) añade a las características relacionadas con la personalidad, intereses, estilos de aprendizaje, capacidades cognitivas, etc. tres factores que diferencian a los aprendices más jóvenes de los otros grupos. En primer lugar, estaría el constante crecimiento cognitivo, social, emocional y físico en la infancia frente a estados más estables en otros periodos de la vida. Esta característica, por ejemplo, influye en la capacidad de mantener la atención en un espacio más o menos largo de tiempo o en el grado de desarrollo de la conciencia metalingüística. Como consecuencia, es importante tener en cuenta aspectos tales como la necesidad de que la evaluación se lleve a cabo en un entorno tranquilo que facilite la concentración o que las pruebas no sean muy largas, a lo que habría que añadir la poca conveniencia de incluir preguntas que requieran algún tipo de análisis abstracto.

En segundo lugar McKay (2006: 12) subraya el grado de alfabetización, ya que los niños tienen que compaginar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en su primera lengua con el aprendizaje del código de una segunda. La autora recoge algunos indicadores extraídos de Puckett y Blank (2000) que caracterizan el proceso de lectura entre los 7 y 9 años, entre ellos el desarrollo de la lectura de palabras completas a primera vista, la capacidad de corregirse errores o la comprensión de textos leídos en silencio.

Finalmente se menciona la vulnerabilidad a la crítica o el fallo y el valor que el elogio o la aprobación en tareas escolares ejerce sobre la autoestima. Para cuidar este aspecto, la evaluación de tipo cualitativo y basada en la observación puede resultar la más adecuada. Cuando se recurre a pruebas o actuación ante determinadas tareas, conviene ser flexible utilizando estrategias como la inclusión de preguntas de distintos niveles de dificultad que aseguren una parte de éxito a todo el alumnado.

McKay (2006: 61) menciona la influencia del movimiento de estándares (*standard movement*), es decir, la introducción de criterios de aprendizaje externos promovidos por autoridades educativas para que sirvan de guías curriculares y medidas de logros, como un factor importante en el actual auge de la investigación sobre evaluación de aprendizaje de lenguas en la infancia. El campo de estudio es amplio ya que abarca situaciones de enseñanza muy diversas –desde programas de inmersión o adquisición de una segunda lengua en el entorno hasta formas débiles en las que la presencia de la lengua extranjera está reducida a la actividad en el aula– y con distintos fines (compartir

información sobre prácticas, encontrar pautas para crear instrumentos de evaluación válidos, saber más acerca del proceso de adquisición de lenguas, mejorar el impacto de la evaluación en los aprendices, familias, profesorado y escuelas...).

La autora señala que parte de la investigación ha detectado la falta de formación en técnicas de evaluación del profesorado (McKay, 2006: 64), aspecto que muchos profesionales no incluyen como prioritario en su percepción de cómo mejorar la enseñanza de lenguas. Algunos estudios reseñados en su libro se centran en los criterios de evaluación empleados y su grado de adaptación al currículo, el peso que los niveles exigidos en algunos sistemas educativos de carácter competitivo ejerce sobre la evaluación formativa o la importancia de que el profesorado aporte comentarios y estimule la auto-corrección.

Respecto a procesos de evaluación externa a gran escala, McKay (2006: 315) comenta su utilidad como instrumentos que aportan datos para comparar centros o grupos de centros o para crear informes estadísticos que prueben o no la efectividad de un proceso, generalmente de forma no muy costosa –especialmente cuando se lleva a cabo a través de ejercicios meramente escritos– y rápida de procesar. Aunque actualmente este tipo de pruebas se esté aplicando con bastante frecuencia en la escuela primaria, algunos expertos se muestran críticos por diversas razones. Por una parte se argumentan motivos pedagógicos ya que están diseñadas por razones administrativas para informar al profesorado y las familias con respecto al progreso relativo del alumnado o a las autoridades correspondientes para la revisión de políticas educativas, por ejemplo, pero no proporcionan retroalimentación que sirva para mejorar el aprendizaje o la enseñanza en el aula. Otra razón argüida es la artificialidad de una situación de examen, que se reduce a recoger datos sobre la competencia lingüística en un contexto muy limitado, el propio de completar una prueba. También se comenta el escaso valor que pueden tener datos sobre la competencia de personas en proceso de desarrollo, ya que la maduración se da a ritmos diferentes y se mide el progreso individual en términos de comparación, no de evolución personal. Otras críticas incluyen el impacto negativo en la escuela por el nerviosismo que puede provocar en el profesorado y el alumnado y, probablemente de mayor importancia, la falta de familiaridad de los niños con el procedimiento de hacer tests.

5. Descripción de pruebas atendiendo a su contexto, sus objetivos y sus características formales

A continuación se describe el tipo de pruebas seleccionadas para llevar a cabo este trabajo. En los primeros apartados se comentan las correspondientes a evaluaciones externas y, seguidamente, las utilizadas por dos profesores de inglés en sus aulas.

5.1. Evaluaciones externas

5.1.1. Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Tal como se establece en el Artículo 36 del Decreto 175/2007 (BOPV, 13/11/07) y se especifica en la Orden de 2 de diciembre de 2008 (BOPV, 09/12/08), se ha de realizar una evaluación de diagnóstico al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, sin efectos académicos, con el fin de orientar a los centros e informar a las familias y a la comunidad educativa en general respecto al desarrollo de las competencias básicas del alumnado. Para ello desde el curso 2008-2009 la Evaluación de Diagnóstico en la CAPV se aplica cada año a todo el alumnado de dichos niveles, con mínimas excepciones basadas en dificultades de aprendizaje o tiempo de permanencia en el sistema educativo vasco. Supone cumplimentar cuatro pruebas en sesiones que, en cuarto de Primaria, varían entre 45 y 60 minutos –dependiendo del tipo de competencia– a lo largo de dos días consecutivos en horario de mañana, generalmente en marzo. Hay tres ámbitos que se repiten todos los años (competencia en comunicación lingüística en euskera, competencia en comunicación lingüística en castellano y competencia matemática) y un cuarto que varía (competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud en 2009; competencia social y ciudadana en 2010; y competencia en comunicación lingüística en inglés en 2011).

La responsabilidad sobre el diseño de las pruebas, la gestión relativa a su implementación, la extracción de datos, su análisis y comunicación recaen en el Instituto Vasco de Evaluación. Una vez que los centros reciben de forma confidencial los datos correspondientes a los resultados de su alumnado, se crea una comisión para su interpretación y la elaboración de un informe en el que se incluye un plan de mejora. El objetivo final que se persigue es mejorar el sistema educativo a partir del análisis de datos y la puesta en marcha de acciones pedagógicas u organizativas encaminadas a ese fin en todos los centros educativos que imparten enseñanza obligatoria.

En el proceso realizado en 2010 participaron 19.036 alumnos de 4º de Primaria escolarizados en 522 centros (ISEI-IVEI, 2010) y las cifras correspondientes a 2011

serán probablemente parecidas.

Todas las pruebas siguen un mismo modelo en lo que respecta a su formato: se componen de un cuaderno que recoge preguntas de diverso tipo (la mayoría de respuesta cerrada) y una hoja en la que cada alumno señala o completa las correspondientes respuestas. Agentes externos al centro se encargan de la aplicación y no se permite al profesorado permanecer en el aula durante la prueba ya que un número de ítems será reutilizado en los siguientes años y debe preservarse la confidencialidad de su contenido.

En lo que respecta a los grados de competencia que se pretende medir, todas las pruebas están diseñadas para poder situar a cada estudiante, grupo de clase, centro o conjunto de centros (atendiendo a modelo lingüístico, red educativa e índice socioeconómico y cultural) en uno de tres niveles: inicial, medio y avanzado.

El rendimiento del alumnado se determina a partir de la *Teoría de respuesta al ítem (TRI)* e implica la creación de una escala con el fin de ordenar el rendimiento individual. En esta escala, que tiene una media global de 250 y una desviación típica de 50, se señalan una serie de puntos de referencia [...] *niveles de competencia* [...]. Para darle significado a esta escala y relacionarla con las competencias básicas se ha asociado a cada uno de los puntos de corte o niveles de competencia un conjunto de contenidos, destrezas y operaciones cognitivas que posee el alumno o alumna que tiene una puntuación igual o superior a dicho punto. Es decir, un alumno o alumna que se sitúa, por ejemplo, en el punto 325 tiene las competencias asociadas a ese punto y las de los niveles inferiores.

(ISEI-IVEI, 2010)

En lo que concierne a las lenguas, es importante subrayar la intención de evaluar la competencia comunicativa –no un área curricular, que podría incluir aspectos metalingüísticos en un nivel conceptual, por ejemplo– y, para definirla y concretarla, se establecen tres dimensiones: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita. El hecho de que la expresión oral quede fuera de los objetivos de la prueba, tanto en su aspecto conversacional como discursivo, se debe a cuestiones organizativas y económicas, dado el número de estudiantes que participa en el proceso. Estas tres dimensiones, a su vez, se desglosan en 'subcompetencias', redactadas en términos de objetivos (por ejemplo, "Interpretar el contenido de textos escritos de uso habitual en el aula"), que se reflejan finalmente en un indicador de evaluación u "objetivo del ítem" ("Realiza inferencias sobre el contenido del texto").

Respecto a los contenidos de las pruebas diseñadas para la medición de nivel en

la competencia lingüística en inglés, al igual que en las dos lenguas oficiales, estas incluyen una audición, varias lecturas breves con distintos tipos de texto y un ejercicio de escritura. A excepción de este último, que requiere la redacción de un texto, el resto de los ítems son una serie de preguntas basadas en un texto oral o escrito dado, acompañadas de respuestas de elección múltiple de diversa dificultad (ver Anexo I).

5.1.2. Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma Navarra

La evaluación inicial de las competencias lingüísticas en castellano, euskera e inglés y de la competencia matemática del alumnado que participa en el proyecto experimental denominado “Marco de Educación Trilingüe” (BOPV, 20-05-10) constituye un segundo modelo de prueba diseñada para realizar una evaluación externa a alumnos de cuarto de Primaria. En este caso las pruebas se han aplicado en todos los grupos participantes en el proyecto y en un número significativo de clases de características similares que actúan como grupos de control.

El procedimiento ha sido similar al utilizado para la Evaluación de Diagnóstico en cuanto a la distribución de tiempo o tipo de materiales, pero ha presentado diferencias respecto al equipo de diseño de las pruebas, la implicación de los centros de profesores (Berritzegunes) en el proceso de aplicación (es decir, se ha recurrido a un servicio público en lugar de a la contratación de una empresa privada) o la presencia del profesor o profesora tutores en el aula. El hecho de que las pruebas no son públicas en este momento, unido a que solamente han ido dirigidas a la evaluación de la comprensión lectora en el caso de las lenguas, hace que este segundo modelo no vaya a ser analizado en el presente trabajo.

Sin embargo, puede resultar interesante hacer uso de otro recurso –en este caso el test utilizado en la Evaluación de Diagnóstico de 2010 en la Comunidad Autónoma de Navarra– para contrastar pruebas diseñadas con fines similares. En lo que se refiere a su contexto, cabe señalar algunas diferencias organizativas en comparación al modelo vasco respecto a las entidades responsables: el Servicio de Inspección Educativa se encarga de la elaboración y distribución de pruebas, así como de la extracción de datos para la estadística y la interpretación general, y los equipos docentes de cada centro actúan como aplicadores y correctores. Así pues, se trata de una evaluación de carácter interno hasta cierto punto aunque se garantizan procedimientos de objetividad y homogeneidad ya que las pruebas son desconocidas por el profesorado hasta el momento de su aplicación, esta se lleva a cabo en condiciones idénticas para todos los centros y se marcan criterios de corrección “claros y explícitos” (Dto. Educación del

Gobierno de Navarra, 2008). El número de alumnos de cuarto curso a los que se pasó la prueba fue 6.117 (Dto. Educación del Gobierno de Navarra, 2010a).

En cuanto al formato y contenidos de la prueba de inglés, esta consta de un cuaderno de doce páginas que contiene siete preguntas de respuesta múltiple correspondientes a una prueba de comprensión oral; una primera lectura seguida de cuatro preguntas de elección múltiple y una de respuesta abierta; una segunda lectura acompañada de diez preguntas de elección múltiple; y, finalmente, un ejercicio de escritura consistente en la redacción del texto de una tarjeta postal en la que se ha de hablar de un lugar de vacaciones (Anexo II). Las respuestas se marcan o escriben en el propio cuaderno y las pruebas se hacen públicas una vez terminado el proceso de evaluación.

Se establecen cuatro niveles de desarrollo respecto a la competencia que se evalúa, basados en el número de respuestas adecuadas y el grado de dificultad de cada ítem. Los datos mostrados en el *Informe Final* (Dto. Educación del Gobierno de Navarra, 2010b) sitúan a un 16.23% del alumnado en el denominado Nivel 1; un 15.8% en el Nivel 2; un 58.7% en el Nivel 3; y un 9,2% en el Nivel 3+. Estos son los descriptores que corresponden al Nivel 3, el alcanzado por más de la mitad del alumnado participante:

El alumnado de este nivel resuelve correctamente las preguntas relacionadas con la búsqueda de información, tanto literal como no literal, y además comprende globalmente el texto y es capaz de reconstruir, mediante frases dadas, la secuencia de la historia. Demuestra un nivel aceptable en relación con la reflexión sobre el contenido. Además, en un texto discontinuo entiende la distribución de la información y dónde buscar un tipo específico de información. Es capaz de valorar y reflexionar sobre un texto, aprovechando los datos del mismo para extraer información relevante necesaria para la aplicabilidad de su contenido, como se ve en el texto expositivo.

Eval. diagnóstica. Ed. Primaria. 2009-2010
Caracterización de los niveles de rendimiento

En Navarra también se llevó a cabo una evaluación de la expresión oral con la participación de 618 alumnos de 34 centros elegidos de forma aleatoria, lo que supone un 9,6% del alumnado de cuarto curso de Navarra (Dto. Educación del Gobierno de Navarra, 2010b).

5.2. Evaluaciones internas

Un buen número de profesores de inglés en Educación Primaria basa la valoración de los avances o dificultades de su alumnado en la observación de la actividad en el aula, valiéndose normalmente de cuadernos en los que se crean tablas de doble entrada con los nombres de los estudiantes en una columna a la izquierda y los aspectos que se van a observar en la primera fila. Una segunda fuente de información también importante es la valoración de tareas tanto orales (presentaciones, dramatizaciones...) como escritas (ejercicios del libro de texto, carteles...). Los maestros a quienes se ha consultado para realizar el presente trabajo otorgan en general poca importancia a las pruebas que utilizan y dicen considerarlas útiles, no tanto como fuente de información para la evaluación sino como entrenamiento en el proceso de hacer exámenes, algo que será frecuente en las siguientes etapas educativas, como soporte para responder a demandas de padres y madres, o como actividad que motiva a los estudiantes con capacidades medias o altas.

Así pues, los tests empleados en clase no siempre recogen preguntas o tareas lo suficientemente variadas para registrar el progreso del alumnado en las distintas destrezas lingüísticas que se deben evaluar.

5.2.1. Prueba utilizada en una metodología basada en el uso de un libro de texto

La prueba facilitada es un test diseñado por los autores del libro de texto *Bugs World 4*, publicado por Macmillan (Anexo III) con el fin de medir la asimilación de los contenidos trabajados durante el segundo trimestre del curso. La profesora sigue la programación marcada por estos materiales y dice utilizar los tests incluidos en la guía del profesor para complementar sus notas de observación y para ayudar al alumnado a ser consciente de lo que ha aprendido o no en clase. Se trata de un centro público de Irún (Guipúzcoa) con una buena parte de alumnado de nivel socioeconómico y cultural bajo y con un número significativo de alumnos de origen extranjero y de reciente incorporación. Se imparten tres sesiones de clase de inglés a la semana (una de 60 minutos y dos de 45).

El test está dividido en cuatro partes (*Listening, Reading, Writing* y *Speaking*) y se aplica en dos momentos distintos: en una sesión de clase se completan las secciones correspondientes a las tres primeras habilidades lingüísticas y la actividad de expresión oral se lleva a cabo de manera individual en otra sesión mientras el resto del grupo realiza otra tarea.

El apartado de comprensión oral trata de medir la capacidad de identificar números ordinales relativos a fechas dadas (tres ítems de respuesta múltiple en los que hay que elegir una de entre tres opciones); otras tres series similares con imágenes para evaluar la identificación de horas, preposiciones relativas a ubicación y nombres de edificios públicos respectivamente; finalmente, una serie de cinco dibujos diseñada para identificar nuevamente preposiciones y objetos que señalan una posición espacial.

La siguiente sección, dirigida a evaluar la comprensión escrita, está compuesta por cuatro frases simples que indican una hora, un número o la ubicación de un elemento y que hay que relacionar con una de las dos imágenes que acompañan al texto; un texto más extenso (siete oraciones, la mayoría simples, pero con algunas coordinadas adversativas que incluyen negaciones) describiendo un lugar a partir de la enumeración de una serie de elementos que hay que identificar; y, finalmente, cinco expresiones horarias que hay que reconocer y representar en relojes analógicos.

El test de escritura incide en la expresión de la ubicación espacial a través de frases incompletas en las que hay que insertar una preposición. También incluye preguntas sobre lugares en los que se puede comprar una serie de objetos, cuyas respuestas han de ser completadas con el nombre de un tipo de establecimiento comercial. Finalmente, se hacen cuatro preguntas acerca de fechas, número de días y la hora.

La prueba de expresión oral muestra imágenes que representan la ubicación de un elemento (en este caso una ardilla) y las horas a las que un niño y una niña realizan una serie de actividades cotidianas.

5.2.2. Prueba utilizada en una metodología basada en la enseñanza de la lengua a través de contenidos de otras áreas

El profesor que facilita la prueba incluida en este trabajo imparte clases en un centro público de Rentería (Guipúzcoa) con alumnado de nivel sociocultural y económico medio-bajo en el que la lengua inglesa se imparte dentro de una metodología AICLE, utilizando unidades didácticas elaboradas por los Berritzegunes entre los cursos 2001/02 y 2006/2007 (proyecto denominado INEBI²). Estos materiales proponen una unidad didáctica extensa por trimestre, que a su vez se distribuye en tres secuencias de actividades en torno a un tema de ciencias, geografía o historia e incluye tareas propias

2 Los servicios de apoyo a la educación reglada no universitaria en la CAPV (Berritzegunes) elaboraron materiales para la enseñanza del inglés basada en contenidos de áreas no lingüísticas en Educación Primaria accesibles en Internet (http://www2.elkarrekin.org/elk/ingeleza/8-12/tramo_81.htm).

de diversas áreas curriculares. Se dedican tres sesiones de clase semanales al área de inglés.

En la entrevista mantenida con el profesor para ayudar a contextualizar la prueba, este comenta que su fuente principal de información para la valoración del alumnado es la observación en el aula. Utiliza pruebas de forma esporádica, sobre todo para medir competencias en lectura y escritura, y siempre están basadas en actividades realizadas anteriormente en el aula.

La prueba facilitada corresponde a la segunda unidad didáctica del proyecto INEBI para cuarto curso, "My Family Tree", que gira en torno a los temas de la familia y de la historia cotidiana reciente. La primera parte de esta unidad incluye la lectura de un pequeño libro, *All Kinds of Families (Oxford Reading Tree Fact Finders 1994. OUP)* material auténtico en el sentido de que está dirigido a alumnado nativo dentro de un esquema de desarrollo de capacidades lectoras. El profesor aprovecha el texto para proponer una prueba de comprensión escrita basada en la identificación de información y respuestas a preguntas. Por otra parte, la unidad didáctica plantea la tarea de elaborar un libro de recortes (*scrapbook*) en que los alumnos incluyen datos sobre sí mismos, algunos familiares, eventos unidos a fechas de nacimiento, etc. El profesor utiliza las mismas preguntas que sirven de guía para la elaboración de algunos contenidos en dicha actividad con el fin de valorar la expresión escrita.

6. Análisis de algunos ítems en función de su enfoque didáctico, su relación con las competencias básicas y los criterios de evaluación y su posible grado de validez

De acuerdo con la definición de “competencia en comunicación lingüística” adoptada en el documento *Competencias básicas. Educación Primaria* (Gobierno Vasco, 2008), publicado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y distribuido a todos los centros de este nivel de enseñanza, “[s]e entiende por competencia en comunicación lingüística la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales”. Esta concepción de qué es “saber una lengua” basa sus planteamientos didácticos principalmente en el uso de la lengua en situaciones y contextos de comunicación diversos y, en segundo lugar, como elemento útil para la mejora, en la reflexión sobre el uso. Como consecuencia, la evaluación deberá ir dirigida al “saber hacer”, es decir, aplicar las habilidades de comprensión y la expresión a la resolución de tareas significativas, y no tanto al “saber acerca de”, propio de enfoques gramaticalistas.

El mismo documento mencionado en el párrafo anterior propone una estructuración de la competencia en dimensiones, cada una de las cuales a su vez se desglosa en una serie de subcompetencias que se especifican a través de indicadores, tal como se ha apuntado más arriba. Esta clasificación (ver anexo V) junto al *Marco europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) servirá para enmarcar los ítems seleccionados para su análisis de acuerdo a posibles descriptores para la evaluación.

De las cuatro pruebas analizadas, solamente una incluye ítems diseñados para valorar la expresión oral y en un caso no se contempla la comprensión oral como parte de las destrezas para evaluar. Dado que todos los tests contienen cuestiones dirigidas a medir el nivel de competencia en comprensión y expresión escritas, el siguiente análisis se limitará a estas dos dimensiones. A este criterio de selección hay que añadir la necesidad de limitar el campo de análisis y el hecho de que las pruebas sobre destrezas escritas sean probablemente más fiables ya que en ellas no influyen aspectos ajenos a su diseño tales como la calidad de un equipo de reproducción sonora o el nerviosismo que muchas veces genera la interacción oral dirigida a la evaluación.

En el caso de la expresión escrita se comentan todos los ítems incluidos en las pruebas aunque en el caso de la prueba de *Bugs World 4* (Anexo III) únicamente se presenta un ejemplo; en cuanto a la comprensión escrita se ha optado por hacer una

selección en dos casos: solo se analiza una de las dos lecturas de la prueba de evaluación de diagnóstico de Navarra –la que se acercaba más al nivel de la presentada en las pruebas de la CAPV, con el fin de establecer comparaciones– y de las tres cuestiones incluidas en *Bugs World 4*, se desarrolla solo la segunda. De cualquier modo, se mencionan características de las secciones no analizadas en el apartado 6.1.5.

6.1. Ítems para evaluar la comprensión escrita

En los siguientes apartados se comentan algunos ítems correspondientes a cuatro pruebas de comprensión lectora. Hay que señalar que esta dimensión es la que generalmente recibe mayor atención en las pruebas de evaluación externas y una prueba de ello es la opción de evaluación inicial empleada en el Marco Educativo Trilingüe (BOPV, 20/05/10) –basada únicamente en la comprensión escrita–, o que los dos procesos de evaluación diagnóstica presentados en este trabajo hayan incluido un mayor número de ítems dirigidos a medir la competencia en esta habilidad lingüística que las otras dos seleccionadas (comprensión oral y expresión escrita). Ello seguramente viene justificado por una cuestión pedagógica –las habilidades receptivas son previas a las productivas– y a cuestiones prácticas de tipo económico ya que preguntas de respuesta cerrada, tales como los ítems de elección múltiple, son fáciles y rápidos de corregir.

McKay (2006: 217) se muestra crítica ante la prominencia de la lengua escrita como objeto de evaluación en la infancia y opina que las dos razones principales que parecen respaldar esta práctica, importancia atribuida a los registros escritos en el mundo académico y economía en la aplicación, anula posibilidades en el proceso evaluador.

6.1.1. Cuestiones planteadas a partir de la lectura “Penguins” (Evaluación de Diagnóstico en la CAPV)

Texto:

Penguins love ice and they love the sea. You never see a penguin sunbathing!

Penguins live in the Southern Hemisphere. You can find them on the beaches of Antarctica. Antarctica is a very big island covered in ice. Penguins also live in the south of Australia, New Zealand, America and Africa.

There is ice in Canada and the Arctic. But penguins don't live in the Northern Hemisphere.

Antarctica is too cold for people, but perfect for penguins.

Primer ítem:

Penguins live in
A. *Antarctica.*
B. *the Arctic and Canada.*
C. *America and Canada.*
D. *New Zealand and the Arctic.*

Tal como se indica en el modelo facilitado, esta primera cuestión –basada en indicadores que sitúan al estudiante en un nivel de competencia inicial– intenta medir la capacidad de seleccionar información pertinente para responder a un objetivo propuesto.

La pregunta es lo suficientemente elaborada para que su respuesta no sea una mera repetición de sintagmas en las que el alumno o alumna automáticamente asocie el “*Penguins live*” del enunciado con el sintagma preposicional que le sigue en el texto, en este caso “*in the Southern Hemisphere*”. La clave para acertar estará, pues, en los conocimientos previos sobre el hábitat de los pingüinos, la comprensión de la oración “*You can find them on the beaches of Antarctica*” o cierta capacidad de deducción ya que la palabra *Antarctica* se repite dos veces en el texto. El hecho de introducir topónimos repetidos (*Arctic and Canada*) entre los *distractores* o respuestas incorrectas añade cierta dificultad y puede ser una buena estrategia para hacer releer el párrafo correspondiente con atención a fin de seleccionar la información adecuada. Así pues, el ítem puede ser válido para la función que se le asigna debido a esta última característica.

Segundo ítem:

Penguins only live in
A. *the North.*
B. *the north of America.*
C. *the Southern Hemisphere.*
D. *cold places all around the world.*

Este segundo ítem, clasificado como indicador de habilidades propias de un nivel medio, también podría resolverse a partir de conocimientos previos. En el nivel de comprensión lingüística requiere entender la negación y el significado de *only* o sintagmas como *all*

over the world, por ejemplo, aunque tiene el riesgo de considerar aceptables respuestas acertadas por simple asociación entre enunciado y oración en el texto.

Se plantea como objetivo del ítem el realizar inferencias con el fin de interpretar el contenido de textos escritos. El ítem es adecuado aunque habría que tener en cuenta las dos variables mencionadas –conocimiento del tema y asociación no reflexiva– que pueden desvirtuar la interpretación de resultados.

Tercer ítem:

The text is from a
A. dictionary.
B. fairy tale book.
C. TV programme.
D. book about animals.

Esta tercera serie de posibles respuestas trata de valorar la capacidad de reconocer el propósito de un texto, en un nivel inicial, a través de la identificación del género textual. Aquí la clave estaría en diferenciar los dos tipos de libros mencionados (diccionarios y libros sobre animales) y, probablemente, la presencia de la palabra *animals* resulte esclarecedora para muchos alumnos.

Quizá la experiencia previa de haber visto documentales sobre el tema o haber utilizado diccionarios enciclopédicos con imágenes similares a las que acompañan al texto pueda crear confusión en parte del alumnado de esta edad y restar algo de validez al ítem.

Cuarto ítem:

Which is true?
A. Penguins love sunbathing.
B. Penguins love ice cream.
C. Antarctica is perfect for people, but not for penguins.
D. Antarctica is perfect for penguins, but not for people.

Este ítem, dirigido a medir la capacidad del alumnado para seleccionar información pertinente a través de la identificación de información específica, requiere comprender expresiones tales como *you never see* o *Antarctica is too cold for people* así como diferenciar términos como *ice* y *ice cream*. El hecho de que la primera parte de la respuesta correcta aparezca de forma idéntica en el texto (*Antarctica is [...] perfect for penguins*) podría inducir a respuestas poco reflexionadas que, sin embargo, resultarían

acertadas.

La similitud del planteamiento de este ítem con el segundo hace dudar acerca de la subcompetencia marcada como objetivo: ¿selección de información, interpretación o ambas habilidades? A veces es difícil delimitar el criterio de evaluación.

Quinto ítem:

Choose the best title for the text.
A. Ice Age.
B. Northern Hemisphere.
C. Where do penguins live?
D. Penguins and the Arctic.

Este último ítem, clasificado como indicador de un nivel avanzado, pretende medir el grado de competencia para identificar el sentido global de un texto. La idea de asignar un título es adecuada para este tipo de ejercicio en estas edades, ya que elegir títulos o predecir contenidos de un cuento, por ejemplo, a partir de su denominación suele ser una actividad habitual en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Aunque el procedimiento de elección puede resultar efectivo, dejar el ítem abierto podría proveer al equipo evaluador de respuestas mucho más válidas en este nivel.

Correspondencia con los descriptores del MCER

Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita (A1).

Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional (A2).

Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual (A1).

Correspondencia con el desglose de la competencia lingüística en dimensiones, subcompetencias e indicadores (Gobierno Vasco, 2008)

Dimensión: Comprensión escrita

Subcompetencia: Identificar el sentido global de textos escritos de uso habitual [...]

procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicador:

Identifica el sentido global del texto (Quinto ítem)

Subcompetencia: Reconocer el propósito de textos escritos de uso habitual [...] procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicador:

Reconoce el género textual (Tercer ítem)

Subcompetencia: Seleccionar las informaciones pertinentes para responder a los objetivos propuestos en textos escritos de uso habitual [...] procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicador:

Reconoce e identifica información específica (Primer y cuarto ítems)

Subcompetencia: Interpretar el contenido de textos escritos de uso habitual [...] procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

Interpreta el contenido del texto en relación con los conocimientos propios (Segundo ítem)

Realiza inferencias sobre el contenido del texto (Segundo ítem)

Reconoce expresiones discriminatorias (Segundo ítem)

6.1.2. Cuestiones planteadas a partir de la lectura “Reading 1” (Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Navarra).

Texto:

It's Saturday evening and Sarah and her friends Kieran, John, Fiona and Andrew are out to celebrate Sarah's birthday. They all love Italian food, so they go to Luigi's Restaurant for a special meal.

There are 5 options on the menu to choose from. What will they eat?

<i>Luigi's Restaurant</i>				
<i>Menu 1</i>	<i>Menu 2</i>	<i>Menu 3</i>	<i>Menu 4</i>	<i>Menu 5</i>
<i>Tuna Salad</i>	<i>Mixed vegetables</i>	<i>Green salad</i>	<i>Hawaiian Pizza</i>	<i>Pasta with tomato</i>
<i>Spaghetti with Bolognese sauce and cheese</i>	<i>Fish and chips</i>	<i>Macaroni with seasonal mushrooms</i>	<i>Green salad</i>	<i>Fish and peas</i>
<i>Ice-cream</i>	<i>Fresh fruit</i>	<i>Chocolate cake</i>	<i>Orange Juice</i>	<i>Yoghurt</i>

Dado que todos los ítems han de ser resueltos en función del texto incluido en la tabla, es decir, en listados de platos agrupados de tres en tres (en el original en un formato de carta de restaurante; ver Anexo II), el primer párrafo del enunciado tiene como objetivo ayudar a contextualizar la situación, pero no es imprescindible su comprensión para responder a las preguntas.

Primer ítem:

Sarah loves pizza and fruit juices. What menu will she choose?
A. menu 2
B. menu 3
C. menu 4
D. menu 5

Este primer ítem requiere comprender las palabras clave *love*, *pizza* y *juice* para reconocer las dos últimas en uno de los menús y señalarlo como correcto. La asociación no debería presentar dificultad, por lo que el ítem puede considerarse adecuado para establecer un nivel inicial, a la vez que resultará útil para dar confianza al estudiante sobre su capacidad y le ayudará a entender el procedimiento de dar respuestas.

Segundo ítem:

Kieran doesn't like pasta, pizza or hamburgers. What menu will he choose?
A. menu 1
B. menu 2
C. menu 3
D. menu 4

Este ítem exige identificar y comprender la negación para ser capaz de descartar los menús no adecuados. Además de ello requiere que el alumno o la alumna reconozca los términos *spaghetti* y *macaroni* como dos tipos de *pasta* y no se guíe simplemente por las palabras del enunciado que pueda reconocer en los listados. El hecho de que el hiperónimo *pasta* aparezca en un menú en el mismo nivel que sus hipónimos *spaghetti* y *macaroni* podría crear cierta confusión. En este caso el conocimiento léxico y semántico en la lengua materna es transferible y ayuda a realizar la inferencia.

Tercer ítem:

John likes many kinds of food and he loves to finish his meals with ice-cream. What menu will he choose?
A. menu 1

- B. menu 2
- C. menu 3
- D. menu 4

Aquí los elementos clave que facilitan la identificación de la respuesta correcta podrían ser *loves*, *finish*, y *ice-cream*, lo que lleva a una única posibilidad: la opción recogida en el primer menú.

Cuarto ítem:

Andrew likes pasta and fish, but he doesn't like ice-cream. What menu will he choose?

- A. menu 2
- B. menu 3
- C. menu 4
- D. menu 5

Para responder correctamente es necesario identificar *pasta* y *fish* en un mismo menú (el número 5 recoge ambos elementos de manera explícita, es decir, utilizando los mismos términos) y comprender la negación para poder descartar, si fuera necesario, la posibilidad del primer menú, que incluye *tuna* y *spaghetti*. El hecho de que ese menú no esté incluido entre las opciones sugeridas deja sin valor esa última hipótesis. Así pues, volvemos a encontrar un ítem con el mismo objetivo que el primero: comprensión de la actividad e identificación de elementos.

Quinto ítem:

What menu would you choose? Why?

I would choosebecause

Este último ítem cambia el foco del texto objeto de comprensión y son la propia pregunta junto a *why* y *because* los elementos que aportan la clave para una respuesta correcta.

Correspondencia con los descriptores del MCER

Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional (A2).

Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano como anuncios, prospectos, menús o cartas de restaurantes, listados y horarios (A2).

Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual (A1).

Correspondencia con el desglose de la competencia lingüística en dimensiones, subcompetencias e indicadores (Gobierno Vasco, 2008)

Dimensión: Comprensión escrita

Subcompetencia: Seleccionar las informaciones pertinentes para responder a los objetivos propuestos en textos escritos de uso habitual [...] procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

Identifica el objetivo de la lectura

Reconoce e identifica información específica

Utiliza la información recibida para el objetivo propuesto

Subcompetencia: Interpretar el contenido de textos escritos de uso habitual [...] procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

Interpreta el contenido del texto en relación con los conocimientos propios

Realiza inferencias sobre el contenido del texto

Reconoce expresiones discriminatorias

El conjunto de ítems puede resultar válido sobre todo para medir la capacidad de identificar y seleccionar información específica. El campo léxico que se ha escogido tiene muchas posibilidades de resultar familiar al alumnado tanto por proximidad conceptual (referencia a comidas habituales y particularmente atractivas en la infancia) como por el parecido formal de una buena parte del vocabulario con el de su lengua materna (*salad, spaghetti, fruit, chocolate, tomato...*) lo que ayuda a centrar la atención en otros elementos estructurales como la negación para resolver la actividad adecuadamente. En general, se podría decir que el texto y tipo de ítems es adecuado para una evaluación externa que, especialmente en estos niveles iniciales, debe evitar temas que no hayan sido trabajados en clase en la mayoría de los grupos. Sin embargo, se dan algunas inconsistencias que pueden repercutir en la validez de la prueba, tales como la selección de distractores fácilmente descartables, como se comenta en el análisis del cuarto ítem.

6.1.3. Cuestiones planteadas a partir de la lectura “Read and write the numbers” (Bugs World 4. Term 2 Test)

Texto:

Read and write the numbers.
My name is Nick. I live in Riverport, a small town next to a big river. There is a town hall but there isn't a bus station. There are two schools and a library, but there isn't a museum. There are three supermarkets and two bakeries. There are two parks. There's a hospital but there isn't a cinema.

<i>museum</i>	<i>hospital</i>	<i>park</i>	<i>library</i>	<i>bus station</i>	<i>town hall</i>	<i>school</i>	<i>cinema</i>	<i>supermarket</i>	<i>baker's</i>
0	1								

Antes de analizar esta cuestión hay que tener en cuenta que es parte de una prueba de evaluación de clase y, por lo tanto, hay que suponer la realización de actividades parecidas en el aula en las semanas anteriormente inmediatas al momento de completar el test. Resulta curioso observar que, aunque el énfasis del texto parece residir en el vocabulario sobre lugares habituales en una población, las respuestas puedan deducirse sin dificultad una vez reconocidas y comprendidas las estructuras *there is*, *there isn't* y *there are* así como las cantidades expresadas por medio de un artículo indefinido o los numerales *two* y *three*. Así pues, la prueba resulta pobre para medir la competencia lectora en el alumnado de nueve años, ya que no garantiza una adecuada comprensión del vocabulario ni de la idea global del texto; simplemente se supone.

6.1.4. Cuestiones planteadas a partir de la lectura “All Kinds of Families”

Texto:

The Smith family.
Mr and Mrs Smith live at number two. They have three children. Kim is seven and Lester is five. Warren is two. There are five people in this family.

The Bolt family.
Jeff Bolt is eight. He lives at number four with his mother. His mother is called Betty Bolt. There are two people in this family. The Bolts and the Smiths are neighbours.

The Akram family.
Mr and Mrs Akram live at number six. Their two children are grown-up. They do not live with Mr and Mrs Akram. Mr and Mrs Akram are grandparents. Their granddaughter is called

Amina. Mr and Mrs Akram often look after her.

The Potter family.

Lisa Green lives at number ten with her mother and her stepfather. Her stepfather is called Mr Potter. Lisa has a half-brother. He is six months old. His name is Jason Potter.

The Baker family.

Sue and Steve Baker live at number twelve. They do not have any children. Sue is Betty Bolt's sister, so she is Jeff Bolt's aunt. Jeff often goes to his Aunt Sue's house on Saturdays.

From *All Kinds of Families*. Oxford Reading Tree. Fact Finders. OUP

Al igual que en ejemplo anterior, esta prueba está relacionada con actividades realizadas en el aula. En este caso se plantean actividades de comprensión de un texto 'auténtico', es decir, creado para lectores cuya primera lengua es el inglés –aunque dirigido a edades más tempranas– para ayudarles en el proceso de desarrollo de la lectura. Se lleva a cabo después de una serie de actividades que incluyen una presentación del libro a toda la clase y se han utilizado previamente copias acompañadas de una grabación para que los alumnos preparen una lectura en voz alta por lo que, en el momento de realizar la prueba, estos están muy familiarizados con el texto, que en el libro viene acompañado de ilustraciones mostrando la disposición de las casas en una calle y una escena de cada familia.

Primer ítem:

Se trata de una serie de enunciados que reflejan o no las situaciones descritas en el texto. A continuación se comentan los elementos lingüísticos clave que se deben reconocer en cada oración:

1. True or False?	
	Estrategias requeridas
<i>a) There are six people in the Smith family.</i>	Identificación y comprensión de “there are five people in this family”.
<i>b) The Bolts live at number four.</i>	Identificación y comprensión de “he lives in number four”.
<i>c) Jason Potter is ten.</i>	Búsqueda de información en las frases finales; comprensión de la relación entre las dos últimas; comprensión de la expresión “he is six months old” identificando el referente del pronombre personal <i>he</i> .
<i>d) Amina is Mr Akram's daughter.</i>	Identificación y comprensión de la oración “Their granddaughter is called Amina”; diferenciación de los términos <i>daughter</i> y <i>granddaughter</i> .

e) <i>The Bakers have one son and one daughter.</i>	Identificación y comprensión de la oración "They do not have any children".
f) <i>Lester and Warren are brothers.</i>	Inferencia a partir de "They have three children".
g) <i>Three people live at number twelve.</i>	Inferencia a partir de "They have no children"; comprensión global de las frases siguientes.
h) <i>Lisa's father is not Jason's father.</i>	Identificación y comprensión de <i>stepfather</i> .

Este primer conjunto de cuestiones requiere la aplicación de distintas estrategias que reflejan el nivel del alumnado respecto a subcompetencias de mayor o menor dificultad. Así ítems como a) solamente exigen la identificación de una oración y una diferencia relativa a un numeral mientras que c) o g) presentan un cierto grado de complejidad para captar el sentido global de una parte del texto o reconocer la relación entre varias ideas. Prácticamente todos los ítems van dirigidos a la discriminación de la información relevante del texto y al reconocimiento de información específica.

Segundo ítem:

<p>2. Write the answer:</p> <p><i>At what number do the Bakers live?</i></p> <p><i>How many people live at number ten?</i></p> <p><i>What's the name of Jeff Bolt's aunt?</i></p> <p><i>Are Mr and Mrs Akram young?</i></p>

Las preguntas de esta sección insisten en la búsqueda de información específica con dos ítems de identificación y comprensión de oraciones completas (*Sue and Steve Baker live at number twelve; Sue is Betty Bolt's sister, so she is Jeff Bolt's aunt*) y dos que requieren hacer inferencias (*How many people live at number ten?* y *Are Mr and Mrs Akram young?*).

Tercer ítem:

<p>3. Choose one of the families and draw their family tree.</p>
--

Finalmente, se pide al alumnado que aplique su comprensión de parte del texto a una tarea no lingüística, dibujar un árbol genealógico, una actividad realizada en clase previamente con datos de su propia familia.

Aunque el análisis de los ítems se ha hecho en función únicamente de las informaciones textuales, no hay que olvidar que el trabajo previo y las ilustraciones del libro original han podido aportar mucha información contextual previa a la realización de la prueba.

Correspondencia con los descriptores del MCER

Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita (A1).

Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo (A2).

Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual (A1).

Correspondencia con el desglose de la competencia lingüística en dimensiones, subcompetencias e indicadores (Gobierno Vasco, 2008)

Dimensión: Comprensión escrita

Subcompetencia: Seleccionar las informaciones pertinentes para responder a los objetivos propuestos en textos escritos de uso habitual [...] procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

Discrimina la información relevante del texto

Reconoce e identifica información específica

Utiliza la información recibida para el objetivo propuesto

Subcompetencia: Interpretar el contenido de textos escritos de uso habitual [...] procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

Realiza inferencias sobre el contenido del texto

6.1.5. Comentario comparando los distintos ítems

Existen diferencias notorias tanto entre los textos como en las cuestiones analizadas en esta sección. Respecto al primer aspecto, los dos ejemplos escogidos para su estudio relativos a las evaluaciones externas coinciden en presentar textos breves, sencillos, similares a formas escritas de uso social no estrictamente académico (libros de

divulgación, menús...), fáciles de contextualizar desde la experiencia de la mayoría del alumnado y que contienen un buen número de elementos léxicos reconocibles a partir de la lengua materna (nombres propios, en un caso, y palabras con etimologías comunes, en el otro). La lectura titulada “Penguins” muestra mayor complejidad sintáctica que el menú del restaurante italiano, que presenta simples listas de sustantivos. Ello no quiere decir que estas pruebas no incluyan textos más extensos y de mayor dificultad como el titulado “Reading 2” del cuaderno utilizado en la evaluación diagnóstica en Navarra (Anexo II) de 232 palabras del que se derivan diez preguntas de elección múltiple. En este tipo de evaluación es necesario proponer cuestiones que previsiblemente estén por encima de la media de la competencia del alumnado con el fin de detectar el grado de actuación en diversos niveles.

El texto descriptivo utilizado en la prueba de *Bugs World 4* parece menos natural que los anteriores (una sucesión de frases sobre qué hay y qué no en una población concreta) aunque sería propio de juegos en que el objetivo es identificar o adivinar lo que la persona que da una descripción tiene en mente.

Finalmente, el texto extraído del libro *All Kinds of Families* resulta más complejo tanto a nivel gramatical (*there are, they have, they do not have, is called...*) como léxico (*neighbours, grown-up, half-brother...*) o incluso semántico (reconocer las relaciones familiares no siempre es fácil, incluso en lengua materna, a estas edades). Sin embargo presenta dos características de las que carece el resto: propone el reto de leer un texto complejo pensado para hablantes nativos y tiene implícito un mensaje relacionado con educación en valores: los grupos familiares son diversos étnica y estructuralmente.

Respecto a ese último aspecto, se puede señalar la neutralidad de “Penguins”, que se acerca al modelo de texto científico con apenas adjetivos de valoración –a excepción de *too cold* y *perfect*– (Anexo I), o el esquematismo del texto sobre lugares de una población (Anexo III) frente a los estereotipos reflejados en los textos de la prueba de evaluación navarra (Anexo II), tanto acerca de la comida que gusta a los niños (Reading 1) como a modos de vida de la población de clase media o señas de identidad de lo británico (“living in Pamplona where they have a nice little house with a front garden and a small backyard”, “Ann liked the super-breakfast of eggs, toasts and beans”, “It was warm but it rained most of the time”).

En cuanto a las cuestiones que acompañan a los textos, se aprecia una coincidencia de las evaluaciones externas en cuanto al formato y objetivos de los ítems (ejercicios de elección múltiple destinados a identificar, seleccionar información o inferir)

frente a una mayor variedad formal de las pruebas de aula. El test basado en el libro de texto presenta tres formatos de respuesta (identificación de una imagen a través de una letra; especificación de cantidades a través de la cifra correspondiente; dibujo de agujas de reloj para indicar las horas expresadas por escrito) y la última propuesta incluye ejercicios de verdadero/falso, preguntas de respuesta abierta o cerrada así como la aplicación de información seleccionada para resolver una tarea de forma gráfica.

En general, hay que señalar la preferencia por ítems que demuestren la capacidad de seleccionar e interpretar información específica, aunque en algún caso se plantean preguntas relacionadas con la identificación de géneros o la comprensión global.

6.2. Ítems para evaluar la expresión escrita

A continuación se comentan cuatro pruebas de distinta índole: las dos correspondientes a evaluaciones externas solicitan la elaboración de textos breves estructurados que simulan situaciones comunicativas reales (creación de un texto expositivo y escritura de una postal); una de carácter interno centrada en la comprensión y provisión de preposiciones con el fin de completar oraciones; y, finalmente, otra compuesta por una serie de preguntas para ser respondidas con información personal.

Al igual que se ha hecho en relación a la comprensión escrita, en este apartado se proponen indicadores de evaluación extraídos de dos documentos: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), referido como MCER, y el documento *Competencias básicas. Educación Primaria*, publicado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2008).

6.2.1. “Animal Descriptions” (Evaluación de Diagnóstico en la CAPV)

La prueba correspondiente a la Evaluación de Diagnóstico de la CAPV propone la redacción de un texto expositivo acerca de un animal, de una extensión de entre 30 y 40 palabras, con dos ejemplos que puedan servir de guía en la estructuración del texto a través de modelos.

Los criterios de valoración que se especifican para guiar en la corrección y clasificación por niveles (Gobierno Vasco, 2008) se basan en la longitud del texto, la adecuación a la situación comunicativa planteada (competencia socio-lingüística),

coherencia y cohesión (competencia discursiva) y competencia lingüística (léxico, gramática, sintaxis y ortografía).

Texto:

<i>ANIMAL DESCRIPTIONS</i>	
<i>You like collecting animal picture cards. These are your favourite ones.</i>	
<i>Toucan</i>	<i>Seal</i>
<i>The toucan lives in South America. It has got a big beak. It is black and yellow. It is a medium-sized bird, not too big and not too small. Its body is white and black. It eats fruit.</i>	<i>The seal lives in the water, in the Arctic Ocean. It has got a fat body, two fins and a tail that it uses to swim. The adults are grey and the babies are white. It eats fish.</i>
<i>Fill in the card corresponding to the zebra. Write 30-40 words.</i>	

La actividad resulta adecuada por varias razones: propone un tema, los animales, que prácticamente todos los currículos de Lengua Inglesa de Primaria incluyen en los cursos iniciales y las descripciones a partir de colores, tamaños y partes del cuerpo también son propias de la actividad en el aula en estos niveles. Así pues, la tarea puede resultar válida especialmente en el contexto de una evaluación externa generalizada, en un momento del desarrollo cognitivo en el que el trabajo de clase tiene una influencia considerable en la actuación ante un examen. La idea de aportar modelos es también adecuada, por una parte, para dar seguridad al alumnado y, por otra, por no requerir tanto tiempo para estructurar un texto como se necesitaría para escribir sin pautas marcadas. Esta segunda opción podría dar más pistas sobre el grado de competencia de alumnos aventajados, pero no resultaría útil para la mayoría.

Correspondencia con los descriptores del MCER

Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas (A1).

Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido (A1).

Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como *y* o *entonces* (A1).

Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía normalizada) palabras que utiliza normalmente al hablar (A2).

Correspondencia con el desglose de la competencia lingüística en dimensiones, subcompetencias e indicadores (Gobierno Vasco, 2008)

Dimensión: Expresión escrita.

Subcompetencia: Tener en cuenta las características de la situación de comunicación para la producción de textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado [...] propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- Tiene en cuenta para su producción la finalidad del texto
- Selecciona la variedad lingüística adecuada
- Utiliza el registro adecuado a la situación

Subcompetencia: Planificar, de manera guiada, el proceso de producción de textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado [...] propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- Selecciona la información relevante para el objetivo perseguido
- Planifica y estructura el contenido y la forma del texto

Subcompetencia: Expresarse de manera adecuada mediante textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado [...] propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- Presenta el texto de manera adecuada y correcta
- Utiliza recursos lingüísticos variados

6.2.2. Writing (Evaluación de Diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Navarra)

Texto:

Imagine that you are on holidays and you are writing postcards to your friends in Pamplona.

First think about the place:

- *Where are you? A city, a village, a beach?*
- *Describe it. Is it a big/ small/ interesting/ boring/ amusing place?*
- *What are you doing there?*
- *What's the weather like?*
- *Do you like the food?*

Now, write the postcard:

Al igual que la prueba comentada en el apartado anterior, la tarea que aquí se plantea propone la redacción de un texto breve (no se especifica el número de palabras, pero la restricción viene dada por el formato del espacio de respuesta, que representa el dorso de una tarjeta postal estándar), acerca de temas propios del ámbito de conocimiento en estas edades (en este caso lugares, meteorología, acciones, comida...) y guiado (esta vez no a partir de modelos sino de preguntas).

El tipo de texto elegido se corresponde con uno de los indicadores establecidos para el nivel A1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001): “soy capaz de escribir postales cortas y sencillas”, aunque quizás la situación comunicativa reflejada sea cada vez menos habitual ya que otros medios de comunicación (Internet, teléfono, SMS...) van desplazando prácticas como el envío de postales.

Las preguntas que sirven de andamiaje para la estructuración del texto probablemente resultarán conocidas al alumnado, ya que responden a contenidos trabajados en la mayoría de los currículos de Lengua Inglesa en los primeros cursos de Primaria.

Correspondencia con los descriptores del MCER

Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas (A1).

Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como *y*, *pero* y *porque* (A2).

Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica (A1).

Escribe postales breves y sencillas (A1).

Tiene vocabulario necesario para expresar necesidades comunicativas básicas (A2).

Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas (A1).

Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente, por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que suele decir (A2).

Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido (A1).

Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía normalizada) palabras que utiliza normalmente al hablar (A2).

Correspondencia con el desglose de la competencia lingüística en dimensiones, subcompetencias e indicadores (Gobierno Vasco, 2008)

Dimensión: Expresión escrita

Subcompetencia: Tener en cuenta las características de la situación de comunicación para la producción de textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado [...] propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Tiene en cuenta para su producción la finalidad del texto*
- *Escoge el género textual adecuado*

Subcompetencia: Planificar, de manera guiada, el proceso de producción de textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado [...] propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Planifica y estructura el contenido y la forma del texto*

Subcompetencia: Expresarse de manera adecuada mediante textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado [...] propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Presenta el texto de manera adecuada y correcta*
- *Utiliza recursos lingüísticos variados*

6.2.3. “Look and write” (Bugs World 4. Term 2 Test)

Texto:

Where's the ruler? It's in front of the chair.
Where's the pencil? It's _____ the table.
Where's the book? It's _____ the school bag.
Where's the frog? It's _____ the table.
Where's the door? It's _____ the table

Este ejemplo es representativo del tipo de ítems propuesto en la prueba analizada (un segundo grupo de cuestiones requiere rellenar espacios con nombres de tiendas y un tercero plantea preguntas variadas sobre fechas y horas). Realizarlo correctamente exige sobre todo comprensión de la estructura y el vocabulario presentados y el conocimiento de un número de preposiciones básicas. Dadas las características de la prueba, el aspecto más destacable que se puede valorar desde el punto de vista de la

expresión escrita es el ortográfico.

Correspondencia con los descriptores del MCER

Quizás el ítem puede valer para evaluar la expresión escrita en relación al siguiente descriptor relacionado con la riqueza del vocabulario:

Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas (A1).

O a este otro referido a la corrección gramatical.

Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido (A1).

Correspondencia con el desglose de la competencia lingüística en dimensiones, subcompetencias e indicadores (Gobierno Vasco, 2008)

Es difícil relacionar el ítem con ninguna de las subcompetencias propuestas en este documento.

6.2.4. “Write about yourself” (INEBI)

Texto:

When were you born?

Were you born in the morning, the afternoon, the evening or at night?

Was it Monday? (Tuesday...)

Where do you live?

What's your telephone number?

What is your favourite food?

Say something that you don't like.

What are you afraid of?

What do you like doing?

What do you do after school?

Al igual que en la prueba destinada a evaluar la competencia en comprensión escrita, esta actividad de evaluación está relacionada con el trabajo realizado en el aula en las semanas precedentes a la prueba. En este caso se trata de una serie de preguntas ya trabajadas en clase cuya finalidad era proveer al alumnado de expresiones adecuadas para crear un libro de recortes (*scrapbook*) sobre ellos mismos y sus familiares, con informaciones relativas a datos personales, preferencias, eventos ocurridos en el año de

nacimiento...).

Así pues se trata de una prueba para comprobar el grado de asimilación del lenguaje trabajado en clase, con respuestas abiertas que podrán ser más o menos elaboradas.

Correspondencia con los descriptores del MCER

Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas (A1).

Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre donde vive y a qué se dedica (A1).

Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, fecha de nacimiento o de llegada al país como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel (A1).

Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido (A1).

Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía normalizada) palabras que utiliza normalmente al hablar (A2).

Correspondencia con el desglose de la competencia lingüística en dimensiones, subcompetencias e indicadores (Gobierno Vasco, 2008)

Dimensión: Expresión escrita

Subcompetencia: Expresarse de manera adecuada mediante textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado [...] propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Presenta el texto de manera adecuada y correcta*
- *Utiliza recursos lingüísticos variados*

6.2.5. Comentario comparando los distintos ítems

Tras el análisis se ve claramente una diferencia entre los ítems empleados en los dos procesos de evaluaciones externas y los utilizados por maestros como instrumentos de evaluación continua, siendo el rasgo diferenciador más significativo el enfoque de los primeros para situar al alumno o alumna, en la medida de lo posible, ante un reto de expresión lingüística que refleje una situación comunicativa real.

Respecto a las pruebas de evaluación interna, se percibe una diferencia clara en los enfoques didácticos que se aplican en el aula. La prueba facilitada por la editorial del

libro de texto empleado en uno de los casos resulta pobre para medir la expresión escrita ya que se limita a la escritura de palabras –preposiciones en el ejemplo expuesto–, de las que solo puede valorarse la corrección ortográfica y la adecuación semántica en base a la observación de una situación reflejada en una imagen. La artificialidad del contexto presentado –una serie de objetos escolares y una rana en torno a una mesa–, junto el énfasis único en proveer la preposición adecuada, enmarcan esta actividad en un enfoque estructural e incluso gramatical en buena medida. La prueba que corresponde a una enseñanza del inglés a través de contenidos resulta más abierta y, en algunas preguntas, da más posibilidades de responder en distintos niveles de extensión, complejidad, etc. por lo que resulta más cercana a enfoques pedagógicos de tipo comunicativo.

7. Conclusiones

La importancia que en nuestra sociedad va adquiriendo el aprendizaje de lenguas extranjeras, en especial el inglés, ha generado una demanda social que impulsa la adquisición de esta lengua desde los primeros años de la escolarización. Las autoridades educativas responden a este interés a través de la legislación (obligatoriedad de impartir el área de Lengua Extranjera desde el primer ciclo de Primaria) y la promoción de proyectos dirigidos a la mejora de la calidad de enseñanza en toda la población. Este segundo aspecto conlleva la realización de procesos evaluativos a gran escala impulsados por la Administración, como es el caso de las evaluaciones de diagnóstico, cuyo objetivo es detectar puntos fuertes y carencias con el fin de fomentar planes de mejora en los centros escolares. El hecho de que este tipo de seguimiento se realice a edades tempranas pone de manifiesto la problemática de evaluar de forma efectiva las competencias del alumnado en los primeros estadios del proceso de adquisición de una nueva lengua.

La muestra analizada en el presente trabajo apunta a estilos comunes en el diseño de pruebas externas, pero obviamente su propia limitación señala la necesidad de disponer de otros modelos para tener una visión general sobre este tema. En los dos casos estudiados las pruebas intentan medir el nivel de actuación en las destrezas escritas a partir de textos que reflejen usos reales. Este es un factor importante si tenemos en cuenta que el objetivo es detectar el grado de desarrollo de la competencia lingüística, es decir la capacidad de hacer frente a una situación en la que se aplican conocimientos, estrategias y actitudes al mismo tiempo, tal como ocurre en la vida cotidiana. Asimismo, las dos pruebas coinciden en el formato principal de ítem empleado para medir la comprensión lectora (preguntas con respuesta de opción múltiple) y en la propuesta de escritura guiada, bien a través de modelos, bien acompañada de una serie de preguntas.

De lo observado en cuanto a variedad de indicadores de evaluación y características de los ítems, podemos deducir que es difícil obtener datos lo suficientemente válidos y fiables sobre los procesos valorados. Por una parte, la extensión de la prueba y su carácter esporádico hacen que los datos extraídos resulten muy limitados para captar información sobre procesos mentales tan complejos como son la lectura y la escritura; por otra parte, variables relacionadas con el ambiente en el aula, la familiaridad con el formato del test, horario, enfoques didácticos, etc. suelen ser más significativas en los niños que en aprendices de mayor edad. A pesar de todo ello, la difusión de los resultados de estas pruebas, que se aplican a un número importante de

estudiantes, resultarán sin duda útiles como datos orientativos.

En cualquier caso el diseño podría mejorarse tanto en lo que respecta a forma como a contenido. En lo que concierne al primer aspecto, sería aconsejable acercar la presentación del texto al formato de producciones reales, evitar la inclusión de imágenes superfluas (tres fotos de pingüinos resultan redundantes como soporte y pueden distraer al alumnado) y variar el tipo de letra para distinguirlo de los enunciados y preguntas, por ejemplo. Mucho más importante, sin duda, es la mejora de elementos que conduzcan a una mayor efectividad de las pruebas. Por una parte, la selección de textos interesantes, huyendo de estereotipos y con algún elemento imprevisible pueden favorecer la atención del alumno o alumna. Por otro lado, es absolutamente necesario revisar las respuestas posibles y asegurarse de que no se plantean cuestiones que pueden resolverse simplemente a partir de conocimientos previos o que los distractores no resulten demasiado obvios para ser fácilmente descartados. Asimismo, cierta variedad en el tipo de ítem (preguntas de respuesta corta o textos para completar) podrían añadir posibilidades del aspecto que se pretende medir.

Respecto a las otras dos pruebas que han ilustrado este trabajo, cabe mencionar el contraste que ofrecen: una se centra en elementos gramaticales o léxicos trabajados en clase y la otra trata de sintetizar información sobre la competencia del alumnado tras el trabajo en clase por medio de tareas comunicativas. En este punto es necesario subrayar las pistas dadas por los dos maestros que aportaron sus materiales en sendas entrevistas. En ambos casos los profesores restaron importancia al uso de exámenes e insistieron en el valor de la observación en el aula y el análisis de tareas de clase. El profesor que imparte inglés en un proyecto de tipo AICLE mencionó la figura del *helper* (alumno o alumna que tiene un protagonismo especial en una serie de sesiones para anotar la hora, registrar en un diario las actividades hechas en clase, etc.) para recoger datos destinados a la evaluación individual. Por otra parte, este mismo profesor reconocía sus carencias formativas y escasez de tiempo para llevar a cabo una evaluación sistemática y completa. Tal como comenta McKay (2006: 265), el profesorado tiende a utilizar sus propios criterios más que asumir indicadores dados por listas de control o estándares y parece haber un entendimiento común de que se espera del aprendiz, en muchos casos no explícito. Así pues, una buena parte de la evaluación formativa se lleva a cabo de manera intuitiva, de forma muy diferente al rigor que persigue una evaluación externa de gran escala. McKay (2006: 266) comenta que los investigadores sugieren que los criterios de validez y fiabilidad en procesos de evaluación formativa y evaluación formal han de ser juzgados de forma diferente.

De la pequeña investigación realizada para elaborar el presente trabajo, se podrían extraer dos conclusiones finales. Por una parte, la evaluación del aprendizaje de la lengua inglesa en Primaria –al igual que en cualquier otro ámbito de enseñanza y en cualquier otro nivel– es necesaria, especialmente en momentos de cambio, pero presenta dificultades específicas. Las evaluaciones tanto internas como externas se basan en pruebas puntuales llevadas a cabo en un tiempo limitado y a veces precedidas o seguidas de sesiones similares para valorar otras áreas. Incluso reduciendo al máximo los aspectos que se quieren medir, es probable que su fiabilidad se vea restringida por factores externos (falta de concentración, falta de familiaridad con el método utilizado...). A ello hay que añadir cierta falta de reflexión en el diseño de pruebas que, en numerosas ocasiones, lleva a engaño respecto a su validez, es decir, ¿las preguntas planteadas realmente sirven para medir lo que se pretende medir?

La segunda conclusión hace referencia a cómo hacer frente a ese desafío. En primer lugar, tanto la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras como la formación continua de los profesionales en servicio necesitan ser reforzadas en lo que respecta a la evaluación del alumnado. A su vez es necesario reconsiderar el valor de algunos procesos de evaluación externa y buscar fórmulas más variadas, fiables y sistemáticas de recoger datos. Cierta convergencia entre los procesos de evaluación formativa y formal podría ayudar a mejorar ambos campos de valoración.

Para finalizar, me gustaría recoger en este último párrafo una frase que la profesora Carme Carbó Marro (EOI de Benidorm y Universidad de Alicante) incluye en una breve nota enviada por correo electrónico que acompaña a una presentación sobre redacción de pruebas que le solicité tras asistir a una conferencia sobre el tema en Bilbao el pasado abril: “La evaluación es un tema apasionante”. En principio me llamó la atención la elección del adjetivo, pero tras pensar un momento en la importancia, las posibilidades o el “arte” que supone evaluar bien, me quedo con la sensación de que, efectivamente, puede serlo.

8. Bibliografía

- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* 4th edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Ball, P. y Lindsay, D. (2010) "Teacher Training for CLL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas-In Search of Parameters" en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010) "Tendencias metodológicas postcomunicativas" en Abelló-Contesse, C., Ehlers, C. y Quintana-Hernández, L. (eds.) *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y en la sociedad*. Berna: Peter Lang.
- Boletín Oficial del País Vasco (13 de noviembre de 2007) DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Boletín Oficial del País Vasco (9 de diciembre de 2008) ORDEN de 2 de diciembre de 2008, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el proceso de evaluación de diagnóstico en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Boletín Oficial del País Vasco (20 de mayo de 2010) ORDEN de 18 de mayo de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca a los Centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de Proyectos de experimentación del Marco de Educación Trilingüe a desarrollar a partir del curso 2010-2011.
- Canale, M. (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Casal, S. "El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio" (2010) en Abelló-Contesse, C., Ehlers, C. y Quintana-Hernández, L. (eds.) *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y en la sociedad*. Berna: Peter Lang.
- Cenz, J. (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Comisión Europea (2003) Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006, Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea. Commission for Education, Culture, Multilingualism and Youth > Multilingualism > Language Teaching > Content and language integrated learning, http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm

Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte & Anaya. Traducción al español del original *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo, 2001.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Sección de Evaluación del Servicio de Inspección Educativa (2008) *Marco teórico de la evaluación diagnóstica. Educación Primaria*.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Sección de Evaluación del Servicio de Inspección Educativa (2010a) *Evaluación diagnóstica 2009-2010. Educación Primaria. Informe final. Octubre 2010*.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Sección de Evaluación del Servicio de Inspección Educativa (2010b) *Evaluación de la competencia lingüística en inglés. Comunicación oral. Educación Primaria. Cuarto curso*.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Sección de Evaluación del Servicio de Inspección Educativa (2010c) *Evaluación diagnóstica. Educación Primaria. Curso 2009-2010. Caracterización de los niveles de rendimiento*.

Gallardo, F., Gómez Lacabex, E. y García Lecumberri, M.L. "Testing the Effectiveness of Content and Language Integrated Learning in Foreign Language Contexts: The Assessment of English Pronunciation" (2009) en Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez-Catalán, R.M. (eds.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

Gallardo, F. y García Lecumberri, M.L. "Age effects on single phoneme perception for learners of English as a foreign language" (2006) en Abello-Contesse, C., Chacón-Beltrán, R., López-Jiménez, M.D. & Torreblanca-López, M.M. (eds.) *Age in L2 acquisition and teaching*. Berna: Peter Lang.

Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2008) *Competencias básicas. Educación Primaria.*

ISEI-IVEI (2010). *Evaluación diagnóstica 2010: Informe ejecutivo. 4º curso de educación primaria.*

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. "CLIL in a Bilingual Community: The Basque Autonomous Community" (2010) en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Boletín Oficial del Estado, nº106, 4 de mayo de 2006.

McKay, P. (2006) *Assessing Young Language Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ojeda Alba, J. "Themes and Vocabulary in CLIL and non-CLIL Instruction" (2009) en Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez-Catalán, R.M. (eds.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe.* Bristol: Multilingual Matters.

Martín Peris, E. (coor.) (2008) *Diccionario de términos clave de ELE.* Madrid: SGEL. Versión en Internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Portfolios de lenguas validados en España:

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>

Vila, I. "Educación lingüística, práctica educativa y organización escolar en Cataluña" (2010) en Abelló-Contesse, C., Ehlers, C. y Quintana-Hernández, L. (eds.) *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y en la sociedad.* Berna: Peter Lang.

Villarreal Olaizola, I. y García Mayo, M.P. "Tense and Agreement Morphology in the Interlanguage of Basque/Spanish Bilinguals: CLIL versus non-CLIL" (2009) en Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez-Catalán, R.M. (eds.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe.* Bristol: Multilingual Matters.

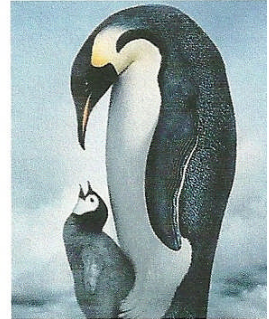
ANEXOS

READING



PENGUINS

Penguins love ice and they love the sea. You never see a penguin sunbathing!

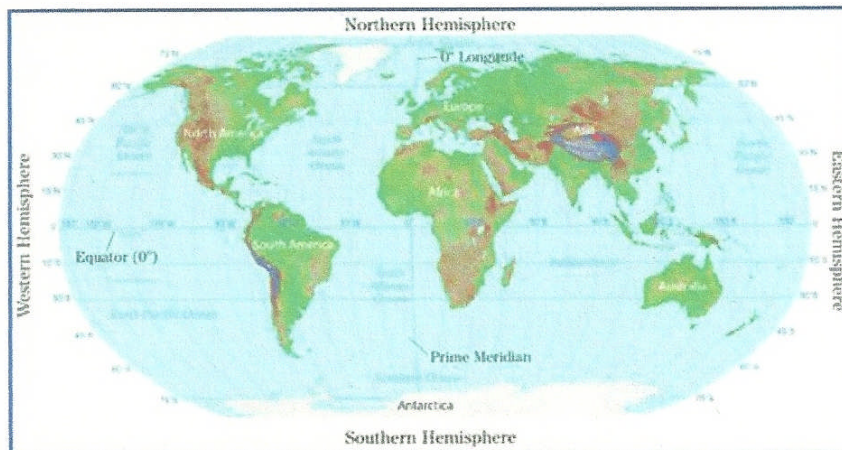


Penguins live in the Southern Hemisphere. You can find them on the beaches of Antarctica. Antarctica is a very big island covered in ice. Penguins also live in the south of Australia, New Zealand, America and Africa.

There is ice in Canada and the Arctic. But penguins don't live in the Northern Hemisphere.



Antarctica is too cold for people, but perfect for penguins.



L4II0557

Penguins live in

- A. Antarctica.
- B. the Arctic and Canada.
- C. America and Canada.
- D. New Zealand and the Arctic.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** Comprensión escrita
- **SUBCOMPETENCIA:** 8.- Seleccionar las informaciones pertinentes para responder a los objetivos propuestos en textos escritos de uso habitual en el aula (normas de clase, cartas, reglas, cuentos, narraciones breves, webs educativas, notas, noticias, programas de actividades, invitaciones, felicitaciones, avisos, recetas, menús, folletos, publicidad...)
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce e identifica información específica.
- **RESPUESTA CORRECTA:** A. Antarctica.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011**
NIVEL INICIAL

L4II0558

Penguins only live in

- A. the North.
- B. the north of America.
- C. the Southern Hemisphere.
- D. cold places all around the world.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** Comprensión escrita
- **SUBCOMPETENCIA:** 9.- Interpretar el contenido de textos escritos de uso habitual en el aula (normas de clase, cartas, reglas, cuentos, narraciones breves, webs educativas, notas, noticias, programas de actividades, invitaciones, felicitaciones, avisos, recetas, menús, folletos, publicidad...)
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Realiza inferencias sobre el contenido del texto.
- **RESPUESTA CORRECTA:** C. the Southern Hemisphere.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011**
NIVEL MEDIO

The text is from a

- A. dictionary.
- B. fairy tale book.
- C. TV programme.
- D. book about animals.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** Comprensión escrita
- **SUBCOMPETENCIA:** 7.- Reconocer el propósito de textos escritos de uso habitual en el aula (normas de clase, cartas, reglas, cuentos, narraciones breves, webs educativas, notas, noticias, programas de actividades, invitaciones, felicitaciones, avisos, recetas, menús, folletos, publicidad...)
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce el género textual.
- **RESPUESTA CORRECTA:** D. book about animals.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011**
NIVEL INICIAL

Which is true?

- A. Penguins love sunbathing.
- B. Penguins love ice cream.
- C. Antarctica is perfect for people, but not for penguins.
- D. Antarctica is perfect for penguins, but not for people.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** Comprensión escrita
- **SUBCOMPETENCIA:** 8.- Seleccionar las informaciones pertinentes para responder a los objetivos propuestos en textos escritos de uso habitual en el aula (normas de clase, cartas, reglas, cuentos, narraciones breves, webs educativas, notas, noticias, programas de actividades, invitaciones, felicitaciones, avisos, recetas, menús, folletos, publicidad...)
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce e identifica información específica.
- **RESPUESTA CORRECTA:** D. Antarctica is perfect for penguins, but not for people.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011**
NIVEL MEDIO

L4II0561

Choose the best title for the text.

- A. Ice Age.
- B. Northern Hemisphere.
- C. Where do penguins live?
- D. Penguins and the Arctic.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- ***DIMENSIÓN:*** Comprensión escrita
- ***SUBCOMPETENCIA:*** 6.-Identificar el sentido global de textos escritos de uso habitual en el aula (normas de clase, cartas, reglas, cuentos, narraciones breves, webs educativas, notas, noticias, programas de actividades, invitaciones, felicitaciones, avisos, recetas, menús, folletos, publicidad...).
- ***OBJETIVO DEL ÍTEM:*** Identifica el sentido global del texto.
- ***RESPUESTA CORRECTA:*** C. Where do penguins live?
- ***NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011***
NIVEL AVANZADO

WRITING

L4110901

ANIMAL DESCRIPTIONS

You like collecting animal picture cards. These are your favourite ones.


Toucan

The toucan lives in South America.


It has got a big beak. It is black and yellow.

It is a medium-sized bird, not too big and not too small. Its body is white and black.

It eats fruit.



South America



Birds


Seal

The seal lives in the water, in the Arctic Ocean.


It has got a fat body, two fins and a tail that it uses to swim.

The adults are grey and the babies are white.

It eats fish.



Arctic



Mammals

Fill in the card corresponding to the zebra. Write 30-40 words.

.....

.....

.....


.....

.....


.....

.....

.....



Africa



Mammals

EXPRESIÓN ESCRITA – 4º EP

EJEMPLOS POR NIVELES



NIVEL INICIAL

El alumnado de este nivel tiene una capacidad limitada para escribir en inglés. No organiza las ideas de forma lógica y a menudo, aparecen frases en otra lengua o bien copiadas literalmente del modelo. Sus conocimientos de vocabulario, gramática y ortografía son escasos.

En el siguiente ejemplo no se consigue el objetivo del texto, no aparece la información solicitada, y la que aparece está confusa. Las ideas no están organizadas de forma ordenada ni en párrafos. Los errores léxicos, gramaticales y de ortografía impiden la comprensión del texto.

Fill in the card corresponding to the zebra **Write 30-40 words**

The zebra live in Africa.
 It is bigger ~~than~~ the lions,
 leopards, tigers ... and other
 animals had the zebra. Zebra
 have long tail. It live on field.
 Zebra had animal for example:
 rats...

Africa

Mammals

30

NIVEL MEDIO

El alumnado de este nivel muestra un nivel adecuado al escribir en inglés. Organiza las ideas con cierto orden, con párrafos e incluye la información solicitada. Muestra un nivel aceptable respecto al conocimiento de vocabulario, de gramática y de ortografía.



Como se ve en el ejemplo, se logra el objetivo del texto, es decir, describe un animal de manera ordenada y organiza las ideas en párrafos. Aunque comete algunos errores de gramática y de ortografía, estos errores no dificultan la comprensión.

Fill in the card corresponding to the zebra. Write 30-40 words.

Zebra

the zebra live in afrika...
 It has got four legs. It is black
 an white.....
 It is a animal and it has
 got babys and has got
 hises.....

 It eat meat

Africa

Mammals

~~animals~~ 30

NIVEL AVANZADO

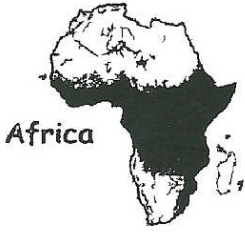

El alumnado que está en este nivel tiene un nivel alto de expresión escrita; desarrolla muy bien las ideas y de manera bien estructurada. Este alumnado añade información que no se facilitaba en el ejemplo. Tiene buen nivel de conocimientos de vocabulario, gramática y ortografía.

En el ejemplo se ve claramente que se logra el objetivo propuesto. Aparece nueva información, las ideas están escritas con orden y organizadas en párrafos. El uso del léxico, la gramática y la ortografía es bastante correcto.

Fill in the card corresponding to the zebra Write 30-40 words.

Zebra

The zebra lives in Africa.
It has got a lot of stripes.
It is black and white. It is not
too big but is not small.
I eats plants. I has four
legs and two eyes. The
zebras are the favoutite pray
of lions.



Mammals

41

Reading 1

It's Saturday evening and Sarah and her friends Kieran, John, Fiona and Andrew are out to celebrate Sarah's birthday. They all love Italian food, so they go to Luigi's Restaurant for a special meal.

There are 5 options on the menu to choose from. What will they eat?



The menu card for Luigi's Restaurant features a yellow car character (Luigi) on the left and a pizza on the right. The title 'Luigi's Restaurant' is written in a green cursive font. The menu lists five options, each with a main dish and a dessert or drink. At the bottom, there is a photograph of a plate of spaghetti and a glass of wine.

Luigi's Restaurant

Menu 1
Tuna Salad
Spaghetti with Bolognese sauce and cheese
Ice-cream

Menu 2
Mixed vegetables
Fish and chips
Fresh fruit

Menu 3
Green salad
Macaroni with seasonal mushrooms
Chocolate cake

Menu 4
Hawaiian Pizza
Green salad
Orange Juice

Menu 5
Pasta with tomato
Fish and peas
Yoghurt

8. Sarah loves pizza and fruit juices. What menu will she choose?

- A. menu 2
- B. menu 3
- C. menu 4
- D. menu 5

9. Kieran doesn't like pasta, pizza or hamburgers. What menu will he choose?

- A. menu 1
- B. menu 2
- C. menu 3
- D. menu 4

10. John likes many kinds of food and he loves to finish his meals with ice-cream. What menu will he choose?

- A. menu 1
- B. menu 2
- C. menu 3
- D. menu 4

11. Andrew likes pasta and fish, but he doesn't like ice-cream. What menu will he choose?

- A. menu 2
- B. menu 3
- C. menu 4
- D. menu 5

12. What menu would you choose? Why?

I would choose

because.....

.....

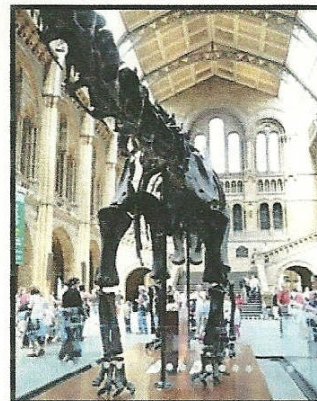
Reading 2

Ann lives in Pamplona with her parents and her little sister Lily, but she was born in London, England.

Ann is 10 years old and her sister is 5.

The family came to live in Pamplona when Ann was 7 years old.

They really like living in Pamplona, where they have a nice little house with a front garden and a small backyard where the girls can play.



Last month they had a holiday and they went to London because Ann's grandparents live there, in a big old house. Ann likes this place a lot because she lived there when she was a baby.

Ann remembered some of the places they visited in London but Lily didn't.

Ann's favourite place was the Natural History Museum, but her sister didn't like it because she was scared of the dinosaurs.

Lily's favourite place was the London Eye. She loved it and she didn't want to get off.

Both girls loved Tower Bridge, especially because they were lucky enough to see the bridge opening to let a huge ship pass through.



They also enjoyed the food. Ann liked the super-breakfast of eggs, toasts and beans that her grandmother prepared every morning.

They had a great time even though the weather wasn't very good. It was warm but it rained most of the time.

While she was in London, Ann wrote postcards for her friends in Pamplona.



13. Where does Ann live?

- A. in London
- B. in Pamplona
- C. in Madrid
- D. in England

14. Her house is...

- A. A huge flat in the city centre
- B. A nice small apartment in a modern building
- C. A nice small house with a backyard
- D. A hut under a bridge

15. Where was Lily born?

- A. we don't know
- B. in Pamplona
- C. in London
- D. in Spain

16. When did they move to Pamplona?

- A. when Lily was 5
- B. when Ann was 8
- C. 3 years ago
- D. last month

17. In London they visited...

- A. Ann and Lily's cousins
- B. Ann and Lily's grandparents
- C. Ann and Lily's parents
- D. Ann and Lily's friends

18. Did Lily remember the places they visit?

- A. no
- B. yes
- C. some of them
- D. all of them

19. Ann and Lily both liked...

- A. The London Eye
- B. The Natural History Museum
- C. The Houses of Parliament
- D. Tower Bridge

20. What clothes do you think they put in their luggage?

- A. Sunglasses and swimsuits
- B. Fancy dresses and smart jackets
- C. Raincoats and comfortable trousers
- D. Their school uniforms

21. Ann wrote...

- A. postcards for her friends
- B. postcards for her family
- C. a letter for her teacher
- D. she didn't write anything

22. Choose the best title for the text.

- A. Ann's family
- B. Ann's house
- C. Ann's sister
- D. Ann's holidays

Writing


Writing (linked to Ann's holidays)

23. Imagine that you are on holidays and you are writing postcards to your friends in Pamplona.

✓ First think about the place:

- Where are you? A city, a village, a beach?
- Describe it. Is it a big/ small/ interesting/ boring/ amusing place?
- What are you doing there?
- What's the weather like?
- Do you like the food?

✓ Now, write the postcard:

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Address</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
--	--

Bugs World 4

Term 2 TEST

Name: _____

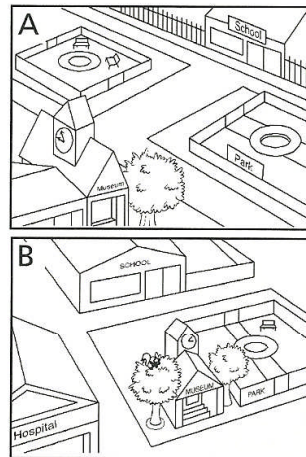
Class: _____

Reading

1 Read and write.

- 1 There's one bench in the park.
- 2 It's ten past three.
- 3 There's a tree next to the museum.
- 4 There are two parks.
- 5 There's a squirrel in a tree.

B



4

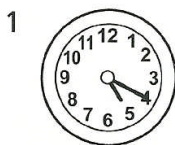
2 Read and write the numbers.

My name is Nick. I live in Riverport, a small town next to a big river. There is a town hall but there isn't a bus station. There are two schools and a library, but there isn't a museum. There are three supermarkets and two bakeries. There are two parks. There's a hospital but there isn't a cinema.

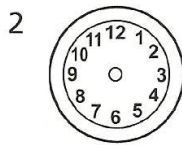
museum	hospital	park	library	bus station	town hall	school	cinema	supermarket	baker's
0	1								

8

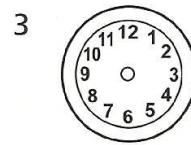
3 Read and draw.



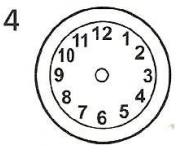
It's twenty past five.



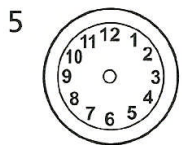
It's half past two.



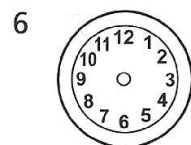
It's a quarter to eight.



It's five to six.



It's a quarter past one.



It's twenty-five past seven.

5

PHOTOCOPIABLE

Bugs World 4

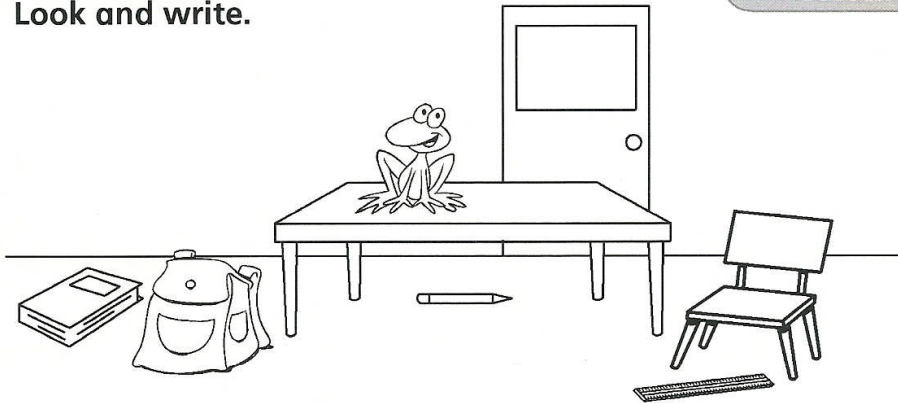
Term 2 TEST

Name: _____

Class: _____

Writing

1 Look and write.



- 1 Where's the ruler? It's in front of _____ the chair.
- 2 Where's the pencil? It's _____ the table.
- 3 Where's the book? It's _____ the school bag.
- 4 Where's the frog? It's _____ the table.
- 5 Where's the door? It's _____ the table



2 Read and write.

- 1 Where can you buy a comic? In a newsagent's _____.
- 2 Where can you buy bread? In a _____.
- 3 Where can you buy a jigsaw? In a _____.
- 4 Where can you buy sweets? In a _____.
- 5 Where can you buy sausages? In a _____.



3 Read and write.

- 1 What date is Christmas? 25th December _____
- 2 When's your birthday? _____
- 3 What date is it today? _____
- 4 How many days are there in October? _____
- 5 What time is it? _____



PHOTOCOPIABLE

NAME: _____

DATE: _____

READ THIS TEXT:

The Smith family.

Mr and Mrs Smith live at number two. They have three children. Kim is seven and Lester is five. Warren is two. There are five people in this family.

The Bolt family.

Jeff Bolt is eight. He lives at number four with his mother. His mother is called Betty Bolt. There are two people in this family. The Bolts and the Smiths are neighbours.

The Akram family.

Mr and Mrs Akram live at number six. Their two children are grown-up. They do not live with Mr and Mrs Akram. Mr and Mrs Akram are grandparents. Their granddaughter is called Amina. Mr and Mrs Akram often look after her.

The Potter family.

Lisa Green lives at number ten with her mother and her stepfather. Her stepfather is called Mr Potter. Lisa has a half-brother. He is six months old. His name is Jason Potter.

The Baker family.

Sue and Steve Baker live at number twelve. They do not have any children. Sue is Betty Bolt's sister, so she is Jeff Bolt's aunt. Jeff often goes to his Aunt Sue's house on Saturdays.

From *All Kinds of Families*. Oxford Reading Tree. Fact Finders. OUP

ANSWER THESE QUESTIONS:

1. True or False?

	True	False
There are six people in the Smith family.		
The Bolts live at number four.		
Jason Potter is ten.		
Amina is Mr Akram's daughter.		
The Bakers have one son and one daughter.		
Lester and Warren are brothers.		
Three people live at number twelve		
Lisa's father is not Jason's father.		

2. Write the answer:

At what number do the Bakers live? _____

How many people live at number ten? _____

What's the name of Jeff Bolt's aunt? _____

Are Mr and Mrs Akram young? _____

3. Choose one of the families and draw their family tree.

NAME OF THE FAMILY:

NAME: _____

DATE: _____

WRITE ABOUT YOURSELF:

When were you born?

Were you born in the morning, the afternoon, the evening or at night?

Was it Monday? (Tuesday...)

Where do you live?

What's your telephone number?

What is your favourite food?

6. Say something that you don't like.

7. What are you afraid of?

8. What do you like doing?

9. What do you do after school?

DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN ORAL

1. Identificar el sentido global de textos orales
2. Reconocer el propósito de textos orales
3. Seleccionar en textos orales las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos
4. Interpretar de manera crítica el contenido de textos orales
5. Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos orales

DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN ESCRITA

5. Identificar el sentido global de textos escritos
6. Reconocer el propósito de textos escritos
7. Seleccionar en textos escritos las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos
8. Interpretar de manera crítica el contenido de textos escritos
9. Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos escritos

DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ORAL

10. Tener en cuenta las características de la situación de comunicación
11. Planificar el proceso de producción
12. Expresarse de manera adecuada y correcta
13. Utilizar estrategias de control y de adecuación

DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA

14. Tener en cuenta las características de la situación de comunicación
15. Planificar el proceso de producción
16. Expresarse de manera adecuada y correcta
17. Utilizar estrategias de control y de adecuación

DIMENSIÓN: INTERACCIÓN ORAL

18. Participar de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos
19. Respetar las normas socio comunicativas
20. Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia

La relación de dimensiones y subcompetencias se refiere a todas las lenguas que pueden conformar la competencia en comunicación lingüística de un alumno o alumna. Tal y como se presenta, es válida para las lenguas oficiales de la C.A.P.V. Para adaptar estas subcompetencias y los correspondientes indicadores al grado de dominio esperable en una primera o en una segunda lengua extranjera, es necesario matizarlas.

d) Descripción de la competencia para 4º CURSO DE EDUCACION PRIMARIA

Hay controversia acerca de la necesidad de realizar una descripción de los componentes de las Competencias Básicas por etapas o cursos. La misma propuesta del MARCO EUROPEO advierte que puede no ser relevante, en la mayoría de las competencias, distinguir entre los niveles básicos y los niveles más avanzados de su desarrollo. Además, dicha descripción tiene el **peligro de ser entendida como un currículo paralelo**.

Sin embargo, a pesar de esta advertencia que aconseja actuar de forma prudente al realizar un desglose secuenciado de competencias en cada una de las etapas obligatorias, se ha considerado que es un instrumento imprescindible como elemento de referencia en relación con las pruebas de la Evaluación Diagnóstica. El desglose que se presenta a continuación sigue las mismas pautas para todas las Competencias Básicas.

Dimensión: *Comprensión oral*

1.- Identificar el sentido global de textos orales de uso habitual (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Identifica el sentido global del texto*
- *Resume el contenido informativo del texto*
- *Reconoce las ideas principales y secundarias*
- *Reconoce la relación entre las ideas del texto*
- *Reconoce el léxico propio del ciclo*

2.- Reconocer el propósito de textos orales de uso habitual (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Identifica la finalidad de texto*
- *Reconoce al emisor del texto*
- *Identifica la intención del emisor*
- *Reconoce la variedad lingüística utilizada*
- *Reconoce el género textual*

3.- Seleccionar las informaciones pertinentes para responder a los objetivos propuestos en textos orales de uso habitual (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Discrimina la información relevante del texto*

4.- Interpretar el contenido de textos orales de uso habitual (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Interpreta el contenido del texto en relación con los conocimientos propios*
- *Interpreta el significado de elementos no lingüísticos del texto*
- *Realiza inferencias sobre el contenido del texto*
- *Reconoce expresiones discriminatorias*

5. Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de textos orales de uso habitual (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Realiza una escucha activa*
- *Realiza anticipaciones sobre el contenido del texto*
- *Realiza inferencias sobre el contenido del texto*
- *Utiliza conocimientos de otras lenguas para favorecer la comprensión*

Dimensión: Comprensión escrita

6.-Identificar el sentido global de textos escritos de uso habitual (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Identifica el sentido global del texto*
- *Resume el contenido informativo del texto*
- *Reconoce las ideas principales y secundarias*
- *Reconoce la relación entre las ideas del texto*
- *Reconoce el léxico propio del ciclo*

7.- Reconocer el propósito de textos escritos de uso habitual (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Identifica la finalidad del texto*
- *Reconoce al emisor del texto*
- *Identifica la intención del emisor*
- *Reconoce la variedad lingüística utilizada*
- *Reconoce el género textual*

8.- Seleccionar las informaciones pertinentes para responder a los objetivos propuestos en textos escritos de uso habitual (normas de clase, cartas, cartas al

director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Identifica el objetivo de la lectura*
- *Discrimina la información relevante del texto*
- *Reconoce e identifica información específica*
- *Utiliza la información recibida para el objetivo propuesto*

9.- Interpretar el contenido de textos escritos de uso habitual (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Interpreta el contenido del texto en relación con los conocimientos propios*
- *Interpreta el significado de elementos no lingüísticos del texto*
- *Realiza inferencias sobre el contenido del texto*
- *Reconoce expresiones discriminatorias*

10.- Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de textos escritos de uso habitual (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) procedentes de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Realiza anticipaciones sobre el contenido del texto*
- *Realiza inferencias sobre el contenido del texto*
- *Detecta problemas en la comprensión*
- *Utiliza conocimientos de otras lenguas para favorecer la comprensión*

Dimensión: *Expresión oral*

11.- Tener en cuenta las características de la situación de comunicación para la producción de textos orales sencillos y próximos a los intereses del alumnado (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Tiene en cuenta las características del receptor*
- *Tiene en cuenta la finalidad del texto*
- *Selecciona la variedad lingüística adecuada*
- *Selecciona el registro adecuado a la situación*
- *Escoge el género textual adecuado*

12.- Iniciarse en la planificación de textos orales sencillos y próximos a los intereses del alumnado (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Busca información en distintos soportes*
- *Selecciona la información relevante para el objetivo perseguido*
- *Estructura el discurso*

13.- Expresarse de manera adecuada mediante textos orales sencillos y próximos a los intereses del alumnado (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Se expresa con claridad y fluidez*
- *Utiliza elementos prosódicos y gestuales*
- *Respeto las características propias del género textual*
- *Evita expresiones discriminatorias*

14.- Utilizar estrategias de control y de adecuación en la producción de textos orales sencillos y próximos a los intereses del alumnado (noticias, conversaciones, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, narraciones...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Utiliza estrategias para regular la producción*
- *Utiliza estrategias de autoevaluación*
- *Muestra autonomía en el proceso de producción*

Dimensión: *Expresión escrita*

15- Tener en cuenta las características de la situación de comunicación para la producción de textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Tiene en cuenta para su producción la finalidad del texto*
- *Adecua su texto al receptor*
- *Selecciona la variedad lingüística adecuada*
- *Utiliza el registro adecuado a la situación*
- *Escoge el género textual adecuado*

16.- Planificar, de manera guiada, el proceso de producción de textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Busca información en diferentes fuentes*
- *Selecciona la información relevante para el objetivo perseguido*
- *Planifica y estructura el contenido y la forma del texto*

17.- Expresarse de manera adecuada mediante textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Presenta el texto de manera adecuada y correcta*
- *Utiliza recursos lingüísticos variados*
- *Evita el uso de expresiones discriminatorias*

18.- Utilizar estrategias de control y autoevaluación en la producción de textos escritos sencillos y próximos a los intereses del alumnado (normas de clase, cartas, cartas al director, reglas, cuentos, narraciones breves, enciclopedias escolares, webs educativas, noticias, notas...) propios de diversos ámbitos de la lengua.

Indicadores:

- *Utiliza estrategias para regular la producción*
- *Utiliza estrategias de autoevaluación*
- *Muestra autonomía en el proceso de producción y revisión del texto*

Dimensión: *Interacción oral*

19.- Participar de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos propios de la vida cotidiana en el aula, en el centro y en el entorno.

Indicadores:

- *Interviene de manera espontánea y mantiene una escucha activa*
- *Tiene en cuenta las características de la situación de comunicación*
- *Aporta información y explicaciones de manera ordenada y pertinente*

20.- Respetar las normas socio comunicativas en intercambios comunicativos propios de la vida cotidiana en el aula, en el centro y en el entorno.

Indicadores:

- *Respeto los usos lingüísticos*
- *Respeto las intervenciones de los demás*
- *Respeto los turnos de palabra*
- *Tiene en cuenta las normas de cortesía*
- *Evita expresiones discriminatorias*

21.- Utilizar estrategias para mantener la comunicación en intercambios comunicativos propios de la vida cotidiana en el aula, en el centro y en el entorno.

Indicadores:

- *Utiliza estrategias de compensación para mantener la comunicación*