

**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**


---

Proyecto piloto de implantación  
de una evaluación integrada en las  
áreas lingüísticas de Educación  
Primaria

---

Trabajo fin de grado presentado por: Mónica Bernabéu Maruenda  
Titulación: Grado en Maestro de Educación Primaria  
Línea de investigación: Propuesta de intervención educativa  
Estado de la cuestión  
Directora: Raquel Barragán Sánchez

Murcia  
20 de junio de 2014



Firmado por: Mónica Bernabéu Maruenda

CATEGORÍA TESAURO: 1.5.4. Evaluación

## RESUMEN

La evaluación de la competencia comunicativa lingüística ha adquirido gran relevancia en los últimos años, en un contexto de presión social sobre la calidad del aprendizaje de idiomas en la escuela, y bajo el impacto de las evaluaciones externas. Las políticas europeas por el multilingüismo, y nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza de las lenguas, han propiciado la integración curricular de estas a través de proyectos lingüísticos y programas bilingües. Para afrontar un futuro cercano en que los centros se someterán a una rendición de cuentas a través de las nuevas evaluaciones externas normativas, se hace necesario dotar al profesorado de herramientas y técnicas de evaluación que potencien la adquisición de la competencia comunicativa lingüística de los alumnos. En este sentido, un proyecto piloto que introduzca, progresivamente en un centro, estas formas de trabajo, puede ser un primer paso para la implantación global de un currículo integrado de lenguas.

### Palabras clave:

Competencia comunicativa lingüística, currículo integrado, evaluación, Marco Común Europeo, rúbrica

## ABSTRACT

In recent years, the communicative competence assessment has gained relevance, in a context defined by the pressure that society has put on the language learning process that takes place at school, as well as by the impact caused by external evaluations. Both the European Union policy designed to foster multilingualism, and movements that are renewing language teaching methodology, have promoted the curricular integration of the languages by means of school projects and bilingual programmes. In the near future schools will face the accountability established by legal external tests, therefore the teachers need to be provided with assessment tools and techniques which could improve the communicative competence acquisition of their students. In that respect, if a pilot project can progressively introduce in a school this methodology, it could be the first step to set up a global language integrated curriculum.

### Keywords:

Communicative competence, integrated curriculum, assessment, Common European Framework, rubric

## ÍNDICE

<b>1. Planteamiento del problema</b> .....	4
1.1. Justificación .....	4
1.2. Objetivos .....	6
1.2.1. Objetivo general.....	6
1.2.2. Objetivos específicos.....	6
<b>2. Marco teórico</b> .....	6
2.1. Evolución histórica del concepto de evaluación.....	7
2.1.1. Corrientes históricas sobre la evaluación en el siglo XX .....	7
2.1.2. La evaluación del alumno desde el enfoque constructivista, y en el marco de las competencias básicas. Algunos tipos de evaluación .....	10
2.2. El proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, la adquisición de la competencia comunicativa lingüística, y su evaluación .....	12
2.2.1. Modos de enseñar las lenguas. El <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> .....	12
2.2.2. El desarrollo de la competencia comunicativa lingüística para un tratamiento integrado del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Metodología <i>CLIL</i> y proyecto lingüístico de centro.....	14
2.2.3. Metodología, técnicas e instrumentos para la evaluación de la competencia comunicativa.....	20
2.3. El marco normativo para la evaluación de las áreas lingüísticas .....	24
2.3.1. La LOMCE .....	24
2.3.2. El currículo básico de Educación Primaria .....	25
2.4. Las evaluaciones externas en Educación Primaria.....	27
2.4.1. Las evaluaciones internacionales de la competencia comunicativa lingüística (PISA, PIRLS, EECL).....	27
2.4.2. Las evaluaciones externas prescriptivas en Educación Primaria .....	31
<b>3. Proyecto de intervención para la evaluación integrada en las áreas lingüísticas de un centro</b> .....	33
3.1. Justificación. Limitación a 3º de Educación Primaria. Carácter de pilotaje .....	33
3.2. Análisis del contexto .....	34
3.3. Objetivos.....	35

3.4. Metodología .....	36
3.4.1. Decisiones organizativas y curriculares. Recursos humanos y materiales. Temporalización .....	36
3.4.2. Decisiones para la selección de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de cada área, y su integración .....	38
3.4.3. Estructura de las unidades de evaluación. Procedimientos, instrumentos y estrategias de evaluación para cada destreza lingüística.....	39
3.4.4. Adopción de medidas de atención a la diversidad en el proceso evaluativo .....	41
3.4.5. Evaluación del proyecto.....	42
<b>4. Conclusiones.....</b>	<b>42</b>
<b>5. Limitaciones y prospectiva.....</b>	<b>44</b>
<b>6. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>45</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>51</b>
Anexo A. Modelo de secuencia de unidad de evaluación.....	51
Anexo B. Integración de estándares de aprendizaje (destrezas orales).....	52
Anexo C. Tareas de destrezas orales.....	54
Anexo D. Integración de estándares de aprendizaje (comprensión lectora).....	57
Anexo E. Tarea de comprensión lectora.....	60

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temporalización.....	37
Tabla A.1. Secuencia de unidad de evaluación.....	51
Tabla B.1. Integración de estándares de aprendizaje (destrezas orales).....	52
Tabla C.1. Diseño de tarea (destreza oral, lengua castellana).....	54
Tabla C.2. Diseño de tarea (destreza oral, inglés).....	55
Tabla D.1. Integración de estándares de aprendizaje (comprensión lectora).....	57
Tabla E.1. Diseño de tarea (comprensión lectora).....	60

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

En los últimos años hemos asistido a una revisión profunda de los métodos de enseñanza de las lenguas, tanto en la L1 (lengua materna) como en el resto de idiomas extranjeros. Sin duda la sociedad entera, como agente educativo (administración, familias, centros y docentes), ha tomado conciencia de la enorme trascendencia que, para el futuro de nuestros niños y jóvenes, tiene el hecho de dotar a estos de las mejores capacidades comunicativas, en un contexto europeísta y globalizado como en el que nos encontramos. Si ha habido una voluntad intrínseca de perfeccionar la práctica docente en las áreas lingüísticas, no es menos cierto que ha existido una fuerte presión externa, digamos “mediática”, para mejorar el nivel de competencia de los alumnos españoles en lo que respecta a la lengua franca, el inglés.

Esta focalización, quizá excesiva, sobre el rendimiento comunicativo y la eficacia del sistema educativo español, en lo que respecta a las lenguas extranjeras, ha acelerado la implantación de programas dotados de un aura innovadora y prestigiosa, exigidos por las familias, “publicitados” por las administraciones educativas, e implantados en centros públicos y privados, a veces sin el pilotaje, la coordinación o la formación docente que su ambicioso planteamiento requería. Nos referimos a los programas de bilingüismo extendidos por todas las comunidades autónomas, en torno a los cuales se han aglutinado otros proyectos de innovación de carácter europeo (Comenius, Erasmus, Portfolio, etc.), y experiencias de integración de currículos a través de proyectos lingüísticos de centro.

Haya sido de un modo precipitado o no, esta avalancha de decisiones político-educativas, y de entusiasmo colectivo por los idiomas, ha impulsado la reflexión y las prácticas docentes sobre la metodología desplegada en esas clases de inglés, y en las de otras áreas en las que esta lengua es vehicular. Así la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*; AICLE en terminología española) en estas últimas, y el enfoque comunicativo en el área de lengua extranjera. Y este mismo enfoque, ya presente en la orientación que dio la LOGSE en 1990 a la enseñanza de la lengua y literatura castellanas, parece tener un despliegue real y efectivo en la práctica docente de muchos profesores de lengua española. Todo ello, por supuesto, en estrecha relación con el diseño curricular por competencias básicas al que se está adaptando todo el sistema educativo.

Si se me permite traer aquí mi modesta experiencia personal, diría que mi trabajo como maestra de inglés y de ciencias naturales, en un programa bilingüe, me ha permitido comprobar la necesidad de impulsar currículos integrados de las lenguas de un centro, enmarcados en un proyecto lingüístico global. Asistimos a una auténtica necesidad de estandarizar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en un centro, para afrontar retos educativos de primer nivel. Los colegios deben replantearse la metodología de trabajo en las áreas lingüísticas, y especialmente en lo que concierne a su evaluación, para poder aprovechar las oportunidades y los retos que llegan a través de: la implantación de la LOMCE, con sus pruebas de evaluación de competencias; el programa Erasmus+ de la Unión Europea, uno de cuyos objetivos es la estandarización de sistemas de evaluación de competencias, y su acreditación formal o informal (Pasaporte Europeo de las Lenguas, Portfolio Europeo, niveles del Marco Común Europeo de Referencia...); las políticas de implantación de currículos integrados de lenguas en los centros, así como el desarrollo de programas de bilingüismo en todas las comunidades autónomas. Sin olvidar la repercusión que tienen, en la opinión pública, pruebas internacionales como PISA, PIRLS y EECL.

En este amplio panorama se hace necesario acotar el campo de trabajo: podemos considerar que el desarrollo completo de un proyecto de multilingüismo en un centro desbordaría los límites de un trabajo como este. Pero si nos centramos en los aspectos de la evaluación integrada de las lenguas podremos, por una parte, recoger un amplio espectro de aportaciones metodológicas para la innovación educativa (metodología CLIL, trabajo por tareas y proyectos, enfoque comunicativo en el aprendizaje de las lenguas, evaluación por competencias, rúbricas para la evaluación de las destrezas comunicativas), y por otra parte estaremos en disposición de delimitar mejor el campo de aplicación de nuestras propuestas, referidas específicamente a la evaluación del proceso de aprendizaje y de sus resultados, en el tercer curso de Educación Primaria. De ahí que la naturaleza de este trabajo aúne el análisis del estado de la cuestión y el esbozo de una aplicación a la práctica educativa en un centro, en forma de proyecto de intervención.

Por último, quisiéramos destacar, como un aspecto novedoso de esta investigación, el hecho de que este proyecto de diseño de una evaluación integrada de las áreas lingüísticas tenga como horizonte temporal la inminente implantación de una prueba de evaluación en 3º de Primaria. Así, esta polémica prueba que introduce la LOMCE

puede verse como una oportunidad de mejora, transformando en algo positivo y creativo la posible ansiedad que pudiera generar en los equipos docentes de un centro.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo general**

Elaborar un marco de decisiones, teóricas y de coordinación pedagógica, para la implantación de un proyecto piloto de evaluación integrada de la competencia comunicativa de los alumnos en las áreas de lengua castellana y literatura, y de lengua extranjera: inglés, en el tercer curso de Educación Primaria.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Conocer el estado teórico de la cuestión respecto de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística, tanto en español como en inglés.
- Analizar las aportaciones metodológicas para la elaboración de currículos integrados de las lenguas de un centro.
- Establecer el repertorio de actividades y procedimientos más eficaces para evaluar las destrezas lingüísticas en la Educación Primaria.
- Conocer los sistemas de evaluación externa que llevan a cabo distintas instituciones, en lo que concierne a la competencia en comunicación lingüística.
- Orientar el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, a partir del análisis del currículo LOMCE, tanto para los procesos como para los resultados, en las distintas destrezas lingüísticas de los alumnos de tercero de Educación Primaria.
- Planificar las decisiones organizativas y pedagógicas para la implantación de un proyecto piloto de evaluación integrada de las áreas lingüísticas de un centro, en el tercer curso de Educación Primaria, con el horizonte de realización de la prueba de evaluación externa, prescriptiva en este curso de la etapa.

## **2. MARCOTEÓRICO**

Nuestra reflexión teórica se plantea como un recorrido conceptual por los diferentes aspectos de la evaluación educativa que confluyen en este proyecto piloto. Comenzaremos por aspectos más generales (la evaluación como actividad nuclear en la

educación; su enfoque desde las competencias básicas), para reducir posteriormente el ámbito de estudio a lo que afecta específicamente a las áreas lingüísticas del currículo (formas y métodos de evaluar la competencia en comunicación lingüística, en estrecha relación con la metodología para la enseñanza de las lenguas), finalizando con el marco normativo que rige tanto el currículo (LOMCE y su desarrollo) como las evaluaciones externas (prescriptivas y de organismos internacionales).

## 2.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

### 2.1.1. Corrientes históricas sobre la evaluación en el siglo XX

El concepto de evaluación ha pasado por diversas etapas a lo largo de la historia, si bien es en el siglo XX donde adquiere un desarrollo científico en relación con las disciplinas sociales y humanas. Se han establecido diferentes periodizaciones y cronologías para esta trayectoria intelectual, que se pueden sintetizar en las siguientes etapas o épocas (Escudero, 2003):

#### a) *Época de la medición*

A principios del siglo XX el positivismo imperante alumbró el objetivo de estudiar el rendimiento del psiquismo humano a través de herramientas psicométricas como son los tests. En estas primeras décadas del siglo el concepto de evaluación es equivalente al de medición, considerada como la especificación de las diferencias individuales respecto de la norma o grupo. El rigor científico y estadístico de esta concepción de la evaluación no tenía en cuenta elementos cualitativos de la investigación, ni relacionaba los resultados con los objetivos y programas educativos. Se aplicaron tests de escritura, de lectura, de matemáticas, aunque los sistemas de medición que alcanzarían más trascendencia serían los tests psicológicos de inteligencia. Thorndike en Estados Unidos, y Binet en Francia, son las figuras más destacadas de esta etapa.

#### b) *Época de Tyler*

Ralph W. Tyler desde Estados Unidos, en la década de 1930, sentó las bases de la evaluación educativa, "(...) superando, desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica" (Escudero, 2003, p.14). Su famoso *Eight-Year Study of Secondary Education*, cuyas conclusiones vertió en su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1949 (2013), establece una evaluación cualitativa, en la que la información recogida sobre los resultados, obtenidos estos en relación con

objetivos bien definidos, permite analizar el cambio en la trayectoria educativa de los alumnos. La teoría de Tyler tuvo un fuerte impacto en los profesores y en las instituciones educativas, porque establecía claramente los elementos del currículo, y proponía una evaluación coherente con su aplicación en los programas educativos. Su influjo llegó, en nuestro país, a impregnar la *Ley de Educación* de 1970.

Hasta finales de la década de 1950 se extiende esta segunda época, caracterizada por el optimismo y confianza en las aportaciones de las teorías educativas, siempre desde la óptica norteamericana en la que se consolida la evaluación como disciplina. El desarrollo económico de la posguerra, y el creciente consumismo (Stufflebeam, reconocido teórico de la evaluación, denominó a esta primera etapa post-tyleriana como *de la inocencia*), ocultó la necesidad de aplicar la información proporcionada por los nuevos métodos evaluativos a la mejora de los programas educativos. De este modo, los avances en herramientas de evaluación se quedaron en una función meramente descriptiva, que no incidía en la transformación de la educación real.

### c) *Época de expansión y profesionalización*

En los años 60 la sociedad estadounidense sufre una crisis económica y de valores que provoca una desconfianza hacia el rendimiento del sistema educativo. Las autoridades y la sociedad exigen una mejora de la calidad de la enseñanza, y esto se plasma en la necesidad de establecer procesos de evaluación que afecten no solo a los alumnos, sino también al profesorado, a los centros y al propio sistema educativo. En este contexto, Cronbach y Scriven fueron teóricos que influyeron notablemente en la consolidación de la evaluación como disciplina fundamental en el ámbito educativo. El primero estableció que la evaluación debía servir para la toma de decisiones en distintas instancias, por lo que superó la concepción meramente descriptiva de la generación tyleriana. Esa toma de decisiones afectaba a la revisión del currículo, al modo en que aprende el alumno individualmente y a sus logros finales, y al propio sistema educativo. Para emitir juicios de valor, la evaluación hace uso de otros instrumentos distintos de los tests (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.). Podemos afirmar que Cronbach sentó las bases de las políticas de evaluación que han llevado a la práctica en las últimas décadas las administraciones educativas y sus cuerpos inspectores.

Por su parte, Scriven propone una distinción terminológica que será muy fructífera en futuras concepciones de la evaluación del alumno en el aula, al reservar el término

*evaluación formativa* para "(...) aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de *evaluación sumativa* para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad" (Escudero, 2003, p. 18).

Desde finales de los años 60 la evaluación deja de realizarse mediante una contrastación de los resultados obtenidos, respecto de otros sujetos o grupos, sino que pasa a ser una *evaluación criterial*: Se valora el logro respecto de unos objetivos de la enseñanza, comparándolo con un estándar. Podemos ver aquí una transformación fundamental en la concepción de la evaluación, que llega hasta la actualidad. Desde esa época, y hasta mitad de los 80, se consolida la investigación educativa como disciplina, y se entiende definitivamente la evaluación como la valoración del cambio que el sistema educativo es capaz de generar en los alumnos, por lo que surgen multitud de modelos evaluativos a partir de los cuales tomar decisiones institucionales.

En esta línea destaca el modelo de Stufflebeam, presentado en 1971, *C.I.P.P.* (contexto, *input*, proceso, producto), por su gran influencia en la evaluación actual. Su trabajo para el *Joint Comitee on Standards for Educational Evaluation* (podríamos decir, la agencia de evaluación del gobierno estadounidense) distingue dos criterios para evaluar a las instituciones educativas (Stufflebeam y Shinkfield, 1993): El *mérito* es el valor intrínseco, la calidad que posee el sistema respecto de criterios objetivos; el *valor* es extrínseco, la capacidad de dar respuesta a las necesidades a las que debe atender, dando un servicio en un contexto determinado. En este modelo, la evaluación consta de cuatro modalidades: Evaluación de contexto, de entrada (*input*), de procesos y de producto, con las que se abarcan todos los ámbitos objeto de evaluación en un programa educativo (entendido en sentido amplio).

Para concluir este panorama de la evaluación en el siglo XX, diremos que desde finales de los 80 algunos teóricos, como Guba y Lincoln (Escudero, 2003) hablan de una *cuarta generación*. Es un momento de superación del positivismo, en el que se quiere prestar atención a elementos sociopolíticos, de valores, desde una óptica constructivista, y atendiendo a las demandas de los grupos implicados. Este enfoque constructivista será, como veremos a continuación, adoptado por psicopedagogos españoles desde los años 90 para promover una evaluación en el aula que sea inseparable de la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

### 2.1.2. La evaluación del alumno desde el enfoque constructivista, y en el marco de las competencias básicas. Algunos tipos de evaluación

En la estela de la reforma educativa de la LOGSE se produjo un fuerte movimiento innovador de la teoría y la práctica pedagógicas de nuestro país, movimiento que, desde postulados constructivistas, intentó promover un cambio en los métodos de enseñanza y de evaluación empleados por el profesorado en colegios e institutos. El enfoque constructivista entiende que el proceso de enseñanza escolar permite, a partir de la experiencia personal, que el alumno estructure el conocimiento que va adquiriendo para identificar e interpretar la información que aporta el mundo (Monereo y Castelló, 2009a). Es por tanto un proceso dinámico, que no entiende la educación como la implantación de una verdad, objetiva y externa, en la mente del discente. En este último enfoque, de carácter positivista, la evaluación se concibe como un control, que confirma la correspondencia entre el conocimiento adquirido por el alumno y la “verdad” estática del mundo. Por el contrario, la evaluación en una enseñanza constructivista indaga en las representaciones que construye el alumno, en cómo adapta sus estructuras cognitivas a una realidad cambiante en la que se integran conceptos científicos y culturales, y valores sociales.

En esta concepción cognitivista (Sanmartí, 2008), la evaluación *formativa* se considera como una mirada sobre los procesos de representación del conocimiento y sobre las estrategias de aprendizaje que realiza el alumno. De ahí que se prefiera denominar esta evaluación como *formadora*, porque permite al alumno (y también al profesor) regular sus propias estrategias y procedimientos, a través de la retroalimentación (Esquivel, 2009) y movilizándolo competencias metacognitivas (Boekaerts, 2009). La insistencia en esta *autorregulación*, especialmente por parte del alumno, privilegia dos tipos de evaluación: la *autoevaluación* y la *coevaluación*, consideradas “(...) el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento” (Sanmartí, 2008, p.23). Si la evaluación *formativa* tiene un carácter pedagógico, regulador, la evaluación *sumativa* tiene una naturaleza social, la de certificar y seleccionar ante las familias y la sociedad el nivel de conocimientos adquirido por el alumno (Sanmartí, 2008). Se puede considerar que este tipo de evaluación está disociado del proceso de enseñanza/aprendizaje, mientras que la evaluación *formativa* se integra en este proceso (Esquivel, 2009), si bien desde otro punto de vista (Monereo y Castelló, 2009b) la evaluación *sumativa* que se realiza al finalizar un segmento de la programación

(unidad didáctica, trimestre) tiene también un valor formativo, ya que permite tomar decisiones sobre planteamientos metodológicos o de selección de contenidos.

Es bien conocido que en los años anteriores al final del milenio se impulsaron a nivel mundial proyectos que redefinieron los objetivos de la educación en un mundo globalizado, en una sociedad de la información. La ONU (informe *Delors*) y la OCDE (proyecto *DeSeCo*) propiciaron un cambio de paradigma de la enseñanza, que la Unión Europea adaptó en 2005 en su *Marco europeo de competencias clave* (Comisión Europea, 2007), denominadas *competencias básicas* en España a partir de la *Ley Orgánica de Educación* (2006), y de nuevo *competencias clave* en el desarrollo normativo de la LOMCE (2013). Las competencias se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el individuo debe movilizar, de modo eficiente, para dar respuesta a situaciones y problemas en un contexto concreto (Zabala y Arnau, 2007). Siendo el bagaje fundamental para insertarse en la sociedad como ciudadano responsable, las competencias permiten que el individuo sea "(...) capaz de decidir sobre el saber, el saber hacer y el saber ser" (Castelló, Monereo y Gómez, 2009, p.34).

Asumir una enseñanza por competencias supone que la evaluación debe crear las condiciones en que estas se ejecutan, es decir, enfrentando al estudiante ante una situación-problema lo más cercano a la realidad (Zabala y Arnau, 2007). El concepto de *autenticidad* (Monereo y Castelló, 2009a) implica recrear con realismo las circunstancias de interacción social en las actividades de enseñanza y de evaluación, emulando la exigencia de una respuesta competente por parte del alumno mediante tareas complejas en entornos cooperativos. Castelló et al. (2009) proponen una clasificación de propuestas (herramientas y procedimientos de evaluación) para la evaluación de competencias, mediante una matriz con tres ejes continuos:

- De lo individual a lo social (cooperativo).
- De lo académico (artificial y escolar) a lo auténtico (emulación de lo real).
- De lo disciplinario (específico de una materia) a lo interdisciplinar (transversal y complejo).

En el vértice en el que confluye lo más social, auténtico e interdisciplinar, se sitúan las prácticas de evaluación más potentes para evaluar las competencias (por ejemplo, los proyectos cooperativos), aunque los autores entienden que en las dinámicas escolares no siempre es posible recrear esas situaciones, por lo que proponen

herramientas para todo tipo de interrelaciones entre los tres ejes: formulación de cuestiones, resolución de problemas, portafolios, aprendizaje cooperativo, casos, etc. De estas propuestas se deduce que, si se logra realmente imbricar en ellas el proceso de enseñanza/aprendizaje, las actividades de evaluación y las actividades de enseñanza se vuelven indistinguibles, el anhelado objetivo de las teorías que pretenden transformar el modo tradicional en que se sigue enseñando hoy en día. Otros autores (Wheeler y Haertel, 1993, cit. por Esquivel, 2009), denominan *evaluación del desempeño* a este modo de evaluar mediante tareas complejas, extendidas en el tiempo, en contextos auténticos o emulados.

## **2.2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS, LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA, Y SU EVALUACIÓN**

### **2.2.1. Modos de enseñar las lenguas. El Marco Común Europeo de Referencia**

La didáctica de las áreas lingüísticas ha contemplado grandes cambios en las últimas décadas. Sin entrar a profundizar en las corrientes lingüísticas que propiciaban estos cambios, se puede afirmar que una concepción estructuralista dominaba el modo de enseñar lengua, tanto materna como extranjera, en las décadas de 1960 y 1970 (Bordón, 2008). El foco se ponía en el aprendizaje del sistema del idioma, según los postulados de Saussure, con especial atención a la corrección gramatical, por lo que no se atendía a su uso sino al conocimiento teórico, y la repetición de estructuras cortas descontextualizadas en el caso de las lenguas extranjeras. A partir de las concepciones de filósofos del lenguaje como Peirce y Morris, la lingüística se adentró en los terrenos de la Pragmática: la lengua tiene un *componente sintáctico* (las relaciones entre los signos que componen enunciados y textos, ya no solo entre los morfemas como en la gramática tradicional); un *componente semántico* (las relaciones de los signos con el mundo referido); y un *componente pragmático* (las relaciones entre los signos lingüísticos y los usos que los hablantes hacen de ellos en un contexto determinado). Con este bagaje teórico se produce una auténtica transformación en los modos de enseñar las lenguas a partir de los años 80, centrados en la *comunicación discursiva* (González, 2007), o lo que en el ámbito anglosajón se denominó *Communicative Language Teaching* (CLT), o también *Communicative Approach* (Brown, 2001). En estos entornos de aprendizaje el conocimiento de la lengua se construye desde los diversos modos de discurso (textos)

existentes en la vida social, en contextos interpersonales en los que el hablante despliega su conocimiento del mundo y sus estrategias de autorregulación.

Este *enfoque comunicativo*, hegemónico en la didáctica de las lenguas extranjeras de aquellos años, impregnó la reforma de los currículos de lengua española en la LOGSE, y por supuesto los del área de lengua inglesa. Sin duda este impulso reformador cristalizó en proyectos y propuestas innovadoras de grupos de profesores, y en una renovación de los materiales didácticos y manuales que se llevaron a las aulas de colegios e institutos. Sin entrar a discutir si la práctica docente se adaptó, mayoritariamente, a estos enfoques, sí se puede afirmar que se produjo una transformación irreversible que condujo, ya en el cambio de siglo, a un auténtico cambio de paradigma en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas: El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002), en adelante MCER.

El MCER se inserta en el proyecto europeo de cambio educativo al que también pertenece el ya citado marco de referencia de las competencias clave, todo ello como parte de una agenda política comunitaria con horizontes temporales y ambiciosos objetivos (2010, 2020). El MCER ofrece pautas para la enseñanza de las lenguas con un *enfoque orientado a la acción* (Pérez Esteve y Zayas, 2007) en el que el aprendiz es un *usuario* de la lengua (Fernández, 2007). Enfrentado a discursos validados por el uso social, el aprendiz desarrolla su competencia comunicativa desglosada en cuatro subcompetencias (lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica), para lo que debe movilizar sus competencias generales: saber, saber-hacer, saber-ser, saber-aprender. Por tanto, el conocimiento de una lengua se considera un saber práctico en el que se activan procesos complejos cognitivos, metacognitivos, relacionales y de autoconocimiento.

En el MCER, la actividad del aula, y la evaluación de los aprendizajes, se organizan en torno a la recreación de contextos reales de uso lingüístico en los que los alumnos despliegan sus destrezas, entendidas como habilidades que se muestran en *actividades de lengua*: comprensión y expresión, tanto oral como escrita. De ahí que se haya generalizado una identificación entre el concepto de *destreza* y el de *actividad de lengua*, por lo que es habitual en contextos académicos y didácticos el hablar de las destrezas para referirse a: escuchar, leer (comprensión); hablar, escribir (expresión); y conversar (interacción).

Por otra parte, el MCER ha tenido también un gran impacto en el desarrollo de una nueva cultura de la evaluación en el aprendizaje de las lenguas. Dedicó todo un apartado a desglosar los tipos de evaluación, proponiendo formas de evaluar en el aula y nuevos enfoques para el profesorado. Un concepto muy relevante es el de *descriptor de dominio*, que define lo que el aprendiz es capaz de hacer con el idioma no materno en un contexto real, lo que permite asignarle un nivel de competencia (A1, A2...). Los descriptores se estructuran en tablas y escalas que estandarizan los niveles de conocimiento de cada idioma, y que permiten tanto la evaluación externa oficial (pruebas de certificación) como la autoevaluación con valor transeuropeo, como se plasma en el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, con su Pasaporte Lingüístico (Centro Virtual Cervantes, 2014b; OAPEE, 2014; Cassany, 2002).

El MCER ha influido enormemente en la planificación educativa y en los currículos escolares desde su publicación. Por un lado, en un ámbito que aquí no nos compete tratar, el de la enseñanza de idiomas extranjeros en la población adulta, a través de empresas educativas, escuelas oficiales de idiomas, y en general de instituciones competentes para otorgar certificaciones de nivel lingüístico. Por otra parte, especialmente a partir de la LOE en 2006, en el ámbito escolar con la elaboración de los currículos de lenguas (aquí nos conciernen castellano e inglés) y la infiltración de la competencia en comunicación lingüística en todas las áreas y materias. En el siguiente apartado nos centraremos en estos aspectos.

### **2.2.2. El desarrollo de la competencia comunicativa lingüística para un tratamiento integrado del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Metodología CLIL y proyecto lingüístico de centro**

#### *2.2.2.1. Actividades para la enseñanza de la competencia comunicativa lingüística*

Pérez Esteve y Zayas (2007) diseccionan los procesos que lleva a cabo el alumno al poner en práctica las destrezas propias de la competencia comunicativa lingüística, teniendo en cuenta las directrices del MCER y de estudios internacionales como PISA. Asimismo, para cada una de estas actividades proponen un planteamiento metodológico que potencie la adquisición de la competencia. A continuación presentamos algunas de sus propuestas, centradas en la enseñanza de la lengua materna (en nuestro caso, castellano), a las que añadimos aportaciones metodológicas desde el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo que mostrará claramente cómo el

enfoque comunicativo permite integrar los currículos de ambas lenguas. Aunque estos y otros autores (Instituto Superior de Formación del Profesorado/MEC, 2007) presentan métodos para trabajar y evaluar la competencia en lengua castellana en las áreas no lingüísticas, prescindiremos de sus elementos más específicos para centrar nuestro objetivo en la actividad de la clase de lenguas.

- *Comprensión lectora*: El lector genera significados gestionando sus habilidades, estrategias y conocimientos, siempre con una finalidad y en un contexto determinado. En el enfoque discursivo, los textos pertenecen a géneros codificados socialmente, por lo que la adquisición de esta destreza requiere que el alumno se enfrente a la diversidad de manifestaciones escritas. En la lectura se solapan unos procesos que, según determina el proyecto PISA, tienen una creciente complejidad: Obtención de información; comprensión general del texto; elaboración de una interpretación; reflexión, valoración y transferencia a otros aspectos de la realidad.

Para desarrollar esta destreza Pérez Esteve y Zayas proponen que desde los primeros años de escolarización se profundice en la lectura, tanto en la lengua materna como en la extranjera, a partir de situaciones de comunicación reales, en las que haya una funcionalidad aprehensible por los alumnos. La codificación genérica y la función social de cada texto permiten al alumno desarrollar estrategias de lectura, con las que gestionar los significados, completando lagunas de información, realizar inferencias y recapitulaciones en el mismo acto de leer.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera tiene una larga tradición en lo que respecta a la aplicación de la metodología discursiva al desarrollo de la competencia lectora. Françoise Grellet (2010), ya en 1981, estableció la necesidad de superar la lectura de enunciados inconexos como actividad didáctica, para enfrentar a los alumnos a textos relevantes desde el punto de vista comunicativo. Distingue dos funciones en la lectura, para obtener placer y para buscar información, y detalla las estrategias cognitivas que hacen de la lectura un proceso activo y dinámico. Diferencia entre una lectura que proporciona un sentido global (*extensive reading*), y una lectura detallada en la que se rastrea el texto en busca de información específica (*intensive reading*). Grellet propone actividades que comiencen por la comprensión global, para posteriormente acercarse a las ideas más específicas. De este modo el lector desarrolla una habilidad predictiva, que le permite sortear las dificultades del léxico desconocido, en definitiva, los mismos procesos cognitivos que hemos visto en la propuesta de Pérez Esteve y Zayas.

- *Expresión escrita*: Los tres procesos implicados en la escritura son la planificación (establecer finalidades; generar ideas; estructurarlas); la textualización (activar la competencia sintáctica; la capacidad de cohesionar un texto; seleccionar los rasgos del registro idiomático); la revisión (detectar errores; discriminar cuáles pueden ser las mejoras posibles). La técnica de las *secuencias didácticas* combina, por una parte, la elaboración de un texto auténtico con una intencionalidad definida, en un contexto pragmático realista, y por otra parte la adquisición de conocimientos lingüísticos necesarios para que la composición se realice con propiedad. De este modo la reflexión metalingüística se vierte en un discurso comunicativo, a través de una metodología por tareas que ofrece una funcionalidad al alumno. Si a esto se une el trabajo cooperativo, se potencia el aprendizaje a través de la autoevaluación y la coevaluación, con la intervención de varias destrezas comunicativas simultáneamente (escribir, leer, hablar e interactuar).

La metodología de la lengua inglesa siempre ha puesto el foco en esta interactividad. Por ejemplo, para la composición de textos se emplea el concepto de *intervention* (Pope, 1995) para diseñar actividades en las que el alumno debe partir de un texto leído, utilizando su información o estructura para crear él mismo otros textos centrados en la temática o personajes, en el contexto socio-cultural, o en el cambio de género o discurso. Resúmenes, finales añadidos, guías de viaje para potenciar la inmersión cultural, textos dramáticos o narrativos alternativos, géneros con lenguajes visuales, etc. son algunas de las propuestas textuales de este tipo de metodología.

- *Hablar y escuchar*: El enfoque basado en géneros textuales y en la recreación de situaciones comunicativas es igualmente importante para reforzar estas destrezas, más allá de la percepción extendida de que la expresión y comprensión oral escapan a la sistematización de la enseñanza. Por el contrario, es importante diferenciar entre discursos formales e informales, introduciendo al niño progresivamente en la elaboración de textos orales públicos, que requieren planificación y estrategias de autorregulación y corrección. Tanto para la expresión como para la escucha es recomendable el empleo de monólogos (exposiciones, avisos, reflexiones...) y diálogos (debates, discusiones en grupos de trabajo cooperativo, entrevistas...), seleccionando géneros del ámbito escolar y de la vida pública.

Por su parte la enseñanza de la destreza oral en inglés tiene tras de sí un mayor bagaje teórico y práctico. La metodología basada en el uso de discursos reales choca con

la dificultad que hallan los principiantes para descodificar la cadena hablada, la falta de dominio léxico y gramatical, etc. Además, los materiales para el *listening* suelen adolecer de una falta de *autenticidad* respecto de las situaciones reales a las que los hablantes deben enfrentarse. Para superar estas deficiencias, la metodología actualmente más extendida en la enseñanza de LE (lengua extranjera), *comprehension approach*, propone las siguientes fases en una actividad de escucha (Field, 2008): el *pre-listening* se entiende como un acercamiento contextual y motivacional al texto auditivo, del que solo se aclara el significado de algunas palabras clave. El *extensive listening* consiste en una escucha global, en la que la atención se dirige a la situación comunicativa y a la temática general. El *intensive listening* es la fase fundamental, en la que el alumno debe responder a una serie de preguntas predefinidas, que el profesor habrá dado a conocer con anterioridad. De este modo el oyente activa su atención y estrategias de descodificación, para poder responder a la información que se le ha demandado. Por supuesto, para todas estas actividades se deben elegir discursos funcionales y motivadores para el alumno.

Y respecto de la expresión oral, sin duda las actividades más fructíferas se centran en la interacción oral en pequeño o gran grupo, a partir de resortes sugerentes que el profesor ofrece durante actividades de *listening* (por ejemplo, pausas en la escucha de un diálogo para que los alumnos anticipen las respuestas), o en *role-plays* con fichas que definen situaciones emuladas de la vida real. En todas estas actividades, y a través de una fuerte motivación, se debe romper la tendencia a la actitud pasiva que suele adoptar el hablante de lengua extranjera, en tanto que todavía no ha construido una identidad propia de dicho idioma. Así, ante una demanda de aportación, el alumno vence su falta de confianza y decide vincularse al esfuerzo colectivo.

#### 2.2.2.2. Metodología CLIL

Concluida esta panorámica, en absoluto exhaustiva, por las metodologías y técnicas que permiten trabajar conjuntamente la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, en inglés y castellano, podemos abordar brevemente cómo la enseñanza del inglés vehicula contenidos de otras áreas curriculares (metodología *CLIL*, *Content and Language Integrated Learning*).

La indudable expansión de los programas bilingües escolares por todas las comunidades autónomas ha popularizado una metodología que, en principio, tuvo un origen anglosajón, y que desde la década pasada ha encajado exitosamente en las

políticas de diversidad lingüística y cultural impulsadas desde las instituciones europeas (Comisión Europea, 2006). Puesto que nuestro proyecto piloto de evaluación de los aprendizajes se va a limitar, por razones de operatividad y alcance de este trabajo, a las áreas de lengua castellana y de inglés, no parece conveniente profundizar en las ricas aportaciones teóricas de la metodología *CLIL*, pero sí será fructífero presentar unas líneas generales que entronquen con el modelo de aprendizaje significativo y por competencias que aquí se ha tratado, así como con los enfoques comunicativos y discursivos de la enseñanza de las lenguas. *Content and Language Integrated Learning* (traducido como *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas*, AICLE) se presenta como un enfoque innovador, que permite el aprendizaje de contenidos de áreas (en Primaria, habitualmente ciencias sociales y naturales, o matemáticas) a través de una lengua que también es objeto de aprendizaje (lengua meta). Por tanto, no consiste en enseñar una materia “en inglés” (uno de los peligros de la incorrecta implantación de los programas bilingües), sino que el inglés también se entienda como un contenido que se va adquiriendo de un modo distinto al que se aplica en la clase de lengua extranjera.

¿Y cuál es ese modo? Coyle, Hood y Marsh (2010) establecieron uno de los paradigmas clásicos de esta metodología, a través de los cuatro componentes del CLIL, recogidos en el, digamos, eslogan de *Las cuatro Cs: contenido, cognición, comunicación, cultura*. El sentido de *contenido* es evidente (conocimientos y destrezas de un área); por *cognición* se entiende que esta metodología exige que el alumno movilice sus habilidades y estrategias, intelectuales y emotivas, para construir su propio conocimiento (sin duda, aprendizaje significativo); *comunicación* remite a la necesidad de interactuar en el contexto del aula, con objetos discursivos y con una intencionalidad que, en última instancia, es la de aprender unos contenidos del área objeto de aprendizaje, a la vez que el aprendizaje del idioma; *cultura*, por último, recoge todo el proceso de creación de una identidad personal que el alumno, en esos entornos comunicativos, construye en la lengua meta. Es decir, la apropiación de referentes culturales en principio ajenos, que terminan conformando una identidad intercultural, a través de la interacción social. Estos principios teóricos se plasman en una metodología que presenta muchas semejanzas con las estrategias, actividades e instrumentos de enseñanza que han pasado por estas páginas.

### 2.2.2.3. El proyecto lingüístico de centro

El *Currículo Integrado de las Lenguas* (CIL, o *Tratamiento Integrado de Lenguas*, TIL, en comunidades como el País Vasco), es un paso más en la interdisciplinariedad, de tal modo que la competencia en comunicación lingüística llega a globalizar los contenidos que, en la enseñanza tradicional, quedaban compartimentados en cada área: tanto en las lingüísticas (lengua castellana e inglés), como entre estas y el resto de áreas (matemáticas, ciencias naturales y sociales, música, etc.). Desde la metodología comunicativa, el trabajo con discursos reales en el contexto del aula permite tanto la conexión didáctica entre contenidos oficiales del currículo de cada lengua, como la profundización en una identidad (individual del alumno, y colectiva del grupo-clase y del centro entero) plurilingüe. El CIL requiere una fuerte coordinación docente, a partir de estructuras organizativas y pedagógicas, que propicien una primera toma de decisión fundamental: cuál será la relación entre las lenguas del centro (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2014); de ella se derivan el resto de decisiones, entre otras (Pérez Esteve y Zayas, 2007): cuándo se introducirá el aprendizaje formal de la escritura, cómo se secuenciarán los contenidos de las lenguas, cómo se aplicará la metodología *CLIL* (si existe un programa bilingüe), cómo se realizará la evaluación de la competencia en comunicación lingüística.

En las comunidades sin lengua cooficial, el castellano será la lengua de referencia (L1) para los aprendizajes (Centro Virtual Cervantes, 2014a), y la lengua que establezca el nivel de competencia más alto en las actividades de comprensión y expresión de textos, orales y escritos, desde el enfoque comunicativo. En la mayoría de los centros el inglés será la lengua extranjera (LE), curricular (a la vez *lengua meta*, LM), que compartirá con la lengua española el repertorio de textos y ámbitos temáticos, evidentemente adaptados a un nivel de competencia más bajo. Y por último, y no menos importante en la estructura multicultural que presenta la sociedad española, los alumnos que no sean hispanohablantes aportarán su propia lengua materna, que además pasará a ser *lengua ambiental* para los demás alumnos. Estas lenguas enriquecen la construcción de la identidad multicultural, y permiten reflexionar sobre la diversidad de estructuras lingüísticas y el carácter convencional de sus códigos.

Por su parte el *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC) surge como una necesidad de integrar, en una estructura coordinada, toda la labor docente que potencia la adquisición de la competencia en comunicación lingüística (Pérez Esteve y Zayas, 2007), y que corre el peligro de quedar fragmentada en compartimentos estancos: los currículos

de cada área y de cada lengua, o ciertas unidades orgánicas de los centros (ciclos en Primaria, departamentos en Secundaria). El PLC es un plan de innovación y mejora que surge desde la práctica docente comprometida de equipos de profesores, a la vez que una propuesta sugerida (y en algún caso, impuesta) por las administraciones educativas en aquellas comunidades con fuerte presencia del bilingüismo en la escuela (Andalucía) y/o con lengua cooficial (País Vasco y Cataluña; recientemente Valencia y Baleares, con mucha polémica). El PLC trata de dar respuesta al formidable reto de globalizar la adquisición de la competencia comunicativa lingüística en un centro, apostando por una metodología por proyectos, interdisciplinar. En palabras de Cantero y Aarli (2012):

(...) todas las lenguas que se usan en el Centro escolar pretenden incrementar la competencia comunicativa de los alumnos/as, entendida esta como una competencia global y plurilingüe propia de todos los individuos. Es este un modelo de adquisición de la lengua que se sustenta en el aprendizaje de conocimientos y en el desarrollo de destrezas, y que integra las actitudes, los valores culturales y cívicos, además de la competencia pluricultural. Esta concepción de la lengua está en los fundamentos de la metodología CLIL o AICLE propia de la educación bilingüe. Un enfoque del estudio de lenguas que pone su acento en el valor comunicativo de las mismas, las cuales deben ser asumidas desde las capacidades lingüísticas y de reflexión de cada sujeto. Este valor comunicativo se extiende a todas las lenguas del currículum escolar, las cuales están en contacto permanente, dando lugar a las correspondientes transferencias. (p. 118)

Sin duda nuestro proyecto piloto de evaluación integrada de las lenguas entronca directamente con esta imparable corriente de innovación educativa, a la que intentaremos aportar un modesto fruto.

### **2.2.3. Metodología, técnicas e instrumentos para la evaluación de la competencia comunicativa**

El modelo de evaluación que estamos construyendo recoge todas las aportaciones expuestas en apartados anteriores. Partimos de una concepción del aprendizaje por competencias, que exige al alumno la movilización de conocimientos, habilidades y estrategias, por lo que las actividades de evaluación deben activar procesos de reorganización de esquemas cognitivos para la aprehensión del mundo. Estas actividades se distribuyen en un *continuum* por todo el proceso de enseñanza, por lo que se insertan en las modalidades del trabajo cooperativo, preferiblemente con la realización de tareas complejas, orientadas a la resolución de problemas en contextos emulados o auténticos, e interdisciplinarios (en nuestro caso, limitados a la clase de lengua española y

de inglés, por motivos operativos). La naturaleza formativa de este modelo de evaluación se enriquece con procedimientos de autoevaluación y coevaluación (tanto entre pares como alumno-profesor), aunque la exigencia de una evaluación sumativa, potenciada en la prueba externa de 3º de Primaria que establece la LOMCE, obliga a prestar especial atención al desempeño individual de cada alumno.

Una primera distinción debe hacerse entre evaluación *directa* e *indirecta*, en estrecha relación con la evaluación de la *actuación* vs evaluación de *conocimientos*, tal y como establece el MCER (Consejo de Europa, 2002). La evaluación *directa* es una evaluación de la *actuación* del alumno, en el momento de hacer uso de la competencia comunicativa, y por tanto requiere una expresión manifiesta de la habilidad lingüística: la actuación oral individual o un producto escrito (para las destrezas de expresión), y la interacción oral (para la comprensión del discurso del interlocutor que da pie a la expresión propia). Por su parte, la evaluación *indirecta* se realiza para juzgar el nivel de *conocimientos*, especialmente en las destrezas de comprensión (escrita, y oral en tanto que oyente individual).

Para la evaluación de la expresión y la interacción, hay un amplio repertorio de actividades. González-Such, Jornet y Bakieva (2013) y Fernández (2007) proponen exposiciones individuales y grupales, entrevistas alumno-alumno y alumno-profesor, cuestionarios, debates, “role-play”, dramatización, grabaciones hechas por los alumnos, etc. De nuevo se insiste en que la evaluación se realice sobre la misma actividad de aprendizaje. Y puesto que esta evaluación se aplica a *procesos*, la técnica de la *observación directa* es quizá la más extendida (Esquivel, 2009). Para sistematizar la recogida de datos y su registro, evitando la impresión puramente subjetiva, es preciso elaborar instrumentos que establezcan el nivel de dominio. Además de informes y cuestionarios de registro, las herramientas más eficaces en la actualidad parten de la formulación de *descriptores*, con los que se desmenuzan las subcompetencias comunicativas en forma de “microcapacidades”. Estos descriptores, minuciosamente desarrollados en el MCER y aplicados a la evaluación de sus famosos seis niveles de dominio de una lengua extranjera, pueden ser empleados para la evaluación de la competencia en las aulas, ya que permiten configurar dos herramientas de evaluación muy importantes: la *lista de control*, y la *escala de evaluación*, que por supuesto se pueden aplicar a la evaluación de cualquier destreza. Existen muchos modelos para elaborarlas (Castillo y Cabrerizo, 2010), aunque el MCER establece que la *lista de control*

juzga si el alumno ha logrado un determinado nivel de dominio, el cual queda definido por varios aspectos descritos que pautan el eje horizontal. Los descriptores de la lista de control se valoran como “alcanzado/no alcanzado”. Por su parte, la *escala de valoración* establece unas bandas de dominio, niveles en los que se sitúa el desempeño lingüístico del alumno para cada descriptor. Por tanto cada aspecto evaluado puede tener diferente nivel en la escala, y se organiza en el eje vertical. Una variante de las escalas de valoración da lugar a la *rúbrica*, potente herramienta a la que dedicaremos una especial atención.

En las destrezas de comprensión y expresión escritas numerosos autores parten del marco teórico de las evaluaciones internacionales, como PISA y PIRLS (Pérez y Zayas, 2007; Álvarez y Gómez, 2009; Osoro, 2010), para establecer las tareas cognitivas que se llevan a cabo en el proceso de descodificación escrita. PISA agrupa estas tareas en tres procesos de complejidad creciente, como vimos anteriormente: obtención de información; interpretación del texto; reflexión y valoración. La evaluación de estos procesos se puede realizar con pruebas en las que se incluyan preguntas de distinto tipo (de elección múltiple, respuesta cerrada, respuesta abierta), tal y como ocurre en las evaluaciones externas, y que pueden ser llevadas a la práctica del aula (Duran, 2009; Castelló y Serrano, 2009). Sin embargo, otro modo de evaluación de la comprensión escrita pasa por vincularla a la composición de textos, como expone Fabio Jurado (2009):

Desde este ángulo de la evaluación la escritura aparece como una vía para evaluar los niveles de comprensión de lectura. Más que la estructura del test, necesaria para evaluaciones masivas, la producción escrita del evaluado pone al descubierto las propias lógicas del pensamiento en el modo de recuperar los conocimientos y lo aprendido desde los textos mismos; como lo hemos insinuado, la escritura, cuando funciona como tal, es el lugar donde convergen los textos que han sido transitados por quien escribe. (p. 135)

A través del resumen, el comentario crítico, o la recreación de otras formas discursivas a partir de un texto leído, se puede evaluar la expresión escrita, atendiendo a la corrección gramatical, selección léxica, coherencia y cohesión textual, adecuación pragmática y social. En todo caso, para esta valoración habrá que emplear instrumentos como la plantilla y la rejilla, que especifiquen descriptores y niveles de logro (Jurado, 2009), semejantes a la lista de control y la escala de valoración vistas anteriormente.

Las producciones escritas son clásicos objetos de evaluación, pero tienen el condicionante de que presentan la competencia como *producto*, no como *proceso*. Para

sortear esta deficiencia, y llevar la expresión escrita al campo de la autenticidad, referente del modelo de evaluación que estamos adoptando, se puede introducir una reflexión del alumno sobre su propio acto de escritura, una *metaescritura*, por ejemplo en pruebas objetivas (Castelló y Serrano, 2009). Por otro lado, la actividad de evaluación por tareas (Soler, 2008; Consejo de Europa, 2002) o proyectos permite integrar varias destrezas comunicativas, e inserta las producciones escritas en un proceso de reflexión estratégica, toma de decisiones y despliegue de la competencia en contextos socialmente relevantes. Castelló et al. (2009) vinculan la evaluación por proyectos con dos de los instrumentos fundamentales en nuestro modelo evaluativo: El *portafolio* y la *rúbrica*, con los que cerraremos este apartado.

Stevens y Levi (2012) definen la *rúbrica* como una herramienta de calificación que describe los niveles de desempeño de una tarea, en forma de matriz, y que consta de cuatro elementos: la descripción de la tarea, los componentes de dicha tarea, la descripción de lo que el alumno ejecuta en ellos, y los niveles de logro, graduados. Los componentes o dimensiones deben describirse de tal modo que el estudiante entienda lo que se espera de él, de modo positivo, evitando las formulaciones negativas incluso en los niveles más bajos. Las rúbricas llevan al primer plano los criterios de evaluación, y su éxito reside en la posibilidad de ser aplicadas a distintas competencias y destrezas, ofreciendo una retroalimentación inmediata al alumno. Además, este participa en la creación de la rúbrica, que debe consensuarse de tal modo que permite al estudiante interiorizar los criterios. Este compromiso o contrato previo hace que la rúbrica sea un recurso fundamental en su autoevaluación, ya que le insta a regular sus estrategias y responsabilizarse de su propio aprendizaje (Castelló et al., 2009; Esquivel, 2009).

El *portafolio* se ha extendido, en los últimos años, a la práctica docente de numerosos centros. Se entiende como una herramienta de aprendizaje y evaluación que recoge documentos y producciones del alumno, lo que le permite reflexionar sobre la trayectoria que ha seguido, y que por tanto potencia su autorregulación, dentro de la competencia de “aprender a aprender” (Rué, 2008). No es una simple recolección de tareas realizadas, sino un ámbito de reflexión que el alumno comparte con compañeros y con profesores, y al centrarse tanto en el producto como en el proceso se convierte en un instrumento valioso en la evaluación formativa, y sin duda se presenta como la más eficiente técnica de autoevaluación continua (Klenowski, 2007). Desde el entorno TIC existen varios tipos de e-portfolios (Gallego, Cacheiro, Martín y Ángel, 2009), permitiendo

a profesores y alumnos compartir un banco de productos y experiencias de aprendizaje, si bien están más generalizados en etapas educativas superiores. Por otra parte, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (OAPEE, 2014) ha sido el modelo de referencia para el aprendizaje de idiomas, y sin duda es una herramienta idónea para integrar los procesos de enseñanza de la competencia comunicativa en un centro, en relación con el MCER. Se compone de tres módulos: la *biografía lingüística y cultural* es una descripción que realiza el propio alumno de su trayectoria como aprendiz de lenguas, desde un enfoque intercultural, y haciendo uso de escalas de nivel con descriptores que permiten la autoevaluación. El *dossier* recoge las producciones, documentos y certificados que ilustran esa trayectoria de aprendizaje. Por último, el *pasaporte lingüístico* avala los logros de este aprendizaje, ya sea con certificados formales o acreditaciones informales, reforzando en el alumno la conciencia de ciudadanía europea.

## **2.3. EL MARCO NORMATIVO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS LINGÜÍSTICAS**

### **2.3.1. La LOMCE**

No es nuestra intención realizar un análisis comparativo detallado de la *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (2013) respecto de la LOE. Es bien sabido que esta última sigue siendo el sustrato sobre el que se ha construido la nueva arquitectura del sistema diseñada por la LOMCE, por lo que atenderemos exclusivamente a los aspectos de evaluación, dejando para el siguiente apartado una breve aproximación al currículo estatal de Primaria. Puesto que la LOMCE ejerce su potestad legislativa modificando el articulado de la LOE en un orden numérico, podemos empezar el trayecto con una de las aportaciones clave en el ámbito de la evaluación: la introducción de los conceptos de “estándar y resultado de aprendizaje evaluable” (art. 4) en la determinación de los elementos del currículo, junto con el ya tradicional de “criterio de evaluación”. En el artículo 5 se indica que el Gobierno tendrá la competencia de definir dichos estándares, para cada etapa educativa, remitiendo por tanto a una posterior regulación normativa. Sin entrar en un mayor análisis teórico de este cambio (profundización que no se ofrece en la Ley, aunque sí en el Real Decreto de currículo), se puede deducir fácilmente que estos estándares y sus resultados quedarán vinculados a las evaluaciones externas aplicables en las distintas etapas.

Los artículos 12 y 13 de la LOMCE, que modifican respectivamente el 20 y el 21 de la LOE, se centran en la evaluación en Educación Primaria. Se conserva el carácter

globalizador y continuo de la evaluación, y la principal novedad afecta a las evaluaciones individualizadas, ya que desaparece la de diagnóstico de 4º curso, y es sustituida por dos evaluaciones: la de 3º, diseñada por las comunidades autónomas, que comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística (y de la matemática), a partir del “dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita (...)” (art. 12, p. 97872, sec. I). Por tanto, esta prueba abarca todas las destrezas de la competencia comunicativa lingüística que hemos analizado en nuestro trabajo, lo que la diferencia de pruebas internacionales como PISA y PIRLS, que se centran en la comprensión lectora, como veremos posteriormente. Por otra parte, la evaluación individualizada final de la etapa, que añade la competencia científica y tecnológica a las dos anteriores, recogerá sus resultados en niveles, para cada alumno, en un informe que recibirán las familias. Puesto que el diseño de la prueba estará “estandarizado” para todo el estado, esta evaluación servirá tanto para la introducción de mejoras en los centros, como para el diagnóstico del sistema.

Una somera reflexión sobre estos artículos de la Ley nos permite extraer algunas conclusiones: la desaparición de los ciclos en Primaria, un aspecto muy relevante de la LOMCE, permite insertar las dos evaluaciones individuales de un modo simétrico, a mitad y al final de la etapa. Sin duda estas dos pruebas funcionarán como referentes de la actuación educativa de los centros, por lo que la enseñanza y la evaluación de la competencia en comunicación lingüística deberán introducirse en cada curso, con una coordinación pedagógica muy fuerte, para favorecer el rendimiento de los alumnos. Por supuesto, obviamos aquí deliberadamente el aspecto polémico, incluso ideológico, sobre el valor sumativo o formativo de estas evaluaciones, o sobre el impacto social que podrían tener los resultados de cada centro, ordenados en *rankings*, tal y como se deduce de la lectura del artículo 90 de la Ley.

### **2.3.2. El currículo básico de Educación Primaria**

El *Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, presenta el primer nivel de concreción curricular, que en el anterior marco normativo vino a llamarse “enseñanzas mínimas”. En el momento de redactar este trabajo, las comunidades autónomas se afanan en publicar sus currículos, desarrollando las directrices estatales, puesto que el curso 2014/2015 verá la introducción, en las aulas de los cursos impares, de la nueva estructura educativa LOMCE. El Real Decreto recoge los elementos de la evaluación que ya aparecían en la Ley, con algunas matizaciones,

aunque lo relevante reside en la determinación del currículo de las áreas, y especialmente en la especificación de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje. Además se profundiza en la concepción de este último concepto, que en la LOMCE quedaba solo designado. Así, en el artículo 2, se define el *estándar de aprendizaje evaluable* como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” (p. 19352, sec. I), a lo que se añade su naturaleza medible y graduable en relación con el rendimiento.

Si pasamos a analizar el currículo de lengua castellana y literatura, este recoge en gran medida los conceptos que hemos tratado hasta ahora, referentes a la metodología de la enseñanza de las lenguas: el enfoque comunicativo y discursivo; el desarrollo de las subcompetencias pragmática, lingüística y sociolingüística (las mismas que establece el MCER), a las que se añade la literaria; las cuatro destrezas en que se lleva a la práctica la competencia comunicativa lingüística (hablar, escuchar, leer y escribir). También se puede considerar innovador el hecho de que la evaluación se inserte en las propias actividades de enseñanza (autoevaluación para la destreza de expresión oral, la coevaluación en la producción escrita, etc.) y explícitamente sobre procesos, y no solo sobre productos. Por su parte el marco teórico del currículo de primera lengua extranjera (en nuestro caso, a partir de ahora, inglés) se ciñe al contexto del MCER, hasta el punto de organizar los cuatro bloques de contenidos en torno a las cuatro actividades de lengua (aquí así llamadas, al igual que en el MCER, no como “destrezas”; es discutible este cambio terminológico respecto del currículo de lengua castellana). En definitiva, en inglés no existen los bloques de “conocimiento de la lengua” y “educación literaria”, aunque en todo caso será en nuestro Proyecto donde se analizarán los bloques de contenidos como paso previo a una integración de las actividades de evaluación. Para ello haremos una lectura del único desarrollo competencial del Real Decreto de currículo que ha sido publicado: la Orden de currículo para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (2014).

La estructura del currículo, a diferencia del de la LOE, se simplifica al desaparecer el desglose por ciclos (eliminados de la estructura de la etapa). Es una voluntad manifestada en el preámbulo, la de reducir el currículo prescriptivo para favorecer la autonomía de los centros y el trabajo docente. Respecto de los estándares de evaluación, una atenta lectura muestra que son una especificación de los criterios de evaluación,

detallando el conocimiento que debe adquirir el alumno, expresado con un verbo en 3ª persona que muestra el conocimiento en acción, por ejemplo, “lee en silencio con la velocidad adecuada textos de diferente complejidad.” (p. 19382, sec. I). Es decir, la formulación que adoptan los descriptores en las metodologías de evaluación actuales (niveles del MCER, rúbricas, etc.).

## **2.4. LAS EVALUACIONES EXTERNAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

### **2.4.1. Las evaluaciones internacionales de la competencia comunicativa lingüística (PISA, PIRLS, EECL)**

Desde el comienzo de este trabajo hemos resaltado la incidencia que los programas internacionales de evaluación están teniendo sobre las políticas educativas, sobre el impacto que en la sociedad tiene el rendimiento escolar, y en general sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su práctica cotidiana. Se puede afirmar que el *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos* (PISA, en sus siglas en inglés) se ha convertido en un faro cegador en este ámbito de las evaluaciones externas, y su éxito se debe a la conjunción de diversos factores. Es lanzado por la OCDE en 1997, para medir el desempeño de los alumnos de quince años en tres áreas (competencia lectora, matemática y científica), y si bien no era ni mucho menos el primer estudio internacional sobre el rendimiento escolar (Roca, 2009), su puesta en marcha en 1997 quedó acompañada por las políticas de la Unión Europea para la creación de un marco educativo basado en las competencias clave, como ya hemos tenido oportunidad de tratar. De este modo, la UE potenció la participación de sus países miembros en las evaluaciones que, cada tres años, se han venido realizando desde el año 2000. El éxito de Pisa reside también, por una parte, en el rigor científico de la aplicación de la evaluación, y por otra parte en la doble funcionalidad de sus conclusiones (Álvarez y Gómez, 2009): constata el estado en que se encuentran los “productos” de la educación, a través de las competencias que los alumnos ponen en práctica cada tres años; pero además pretende influir en la política educativa de los países, propiciando una reflexión que conduzca a la mejora de dichas políticas, lo que se refleja en la evolución de los resultados en el tiempo. Para orientar ese cambio, una herramienta fundamental de PISA es la aplicación de cuestionarios de contexto y de procesos, referentes a alumnos, familias y centros.

Las características de las pruebas PISA se han estandarizado hasta tal punto que son compartidas por el resto de estudios internacionales (Roca, 2009; Álvarez y Gómez, 2009): las competencias se distribuyen en unidades de evaluación, cada una de las

cuales consta de varios ítems (preguntas) sobre un *estímulo*, generalmente un texto que ofrece un alto grado de *autenticidad*. Cada alumno no se enfrenta a todas las unidades, sino que se distribuyen estas según un procedimiento estadístico de muestreo matricial, que permite reconstruir los resultados de la población objeto de estudio a partir del desempeño parcial de los estudiantes (lo que descarta ofrecer datos sobre resultados individuales de alumnos o de centros educativos). Las respuestas se realizan en diversas modalidades: elección múltiple, generalmente sobre cuatro opciones; respuesta abierta; respuesta construida. Por último, debemos destacar que los resultados, como es bien sabido, se tratan estadísticamente sobre una media de 500 puntos, respecto de la que se ordenan los países participantes. El tratamiento estadístico de los resultados estructura el grado de dominio de las competencias en *niveles* (por ejemplo, en la comprensión lectora de PISA, cinco niveles), de tal modo que, según el número de aciertos de cada pregunta, se pueden agrupar a los alumnos (en percentiles) y asignarles una descripción del dominio según el nivel alcanzado.

No podemos entrar en el debate sobre el valor transformador de PISA, o sobre su efecto perverso. Una reflexión racional permite afirmar que la sofisticación de sus instrumentos, y su potente aparato descriptivo y predictivo, deben aprovecharse para introducir la innovación en la metodología de enseñanza y de evaluación (Álvarez y Gómez, 2009), a pesar de que la distorsión que ejerce la opinión pública puede derivar hacia prácticas docentes incoherentes, como la de orientar una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la mejora del desempeño en las pruebas, mientras que la concepción curricular sigue estando anclada en un aprendizaje de contenidos descontextualizados, no integrados en competencias (Tiana, 2009).

Hemos dedicado el comienzo de este apartado a PISA, por su indiscutible influencia en la esfera de las evaluaciones externas. Además, algunas de sus concepciones sobre la competencia lectora han servido para orientar la elaboración de actividades de enseñanza y evaluación en apartados anteriores de este trabajo. Pero PISA se aplica a alumnos de quince años, por lo que, si queremos centrarnos en pruebas semejantes destinadas a alumnos de Primaria, debemos analizar PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* (Instituto de Evaluación, 2009b). Este programa fue desarrollado por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), organización creada en 1959 y responsable también de otro programa reconocido, TIMSS, centrado

este en matemáticas y ciencias. En 1991 se desarrolló el primer estudio de comprensión lectora, que con modificaciones se convirtió en PIRLS en 2001, y que se ha repetido en periodos de cinco años (España participó en 2006 y 2011, junto con otros cuarenta países).

Un elemento clave que distingue a PIRLS de PISA es el criterio de elección de la población: alumnos que cursan el cuarto año de escolarización básica obligatoria. Esto provoca que, puesto que la edad de ingreso en Primaria varía según los países, los alumnos tengan desde 9,5 años (edad mínima para participar) hasta 10,8 (Rusia, y en general países del este de Europa que se escolarizan a los 7 años). España presenta una edad media de 9,9, de las más bajas. En todo caso, el criterio elegido por PIRLS se ha adoptado teniendo en cuenta que en el cuarto año de escolarización el niño se encuentra en un momento clave de transición: ha aprendido a leer, y empieza a hacerlo para aprender. La heterogénea situación de maduración personal por edad evidentemente se tiene en cuenta a la hora de analizar los resultados.

El marco teórico de PIRLS define la comprensión lectora como una habilidad que integra la descodificación de significados, la aplicación de procesos metacognitivos, la comprensión del mundo social y la disposición para obtener disfrute (Instituto de Evaluación, 2009b). Se analiza la competencia lectora a través de cuatro grandes procesos:

- Localización y obtención de información explícita.
- Realización de inferencias directas.
- Interpretación e integración de ideas e informaciones.
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Se pueden relacionar estos procesos con las tres grandes categorías que establece PISA (Álvarez y Gómez, 2009):

- Acceder y obtener.
- Integrar e interpretar.
- Reflexionar y valorar.

Saltan a la vista las semejanzas, si bien el aspecto de “reflexionar y valorar” en PISA requiere la movilización de conocimientos externos al texto, referidos al mundo experiencial, social y cultural del alumno de quince años, que evidentemente no se

pueden exigir del mismo modo a un niño de cuarto de Primaria. Otra diferencia manifiesta de PIRLS es su limitación a solo dos tipos de textos: literarios (especialmente narrativo) e informativos, con los que el niño encauza las dos finalidades de la lectura a esa edad: el placer y la obtención de conocimiento.

Concluimos este apartado haciendo una breve referencia a un programa de evaluación que mide la competencia en lengua extranjera: el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL)* (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). Impulsado por la Unión Europea desde 2002, el estudio se configura como el indicador del nivel de competencia comunicativa lingüística en idiomas extranjeros de los ciudadanos de la Unión, y previsiblemente en los próximos años tendrá un impacto público semejante al de PISA. Aplicado en 2011, en él participaron catorce países, en cada uno de los cuales se evaluaron las dos lenguas extranjeras más estudiadas; en España, el inglés y el francés, aunque solo una de ellas por cada alumno. La población cursaba el último año de escolarización obligatoria (en España, 4º ESO), por lo que presentaba edad heterogénea (a diferencia de PISA; aunque en España el alumno “ideal”, sin haber repetido ningún curso, hubiera sido objeto de ambas pruebas a los quince años). El estudio evaluaba tres destrezas (las dos receptivas, y la expresión escrita), por supuesto en relación con los niveles del MCER. Un aspecto interesante, que diferencia a esta prueba de las que evalúan la comprensión lectora en lengua materna, es que los alumnos realizan una pre-evaluación, denominada *target testing*, para determinar su nivel de competencia (tres rangos de preguntas: A/B1/B2; fácil, intermedia, difícil), y de este modo adaptar los ítems a cada grupo. En EECL los procesos de la competencia se estructuran, para cada destreza, mediante los descriptores del MCER, y se asocian a una *tarea* (el equivalente al ítem de PISA). La aplicación de la prueba no difiere de los procedimientos que ya hemos tratado, y por supuesto incluye cuestionarios de contexto.

Una vez analizadas las tres evaluaciones externas internacionales que tratan la competencia en comunicación lingüística, podemos pasar a observar cómo están influyendo en la implantación de las evaluaciones nacionales, inevitablemente a través de la acción coordinadora del Ministerio de Educación, y de su Instituto de Evaluación, profundamente comprometido con los programas internacionales que acabamos de presentar.

#### 2.4.2. Las evaluaciones externas prescriptivas en Educación Primaria

Es bien conocido que la LOE introdujo, a través de las evaluaciones de diagnóstico, una importante novedad en lo referente a la evaluación del desempeño de los alumnos, de los centros y del sistema educativo. La fuerza transformadora de las corrientes educativas que estaban extendiéndose por Europa hacia la mitad de la primera década del siglo (especialmente la enseñanza por competencias, el MCER y el estudio PISA), permitieron modernizar en España la concepción de la evaluación externa. Esta concepción, asociada a una cultura de rendición de cuentas y de medición del desempeño para la mejora educativa, sufría en nuestro país de un desprestigio lastrado por las connotaciones negativas de pretéritas pruebas externas, como las reválidas anteriores a la Ley de 1970, y de denostados exámenes como los de selectividad. La LOE mostró que las evaluaciones externas son una herramienta necesaria para mejorar la educación, despojadas de sesgo político, y estableció dos tipos de pruebas.

La *evaluación de diagnóstico* (artículos 21 y 24, ahora modificados por la LOMCE) tenía un carácter censal (para todos los alumnos de todos los centros) y anual, sus referentes eran las competencias básicas, se realizaba al final del 4º curso de la etapa, y eran confeccionadas por las administraciones educativas regionales siguiendo las recomendaciones del Instituto de Evaluación (y de sus propias pruebas), bajo un criterio homogeneizador adoptado por la Conferencia Sectorial de Educación. Desde la aprobación de la LOE, hasta la finalización del curso 2013/2014, estas evaluaciones diagnósticas se han venido desarrollando con normalidad en todas las comunidades autónomas, y sus resultados han orientado las decisiones de centros y consejerías de educación para la elaboración de planes de mejora.

Por otra parte la *evaluación general de diagnóstico* (EGD, artículo 144, modificado también) tenía la finalidad de analizar la situación general del sistema educativo, ofreciendo datos valiosos que permitieran observar tendencias de cambio o estancamiento, y adoptar medidas de política educativa general. La EGD, realizada también en 4º curso, evaluaba las competencias básicas, con procedimientos estadísticos semejantes a PISA (muestreo matricial; media 500 y ordenación de los datos por comunidades autónomas; interpretación sobre variables de procesos y de contextualización socio-económica). La evaluación se empezó a elaborar en 2007 y se aplicó en 2009 en Primaria (Instituto de Evaluación, 2009a), abarcando cuatro competencias básicas. Aunque las previsiones eran que la evaluación se repitiera cada

tres años, los planes de reforma del nuevo gobierno y la introducción de modificaciones en las evaluaciones externas en la LOMCE detuvieron el ciclo de la EGD.

Las comunidades autónomas también han realizado actuaciones encaminadas a evaluar distintos aspectos de sus sistemas educativos, mediante pruebas paralelas a las evaluaciones de diagnóstico. Por su impacto mediático, traemos aquí como ejemplo las evaluaciones que viene realizando la Comunidad de Madrid desde 2005, pruebas que son prescriptivas para los centros de su ámbito de gestión. En Primaria existen dos evaluaciones: la *prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI)*, destinada a alumnos de 6º de Primaria (Resolución de 16 de enero de 2014), y la *prueba de lectura, escritura y aritmética (LEA)*, para alumnos de 2º (Resolución de 5 de marzo de 2014). Ambas son censales (aunque LEA tiene una parte de lengua oral que es muestral), y a diferencia de la evaluación de diagnóstico sus referentes no son propiamente las competencias básicas, sino los elementos curriculares, es decir, los contenidos de las áreas de Lengua castellana y literatura (con aspectos de cultura general), y Matemáticas. Ambas pruebas han tenido una fuerte contestación política y social, ya que se las acusa de no tener en cuenta datos del contexto, y de promover una clasificación en forma de *ranking* que indefectiblemente sitúa a los centros públicos por debajo de los privados. Lo cierto es que estas pruebas no presentan la elaboración estadística compleja que hemos visto en PISA, y que sí aplica el Instituto de Evaluación a las pruebas de diagnóstico.

Un análisis atento permite establecer paralelismos entre estas pruebas de Madrid y las futuras evaluaciones de la LOMCE. Ambas se sitúan en cursos distintos a aquellos en los que se aplicaba la evaluación de diagnóstico: 2º y 6º en Madrid, 3º y 6º en las evaluaciones LOMCE. Teniendo en cuenta que la Comunidad de Madrid se veía constreñida por los ciclos de Primaria, podemos pensar que LEA en 2º, y la nueva prueba de 3º que establece la LOMCE, tienen un planteamiento teórico semejante: centradas en lengua y matemáticas, aunque LEA en el aspecto curricular mientras que la prueba LOMCE evalúa competencias, como hemos desarrollado en el apartado 2.3.1. La finalidad de ambas, situadas en edades tempranas, es detectar deficiencias en los procesos de aprendizaje, para aplicar medidas individuales a los alumnos con necesidades, y planes de mejora en los centros. En cuanto a la evaluación individualizada de 6º, es deseable que el Instituto de Evaluación, como institución coordinadora, utilice herramientas de análisis de contexto social, económico y cultural, de tal modo que los posibles *rankings* tengan el rigor estadístico exigible a datos tan sensibles, y que cualquier comparación

entre centros sea equitativa. Consideramos que conceptos como “rendición de cuentas”, y “valor añadido” que proveen los centros, no pueden tener sentido sin un estudio profundo de los condicionantes familiares y sociales de los alumnos. Solo de este modo la prueba de 6º podrá sustituir a la evaluación general de diagnóstico como herramienta de monitorización de las tendencias positivas y negativas de nuestro sistema educativo.

### **3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA EVALUACIÓN INTEGRADA EN LAS ÁREAS LINGÜÍSTICAS DE UN CENTRO**

#### **3.1. JUSTIFICACIÓN. LIMITACIÓN A 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA. CARÁCTER DE PILOTAJE**

En la concepción y desarrollo de este trabajo hemos desplegado una percepción inicial de que la educación se encuentra en un punto trascendental, en el que aflora tanto el entusiasmo por la innovación como el temor a que el cambio quede frustrado por resistencias políticas, confusiones ideológicas o desconfianza en el propio sistema. Si expresamos esto aquí, es por el hecho de que la reflexión teórica acerca de la evaluación haya consumido una gran parte de nuestro trabajo: en la evaluación se centran grandes expectativas de transformación de las prácticas educativas, pero también en ella las instituciones han depositado sus esperanzas de demostrar a la sociedad que el sistema educativo le devuelve lo que de ella recibe. Una vez que hemos intentado desbrozar este panorama de intereses cruzados, nos queda proponer un marco de decisiones para introducir un proyecto de evaluación integrada en un centro.

“Marco de decisiones” hemos dicho. Lo que vamos a presentar no se puede considerar un proyecto definido, listo para ser, como se dice ahora, “implementado”. Será un diseño de cómo afrontar la compleja cascada de oportunidades, dilemas y dificultades que interpelan al equipo docente que pretende desarrollar un proyecto de evaluación integrada. Decisiones organizativas y de coordinación, pedagógicas y curriculares. Por este motivo hemos adoptado, con absoluta libertad, un término que, con sus matices técnicos, es muy empleado en la sofisticada maquinaria de las pruebas internacionales: *pilotaje*. Así, lo que ofrecemos ahora se puede entender como un banco de pruebas que, de ser llevado a la práctica en un centro real, pudiera distribuirse, infiltrarse en las prácticas normalizadas, en el trabajo reglado docente, sin comprometer su funcionamiento

estipulado y sin que hiciera sufrir a la institución por la presión de una rendición de cuentas.

En este sentido, nuestra aportación está en las antípodas de esos proyectos fastuosos que, llegados desde los despachos, pretenden cambiar las dinámicas de los centros en todos los ámbitos de trabajo, de un año para otro. El pilotaje permite focalizar los esfuerzos, y qué mejor que dejar que la presión externa a la que se somete un colegio a través de la novedosa prueba estandarizada de 3º de Primaria sea la que encauce los esfuerzos para el cambio educativo, a través de la evaluación.

### 3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

En el curso 2014/2015 entra en vigor el diseño curricular de la LOMCE en los cursos impares de Educación Primaria. En estos momentos, mayo de 2014, se van conociendo los borradores de los decretos de currículo que cada comunidad autónoma debe aplicar a comienzos de curso, y ya se ha publicado, como hemos visto, la Orden de currículo para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (Ceuta, Melilla y centros en el exterior). Teniendo en cuenta que hemos basado nuestras decisiones curriculares en este último documento, y por un planteamiento inicial que tiende a evitar la complicación de la coexistencia de varias lenguas maternas, nuestro horizonte ideal de aplicación del proyecto es este:

- A. *Naturaleza del centro*: colegio de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública, de tamaño correspondiente a dos líneas, y por tanto con dos grupos de 3º de Primaria. Centro sin especialización curricular ni programa de bilingüismo, de tal modo que en él se ofrecen las enseñanzas normativas con las medidas de atención a la diversidad ordinarias.
- B. *Ámbito geográfico*: comunidades autónomas sin lengua cooficial. Descartamos el territorio MECD y los centros del exterior por la importante presión de las lenguas del entorno.
- C. *Equipo docente*: Serán tres profesores (hacemos un uso no marcado del masculino; por supuesto sean hombres o mujeres) los que asuman la mayor parte de las tareas del proyecto: el especialista de inglés, y los tutores de cada grupo, que imparten la lengua castellana, siendo uno de ellos además coordinador de equipo docente (según el currículo del territorio MECD, un coordinador por curso; quizá otras comunidades establezcan “tramos” en sustitución de los ciclos, con su

propia figura del coordinador). Diremos que, preferiblemente, tendrán destino definitivo y trayectoria profesional consolidada en el centro. El equipo directivo poseerá una visión innovadora de este, y estarán dispuestos a introducir mejoras para afrontar retos como son las evaluaciones externas.

D. *Contexto socio-económico de las familias. Composición de los grupos:*

El proyecto pretende ser un modelo estandarizado, por lo que el entorno del centro recogería las características más generalizadas de los colegios públicos urbanos: nivel social y cultural medio y medio-bajo; presencia de población inmigrante en torno al 15%, aunque con arraigo en España; atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Por tanto los dos grupos tendrán una composición semejante: veinte alumnos por aula, con equilibrio de sexos y cierta heterogeneidad de competencia curricular. Entre ellos, tres alumnos extranjeros, y un alumno ACNEE.

### 3.3. OBJETIVOS

Ya hemos expresado nuestra intención de diseñar un marco de decisiones para la implantación de un proyecto de evaluación integrada en las áreas lingüísticas. Podemos concretar este planteamiento general en los siguientes objetivos:

- A. Determinar las áreas y ámbitos curriculares en los que se llevará a cabo la evaluación integrada.
- B. Definir las funciones del profesorado participante, su coordinación y la incidencia en la práctica docente. Procedimentar las actuaciones y secuenciarlas temporalmente.
- C. Ofrecer pautas para la selección de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de cada área, y establecer mecanismos para su efectiva integración en la actividad evaluadora a través de unidades de evaluación.
- D. Elaborar un repertorio de procedimientos e instrumentos de evaluación para cada una de las destrezas lingüísticas objeto de evaluación. Orientar las decisiones sobre el diseño de estas herramientas de evaluación.
- E. Potenciar la vinculación de las actividades de evaluación al desarrollo de las programaciones didácticas, a la consignación de calificaciones oficiales, y a la preparación de la prueba externa de final de curso.

- F. Establecer el mecanismo de evaluación del propio proyecto, y la forma en que se transferirán al centro sus logros y propuestas de mejora.

### 3.4. METODOLOGÍA

#### 3.4.1. Decisiones organizativas y curriculares. Recursos humanos y materiales. Temporalización

Los equipos, docente y directivo, habrán establecido en el final del curso anterior una planificación temporal y una asignación de recursos humanos al proyecto. Como se ha expuesto antes, los profesores implicados deben ser los dos tutores de 3º de Primaria, uno de los cuales ejercerá de coordinador tanto del proyecto como del equipo docente (o de ciclo, o “tramo”), y el especialista de inglés. Además habrá una persona de enlace en el equipo directivo, que se asegurará de que organizativamente el proyecto tenga viabilidad. Todos ellos compondrán el *equipo de evaluación*. A partir de su constitución, el centro asignará los grupos a los profesores, establecerá en el horario periodos no lectivos de coordinación, y procurará que en los horarios de los grupos, en la medida de lo posible, se puedan asignar periodos contiguos de lengua castellana e inglés, por si fuera necesario unir las clases para realizar tareas de amplia duración. También se asignarán los recursos materiales necesarios, que aquí no detallamos porque exceden el nivel de concreción que pretende este trabajo. La temporalización del proyecto se presenta en la tabla 1.

La decisión curricular más trascendente es la de centrar el objeto de la evaluación integrada, y su encaje en las programaciones. Nuestro análisis teórico ha encaminado hasta ahora los pasos hacia una integración curricular limitada: La evaluación de la competencia comunicativa lingüística en las áreas de lengua castellana y literatura, e inglés. Por tanto, se excluyen otros ámbitos del currículo como son:

- La evaluación del resto de competencias clave, o básicas, que se desarrollan en esas dos áreas. Por supuesto se trabajan en todas las actividades, y competencias como la digital, o la de aprender a aprender, están muy vinculadas a procesos metacognitivos como los desarrollados en la subcompetencia comunicativa estratégica. Pero, en todo caso, en las herramientas de evaluación solo se especificarán componentes de la competencia en comunicación lingüística.

- La evaluación de esta competencia en las otras áreas del currículo. Obviamente ese es el objetivo de todo proyecto lingüístico de centro, referente final de iniciativas como la que estamos diseñando.

Respecto de la conexión con las programaciones, este proyecto se plantea como una actividad de evaluación, como un elemento de aquellas pero no como una programación globalizada de aula, y esto es así aunque las corrientes constructivistas de la evaluación, y en general las tendencias de enseñanza de idiomas derivadas del MCER, apuestan por una fusión de las actividades de aprendizaje con las actividades de evaluación. Este es uno de los aspectos más conflictivos del proyecto, pero nuestra propuesta tiene la pretensión de poder ser adaptada como un pilotaje que conviva con las metodologías de enseñanza, y los materiales didácticos (libros de texto), de un centro. Esta decisión organizativa y pedagógica es trascendental en la aplicación del proyecto, y depende de la tolerancia del centro a la intrusión de formas de trabajo innovadoras. En todo caso, aunque este proyecto pueda integrarse en un trabajo de aula con libro de texto y actividades, digamos, más tradicionales, por supuesto es incompatible con prácticas docentes desfasadas que no atiendan al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, al trabajo cooperativo y por tareas, etc.

**Tabla 1. Temporalización**

<b>FECHAS</b>	<b>ACTUACIONES</b>
<b>Junio del curso anterior</b>	Constitución del equipo de evaluación. Decisiones de planificación de horarios, cargos, asignación de grupos.
<b>Septiembre</b>	Decisión sobre el encaje del proyecto en las programaciones. Elaboración de las unidades de evaluación. Aplicación de la unidad de evaluación inicial.
<b>Primer y segundo trimestre</b>	Elaboración de las unidades de evaluación. Evaluación de la implantación del proyecto y adopción de posibles modificaciones. Valoración del impacto del proyecto en la evaluación sumativa de los alumnos de final de trimestre.
<b>Comienzo del tercer trimestre</b>	Análisis de la información disponible sobre la prueba externa (fecha probable de realización: mayo). Adopción de medidas para preparar la prueba a través de las unidades de evaluación.
<b>Junio</b>	Análisis de los datos de la prueba externa, y valoración del impacto que el

proyecto pudiera haber tenido en ella.

Análisis de las correspondencias entre la evaluación externa y los resultados finales de los alumnos.

Evaluación final del proyecto y propuestas de mejora.

### 3.4.2. Decisiones para la selección de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de cada área, y su integración

El equipo de evaluación debe hacer un arduo trabajo de lectura, selección e integración de los currículos de lengua castellana e inglés. En anexos presentamos una muestra del tipo de proceso que podría llevarse a cabo, en este caso a partir del currículo del territorio MECD. Hemos considerado que la nueva configuración del diseño curricular, al prestar tanta atención a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje, propicia que el proyecto de evaluación se centre directamente en estos elementos, y no tanto en los contenidos (que en todo caso, en la nueva configuración de los currículos, están imbricados en los propios criterios de evaluación). Puesto que se evalúan destrezas y capacidades, parece conveniente focalizar en los estándares de aprendizaje los indicadores de evaluación (descriptores de escala, umbrales de nivel alcanzado, etc.). Y al tener que incluirse en las unidades didácticas de la programación, de modo prescriptivo, los contenidos, sería necesario armonizar todos estos elementos y secuenciarlos. Estas decisiones aparejan otras referentes al anclaje de la actividad de evaluación en la propia programación docente, en los términos que hemos expresado en el apartado anterior.

Se ha decidido focalizar el proyecto en las destrezas de expresión y comprensión, como no podía ser de otro modo. Para armonizar los currículos de ambas áreas, se proponen estas decisiones metodológicas:

- Puesto que el currículo de lengua castellana fusiona en el mismo bloque de contenidos la *expresión y comprensión oral* (“hablar y escuchar”), se ha optado por hacer lo mismo con los dos bloques de la destreza oral en inglés.
- *Comprensión y expresión escrita*: se mantienen los bloques de contenidos y criterios de cada idioma, presentados ya de modo independiente en el currículo.
- El bloque de *conocimiento de la lengua* del currículo castellano, si bien tiene un enfoque de reflexión vinculado al alto nivel de competencia inherente a la lengua materna, puede integrarse con lo que, en el currículo de inglés, se denomina

“estructuras sintáctico-discursivas”. Estos contenidos agrupan los elementos gramaticales, léxico-semánticos y discursivos que debe ir adquiriendo el alumno para poner en práctica las destrezas que le exige su aprendizaje lingüístico. Aunque en los primeros cursos de la etapa estos contenidos tienen mucha menos complejidad que los conocimientos de lengua española, en la medida de lo posible deben integrarse.

- El bloque de “educación literaria” del currículo de lengua castellana tiene un difícil encaje en el proyecto. Sin duda sus elementos discursivos pueden introducirse en las unidades de evaluación, como textos de trabajo, pero los contenidos explícitos literarios deberán evaluarse en ese espacio difuso que ha quedado apuntado, entre lo prescriptivo de la programación y lo innovador del proyecto de evaluación.

Todas estas decisiones se armonizan en el concepto que hemos definido como *unidad de evaluación*: a semejanza de la unidad didáctica, se considera el conjunto de procedimientos y herramientas que, englobando las cuatro destrezas lingüísticas, armonizan los currículos de ambas áreas. Pasamos a detallar su configuración.

### **3.4.3. Estructura de las unidades de evaluación. Procedimientos, instrumentos y estrategias de evaluación para cada destreza lingüística.**

En los anexos presentamos una muestra de lo que podría ser parte de una unidad de evaluación. Una primera decisión atañe a su inserción en la programación de las áreas, y en las propias programaciones de aula. Si podemos generar una concepción “descontextualizada”, abstraída de estas implicaciones sobre la práctica real, una unidad de evaluación tiene estas características y funciones:

- Se presenta como una actividad semejante a las demás actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Se focaliza sobre un eje temático que permite recoger campos semánticos contemplados en el currículo de inglés (al fin y al cabo, el “listón” más bajo de vocabulario que condiciona la selección de temas de trabajo). En el ejemplo propuesto, las vacaciones y el tiempo libre.
- Siguiendo el modelo de las evaluaciones internacionales, se intenta lograr un “anclaje de autenticidad”, contextualizando cada actividad en situaciones reales o emuladas, con apoyo gráfico (todavía más importante para alumnos de esta edad).

- La actividad se secuencia por *tareas*, en las que los alumnos deben afrontar un reto o solucionar un problema que les obliga a movilizar tanto las competencias comunicativas como otras competencias clave.

La **estructura** de la unidad de evaluación se compone de:

1. Secuencia de la unidad (ver anexo A). Es el diseño y temporalización de las tareas, y su evaluación.
2. Selección e integración de los estándares de evaluación (ver anexos B y D). En estas tablas se coordinan los estándares con los que se evaluará la unidad, para cada destreza e idioma. A partir de estas tablas se elaborarán las rúbricas finales de evaluación para cada alumno. Se propone una interpretación de las *subcompetencias comunicativas* que destacan en cada estándar, siguiendo las definiciones del MCER, aunque esta asignación es problemática.
3. Cada evaluación lleva unas tareas secuenciadas (en principio, una por cada destreza; ver anexos C y E). Aquí se describen las actividades de aula, se especifican aspectos que en los estándares quedaban muy genéricos, así como se focalizan elementos lingüísticos (fonológicos, gramaticales, léxico-semánticos y discursivos) que se recogen en el currículo: para lengua castellana, en el bloque de contenidos “Conocimiento de la lengua”, y para inglés en el listado de “Contenidos sintáctico-discursivos. Por último, se especifican los instrumentos y procedimientos de recogida de datos de la evaluación.
4. Materiales, pruebas e instrumentos de evaluación. Deliberadamente hemos descartado elaborar modelos para estos componentes de la unidad, por sobrepasar dicha tarea los objetivos y la naturaleza de este trabajo. Los materiales de aplicación directa deben permitir cumplir con las exigencias expuestas anteriormente: imitación de contextos reales, variedad de formatos y apoyo gráfico.
5. Rúbricas de calificación. Esta herramienta (por diseñar) debe permitir trasladar la información, recogida en las diferentes unidades de evaluación, a los instrumentos de seguimiento del alumno, como el cuaderno de registro de aula, así como asignar calificaciones en las evaluaciones sumativas.

En cuanto a las estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación, nos tenemos que limitar a enumerarlos para cada una de las destrezas. Se pueden encontrar con más detalle en el apartado 2.2.3.:

A. *Expresión y comprensión oral:*

-Actividades: interacción grupal, entrevista, exposición con herramientas TIC. Escucha de audio y vídeo. *Role-play* y dramatización.

-Estrategias e instrumentos de evaluación: observación directa del profesor, autoevaluación y coevaluación, lista de control, rúbrica, prueba individual de comprensión oral sobre papel (*listening*).

B. *Comprensión lectora:*

-Actividades: dinámicas de trabajo cooperativo (*jigsaw, puzzle...*), webquest, lectura individual.

-Estrategias e instrumentos de evaluación: entrevista, autoevaluación y coevaluación, producción escrita derivada de la lectura, lista de control, rúbrica, prueba escrita individual.

C. *Expresión escrita:*

-Actividades: producciones escritas a partir de modelos textuales, recreaciones escritas de textos leídos, interacción escrita en redes sociales, posters. En todas ellas el trabajo cooperativo se puede introducir a través de la revisión y corrección.

-Estrategias e instrumentos de evaluación: portafolio, intervenciones en redes sociales (“muros”, blog, *posts...*), rúbrica, autoevaluación y coevaluación mediante lista de control para la revisión y reelaboración.

**3.4.4. Adopción de medidas de atención a la diversidad en el proceso evaluativo**

La aplicación concreta del proyecto a las circunstancias personales de cada centro permitirá tomar las decisiones más apropiadas para atender a la diversidad, teniendo en cuenta las formas de trabajo diario con alumnos con necesidades educativas y de apoyo. Puesto que en nuestro “centro estándar” hemos establecido la presencia de tres alumnos extranjeros, y un alumno ACNEE, podemos plantear unas directrices, a consensuar con el profesorado de apoyo específico: aumentar el soporte gráfico en las tareas de evaluación; dar más tiempo para las respuestas; repetir las instrucciones verbalmente, y en general actuaciones de refuerzo directo por parte del profesor; y potenciar la labor de cooperación del grupo de trabajo en la clase, previendo el apoyo de

algún compañero con capacidad de interacción personal y que pueda realizar labores de “mentor” para estos alumnos.

### **3.4.5. Evaluación del proyecto**

En la temporalización hemos presentado las actuaciones de evaluación que se llevarán a cabo a lo largo del curso. En principio se realizarán sobre dos ámbitos:

Sobre *procesos*: los profesores analizarán el desarrollo de las unidades de evaluación, y su imbricación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será necesario conocer si las unidades son válidas y fiables para evaluar los contenidos y destrezas de las áreas, así como su estructura y secuenciación. Esta evaluación se llevará a cabo en el seno del equipo de evaluación, en las reuniones de coordinación ordinarias, y a través de instrumentos de reflexión que se pudieran elaborar (rúbricas de autoevaluación, encuestas a los alumnos, etc.). Será una evaluación formativa, a lo largo del curso, aunque se plasmará en informes y en la adopción de medidas correctoras al final de cada evaluación.

Sobre *resultados*: el proyecto se realiza como un pilotaje con la intención de valorar su futura implantación, por lo que es fundamental analizar, a partir de indicadores medibles, el impacto de los nuevos procesos de evaluación en los resultados académicos de los alumnos. Estos indicadores pueden provenir de diversas fuentes: comparaciones entre los niveles de competencia alcanzados al final de curso respecto de los obtenidos en la evaluación inicial; tendencia de progreso o regresión de resultados académicos de los alumnos respecto de promociones anteriores (esto requiere aplicar datos de contraste para evitar errores de interpretación); y por último, el indicador que orienta indudablemente todo el proyecto: los resultados de los alumnos, y del centro en el contexto regional, en la evaluación externa de 3º de Primaria. El análisis de todos estos datos, y la creación de un histórico de indicadores, permitirá en siguientes años evaluar acertadamente el impacto del proyecto en la mejora de la competencia y del rendimiento de los alumnos.

## **4. CONCLUSIONES**

A través del análisis del estado de la cuestión hemos tomado conciencia de cómo, en el ámbito de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística, confluyen diversas líneas de investigación educativa desarrolladas en las últimas décadas. De este

modo se constata la existencia de un sólido cuerpo teórico sobre los métodos más desarrollados para evaluar los aprendizajes de los alumnos y los procesos de enseñanza, en el ámbito de la evaluación por competencias. Y es en este nuevo paradigma de las competencias clave donde se reúnen, por un lado, los impulsos renovadores de las concepciones constructivistas y cognitivistas, y por otro lado la pujanza de metodologías y formas de trabajo en la enseñanza de lenguas que priorizan el enfoque comunicativo y la acción discursiva en el aula. A partir de su análisis hemos podido establecer un repertorio de técnicas y procedimientos para evaluar las destrezas lingüísticas en Educación Primaria.

Por otra parte las políticas educativas europeas y nacionales han constituido un eje de reflexión en nuestro trabajo, porque han sido un valioso cauce institucional para llevar a la práctica metodologías renovadoras en el aprendizaje de las lenguas. Así, hemos destacado cómo el MCER supuso un hito en la traslación de unos principios teóricos, en gran medida sofisticados, a la vida diaria de las aulas de toda Europa. Y también desde las instituciones europeas se impulsó el universo conceptual de las competencias clave, que se han infiltrado definitivamente en los currículos escolares. La concepción transversal e interdisciplinar de las competencias, llevada específicamente a la comunicación lingüística, ha propiciado que se consoliden los esfuerzos por integrar los currículos en proyectos globales (bilingüismo y CLIL, proyectos lingüísticos de centro), cuyas propuestas hemos analizado.

Esta globalidad desde la que se afronta la enseñanza y evaluación de la competencia comunicativa lingüística se ve reforzada por los retos que se plantean desde instancias externas (evaluaciones de diagnóstico de la LOMCE, PISA y PIRLS, etc.). A su conocimiento hemos dedicado unas páginas, conocimiento que sin duda ha contribuido a orientar el diseño de estrategias e instrumentos de evaluación en el proyecto de intervención que ha constituido la segunda parte del trabajo.

Porque ante esta creciente política de rendición de cuentas que se exige a centros y equipos docentes, y especialmente desde la perspectiva de una inminente evaluación externa en 3º de Primaria, este proyecto se ha presentado como un marco de decisiones organizativas y pedagógicas que pudiera dotar a los centros de las herramientas teóricas y prácticas para que no se sientan abrumados por la complejidad del aparataje evaluador, de tal modo que sepan integrar en sus prácticas docentes las indudables potencialidades que aportan estas sofisticadas maquinarias.

## 5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La naturaleza de este trabajo, digamos que híbrida, ha impedido desarrollar con profundidad algunos aspectos que pasamos a recapitular. En el marco teórico, sería necesario indagar en los modos de trasladar a la evaluación del currículo de Primaria las herramientas y métodos del MCER, especialmente en lo referente a la elaboración de descriptores de dominio y escalas de nivel. Esa falta de concreción también se le puede achacar a los apartados dedicados a la metodología CLIL y al currículo integrado de las lenguas, así como a las técnicas de elaboración de las pruebas externas que hemos analizado. Todo profesor quiere ver en la práctica cómo se aborda el diseño de los materiales didácticos, y nos tememos que este trabajo decepcione a quien busque ejemplos concretos de herramientas evaluadoras. Sin duda un fértil campo de investigación.

Por otra parte, en lo que respecta al proyecto de intervención, ya hemos reconocido que estas páginas solo permitían acoger un limitado catálogo de decisiones pedagógicas. Puesto que es en el proyecto donde sentimos que el trabajo promete más de lo que ofrece, algunos de sus elementos sin duda pueden ser objeto de futuras investigaciones. Apuntamos algunos de ellos a continuación.

Un aspecto crucial que hemos destacado insistentemente es la cuestión de cómo integrar el proyecto de evaluación en las programaciones de aula de las áreas. Sería necesario anclar las unidades de evaluación a las unidades didácticas, analizando todo el currículo de ambas áreas para que la actividad de enseñanza-aprendizaje y la práctica evaluadora estuvieran totalmente integradas. Para lograrlo sería necesario dar el salto y convertir esta propuesta en un auténtico proyecto lingüístico de centro. Ese es el horizonte investigador que debemos plantearnos.

En ese deseado proyecto habría que elaborar las herramientas de evaluación. Un trabajo arduo que hemos esquivado aquí, y que en su complejidad ofrece un fascinante campo para la investigación empírica: se podría analizar el impacto que tendrían en los resultados académicos y en la transformación de las prácticas educativas, a partir de un trabajo de campo con alumnos y profesores reales. Siempre desde la convicción de que un centro educativo acoge una enorme reserva de conocimiento, talento y capacidad innovadora.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I., & Gómez, I. (2009). PISA: Un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 91-110). Barcelona: Graó.
- Boekaerts, M. (2009). La evaluación de las competencias de autorregulación del estudiante. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa* (pp. 55-69). Barcelona: Graó.
- Bordón, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Monográficos MarcoELE*, 7, 4-25. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Cantero García, V., & Aarli, G. (2012). El proyecto lingüístico de centro y el currículo integrado de lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 107-135. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39919](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39919)
- Cassany, D. (2002). El portafolio europeo de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.
- Castelló, M., & Serrano, S. (2009). Actividades de evaluación en el ámbito de las lenguas. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa* (pp. 125-162). Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Monereo, C., & Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa* (pp. 33-69). Barcelona: Graó.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Prácticas de la evaluación educativa. Materiales e instrumentos*. Madrid: Pearsons Educación/UNED.
- Centro Virtual Cervantes. (2014a). *Lengua meta. Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm)

- Centro Virtual Cervantes. (2014b). *Portafolio europeo de las lenguas*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm)
- Comisión Europea/Dirección General de Educación y Cultura (MEC). (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Eurydice/MEC.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Brussels: Comunidades Europeas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. (2014). *CIL. Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/cil>
- Consejo de Europa. (2002). En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Alianza. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duran Gisbert, D. (2009). GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa* (pp. 111-124). Barcelona: Graó.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9 (1). Recuperado de [http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf)
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: Una conceptualización renovada. En E. Martín, & F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la*

*evaluación educativa* (pp. 127-143). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>

Fernández, S. (2007). Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional: una lengua, muchas culturas. Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español*, Granada, septiembre de 2007. Recuperado de [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007\\_ESP\\_12\\_II%20Congreso%20FIAPE/Ponencias/2007\\_ESP\\_12\\_05Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e671fb](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Ponencias/2007_ESP_12_05Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e671fb)

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M., & Angel, W. (2009). El eportfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30, 1-12. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/>

González Landa, M. C. (2007). Aprender y enseñar el dinamismo de la comunicación discursiva, desde el área de lengua castellana y literatura. En Instituto Superior de Formación del Profesorado/MEC (Ed.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 39-78). Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

González-Such, J., Jornet Meliá, J., & Bakieva, M. (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 1-20. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/545/836>

Grellet, F. (2010). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto de Evaluación. (2009a). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5>

- Instituto de Evaluación. (2009b). *La lectura. PIRLS 2001 y 2006*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística. Volumen I. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/eecIvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>
- Instituto Superior de Formación del Profesorado/MEC. (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 130-146. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art7.pdf>
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Martín, E., & Martínez Rizo, F. (Eds.). (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Monereo, C., & Castelló, M. (2009a). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa* (pp. 15-31). Barcelona: Graó.

- Monereo, C., & Castelló, M. (2009b). Las competencias del profesorado para evaluar, y su evaluación. En C. Monereo (Ed.), *Pisa como excusa* (pp. 73-90). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (ed.). (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece *el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 1 de mayo.  
Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>
- Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE). (2014). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Recuperado de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>
- Osoro, A. (2010). La evaluación de la comprensión escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La evaluación de competencias comunicativas. Monografía*, 53, 22-35.
- Pérez Esteve, P., & Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Pope, R. (1995). *Textual Intervention*. London: Routledge.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece *el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Resolución de 16 de enero de 2014, de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan *instrucciones para la celebración de la prueba de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, en el año académico 2013-2014*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 37, de 13 de febrero. Recuperado de [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/02/13/BOCM-20140213-4.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/02/13/BOCM-20140213-4.PDF)

- Resolución conjunta de 5 de marzo de 2014, de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes y de Organización Educativa, por la que se dictan *instrucciones para la realización de la Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA) de los alumnos de segundo curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el curso 2013-2014*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 70, de 24 de marzo. Recuperado de [http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/03/24/BOCM-20140324-6.0.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/03/24/BOCM-20140324-6.0.PDF)
- Roca, E. (2009). Las evaluaciones internacionales. En E. Martín, & F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 41-52). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 169, 29-33. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/169-ambientes-saludables/el-portafolio-del-alumno-herramienta-estrategica-para-el-aprendizaje#>
- Sanmartí, N. (2008). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Soler Canela, O. (2008). Diferentes enfoques en la evaluación de lenguas mediante tareas. *Monográficos MarcoELE*, 7, 111-121. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>
- Stevens, D., & Levi, A. (2012). *Introduction to Rubrics*. Sterling: Stylus Publishing.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín, & F. Martínez Rizo (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 17-26). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>
- Tyler, R.W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## 7. ANEXOS

### ANEXO A. MODELO DE SECUENCIA DE UNIDAD DE EVALUACIÓN

Tabla A.1. Secuencia de unidad de evaluación

UNIDAD DE EVALUACIÓN X “¡Prepárate para las vacaciones!”, “Be ready for holidays!”				
SECUENCIA DE LA UNIDAD				
TAREA	IDIOMA	DESTREZA	TEMPORALIZACIÓN Y SESIONES	EVALUACIÓN
1	Lengua castellana	Comprensión, expresión e interacción oral		
2	Inglés	Comprensión, expresión e interacción oral		
3	Lengua castellana	Comprensión lectora		
4	Lengua castellana	Expresión escrita		
5	Inglés	Comprensión lectora		
6	Inglés	Expresión escrita		

Observaciones:

- La columna de evaluación puede requerir varios campos, para expresar subcompetencias comunicativas, procesos de lectura, etc. (ver siguientes anexos).
- La consignación de puntuaciones en la columna de evaluación (o de calificaciones prescriptivas en la evaluación sumativa) deberá ser el resultado de un proceso de evaluación mediante rúbricas, para cada tarea.

## ANEXO B. INTEGRACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE (DESTREZAS ORALES)

Tabla B.1. Integración de estándares de aprendizaje (destrezas orales)

<b>COMPREENSIÓN, EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL</b>				
<b>UNIDAD DE EVALUACIÓN X “¡Prepárate para las vacaciones!”, “Be ready for holidays!”</b>				
<b>Selección de estándares de aprendizaje (según numeración del currículo del territorio MECD) y asignación de subcompetencias comunicativas (definidas en el MCER)</b>				
	<i>Lengua castellana</i> Bloque 1 (hablar y escuchar)	<i>Inglés</i> Bloques 1 (comprensión oral) y 2 (expresión e interacción oral)		Subcompetencia predominante
1.1.	Utiliza la lengua oral como forma de comunicación con los demás y expresión de sus ideas y sentimientos.			Pragmática
1.2.	Escucha a sus compañeros en sus intervenciones, y respeta las normas de intercambio comunicativo.	Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos que permitan ver la cara y gestos del interlocutor, en las que establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, felicitar a alguien), se intercambia información personal (nombre, edad, etc.), se expresan sentimientos, etc.	<b>Blq. 2 3</b>	Sociolingüística
1.5.	Respeta y aplica las normas socio-comunicativas: turno de palabra, participación activa y escucha, normas de cortesía.			Sociolingüística
2.1.	Planifica intervenciones orales apoyándose en elementos gráficos diversos y adecuándolas a	Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés usando estructuras muy	<b>Blq. 2 1</b>	Lingüística Pragmática

	la situación comunicativa.	sencillas.		
<b>2.2.</b>	Utiliza la lengua oral funcional empleando expresiones adecuadas para hacer peticiones, resolver dudas, pedir que repitan, agradecer una colaboración, tomar turno de palabra, formular deseos,...	Responde adecuadamente en situaciones de comunicación (saludo, preguntas sencillas sobre sí mismo, petición u ofrecimiento de objetos, expresión de lo que le gusta o no, de lo que está haciendo, del lugar donde está situado algo, etc.).	<b>Blq. 2</b> <b>2</b>	Lingüística Pragmática
<b>2.3.</b>	Es capaz de expresar su opinión sobre temas cercanos, incorporando criterios personales en sus comentarios.			Lingüística Pragmática
<b>5.1.</b>	Identifica diferentes tipos de texto según su tipología (narrativos, informativos, descriptivos, argumentativos e instructivos) y analiza la información más relevante.	Comprende el sentido global de explicaciones o instrucciones orales sencillas.	<b>Blq. 1</b> <b>1</b>	Lingüística Pragmática
<b>5.2.</b>	Produce textos a partir de documentos de diferente tipo a partir de un modelo dado según la finalidad (narración, folleto, instrucciones, etc.).			Lingüística Pragmática
<b>6.1.</b>	Identifica el sentido global de un texto.	Asimila las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés, siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara.	<b>Blq. 1</b> <b>3</b>	Lingüística Pragmática

## ANEXO C. TAREAS DE DESTREZAS ORALES

Tabla C.1. Diseño de tarea (destreza oral, lengua castellana)

UNIDAD DE EVALUACIÓN X: “¡Prepárate para las vacaciones!”, “Be ready for holidays!”	
Tarea 1	Lengua castellana Destrezas: hablar y escuchar
<p><b>Descripción de la tarea:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación inicial y anclaje de autenticidad: La clase debe realizar aportaciones para preparar un próximo viaje (a instancias de los padres, para un viaje de estudios...).</li> <li>- Audición de un programa de radio de viajes y aventuras. Se describen entornos y deportes (playa, montaña, estación de esquí, ciudades).</li> <li>- En grupos de cuatro alumnos, se reparten tarjetas con ilustraciones de lugares de vacaciones (algunos tratados en el audio, otros no). Se les pide que seleccionen aquellos de los que se ha hablado en la radio, y que los ordenen según su aparición cronológica.</li> <li>- Cada alumno <i>describe</i> el lugar que le ha correspondido en la tarjeta, haciendo referencia a su experiencia personal (lugar de veraneo, excursiones, películas).</li> <li>- El grupo debe decidir su lugar preferido. Cada alumno aporta sus propias opiniones en un debate.</li> </ul>	
<b>Especificaciones de los estándares de aprendizaje:</b>	
5.1. Identifica diferentes tipos de texto según su tipología (narrativos, <b>informativos</b> , <b>descriptivos</b> , argumentativos e instructivos) y analiza la información más relevante.	
5.2. Produce textos a partir de documentos de diferente tipo a partir de un modelo dado según la finalidad ( <b>descripción</b> , narración, folleto, instrucciones, etc.).	
<b>Focalización del bloque de contenidos “Conocimiento de la lengua”:</b>	
4.1. Identifica y aplica el adjetivo adecuadamente.	
4.2. Reconoce la concordancia entre el nombre y el adjetivo.	
4.3. Conjuga verbos regulares e irregulares:	
<b>Presente:</b> “En la montaña <i>hace</i> frío todo el año.”	
<b>Futuro:</b> “En vacaciones <i>voy a ir/iré</i> a la montaña.”	
Naturaleza de la evaluación	Observación directa
<i>instrumentos de evaluación</i>	<i>Rúbrica</i>
	Autoevaluación
	Coevaluación
	<i>Lista de control</i>

Tabla C.2. Diseño de tarea (destreza oral, inglés)

UNIDAD DE EVALUACIÓN X: “¡Prepárate para las vacaciones!”, “Be ready for holidays!”	
Tarea 2	Inglés Destrezas: hablar y escuchar
<p><b>Descripción de la tarea:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación inicial y anclaje de autenticidad: el grupo tiene la misión de interpretar unas sencillas instrucciones sobre cómo disfrutar de un modo seguro de actividades al aire libre. Posteriormente elaborarán ellos mismos sus propias instrucciones, para explicárselas a sus compañeros de otros países durante el viaje.</li> <li>- Enlazando con la actividad oral en lengua castellana, dentro del grupo se hacen preguntas sobre sus destinos de vacaciones: “Where are you going next summer?” “I am going to the beach next summer”.</li> <li>- Visionado de programas sobre medidas de seguridad en entornos de ocio (playa, montaña, deportes...), adaptados a su edad. Si no fuera en formato de vídeo, la audición o lectura de las instrucciones se acompañaría de imágenes, carteles, etc.</li> <li>- La evaluación de comprensión se realiza con tarjetas con iconos sobre medidas de seguridad o lugares de ocio, de tal modo que cada alumno selecciona aquellas que son objeto de exposición.</li> <li>- Cada alumno debe construir enunciados muy sencillos en los que expresen la idea de permiso (“With green flag you <i>can</i> swim!”), obligación (“You must put on your glasses on the beach!”), a partir de tarjetas y otros apoyos visuales. La corrección se realiza en el pequeño grupo, y posteriormente en el gran grupo.</li> </ul>	
<p><b>Especificaciones de los estándares de aprendizaje:</b></p> <p>Bloque 2. 3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos que permitan ver la cara y gestos del interlocutor, en las que establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, <b>dirigirse a alguien</b>, pedir disculpas, presentarse, felicitar a alguien), se intercambia información personal (nombre, edad, <b>planes de futuro próximo</b>, etc.), se expresan sentimientos (<b>disfrute de las vacaciones</b>), etc.</p> <p>Bloque 2. 2. Responde adecuadamente en situaciones de comunicación (saludo, <b>preguntas sencillas sobre sí mismo</b>, petición u ofrecimiento de objetos, <b>expresión de lo que le gusta o no</b>, de lo que está haciendo, del lugar donde está situado algo, <b>de lo que se debe o no hacer en situaciones cotidianas</b>, etc.).</p>	
<p><b>Focalización de los “Contenidos sintáctico-discursivos”:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión de la cualidad. El adjetivo: “The mountain is very cold in winter.”</li> <li>- Interrogación (“Where are you going next summer?”).</li> <li>- Expresión del tiempo: presente, futuro (“I am going to the beach”).</li> <li>- Expresión de la modalidad: permiso (“You can swim when there is a green flag”), obligación (“You must put</li> </ul>	

on your glasses on the beach”).	
<b>Naturaleza de la evaluación</b>  <i>instrumentos de evaluación</i>	Observación directa <i>Rúbrica</i>  Autoevaluación Coevaluación <i>Lista de control</i>

## ANEXO D. INTEGRACIÓN DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE (COMPRENSIÓN LECTORA)

Tabla D.1. Integración de estándares de aprendizaje (comprensión lectora)

<b>COMPRENSIÓN LECTORA</b>			
<b>UNIDAD DE EVALUACIÓN X “¡Prepárate para las vacaciones!”, “Be ready for holidays!”</b>			
<b>Selección de estándares de aprendizaje (según numeración del currículo del territorio MECD) y asignación de subcompetencias comunicativas</b>			
<b>Subcompetencias:</b> Se han adoptado los conceptos empleados en el MCER.			
<b>Procesos de comprensión lectora:</b> PIRLS establece cuatro procesos, de dificultad creciente. Vemos que en el currículo esa gradación no corresponde a la numeración de los estándares. Los procesos son:			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Localización y obtención de información explícita.</li> <li>2. Realización de inferencias directas.</li> <li>3. Interpretación e integración de ideas e informaciones.</li> <li>4. Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.</li> </ol>			
	<b>Lengua castellana</b> Bloque 2 (comunicación escrita: leer)	<b>Inglés</b> Bloque 3 (comprensión de textos escritos)	<b>Subcompetencia predominante</b>  <i>Procesos de comprensión lectora</i>
2.2.	Expresa preferencias por determinadas lecturas.		Sociolingüística
5.1.	Identifica diferentes géneros textuales: cuentos, descripciones, entrevistas, explicaciones, recetas, debates, poemas, teatro, cómic, adivinanzas y canciones.		Pragmática  <i>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales</i>
5.2.	Reconoce la estructura de contenido en distintos tipos de texto.		Pragmática  <i>Interpretación e integración de ideas e</i>

				<i>informaciones</i>
<b>5.3.</b>	Identifica características propias de cada tipo de texto: descriptivos, argumentativos, narrativos, expositivos e instructivos.			Lingüística Pragmática <i>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales</i>
<b>6.1.</b>	Identifica el título y lo interpreta.			Lingüística Pragmática <i>Localización y obtención de información explícita</i>
<b>6.2.</b>	Asocia la información que aportan las ilustraciones con el contenido del texto.			Lingüística Pragmática <i>Realización de inferencias directas</i>
<b>6.3.</b>	Identifica palabras clave de un texto para facilitar la comprensión.			Lingüística  <i>Localización y obtención de información explícita</i>
<b>6.4.</b>	Elabora una hipótesis sobre el contenido del texto.	Formula hipótesis sobre el contenido de textos sencillos partiendo de sus conocimientos previos, de las ilustraciones, del título, de los elementos gráficos, etc.	<b>1</b>	Lingüística Pragmática <i>Interpretación e integración de ideas e informaciones</i>
<b>6.5.</b>	Relaciona conocimientos previos con la información nueva del texto.			Lingüística Pragmática <i>Interpretación e integración de ideas e</i>

				<i>informaciones</i>
6.6.	Identifica las ideas principales y secundarias de un texto.	Comprende lo esencial y los puntos principales de noticias muy breves y artículos de revistas infantiles que traten temas que le sean familiares o sean de su interés (animales, deportes, grupos musicales, juegos de ordenador).	4	Lingüística Pragmática <i>Interpretación e integración de ideas e informaciones</i>
6.7.	Realiza resúmenes de un texto dado.			Lingüística Pragmática <i>Interpretación e integración de ideas e informaciones</i>

## ANEXO E. TAREA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tabla E.1. Diseño de tarea (comprensión lectora)

UNIDAD DE EVALUACIÓN X: “¡Prepárate para las vacaciones!”, “Be ready for holidays!”	
Tarea 3	Lengua castellana Destreza: comprensión lectora
<p><b>Descripción de la tarea:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Motivación inicial y anclaje de autenticidad:</b> individualmente los alumnos van a recibir una narración de sucesos ocurridos a personajes ficticios en vacaciones (con partes descriptivas). Su argumento debe resaltar aspectos tratados en las tareas orales (disfrutar de un modo seguro del ocio y la convivencia con la familia), inculcando valores como la solidaridad, el compañerismo, el cuidado del medio ambiente, etc. Posteriormente deben realizar un resumen que enviarán por e-mail o a través de redes sociales a algún familiar que está de vacaciones, para comunicar las enseñanzas recibidas en la lectura (esta actividad formará parte de la <i>tarea 4</i>, expresión escrita, que aquí no detallamos).</li> <li>- La actividad consiste en una prueba de lectura individual, ajustada a los criterios de evaluaciones externas como PIRLS. Por ese motivo se han especificado los procesos de lectura, para evaluar el nivel alcanzado por cada alumno en relación a dichos procesos.</li> </ul>	
<b>Especificaciones de los estándares de aprendizaje:</b>	
5.1. Identifica diferentes géneros textuales: <b>cuentos, descripciones</b> , entrevistas, explicaciones, recetas, debates, poemas, teatro, cómic, adivinanzas y canciones.	
5.2. Reconoce la estructura de contenido en distintos tipos de texto ( <b>narrativos</b> ).	
5.3. Identifica características propias de cada tipo de texto: <b>descriptivos</b> , argumentativos, <b>narrativos</b> , expositivos e instructivos.	
<b>Focalización del bloque de contenidos “Conocimiento de la lengua”:</b>	
1.5. Identifica el significado común de las palabras de un campo semántico y conoce diferentes campos semánticos.	
3.1. Conoce y expresa el concepto de nombre y lo reconoce en una frase o texto.	
3.2. Identifica y agrupa nombres de personas, animales, vegetales y cosas.	
3.3. Diferencia nombres comunes y nombres propios.	
6.2. Utiliza correctamente la concordancia en género y en número de los artículos con los nombres a los que acompañan.	
6.4. Conoce y aplica el concepto de pronombre y reconoce las formas de los pronombres personales en los	

textos.

7.1. Identifica el presente, el pasado y el futuro de los verbos (**pretérito perfecto de la narración, pretérito imperfecto de la descripción**).

**Naturaleza de la evaluación**

Prueba objetiva

*instrumentos de evaluación*

*Prueba con preguntas de diferente tipo  
Rúbrica para determinar el nivel de cada alumno  
respecto de los procesos de lectura*