



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Educación Primaria - Mención en Lengua Extranjera (Inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

**La evaluación de la adquisición de la lengua
inglesa. Una propuesta para el aula de
Educación Primaria**

Estudiante: D^a Laura Delgado Sanz

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2022

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se inscribe en el proceso de evaluación de la adquisición de la lengua extranjera inglés en el aula de Educación Primaria.

A partir de la recogida y el análisis de los aspectos teóricos más importantes sobre las hipótesis de la adquisición de lenguas y la evaluación, estos se ponen en relación para determinar cómo sería la evaluación de la adquisición de la lengua inglesa y el tratamiento didáctico del error en el aula. Considerando todo ello, se ha diseñado una propuesta didáctica para el sexto curso de Educación Primaria, en la que se proponen algunas orientaciones e instrumentos diseñados específicamente para tratar de evaluar la adquisición de la lengua inglesa de los estudiantes. Finalmente, se presenta una serie de reflexiones acerca del papel de la evaluación en la adquisición de la lengua.

Palabras clave: Adquisición del inglés, evaluación, Educación Primaria, propuesta didáctica

ABSTRACT

This Final Degree Project is part of the process of assessing the acquisition of the foreign language English in the Primary Education classroom.

From the collection and analysis of the most important theoretical aspects on the hypotheses of language acquisition and assessment, these are put in relation to determine how the assessment of English language acquisition and the didactic treatment of the error in the classroom would be. Considering all this, a didactic proposal has been designed for the sixth year of Primary Education, in which some guidelines and instruments specifically designed to try to assess students' English language acquisition are proposed. Finally, a series of reflections on the role of assessment in language acquisition is presented.

Keywords: Acquisition of English as a foreign language, Assessment, Primary Education, Lesson proposal

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	1
<i>Objetivos</i>	2
Marco teórico	3
1. Proceso de adquisición de una lengua extranjera.....	3
2. La evaluación.....	5
2.1. Concepto de evaluación.....	5
2.2. Principios que rigen la evaluación.....	6
2.3. Tipos de evaluación.....	7
2.3.1. Evaluación formativa y sumativa.....	8
2.3.2. Evaluación continua y global.....	9
3. La evaluación de la adquisición de la lengua extranjera inglés.....	9
3.1. Evaluación según la normativa actual.....	9
3.2. Evaluación de la adquisición de la lengua inglesa.....	11
3.2.1. El papel del docente y del alumno en la evaluación.....	13
3.2.2. Actividades e instrumentos de evaluación.....	14
4. El error y su tratamiento didáctico.....	15
4.1. Importancia y conceptualización del error.....	15
4.2. Corrección y tratamiento didáctico de errores.....	17
Propuesta	20
5. Contexto.....	20
5.1. Contexto general del Centro.....	20
5.2. Organización de espacios, materiales y tiempo.....	21
5.3. Características del grupo-clase.....	22
6. Fundamentación teórica de la propuesta.....	22
7. Criterios de elaboración de las actividades.....	24
8. Descripción de las actividades.....	26
Sesión 1.....	26
Sesión 2.....	28
Sesión 3.....	31
Sesión 4.....	34
Sesión 5.....	35
Sesión 6.....	37
Sesión 7.....	39
Conclusión	40
Referencias	41
Anexos	44

INTRODUCCIÓN

La Educación actual tiene como objetivo principal garantizar el desarrollo integral del individuo, de tal manera que sea capaz de desenvolverse exitosamente en múltiples contextos. En la sociedad en la que vivimos, cada vez más globalizada, interconectada y diversa, se acrecienta la necesidad de adquirir, al menos una, o varias lenguas extranjeras que permitan una comunicación efectiva entre todos sus miembros. Por ello, en el ámbito educativo, las lenguas extranjeras cada vez ganan más protagonismo y aparecen nuevos enfoques que potencian la adquisición de estas de manera natural y espontánea, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa eficaz.

Aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria ha estado sujeto a diversos cambios siguiendo el enfoque comunicativo y las teorías propuestas por Krashen y Terrel (1983) sobre la adquisición, también es necesario que la práctica evaluadora, inherente a todo proceso educativo, vaya en consonancia con estas propuestas. Así, la evaluación debería estar al servicio de la adquisición, basándose en la recogida sistemática de información con el fin de orientar, regular y mejorar la competencia lingüístico-comunicativa del estudiante y fomentar su progreso hacia estadios lingüísticos más complejos.

Igualmente, siguiendo esta perspectiva, la evaluación ha de convertirse en una labor compartida por los estudiantes y el docente, quien debe llevar al aula nuevos métodos e instrumentos de evaluación eficaces y que ayuden al alumnado a ser consciente de sus logros, a analizar y modificar sus errores y, por ende, a adquirir la lengua eficazmente.

En este Trabajo Fin de Grado se analizan las hipótesis sobre adquisición de la lengua extranjera, al igual que las concepciones principales sobre la evaluación; y se relacionan entre sí para poner de manifiesto cómo sería la evaluación de la adquisición de una lengua y el tratamiento didáctico del error. Finalmente, en la última parte se presenta una propuesta didáctica para una clase de lengua extranjera inglés en Educación Primaria y se especifica el proceso de evaluación que se llevaría a cabo. Todo ello me ha permitido desarrollar ampliamente las competencias específicas de este Grado, entre las que cabe destacar el diseño, planificación, adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el tratamiento del aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües (Orden ECI/3857/2007).

OBJETIVOS

En el presente Trabajo Fin de Grado, el cual se articula en torno a la evaluación de la adquisición de la lengua inglesa, se plantea la consecución de los siguientes objetivos:

- Recoger los aspectos teóricos más destacables sobre la adquisición de lenguas y la evaluación, poniendo en relación ambos conceptos.
- Diseñar una propuesta didáctica para el aula de Inglés Lengua Extranjera de Educación Primaria, especificando orientaciones para evaluar la adquisición de la lengua inglesa.
- Presentar consideraciones finales acerca del papel de la evaluación en el proceso de adquisición de la lengua inglesa en Educación Primaria.

MARCO TEÓRICO

1. Proceso de adquisición de una lengua extranjera

Hablar sobre la adquisición de una segunda lengua supone referirse a un proceso complejo, lento y multidimensional, en el que influyen diversos los factores. Stern (como se citó en Mayor Sánchez, 1994) señalaba la importancia de las variables contextuales, las características del estudiante (cognitivas y afectivas), las condiciones del aprendizaje y, finalmente, el propio proceso y el resultado del aprendizaje como factores determinantes en la adquisición de la lengua.

Sin embargo, la adquisición también implica una serie de procesos psicolingüísticos referidos a los mecanismos psicológicos y cognitivos que el alumnado pone en juego cuando asimila la lengua. A lo largo del tiempo, este proceso de adquisición de la lengua extranjera se ha analizado desde distintas perspectivas, resultando un panorama teórico complejo de abordar. No obstante, en este apartado se expondrán las principales ideas y corrientes.

En primer lugar, el Conductismo –en el que destacan autores como Skinner– establecía que el aprendizaje de la lengua se basa en la formación de hábitos lingüísticos, gracias a la exposición a un estímulo lingüístico, la repetición de este y la presencia de un refuerzo de acuerdo a la respuesta emitida.

Sin embargo, dichas ideas cambiaron radicalmente con la teoría propuesta por Noam Chomsky a principios de los años 60. Según el autor, el lenguaje es una capacidad innata del niño que, dotado de un dispositivo para la adquisición del lenguaje (LAD, Language Acquisition Device), tiene la capacidad de reconocer e interiorizar reglas lingüísticas presentes en el input al que está expuesto.

Siguiendo estas ideas, Stephen Krashen propuso una de las teorías más influyentes acerca del proceso de adquisición de la segunda lengua. Esta se fundamenta en cinco hipótesis claves:

- Hipótesis de la adquisición-aprendizaje

Señala una distinción clara entre ambos términos. Según Krashen, la adquisición es la forma natural e inconsciente de desarrollar la habilidad lingüística y la comunicación,

tratándose de un proceso similar al de la adquisición de la lengua materna. Por el contrario, aprender la lengua supone formar conscientemente un conocimiento explícito de esta y de sus reglas.

- Hipótesis del orden natural

Establece que la adquisición de las estructuras gramaticales ocurre en un orden predecible. Además, aunque este orden de adquisición es diferente al de la lengua materna, existen ciertas similitudes.

- Hipótesis del monitor

Sostiene que la adquisición es la responsable de iniciar nuestra expresión en la segunda lengua, mientras que el aprendizaje funciona como un editor, llamado “monitor”, responsable de los cambios y correcciones. El objetivo es conseguir un uso ideal del monitor, de tal manera que los estudiantes modifiquen sus propios errores usando las reglas que han adquirido previamente, pero sin interferir en la comunicación.

- Hipótesis del input

Según Krashen, la segunda lengua se adquiere comprendiendo un input que se encuentra en un nivel ligeramente superior al de la competencia actual, esto es input +1, gracias al contexto y a la información extralingüística. Asimismo, el autor añade que la comprensión oral (*listening*) y la lectura (*reading*) son prioritarias en un primer momento, mientras que la habilidad para expresarse fluidamente emergerá de manera natural con el tiempo.

- Hipótesis del filtro afectivo

Determina cómo las actitudes inciden en la adquisición del lenguaje. Krashen establece que la presencia de actitudes óptimas (motivación, autoconfianza y baja ansiedad) permite reducir el filtro afectivo, logrando que el estudiante se muestre más receptivo ante el input.

En su teoría, Krashen insiste en la importancia de la comprensión como un estadio previo a la producción. La expresión oral y la fluidez, claves a la hora de adquirir y usar la lengua, no se enseñan directamente, sino que se desarrollan de forma natural gracias a la comprensión de una gran cantidad de input.

Así, en el proceso de adquisición de la segunda lengua, los estudiantes pasan por cinco estadios predecibles que vienen determinados por el nivel de comprensión y expresión. Estos son: preproducción, producción temprana, aparición del discurso, fluidez intermedia y fluidez avanzada (Krashen y Terrell, 1983). Inicialmente el estudiante experimenta un periodo silencioso en el que asimila información lingüística del contexto, la cual le permitirá desarrollar una producción temprana posterior, imprecisa y con errores. A medida que la comprensión mejora, el estudiante empezará a desarrollar un discurso, formado especialmente por palabras simples y frases cortas, pero todavía con faltas. Gradualmente, irá construyendo un discurso más complejo, fluido y con menos errores, hasta acercarse a un nivel lingüístico prácticamente nativo.

Con el fin de conseguir el desarrollo de una competencia lingüística avanzada en la segunda lengua, tanto el proceso de enseñanza como su correspondiente práctica evaluadora deben enfocarse adecuadamente, teniendo en cuenta que ambas son intrínsecas e indisolubles. La evaluación es la actividad profesional que permitirá tomar las decisiones pedagógicas convenientes para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar el nivel y progreso del alumno respecto a la segunda lengua, contribuyendo a una mejora de la fluidez, la exactitud y la complejidad de su expresión.

2. Evaluación

2.1. Concepto de evaluación

Son muchas las ideas que se han aportado acerca del concepto de evaluación a lo largo del tiempo, e incluso su concepción ha ido cambiando no solo en función de las necesidades y propósitos a los que atendía, sino también gracias a la aparición de nuevas metodologías, enfoques didácticos y objetivos distintos.

Las definiciones sobre evaluación difieren en gran medida según el centro de atención. Mientras que algunos autores relacionan la evaluación con los métodos para la obtención de información acerca del aprendizaje de los alumnos (Brown, 2018), otros centran su interés en la importancia de esta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la superación de posibles errores o dificultades. En su caso, Perrenoud (1993) se refiere a la evaluación como el conjunto de actividades que

permiten detectar errores, comprender sus causas y tomar las decisiones oportunas para superarlas.

Sea como fuere, conviene destacar que la evaluación es una actividad educativa continua e indisociable de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Pastor Cesteros, 2003), que proporciona información acerca de qué y cómo se enseña y del qué y cómo se aprende, ya que se integra en las actividades del aula. Así pues, si se desea conocer el aprendizaje del alumno, regularlo e introducir los cambios y las mejoras oportunas en la actividad educativa, es necesario evaluar todo proceso de formación.

Aunando las diferentes propuestas y concepciones acerca de este concepto, definimos la evaluación como el proceso de recogida sistemática de información a través del uso de diferentes instrumentos, con el objetivo de analizarla y tomar las decisiones oportunas para intervenir y mejorar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica evaluadora tiene tres propósitos esenciales (Sanmartí, 2007):

- En primer lugar, constatar, certificar e informar a la comunidad educativa (alumnos, familias, profesorado, etc.) acerca del nivel de conocimientos y habilidades obtenido en un momento determinado.
- En segundo lugar, permitir y facilitar la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone potenciar los logros, proporcionar una retroalimentación continua e identificar los posibles problemas o dificultades que hayan aparecido, introduciendo los cambios y las mejoras necesarias no sólo en el aprendizaje del estudiante sino también en la propia práctica docente.
- Por último, orientar al alumnado en el proceso de aprendizaje y perfeccionarlo, ayudándole a tomar conciencia de este y de los objetivos que se espera que alcance.

2.2.Principios que rigen la evaluación

Para que la práctica evaluadora refleje fielmente la realidad y se convierta en un instrumento útil tanto para el propio docente como para el estudiante, facilitándole la adquisición de la segunda lengua y el progreso a niveles superiores, la evaluación debería basarse en tres principios que se consideran esenciales, tales como la validez, fiabilidad y viabilidad (Consejo de Europa, 2001).

Se habla de una evaluación válida cuando esta es un reflejo fiel de la realidad, en este caso, cuando la información obtenida es una descripción precisa y objetiva de la habilidad lingüística del estudiante en una situación determinada.

Por otro lado, la evaluación debe ser fiable, es decir, los resultados deben tener coherencia con la situación de aprendizaje y con el propio sujeto. Asimismo, la fiabilidad también se relaciona con el grado de exactitud y precisión de las decisiones tomadas una vez se ha aplicado la evaluación.

Finalmente, la viabilidad está relacionada con aspectos prácticos. A la hora de llevar a cabo la práctica evaluadora es importante considerar aquellos elementos determinantes que pueden ser influyentes, como las limitaciones de tiempo o la imposibilidad de tratar múltiples criterios si estos son muy diferentes entre sí.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, 2020) (MCER) señala otro aspecto crucial, el impacto, que hace referencia al efecto o las consecuencias que la evaluación tiene sobre los estudiantes, el docente o la práctica que se lleva a cabo en el aula.

2.3. Tipos de evaluación

Se pueden distinguir múltiples tipos de evaluación dependiendo de los propósitos a los que atienda y de los diferentes factores implicados, tales como los instrumentos utilizados, el momento de aplicación, las personas que formen parte, la duración, finalidad, etc.

Es importante señalar que ningún modo de evaluación es el más correcto ni es mejor que otro, sino que, a la hora de seleccionar la evaluación más adecuada para la práctica, esta debería ser coherente con los objetivos y con el enfoque metodológico en el que basemos la enseñanza de la lengua inglesa, de tal manera que los resultados puedan reflejar fielmente la realidad.

El MCER señala los siguientes tipos de evaluación, estableciendo que la tabla no es exhaustiva y que el hecho de que algunos términos se sitúen en una columna u otra no es significativo ni implica que sean opuestos. (Consejo de Europa, 2001 p. 183)

<i>Achievement assessment</i>	<i>Proficiency assessment</i>
<i>Norm-referencing (NR)</i>	<i>Criterion referencing (CR)</i>
<i>Mastery learning (CR)</i>	<i>Continuum (CR)</i>
<i>Continuous assessment</i>	<i>Fixed assessment points</i>
<i>Formative assessment</i>	<i>Summative assessment</i>
<i>Direct assessment</i>	<i>Indirect assessment</i>
<i>Performance assessment</i>	<i>Knowledge assessment</i>
<i>Subjective assessment</i>	<i>Objective assessment</i>
<i>Checklist rating</i>	<i>Performance rating</i>
<i>Impression</i>	<i>Guided judgment</i>
<i>Holistic assessment</i>	<i>Analytic assessment</i>
<i>Series assessment</i>	<i>Category assessment</i>
<i>Assessment by others</i>	<i>Self-assessment</i>

2.3.1. Evaluación formativa y sumativa

La evaluación formativa está estrechamente relacionada con la idea de proceso e, incluso, puede asemejarse en cierto modo a la evaluación continua.

La evaluación formativa se basa en la recogida sistemática de información durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con fines de orientación, regulación y mejora, tanto del aprendizaje de los alumnos como de la intervención educativa llevada a cabo por el docente. Así, gracias a esta evaluación el profesorado puede mejorar su labor educativa, conociendo cómo se está desarrollando y reajustando aquellos elementos didácticos que no sean adecuados. Igualmente, también permite hacer un seguimiento del aprendizaje del sujeto, potenciando sus logros e identificando posibles problemas, errores o dificultades.

En cuanto a la evaluación sumativa, esta se relaciona con los productos finales, es decir, no pretende regular o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino valorar los resultados obtenidos al final de este, mediante la utilización de instrumentos como pruebas orales y escritas, proyectos, presentaciones, etc. En definitiva, es un tipo de evaluación que se realiza al final del proceso para determinar el grado alcanzado en los aprendizajes y el logro de los diferentes objetivos y competencias.

2.3.2. Evaluación continua y global

La evaluación continua y global entiende que la evaluación no es la culminación del aprendizaje, sino un proceso paralelo e integrado que se debe realizar a lo largo de toda la actividad educativa. Por tanto, esta evaluación se debe planificar y desarrollar junto con el resto de los elementos didácticos (Vidal González, 2012).

El objetivo es valorar el proceso de aprendizaje del alumno, su progreso, y detectar los problemas en el momento y el contexto en el que se producen, averiguando sus causas y aplicando las medidas necesarias para solventarlos y avanzar así en la adquisición. Además de valorar el proceso de aprendizaje, también es esencial para determinar el nivel de desarrollo de las competencias y de los objetivos generales.

Por otro lado, el docente recoge información para optimizar su labor y para detectar las posibles diferencias entre los alumnos en el aula, atendiendo las necesidades de todos ellos.

3. La evaluación de la adquisición del inglés lengua extranjera

3.1. Evaluación según la normativa actual

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (más bien conocida como LOMLOE) señala que “la evaluación del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje” (p. 122888). Asimismo, establece cuatro principios esenciales sobre la evaluación, que será continua, formativa, integradora e incluirá la evaluación por competencias.

Del mismo modo, el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, también señala la evaluación como una práctica continua y global, que tendrá en cuenta el progreso del alumnado en los procesos de aprendizaje y añade la aplicación de medidas de refuerzo educativo siempre que sea necesario.

Respecto al área curricular que estamos abordando, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, establece en su objetivo de etapa *f*) la importancia de “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (p.8) y señala ocho competencias clave, entre las que cabe destacar dos esenciales relacionadas con las lenguas extrañas: la competencia en comunicación lingüística y la plurilingüe (p.9).

El eje vertebrador de este currículo es el plurilingüismo y sus dos dimensiones, la comunicativa y la intercultural. Estos saberes básicos articulan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y vienen especificados del siguiente modo:

- *Comunicación*, que engloba todos los saberes necesarios para las actividades de comprensión, producción e interacción.
- *Plurilingüismo*, que hace referencia a la capacidad de ampliación y mejora del repertorio lingüístico mediante la reflexión de las lenguas.
- *Interculturalidad*, que supone enriquecimiento e interés hacia otras culturas.

Asimismo, en lugar de contenidos, el currículo establece seis competencias específicas que los alumnos deben alcanzar al terminar esta etapa educativa. Las competencias se gradúan y amplían a lo largo de los ciclos educativos y, además, se desglosan en subcompetencias más concretas. En general, podrían resumirse en las que se enuncian a continuación:

1. Comprender el sentido general e información específica y predecible en textos [...]. En la etapa de Educación Primaria, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos breves y sencillos, orales, escritos y multimodales, sobre temas cotidianos, de relevancia personal para el alumnado, y expresados de forma clara y usando la lengua estándar (p. 83)
2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la comprensión, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos. La producción engloba tanto la expresión oral como la escrita y multimodal (p. 83)

3. Interactuar con otras personas, usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía. [...] En esta etapa de la educación se espera que los intercambios de información sean breves y sencillos y aborden temas cotidianos, predecibles y de relevancia personal para el alumnado (p. 84)

4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. [...] Por ello, se espera que el alumnado muestre empatía y respeto como elementos clave para una adecuada mediación en este nivel (p. 84)

5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas. El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas (p. 84-85)

6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales. [...] Las situaciones interculturales que se pueden plantear en la etapa de la Educación Primaria durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés y respeto por lo diferente (p. 85)

Estas competencias serán el referente para la práctica en el aula y también para la evaluación, pues los criterios de evaluación van en consonancia con su grado adquisición y desarrollo.

3.2. Evaluación de la adquisición de la lengua inglesa

El MCER diferencia dos conceptos relativos a la evaluación de la lengua inglesa: *assessment* (referido a la adquisición, el dominio y el nivel de competencia comunicativa del estudiante) y *evaluation* (término que engloba otros aspectos ajenos al alumno, como los materiales o métodos). Es el primer tipo de evaluación en el que centramos nuestra atención.

Evaluar el proceso de adquisición de una segunda lengua y el nivel de competencia alcanzado por el alumno no es una tarea sencilla de abordar, pero resulta fundamental

para la adquisición. La evaluación es un elemento didáctico inherente a la acción educativa y está estrechamente relacionada con todos los elementos del currículo (objetivos, contenidos, actividades, etc.).

Siguiendo las ideas propuestas por el Marco actual, el principal objetivo de la evaluación de una lengua extranjera es obtener información sobre los conocimientos lingüísticos de los estudiantes, para determinar su nivel de capacidad a la hora de utilizar esta lengua en situaciones comunicativas distintas a un examen o prueba formal. Por tanto, la evaluación supone recoger datos sobre “la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos relacionados con la lengua extranjera (a nivel oral y escrito), las habilidades y destrezas que se han desarrollado, así como las actitudes y valores relativos a todos los componentes curriculares” (Madrid, 1997, p. 252).

Desde esta perspectiva, la práctica evaluadora no se reduce exclusivamente a los contenidos, el vocabulario, la gramática o el rendimiento del estudiante en el área de inglés, sino que supone considerar también sus actitudes, competencias y destrezas lingüísticas, referidas estas últimas a la comprensión oral (*listening*), la comprensión escrita (*reading*), la expresión oral (*speaking*) y la expresión escrita (*writing*). Gracias al desarrollo de todo ello, el alumno alcanzará una competencia comunicativa eficaz, objetivo último que propone el enfoque comunicativo en el que se sustenta la enseñanza de lenguas actual.

Tomando como referencia dicho planteamiento, la lengua se convierte en una herramienta de comunicación y el objetivo es valorar la competencia comunicativa del estudiante, es decir, la capacidad que posee a la hora de utilizar esta lengua adecuadamente, tanto de forma oral como escrita, en diferentes contextos y de acuerdo a unos objetivos determinados. Esto supone el desarrollo de diversas habilidades, pero también microhabilidades, que permiten conocer con más precisión las destrezas que el alumno ya ha adquirido y las que no.

Para llevar a cabo este tipo de evaluación es fundamental crear situaciones comunicativas auténticas en el aula, en las que se pueda valorar el nivel de competencia del alumno, considerando el conjunto de conocimientos y habilidades que pone en juego y el uso que realiza del inglés según las normas sociales, el contexto comunicativo y las finalidades de la comunicación.

Skehan (1998) especifica además tres aspectos esenciales que forman parte de la expresión y que determinan la actuación del estudiante y el nivel en el que se encuentra. Estos se refieren a la fluidez (*fluency*), es decir, la habilidad del sujeto para expresarse con facilidad y cierta espontaneidad en un contexto determinado; la exactitud (*accuracy*), que es la capacidad de utilizar correcta y adecuadamente la lengua de acuerdo a unas reglas; y la complejidad (*complexity*), referida al uso de estructuras lingüísticas cada vez más complejas y elaboradas. Es el primero de ellos (fluidez) el que ha de tenerse en cuenta para evaluar la adquisición de la lengua extranjera.

En definitiva, la evaluación de la lengua inglesa es un proceso complejo que implica valorar conocimientos, habilidades, destrezas y, finalmente, la competencia comunicativa y lingüística que ha desarrollado el estudiante. Evaluar es esencial, ya que permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, constatar los resultados obtenidos y regular adquisición del alumno, diagnosticando posibles problemas o dificultades, potenciando sus logros o proporcionándole un *feedback* constante que le ayude a mejorar y progresar hacia niveles más avanzados.

La práctica evaluadora engloba diversos aspectos y factores, entre los que destacan principalmente los agentes implicados, el contexto, los criterios o principios de evaluación correspondientes, y los instrumentos y actividades que se lleven a cabo para certificar el nivel de competencia alcanzado. Estas ideas se tratarán a continuación.

3.2.1. El papel del docente y del alumno en la evaluación

Tradicionalmente, la evaluación se consideraba una tarea más del docente, que orientaba al alumno y valoraba su actuación. Sin embargo, esta concepción ha cambiado gracias a la aparición de nuevos enfoques metodológicos, de carácter esencialmente constructivista, en los que el estudiante se convierte en el protagonista del proceso formativo.

En este sentido, la evaluación supone una labor compartida entre el propio alumno y el docente, un proceso de valoración externa y de autorregulación, que facilita además la comunicación entre ambos. Siguiendo las palabras de Manrique Villavicencio (2004), se trata de que los alumnos “asuman la evaluación como una actitud y una estrategia

permanente de mejora de su capacidad de aprendices y del proceso seguido, así como de los resultados de su aprendizaje” (p. 44).

Implicar al estudiante en el proceso de evaluación requiere tanto poner en conocimiento los criterios y objetivos que se esperan alcanzar, como dotarle de estrategias necesarias que le permitan valorar y autorregular su propia adquisición, detectando y superando sus errores.

Así, cuando el alumno tiene la posibilidad de autoevaluarse o de evaluar a sus propios compañeros (coevaluación), se vuelve más crítico, pone en juego la lengua que ha adquirido, aprende del error y forma aprendizajes más significativos y duraderos, llegando a ser más autónomo. Igualmente, implicar a los alumnos en el proceso de evaluación y normalizar esta práctica como una tarea más dentro de su propio aprendizaje permite disminuir la inseguridad, el rechazo o la ansiedad del estudiante, siendo la evaluación un paso positivo y necesario para su adquisición y para el desarrollo de su competencia de aprender a aprender. Finalmente, destacar que una buena práctica evaluadora puede aumentar la motivación del alumno y su interés por aprender una nueva lengua, ya que favorece su progreso en la adquisición de esta e incrementa sus posibilidades de éxito.

3.2.2. Actividades e instrumentos de evaluación

La evaluación también requiere de múltiples instrumentos y actividades, variados, accesibles y adaptados a las situaciones, de tal manera que permitan constatar objetivamente cómo sucede el proceso de adquisición y el nivel de inglés de los estudiantes. Las técnicas, instrumentos, actividades de evaluación son sólo medios para llevar a cabo esta labor y alcanzar distintas finalidades, pero su modo de aplicación puede ser determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las actividades, estas son cruciales en el proceso de evaluación, y no deberían considerarse algo extraordinario o distinto de aquellas que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como afirman Guillén Díaz, Blasco Quílez y Calleja Largo (1998) “no disociar la evaluación de la enseñanza permitirá evaluar lo que realmente ha sido objeto de enseñanza y, dará lugar a aquella modalidad de evaluación que corresponda al tipo de actividades y tareas realizadas” (p. 111). Llevar a cabo una

evaluación basada en las actividades cotidianas que se llevan a cabo en el aula también aumentará el nivel de confianza de los alumnos y disminuirá su ansiedad y rechazo, mejorando su actuación en la segunda lengua.

Igualmente, es importante que las actividades de evaluación tengan coherencia con los contenidos, objetivos y con el desarrollo de la competencia comunicativa, tal y como afirma el currículo. En consecuencia, además de pruebas como exámenes o tests donde se valoren determinadas destrezas, el desarrollo de actividades de evaluación basadas en situaciones comunicativas auténticas será crucial para valorar el uso de la lengua de acuerdo a un contexto y a unos propósitos determinados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, estos engloban todos aquellos recursos empleados en la valoración del aprendizaje. La diversificación de estos instrumentos permitirá atender los diferentes objetivos propuestos y potenciar las cualidades de todos los alumnos, aumentando así sus posibilidades de éxito en el uso de la lengua inglesa.

Existen múltiples instrumentos de evaluación y prácticamente cualquier recurso para el aprendizaje puede ser utilizado también como un instrumento de evaluación y viceversa, siempre que su aplicación facilite la adquisición de la lengua inglesa.

Entre los instrumentos de evaluación más relevantes, destacan las escalas de observación, las listas de control, el registro anecdótico, el diario de clase, las rúbricas, los exámenes y cuestionarios y el portfolio de lenguas.

4. El error y su tratamiento didáctico

El error es un aspecto fundamental en el proceso de adquisición de la lengua inglesa y forma parte de toda la actividad que se lleva a cabo en el aula, aportando información esencial que puede influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que su tratamiento y corrección deben enfocarse adecuadamente.

4.1. Importancia y conceptualización del error

Se puede definir el término de error como la producción de formas lingüísticas inexactas debido a una desviación sistemática de la norma, inevitable pero positiva y

necesaria para la adquisición, que además determina el nivel lingüístico en el que se encuentra el estudiante.

Tal y como afirmaban Dulay, Burt y Krashen (1982) “la gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática” (p.138); es decir, el error forma parte de la adquisición y es necesario que el alumno conozca sus equivocaciones y deficiencias para corregirlas, construyendo un conocimiento duradero y correcto que le permita avanzar en el proceso de adquisición de la lengua inglesa. Por ello, en lugar de prevenir o despreciar los errores como algo negativo sinónimo de fracaso, es más importante cometerlos y solventarlos de la forma más inmediata posible, evitando su fosilización.

Asimismo, los errores tampoco son signos de inhibición, sino muestras de las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno (Corder, 1967), de los procesos cognitivos y psicológicos que subyacen a la adquisición y del estadio lingüístico en el que se encuentra el aprendiz. Además de ser una fuente de información del proceso de adquisición, los errores son pasos esenciales en la adquisición y permiten a los estudiantes avanzar, verificando sus hipótesis sobre la lengua que aprenden.

Igualmente, gracias al error el profesorado también obtiene la información necesaria para elaborar y secuenciar actividades y materiales didácticos, comprobar los objetivos alcanzados por el alumnado y los que están por conseguir, y determinar las técnicas de enseñanza que resultan más útiles y eficaces, ajustando su labor a las necesidades de los estudiantes y, en definitiva, optimizando la tarea docente.

Por tanto, los errores constituyen un aspecto didáctico de gran utilidad, al servicio tanto del docente como del alumnado, que les permite ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje para progresar en la adquisición de la lengua inglesa.

Antes profundizar en el tratamiento didáctico del error y en los cambios sobre la concepción de este, es importante diferenciar pequeños matices relativos a los errores, que permiten distinguir los siguientes conceptos (Marin Serrano, 2013):

- En primer lugar, el concepto de error, en inglés “*error*”, se refiere a una forma inexacta que el estudiante genera involuntariamente cuando utiliza la lengua y que es incapaz de corregir. Normalmente estos errores se producen porque el

alumno no domina completamente las reglas de la lengua extranjera y las emplea de forma inadecuada.

- Por otro lado, se distingue el concepto de equivocación o “*mistake*”, que es muy habitual en la adquisición de una segunda lengua. Se trata de una anomalía o una forma incorrecta que el estudiante produce pero que es capaz de corregir si es ayudado o animado a hacerlo.
- Con respecto a las faltas (“*slips*”), estas hacen referencia a pequeños errores provocados de manera accidental por problemas a la hora de procesar y generar la lengua o por faltas de atención, que pueden ser autocorregidos con facilidad.
- Finalmente, destacar una cuarta idea referida a las tentativas (“*attempts*”), que fue establecida por Edge. En este caso la iniciativa y el deseo del alumno por comunicarse se antepone a sus propios saberes, de tal manera que, aunque no disponga de los conocimientos suficientes, tratará de expresarse en la segunda lengua, probablemente de manera imprecisa, activando sus estrategias de comunicación.

4.2. Corrección y tratamiento didáctico de errores

El tratamiento de los errores y la actitud frente a estos han sufrido importantes cambios a lo largo del tiempo. Fundamentalmente, se pueden distinguir dos grandes corrientes, el análisis contrastivo y el análisis de errores (Corder, 1967), además de una tercera idea referida al concepto de interlengua (Selinker, 1972). Esta evolución demuestra que la eliminación de errores ha pasado a un segundo plano, imponiéndose nuevas perspectivas que defienden la importancia de cometerlos, ya que son necesarios en el proceso de adquisición de una lengua extranjera como el inglés. La problemática que surge ahora es cómo deben los docentes tratar o corregir estos errores para que se conviertan en un recurso didáctico útil y positivo, al servicio no solo del aprendizaje sino de la adquisición del alumno. Con el fin de alcanzar este propósito, establecemos cinco principios esenciales.

En primer lugar, el tratamiento de errores debe fomentar la identificación y la corrección de formas erróneas, con el fin de evitar su fosilización. Gracias al proceso de

corrección, en un primer momento el alumno tendrá la oportunidad de aprender de su propio error, siendo consciente de la norma y de la forma correcta. Sin embargo, a largo plazo, el estudiante demostrará que ha adquirido esa estructura si es capaz de utilizarla correctamente, de manera natural y espontánea, en una situación comunicativa concreta.

En segundo lugar, conviene señalar que uno de los principios de la adquisición es que esta se produce en un orden predecible, es decir, los alumnos adquieren ciertas estructuras antes que otras. Por ello, es importante que las exigencias a la hora de corregir, evaluar o tratar determinados errores no excedan el nivel que puede desarrollar el estudiante, sino que se ajusten a este. Tratar de corregir determinadas estructuras a un nivel superior del que corresponde, supondría el aprendizaje o la memorización de dicha estructura o de la norma, porque el alumno, en ese momento, realmente no está preparado para su adquisición.

Otro de los puntos clave a la hora de corregir y tratar errores es el input que se proporciona a los alumnos en dicho proceso de corrección. Tal y como afirmaban Krashen y Terrell (1983), el input es esencial y el progreso en la adquisición de la lengua supone entender el input en un nivel superior al actual, gracias a la información extralingüística y el contexto. Si estas ideas se aplican al tratamiento de errores, sería importante basar la corrección en la reelaboración de las respuestas erróneas que proporcionan los estudiantes, de tal manera que, gracias al nuevo input que se les ha proporcionado, puedan avanzar hacia estadios más complejos y producir un output más rico, complejo y correcto.

En cuarto lugar, el tratamiento de errores incide directamente en el filtro afectivo de los estudiantes. Por ello, en el aula debe crearse una atmósfera que no castigue los errores, sino que permita cometerlos y tratarlos de la forma más positiva y natural posible. Así, la corrección no debe tratarse de una práctica punitiva sino una forma de identificar los errores, sus posibles causas, y de proporcionar la información y las estrategias necesarias para superarlos.

En relación a lo anterior, un excesivo énfasis en el error o en su corrección también repercute en la confianza, la seguridad y la iniciativa del alumno a la hora de utilizar y adquirir la lengua, elevando su filtro afectivo. Por ello, al igual que los docentes deben corregir errores y ajustarse a un nivel de exigencia adecuado que no desborde al

alumno, es importante que refuercen los éxitos conseguidos para que estos lleguen a afianzarse, de tal manera que el estudiante se sienta más motivado y confiado a la hora de utilizar la lengua inglesa.

Finalmente, la adquisición también supone la búsqueda de un equilibrio entre precisión y fluidez, aunque, tal y como afirmaban Leal Oliva y Sánchez Rodríguez (2009), esto depende del tipo de actividades que se realicen y de los objetivos que se deseen alcanzar. Pese a ello, fomentar la fluidez resulta esencial ya que permitirá al alumno aumentar su confianza a la hora de comunicarse en la lengua extranjera, facilitándole el proceso de adquisición.

En definitiva, la corrección de errores resulta necesaria a lo largo de todo el proceso de adquisición de la lengua extranjera, ya que no solo favorece la adquisición y evita la consolidación de formas erróneas, sino que también mejora la producción lingüística y fomenta el progreso del estudiante.

PROPUESTA

5. Contexto

5.1. Contexto general del Centro

La propuesta que se presenta ha sido diseñada para implementarse en un Centro educativo concertado-privado situado en el centro de Valladolid, concretamente en uno de los núcleos urbanos y comerciales más importantes de la ciudad, que reúne diversos servicios y es escenario de eventos importantes.

El alumnado pertenece a familias con un nivel socioeconómico medio-alto que, además, son exigentes con su educación y colaboran con el Centro en el proceso formativo. Como consecuencia, el nivel académico y cultural de los estudiantes es alto y, además, muchos de ellos complementan su formación con actividades extraescolares. Igualmente, los alumnos tienen acceso a múltiples recursos de todo tipo, especialmente tecnológicos.

El alumnado es educado, participativo y creativo. Apenas hay casos de absentismo, grandes conflictos ni graves trastornos o deficiencias. Junto a ello, tampoco se aprecia gran diversidad étnica ni minorías entre el alumnado y, aunque hay algunos alumnos extranjeros, estos conocen el idioma y están perfectamente integrados. A nivel académico, el ritmo de trabajo de los estudiantes es bueno, su nivel, bastante alto, y además tienen gran disciplina, lo que facilita el trabajo en el aula.

Actualmente, el Centro se inserta en el nuevo *marco pedagógico NCA* (Nuevo Concepto de Aprendizaje), que da pleno protagonismo a la persona y a sus talentos, buscando una educación integral y basada en el aprendizaje por descubrimiento, que permita a los alumnos adquirir conocimientos y desarrollar su personalidad. Este programa establece cinco nuevos ámbitos didácticos que, junto con los principios de experimentación y cooperación, determinan el horario y el proceso educativo. Estos son: acogida, seminario (relacionado con el saber, y centrado en las clases más tradicionales), taller (basado en el saber ser y el desarrollo de la persona), proyecto (que guarda conexión con el saber hacer y el desarrollo competencial del alumnado) y cierre (basado en la metacognición). Así, durante cuatro semanas y en las seis horas semanales marcadas

para ello, los alumnos trabajan en un proyecto determinado, dedicando una semana más al llamado “proyecto interdisciplinar”, que reúne lo trabajado.

Además, este nuevo marco pedagógico influye en otros aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la evaluación. Así, NCA determina las actividades evaluables y proporciona los instrumentos necesarios para su evaluación; y, gracias a los proyectos incluidos en este programa, se valora eficazmente el nivel alcanzado por el alumnado en cada una de las competencias clave.

Otro de los programas determinantes es el *Proyecto de Autonomía* de Centro, que permite ofrecer una educación más adaptada al alumnado y al contexto. Con la implantación de este proyecto, se modifica el horario, ampliándose las horas de comunicación en inglés e introduciéndose nuevas áreas curriculares, como robótica y pensamiento computacional.

Finalmente, también conviene señalar que el Colegio es un *centro bilingüe* que potencia el aprendizaje de idiomas. Las secciones bilingües comienzan en Infantil y continúan hasta 4º de las ESO y, además, en el 5º curso de Primaria se incluye también el área de francés. Junto a ello, el Centro realiza intercambios lingüísticos, ofrece diversas actividades extraescolares y ha ampliado las horas de comunicación en inglés.

5.2. Organización de espacios, materiales y tiempo

El Centro educativo acoge a alumnos desde los 0 hasta los 18 años, ofreciendo todas las etapas educativas y contando, además, con varias líneas por curso. En la etapa que nos concierne, hay tres líneas con 25 alumnos en cada clase.

En lo referido a espacios, el Colegio cuenta con un único edificio, amplio y con diferentes lugares dedicados a la formación de los alumnos. Así, además de las aulas, salas de profesores y despachos, destacan otras instalaciones como teatro, iglesia, capilla, comedor, salas de informática, aulas de música y audiovisuales, laboratorios, taller de tecnología, biblioteca, polideportivo y gimnasio, además de la residencia para alumnos.

Por otro lado, las aulas están equipadas con los pupitres de los estudiantes, estanterías con algunos materiales que aportan los propios alumnos como diccionarios de inglés y

español, una pequeña biblioteca de aula y la mesa del docente con un ordenador y una estantería propia. Además, todas las clases cuentan con proyector y, aunque el material escolar lo aporta cada alumno de casa, el Centro sí que dispone de múltiples recursos de carácter tecnológico que los estudiantes utilizan para su aprendizaje. Destacan fundamentalmente las *Chrome-books* y unas *tablets* con el programa *snappet*.

Finalmente, en lo que respecta a la organización temporal, la jornada escolar se divide en mañana y tarde, y todas las clases duran aproximadamente una hora.

5.3. Características del grupo-clase

La clase de 6º de Primaria para la que va dirigida la propuesta, está formada por 25 alumnos, todo ellos con un nivel académico alto y con características bastante homogéneas, entre los que únicamente destacan un alumno con altas capacidades y otro con cierto déficit de atención. Además, los alumnos están organizados en grupos cooperativos de tres y cuatro estudiantes.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua inglesa, el aprendizaje se combina con la adquisición en el aula, aunque esta última se está tratando de potenciar con la introducción de una nueva asignatura dedicada exclusivamente a la comunicación en inglés, con a la realización de pequeños proyectos y también gracias a las áreas bilingües que se imparten en el Centro. En consecuencia, el nivel lingüístico-comunicativo de los alumnos en inglés es elevado, lo que facilitará la realización de múltiples actividades de diversa complejidad.

6. Fundamentación teórica de la propuesta

Esta propuesta didáctica, titulada “At the theatre”, se enmarca en las leyes educativas actuales y en el currículo de lenguas extranjeras. Está dirigida a alumnos de 6º curso de Educación Primaria, nivel en el que los estudiantes tienen un desarrollo cognitivo y social alto. Esto les permitirá trabajar aspectos más complejos y desarrollar positivamente actividades tanto individuales como en grupo, teniendo en cuenta, además, que muchas de las tareas propuestas se basan en el trabajo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), lo que permite crear un clima de confianza que

optimiza la adquisición, la comunicación y la evaluación. Además de todo ello, en el diseño de la propuesta también se ha considerado el alto nivel de inglés de los alumnos y los recursos tecnológicos disponibles en el Centro.

Los principales principios pedagógicos de NCA han sido claves a la hora de articular las actividades, pues este es el marco pedagógico que guía todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el aprendizaje por descubrimiento, la construcción de pensamiento, la cooperación y la introducción de las TIC serán el núcleo de las actividades propuestas.

El tema en torno al cual girará toda la propuesta es el *teatro*, un tema dinámico y original que permitirá a los alumnos desarrollar las cinco destrezas básicas, adquirir la lengua inglesa y desarrollar su competencia comunicativa. Además, algunas tareas también buscan incrementar la conciencia intercultural de los alumnos y su apreciación de la lengua inglesa.

La metodología seguida es el *Task Based Approach*, propuesta inicialmente por Prabhu (1987), en la que las actividades, además de fomentar la comunicación en la segunda lengua, están contextualizadas y organizadas en torno a la consecución de una tarea final, que reúne lo trabajado. En este contexto, el aprendizaje por descubrimiento resulta esencial, ya que es el propio alumno quien construye su propio aprendizaje a partir de los conocimientos previos, hasta la realización de la tarea final.

Por otro lado, también se ha considerado el *Communicative Approach* (Hymes, 1972; Richards, 2006), con el fin de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Así, los estudiantes serán los verdaderos protagonistas y el docente un facilitador, que fomentará la comunicación durante la clase, de acuerdo a diferentes situaciones y propósitos.

Finalmente, la teoría de la adquisición, propuesta por Krashen y Terrell (1983), ha sido esencial en el diseño de las actividades. Desde esta perspectiva, la adquisición primará sobre el aprendizaje gracias a la realización de actividades que potencian la comunicación y la fluidez, y en las que los alumnos son los verdaderos protagonistas, los cuales van descubriendo los contenidos de forma implícita y adquiriendo la lengua (juegos, vídeos...). Asimismo, las actividades se han organizado secuencialmente, considerando que el proceso de adquisición ocurre en un orden determinado, hasta finalmente, llevar a cabo la creación y representación del teatro final, la actividad más

compleja. Por otro lado, a la hora de explicar y llevar a cabo las actividades, se proporcionará un input rico y variado, teniendo en cuenta su nivel y procurando no sólo captar su atención sino también despertar el interés hacia la tarea, y se acompañará, además, de un apoyo visual y gestual, para que los estudiantes logren entender el input correctamente. Finalmente, también se busca reducir el filtro afectivo de los alumnos con actividades cercanas a sus intereses y gracias a los grupos cooperativos, que han sido diseñados tratando de compensar los niveles y buscando que todos los estudiantes puedan sentirse a gusto.

7. Criterios de elaboración de las actividades

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada conforme a cuatro criterios esenciales que se enuncian a continuación.

- *Criterio comunicación e interacción.* Uno de los principios esenciales que se pretende conseguir con la realización de las diferentes actividades es promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado. Los estudiantes tienen buen nivel de inglés, pero el objetivo es que sean capaces de hacer uso de los conocimientos que poseen para comunicarse e interactuar entre ellos, en diferentes situaciones, de tal manera que utilicen la lengua inglesa con la máxima fluidez posible para alcanzar diversos propósitos (intercambiar información, explicar, preguntar, interactuar, representar...).
- *Criterio de graduación.* Como se ha tratado ya, la adquisición es un proceso gradual que ocurre en un orden predecible y en el que el aprendizaje actúa como monitor. Por ello, las actividades siguen una secuencia lógica, que permite a los alumnos ir adquiriendo los conocimientos necesarios para la realización de la actividad final, que reúne todos los saberes. En relación a esta idea, también se parte de los conocimientos previos que poseen los alumnos, de tal manera que puedan construir su propio aprendizaje, elaborando progresivamente la nueva información.
- *Criterio cooperación.* En este caso, nos basamos en el principio de que los alumnos adquieren mejor una lengua cuando trabajan, coordinados, en grupo. Esto no sólo permite crear un clima de confianza en el aula, donde

cada niño se siente cómodo y puede participar activamente en las diferentes tareas propuestas, sino que además, la cooperación también favorece a aquellos alumnos con mayores dificultades, ya que gracias a la ayuda de sus compañeros, se sienten más integrados y pueden seguir con mayor facilidad el ritmo de la clase.

- *Criterio de aprendizaje por descubrimiento.* Este es uno de los principios fundamentales que van a guiar la práctica. Se trata de despertar el interés y la curiosidad en el alumno, aumentando su motivación por aprender cosas nuevas y por adquirir la lengua. Así, serán los propios alumnos los que, guiados por el profesor, descubran las diferentes ideas y, sobre todo, construyan por sí mismos sus propios aprendizajes y adquieran la lengua inglesa de forma eficaz.

8. Descripción de las actividades

SESIÓN 1:

Actividad 1: *Magic box*

Tiempo: 7 minutos

Materiales: caja mágica con objetos relacionados con el teatro (entradas de teatro, accesorios de disfraces, un micrófono...).

Descripción:

Para comenzar la sesión, el docente mostrará a los alumnos una caja mágica y les dirá que en el interior hay una serie de objetos relacionados con el nuevo tema. Para descubrir de qué se trata, varios alumnos voluntarios saldrán al frente, elegirán uno de los objetos de la caja y lo describirán a sus compañeros, sin decir de qué se trata. El resto de la clase tratará de adivinar los diferentes objetos. Al final, el docente preguntará de qué creen que va a ir el nuevo tema teniendo en cuenta todos esos materiales.

Actividad 2: *Breaking news*

Tiempo: 10 minutos

Materiales: una fotocopia de la noticia por grupo dividida en tres o cuatro fragmentos dependiendo del número de alumnos en el equipo.

Gestión del aula: la actividad se realizará en los grupos cooperativos.

Descripción:

El docente sacará de la caja mágica y entregará a cada grupo una noticia, en la que se explicará la actividad final que van a realizar y un misterio que conducirá las diferentes tareas. Cada miembro del grupo recibirá un fragmento de la noticia y tendrá unos minutos para leerlo. Posteriormente, todos deberán explicar su extracto de noticia al resto del equipo y tratarán de ordenar el texto completo para poder responder a las



preguntas que les hará el docente: ¿qué ha desaparecido?, ¿cómo se llama el premio?, ¿qué vais a realizar al final de la unidad?, ¿qué ganará el mejor equipo?, ¿qué profesiones de teatro aparecen en el texto?

Evaluación:

El docente, gracias a las preguntas, comprobará el trabajo y la coordinación de los alumnos además del nivel de comprensión de la noticia. Asimismo, una vez ordenadas las noticias también se leerán en alto, comprobando que todos los estudiantes han entendido y logrado ordenar el texto.

Actividad 3: Who is who?

Tiempo: 20 minutos

Materiales: tableros del juego *who is who?*

Gestión de la clase: la actividad se realizará en parejas.

Descripción:

Los alumnos estarán sentados por parejas y cada miembro tendrá un tablero de juego diferente, con dibujos sobre las profesiones de teatro y pequeñas definiciones. Sin embargo, las imágenes y definiciones que aparecen en el mismo tablero no se corresponden entre sí, sino que los alumnos deben preguntar a su pareja para descubrirlas, porque estas estarán en su tablero. El objetivo es que los alumnos se pregunten entre ellos siguiendo la estructura *who is...?* para tratar de averiguar cada profesión y unirla con su definición, escribiéndolas en el tablero.

Una vez hayan descubierto todas las profesiones, los alumnos se juntarán con sus grupos cooperativos para poner en común las definiciones y evaluarse entre sí.

Evaluación:

La evaluación de esta actividad se llevará a cabo entre los propios alumnos (coevaluación), que pondrán en común sus definiciones, estableciendo los aciertos, los errores cometidos y resolviendo posibles dudas entre ellos. Además, esta evaluación facilitará el desarrollo de la próxima actividad.



Actividad 4: Crazy sentences

Tiempo: 10 minutos

Materiales: [presentación Crazy Sentences](#)

Gestión de la clase: esta actividad se realizará en los grupos cooperativos.



Descripción:

Los alumnos trabajarán en equipo y deberán ponerse de acuerdo para escribir oraciones en inglés que contengan las tres palabras dadas por el docente. Es obligatorio que utilicen las tres palabras y que la oración tenga el máximo sentido posible, aunque pueden cambiar el orden en el que aparecen y conjugar los verbos como deseen.

Evaluación:

El docente evaluará las oraciones de cada grupo utilizando una checklist (anexo 1).

Actividad 5: Find the difference!

Tiempo: 3 minutos

Materiales: [presentación del juego](#)

Descripción:

Para terminar la sesión, los alumnos jugarán a un juego en el que deben encontrar el elemento diferente en tres cartas. Para ello, el docente proyectará el juego e irán apareciendo y desapareciendo cada una de las cartas. En la primera de ellas habrá un elemento distinto y los alumnos deberán averiguar de qué se trata.

SESIÓN 2:

Actividad 6: Taboo

Tiempo: 10 minutos

Materiales: tarjetas de juego

Gestión de la clase: esta actividad se realizará en los grupos cooperativos.

Descripción:

Esta actividad consiste en jugar al juego tradicional del tabú, con las profesiones y los elementos del teatro. Manteniendo la organización de la clase en grupos cooperativos, por turnos, un miembro de cada equipo saldrá al frente para describir una palabra, en un tiempo determinado, evitando utilizar los tabús o palabras prohibidas. El resto del equipo tratará de adivinar la palabra, pero si no lo hace, habrá rebote para otro grupo. En caso de que se termine el tiempo o de que se haya utilizado alguna de las palabras tabú en la explicación, ninguno de los equipos sumará puntos. El equipo ganador será el que más puntos haya conseguido.

Evaluación:

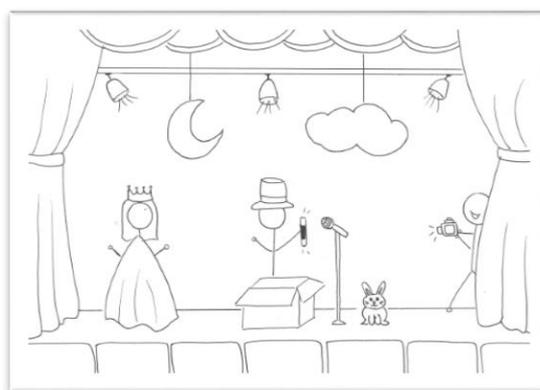
Gracias a esta actividad, el docente evaluará la competencia comunicativa de los alumnos, considerando su expresión y, especialmente, su fluidez a la hora de definir y explicar las diferentes palabras.

Actividad 7: Picture dictation

Tiempo: 15 minutos

Materiales: hoja en blanco y acceso a la [página web](#)

Gestión de la clase: esta actividad se realizará individualmente



Descripción:

El docente describirá paso por paso un dibujo en el que se incluyen algunas de las profesiones y los elementos de teatro que los alumnos han trabajado anteriormente. Los alumnos deben reproducir el dibujo según las indicaciones del docente.

Evaluación:

Gracias a esta actividad, el docente valorará la comprensión oral de los alumnos utilizando una checklist (anexo 2).

Actividad 8: *Who was Shakespeare?*

Tiempo: 20 minutos

Materiales: ficha de comprensión para el alumno y [listening Shakespeare](#)

Gestión de la clase: está actividad se realizará individualmente

Descripción:

En esta actividad los alumnos realizarán una comprensión oral sobre William Shakespeare. Previamente, el docente relacionará al dramaturgo con el texto que leyeron al principio del tema preguntando a los alumnos si recuerdan el nombre del trofeo desaparecido. A continuación, el docente preguntará a los alumnos qué saben sobre William Shakespeare y harán un pequeño *brainstorming* para activar sus conocimientos y predecir ciertos aspectos de la escucha. Posteriormente, escucharán el audio tres veces (la primera vez no podrán escribir) para realizar la ficha de comprensión, en la que deben completar las oraciones con las palabras que faltan.

Una vez realizada la actividad, los alumnos intercambiarán su ficha con un compañero, y se corregirán las respuestas poniéndolas en común entre toda la clase.

Evaluación:

En esta actividad se valorará la comprensión oral de los alumnos a través de la ficha que completan sobre el listening. Además, también se fomenta la coevaluación, ya que son los alumnos los que se van a evaluar entre sí.

Actividad 9: *Free crossword*

Tiempo: 5 minutos

Descripción:

El docente escribirá la palabra “theatre” en la pizarra, en grande y con las letras separadas entre sí. Los alumnos deben pensar palabras que hayan trabajado en el tema y que encajen a modo de crucigrama, sin repetir ninguna de ellas. Cuando se les haya ocurrido una palabra, se pondrán de pie en su sitio y, por turnos según lo indique el docente, irán saliendo a construir el crucigrama libre.

SESIÓN 3:

Actividad 10: *What are the differences?*

Tiempo: 15 minutos

Materiales: [página web](#) con oraciones y ficha para completar la tarea.

Gestión de la clase: la actividad se realizará en grupos cooperativos.

Descripción:

El docente proyectará diferentes oraciones en estilo directo e indirecto y preguntará a los alumnos cuál de las dos oraciones es la que utilizarían a la hora de escribir un guion de teatro y por qué creen que esa es la mejor manera de escribirlo.

Posteriormente, los alumnos, trabajando en equipo, deberán extraer las diferencias que ven entre las oraciones para tratar de deducir las características más importantes del estilo indirecto en inglés. Para facilitar esta tarea, se les proporcionará una ficha para completar paso por paso con la información que vayan obteniendo.

Al finalizar la actividad, las reglas que los alumnos hayan extraído sobre el estilo indirecto se pondrán en común, y el docente las reelaborará u ordenará para que puedan entenderlo claramente.

Evaluación:

En esta actividad, la evaluación se desarrollará entre los propios alumnos que, considerando los grupos en los que se encuentran, pondrán en común las ideas

extraídas y preguntarán sus dudas al resto de compañeros. Además, el docente anotará y reescribirá, si es necesario, las ideas más importantes en la pizarra.

Actividad 11: *Reported investigation*

Tiempo: 20 minutos

Materiales: una fotocopia por grupo del informe de policía por grupo.

Gestión de la clase: la actividad se realizará en grupos cooperativos.

Descripción:

Los alumnos continuarán investigando la desaparición del trofeo de teatro. En este caso, recibirán un informe policial con las declaraciones de los sospechosos y otras declaraciones que todavía no han sido transcritas en el informe. Trabajando en grupos, los alumnos deben buscar en el informe las frases que aparezcan en estilo indirecto, subrayándolas, y escribir ellos mismos las declaraciones de los sospechosos que no han sido registradas, utilizando también el estilo indirecto.

Una vez hayan realizado esta tarea, podrán investigar el caso para describir al culpable.

Evaluación:

La evaluación de esta actividad consistirá en dos aspectos fundamentales. Por un lado, se tendrá en cuenta el trabajo que hayan realizado los alumnos transformando las declaraciones de los sospechosos, que se corregirán entre todos en la pizarra, poniendo en común dudas y modificando posibles errores. Por otro lado, también se valorará la comprensión de los alumnos para tratar de descubrir al culpable y la justificación que den sobre su decisión, que tiene que ser clara y estar argumentada según lo trabajado.

Actividad 12: *Chinese whispers*

Tiempo: 12 minutos

Materiales: papелitos con oraciones para el juego.

Gestión de la clase: la actividad se realizará en grupos cooperativos, pero los alumnos de cada equipo estarán sentados individualmente, en filas.

Descripción:

Para comenzar el juego, los alumnos deberán colocarse individualmente en filas, y cada fila será un equipo diferente. El profesor entregará un papel con una oración al primer alumno de la fila, quien deberá transformar la oración al estilo indirecto y transmitirla al siguiente miembro del grupo. Así, uno a uno se comunicarán la frase, siguiendo los turnos marcados por el profesor, hasta llegar al último de la fila, quien la escribirá en un papel y posteriormente, por turnos, leerán lo que han escrito para corregirlo.

En cada turno, los alumnos se moverán un sitio hacia adelante, para que todos tengan oportunidad de pasar por los distintos puestos.

Evaluación:

La evaluación de esta actividad se realizará a modo de juego. Al terminar cada turno, todos los grupos dirán la oración en alto, corrigiéndose entre sí. Además, los equipos que hayan acertado irán acumulando puntos, hasta saber quiénes son los ganadores en la última ronda, quienes recibirán una pequeña recompensa.

Actividad 13: Crazy jigsaw

Tiempo: 3 minutos

Materiales: puzles del estilo directo e indirecto.

Descripción:

El docente repartirá por la clase diferentes piezas de un puzle con algunos de los cambios que deben realizarse para transformar el estilo directo en indirecto. Los alumnos deberán levantarse y buscar a su pareja para que el puzle esté bien construido. Una vez que las piezas del puzle estén ordenadas, en el reverso, descubrirán quién tiene y dónde está el trofeo de teatro desaparecido.

SESIÓN 4:

Actividad 14: *A dream come true*

Tiempo: 45 minutos

Materiales: proyector, ordenador para cada alumno con acceso a la [página web](#).

Descripción:

En esta actividad los alumnos realizarán una comprensión escrita. Antes de leer el texto y responder a las preguntas, el docente proyectará las imágenes que aparecen al inicio de la página web y el título de la lectura, y preguntará a los alumnos qué pueden ver en las imágenes, qué significa el título y qué creen que van a leer. El objetivo es que sean capaces de predecir y tratar algunos aspectos que, posteriormente, les pueden facilitar la lectura.

A continuación, leerán una vez todos juntos el texto, que se trata de una entrevista a uno de los actores del musical *El Rey León*, y después tendrán unos minutos para volverlo a leer individualmente y para contestar a las preguntas de comprensión.

Una vez que todos los alumnos hayan terminado la comprensión, se juntarán en grupos para pensar al menos dos preguntas más que le harían al actor. Posteriormente, cada grupo formulará una de las preguntas y los miembros de otro equipo deberán inventar una respuesta.

Evaluación:

Por un lado, la evaluación de esta actividad se basará en las preguntas de comprensión que los alumnos realizarán a través de un formulario de Google.

Además, también se valorará la competencia de los estudiantes a la hora de formular y responder las preguntas, teniendo en cuenta especialmente su fluidez y adecuación.

Actividad 15: *Riddles*

Tiempo: 5 minutos

Materiales: adivinanzas y pelota

Descripción:

Para terminar la sesión y repasar todo lo trabajado hasta el momento, los alumnos jugarán a las adivinanzas. Para ello, se juntarán en equipos y el docente leerá en alto una adivinanza. Para elegir la persona que responde, lanzará una pelota y el alumno que la coja será el encargado de dar la respuesta correcta a la adivinanza (para lo que podrá contar con la ayuda de su equipo) o pasar la bola a otro equipo, a modo de rebote.

Evaluación:

A través de esta actividad, se valorará la comprensión oral del alumnado y las ideas del tema que han ido adquiriendo hasta el momento, considerando las respuestas que dan a cada adivinanza y la lógica que aplican a la hora de resolverlas.

SESIÓN 5:

Actividad 16: *Teachers of drama*

Tiempo: 15 minutos

Materiales: [página web](#) y ficha para la actividad.

Descripción:



Los alumnos tendrán acceso a la página web para preparar, en casa, los elementos esenciales del teatro (los elementos de las historias, las partes de una historia y los elementos del drama). Para afianzar estas ideas y poder explicarlas en el aula, deberán completar una ficha.

Posteriormente, en el aula, compartirán la información que han preparado y pondrán en común sus dudas, realizando de nuevo las tres actividades de la página web:

- Juego de los tetraedros: cada grupo tendrá un tetraedro con diferentes imágenes en cada cara. El objetivo es que presenten al resto de sus compañeros los elementos de las historias que les haya tocado.
- Juego con las partes de las historias y sus características
- Creación entre toda la clase de un mapa mental con los elementos del drama

Evaluación:

En esta actividad se valorará la comprensión de los alumnos sobre los distintos elementos de las historias y del drama, y se tendrá en cuenta especialmente su capacidad, iniciativa y soltura a la hora de explicar las ideas al resto de compañeros.

Actividad 17: *Just an example*

Tiempo: 10 minutos

Materiales: [ejemplo guion de teatro](#)

Descripción:

El docente mostrará a los alumnos un ejemplo de un guion de teatro para que tengan como modelo y así, la elaboración de su propio guion les resulte más sencilla. Entre todos revisarán los elementos que deben incluir y aclararán sus dudas antes de comenzar a escribir su obra.

Evaluación:

Continuación de la evaluación de la actividad anterior. En este caso se tendrá en cuenta si los alumnos han asimilado los diferentes elementos del drama y saben localizarlos en un guion de teatro.

Actividad 18: *Organising our ideas*

Tiempo: 20 minutos

Materiales: ficha planificación guion de teatro, tarjeta acreditativa para cada miembro del equipo con su función y tarjetas basic stories.

Descripción:

Considerando lo que los alumnos han trabajado en casa y han explicado en la primera parte de la sesión, en esta actividad tienen que planificar los elementos de su obra de teatro.

Antes de comenzar, el docente entregará a los grupos varias tarjetas acreditativas con diferentes funciones, para que cada alumno adopte un papel en el equipo. Todos ellos serán actores, pero además, habrá un director (que dirigirá y organizará el trabajo del grupo), un técnico de sonido (encargado de controlar el ruido en el grupo y, en la representación teatral, realizará los sonidos y controlará si el tono de voz de los actores es adecuado), un/a diseñador/a (encargada de enumerar los disfraces y materiales necesarios) y, finalmente, un/a escritor/a (encargado de ir escribiendo la obra a partir de las ideas de todo el grupo). El docente les entregará una acreditación con su nueva función, pero serán los alumnos los que intenten descifrar qué tareas debe realizar cada uno, demostrando si han adquirido las profesiones de teatro.

Posteriormente, se les entregará una ficha con los elementos de teatro que deben planificar y una tarjeta con la historia básica que los alumnos deben seguir y adaptar al teatro. Deberán leer la historia básica que aparece en la tarjeta y planificar cómo sería su obra de teatro.

Evaluación:

Al terminar la actividad, el docente recogerá las fichas para revisar las planificaciones que han realizado y dar pequeños consejos o recomendaciones a los alumnos.

Actividad 19: *The greatest show*

Tiempo: 2 minutos

Descripción:

Para terminar la clase de forma más relajada y distendida, los alumnos escucharán la siguiente canción: [The Greatest Showman - The greatest show \[Full HD Scene\]](#).

SESIÓN 6:

Actividad 20: *It's raining ideas!*

Tiempo: 5 minutos

Descripción:

Para comenzar la sesión, entre todos realizarán una lluvia de ideas para repasar los elementos del drama. Además, el docente devolverá a cada grupo su ficha con la planificación.

Actividad 21: *Creating drama*

Tiempo: 40 minutos

Materiales: Chromebook con acceso a *Google Drive*.

Gestión de la clase: la actividad se realizará en los grupos cooperativos.

Descripción:

Siguiendo la planificación del teatro que realizaron en la sesión anterior, los alumnos comenzarán a escribir los guiones utilizando las Chromebook. El docente explicará que las representaciones teatrales deberán durar alrededor de cinco minutos y todos los alumnos deberán intervenir. Asimismo, les mostrará lo que se va a evaluar para que los estudiantes sepan de antemano lo que se espera de ellos.

Junto con el guion de la obra, los estudiantes también podrán crear una presentación con las diferentes escenas, que se mostrará en la representación teatral.

Evaluación:

En esta actividad se evaluarán los guiones de teatro gracias a una rúbrica (anexo 3).

Actividad 22: *The greatest show*

Tiempo: 2 minutos

Descripción:

Al final de la clase escucharán la siguiente canción: [The Greatest Showman - The greatest show \[Full HD Scene\]](#).

SESIÓN 7:

Actividad 23: *Lights, camera, action!*

Tiempo: 45 minutos

Materiales: disfraces y materiales para la representación, presentación de Power Point con las escenas y rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

Gestión de la clase: la actividad se realizará en los grupos cooperativos.

Descripción:

Antes de comenzar con las representaciones teatrales, los alumnos tendrán 10 minutos para cambiarse, preparar todos los materiales y ensayar por última vez con su equipo. El resto del tiempo se dedicará a realizar las representaciones teatrales. Aleatoriamente, los grupos representarán su teatro y serán evaluados tanto por el docente como por el grupo anterior a ellos, que tendrá una rúbrica para evaluar a sus compañeros.

Evaluación:

En esta actividad se evaluarán las representaciones teatrales de los alumnos, considerando su adquisición de la lengua y su competencia comunicativa, por lo que la nota será individual. Para ello, el docente tendrá una rúbrica que le permitirá valorar a cada estudiante y, además, para fomentar la coevaluación, cada equipo también tendrá una copia de la rúbrica, con la que deberán evaluar sus compañeros. (Anexo 4).

Actividad 24: *Awards ceremony*

Tiempo: 5 minutos

Materiales: diplomas y trofeo

Descripción:

Para terminar y como recompensa por su trabajo y esfuerzo, el docente entregará a cada alumno un diploma, y el mejor grupo recibirá un pequeño trofeo de teatro.

Evaluación:

Continuación de la evaluación correspondiente a la actividad anterior.

CONCLUSIÓN

A partir de la realización de este Trabajo Fin de Grado, se pueden extraer una serie de conclusiones esenciales acerca del proceso de evaluación que tiene lugar en un aula de lengua extranjera inglés en la etapa de Educación Primaria. La principal de todas ellas se sitúa en el hecho de que la evaluación podría tener un papel esencial en el proceso de adquisición de la lengua inglesa, siempre que esta se oriente adecuadamente, ya que permite optimizar la práctica docente y fomentar el progreso del alumnado en los distintos estadios de la adquisición, regulando y perfeccionando este proceso.

Así, considerando lo expuesto anteriormente, sería conveniente que los docentes de lenguas extranjeras planificaran de antemano los instrumentos y actividades de evaluación que van a llevar al aula, de tal manera que estos se ajusten a la práctica y a las características del alumnado y permitan valorar su adquisición de la lengua de forma natural y eficaz.

Además, para que la evaluación vaya en consonancia con la adquisición, esta habría de planificarse y desarrollarse junto con el resto de elementos didácticos, sin dissociarse de las actividades habituales que se desarrollan en el aula de lengua extranjera, ya que esta sería la forma de valorar eficazmente lo que realmente ha sido objeto de enseñanza y, por tanto, también de adquisición.

Sin embargo, no solo los docentes deberían llevar a cabo proceso de evaluación sino también los propios estudiantes, convirtiéndose esta en una práctica compartida por ambos. Hacer partícipe al alumnado de la práctica evaluadora supondría aumentar su implicación y motivación, ya que dispondrían de oportunidades para autorregularse y valorarse entre sí, poniendo en juego la lengua que han adquirido, aumentando sus posibilidades de éxito y, en definitiva, desarrollando su adquisición.

Finalmente, conviene señalar la importancia del tratamiento didáctico del error en el aula, basándonos en la concepción de que estos errores son parte intrínseca del proceso de adquisición de la lengua. Se trataría, por tanto, de normalizar su presencia en el aula, creando un clima de confianza que no los castigue o evite sino que ayude a identificarlos, a conocer sus causas y remediarlos. Esto contribuiría a aumentar la confianza del estudiante y a reducir su filtro afectivo, potenciando su iniciativa y soltura a la hora de comunicarse y, por tanto, favoreciendo su adquisición de la lengua inglesa.

REFERENCIAS

- Brown, G.T.L. (2017). *Assessment of Student Achievement* (1ª ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315162058>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Corder, S.P. (1967). *The significance of learner's errors*, *International Review of Applied Linguistics*, (5º ed., Vol.4). Oxford University Press.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Guillén Díaz, C.; Blasco Quílez, T. y Calleja Largo, I. (1998). La evaluación de la competencia comunicativa en las áreas de Lengua: Análisis de las concepciones y actuaciones docentes. *Cultura y Educación*, 9, 97-112.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Johnson, R. T., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Leal Oliva, A., & Sánchez Rodríguez, P. (2009). El tratamiento del error en lengua inglesa dentro del aula de idiomas. *Innovación y experiencias educativas*, 24.

<https://docplayer.es/6195234-El-tratamiento-del-error-en-lengua-inglesa-dentro-del-aula-de-idiom.html>

Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera en H. Salmerón. *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, (pp. 252-290). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Manrique Villavivencio, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Educación*, 13(25), 43-60.

Marin Serrano, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: revista científica*, 8, 182-198.

Mayor Sánchez, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, pp. 21-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870453>

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>

Pastor Cesteros, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514) Madrid, Conserjería de Educación.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la

Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 275, de 17 de noviembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/11/16/984>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Selinker, L. (1972). «Interlanguage». En *IRAL*, X (2), pp. 209-231

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Vidal González, F. (2012). Evaluación continua. *Supervisión* 21, 25.

ANEXOS

Página web de la propuesta: <https://lauradelgadosanz.wixsite.com/website>

Instrumentos de evaluación para la propuesta

Anexo 1: Crazy sentences checklist

	Oración 1		Oración 2		Oración 3		Oración 4		Oración 5	
	No	Sí								
Entiende el significado de las palabras y la forma de usarlas.										
Es capaz de poner cada una de las palabras en su contexto.										
Relaciona las tres palabras entre sí, creando una frase que tiene sentido o podría tenerlo.										
La oración creada tiene una intención comunicativa concreta.										

Anexo 2: Picture dictation checklist

El alumno...	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Entiende rápidamente la orden dada por el profesor.				
2. Reconoce las palabras clave en la instrucción del docente.				
3. Identifica otros detalles en la instrucción del docente.				
4. Incorpora los elementos básicos en su dibujo.				
5. Es capaz de seguir los pasos ordenadamente.				
6. Realiza un dibujo similar al original.				

Anexo 3: Rúbrica guion de teatro

	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	Total
Aspectos lingüísticos-comunicativos	El guion es confuso y con errores, y las ideas no cumplen ninguna intención comunicativa.	El guion tiene errores pero las ideas cumplen una intención comunicativa concreta.	El guion es claro y, aunque hay algún error, las ideas cumplen una intención comunicativa concreta.	El guion es claro, correcto y cumple una intención comunicativa concreta.	
	El guion no se ajusta al público ni a lo que se pretende comunicar.	El guion no se ajusta el público o al contexto al que va dirigido.	En general, el guion se ajusta al público y a lo que se comunica.	El guion se ajusta perfectamente al público y a lo que se desea comunicar.	
Aspectos teatrales	No hay adaptación de la historia. La historia es totalmente diferente a lo que se había dado.	La historia ha sido adaptada al teatro sin incluir nada novedoso.	Buena adaptación de la historia. Se incluyen todos los elementos dados y se introduce algún aspecto novedoso.	Excelente adaptación de la historia. Se incluyen todos los elementos dados y se introducen nuevos aspectos originales y apropiados.	
	No se incluye ninguno de los elementos del drama.	Se incluyen sólo algunos elementos del drama. Algunos elementos no son adecuados para lo que se desea transmitir.	Se incorporan la mayoría de los elementos del drama acorde a lo que se desea transmitir.	Se incorporan todos los elementos del drama y estos dan sentido al guion teatral.	
Organización	Falta de coherencia y estructura. No se incluyen todas las partes de la trama (introducción, desarrollo y final) o estas están incompletas e impide la comprensión.	En algunas partes la estructura es confusa o hay fragmentos incoherentes. Se incluyen las tres partes de la trama, pero están mezcladas y esto dificulta la comprensión.	En general, el texto es coherente y claro, y se incluyen las tres partes de la trama (introducción, desarrollo y final).	Uso de conocimientos adquiridos para elaborar un texto coherente, claro y bien estructurado. Se incluyen las tres partes de la trama y estas están perfectamente organizadas y tienen sentido y continuidad.	

Anexo 4: Rúbrica representación de teatro

	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	Total
Expresión oral	El alumno es incapaz de expresarse oralmente y lee el texto.	El alumno se esfuerza en expresarse pero muestra duda y apenas hay fluidez.	El estudiante se expresa con facilidad. La expresión es fluida, aunque momentos puntuales muestra pequeñas dudas.	El estudiante se expresa con facilidad y fluidez.	
	El alumno no muestra impulso ni soltura por comunicarse.	El alumno tiene algo de iniciativa a la hora de comunicarse, aunque lo hace con poca soltura.	El alumno tiene gran iniciativa a la hora de comunicarse y, en general, se expresa con bastante soltura.	El alumno muestra gran impulso a la hora de comunicarse y mucha soltura en su discurso.	
Actuación	El alumno no actúa. No hay gestos ni movimientos en toda la representación teatral. No hay disfraces ni escenografía.	Apenas hay movimiento ni gestos y el alumno no muestra seguridad en la representación. Utilizan disfraces y escenografía.	El alumno acompaña su diálogo con algunos gestos y movimientos. Utilizan disfraces y escenografía.	La actuación es excelente. El alumno utiliza el espacio y acompaña su diálogo con gestos y movimientos. Utilizan disfraces y escenografía.	
Contenido	El diálogo del personaje es incompleto, incorrecto y difícil de seguir. El alumno apenas participa en la obra.	El diálogo en algunas ocasiones está incompleto o es difícil de seguir y tiene algunos errores. La participación del alumno en la obra es escasa.	En general, el diálogo es completo y fácil de entender aunque hay pequeños errores. La participación es adecuada.	El diálogo es correcto, completo y fácil de entender. El alumno participa activamente durante toda la obra.	
	Hay mucha improvisación y es notoria. El alumno no muestra conocimiento de la obra.	El alumno tiene un conocimiento escaso de la obra y la improvisación no siempre se ajusta al guion.	El alumno tiene conocimiento de la obra y apenas hay improvisación.	El alumno tiene un conocimiento total de la obra. Es capaz de seguir el guion y, si hay improvisación, esta pasa desapercibida.	