

## La evaluación como situación de aprendizaje: el diseño de pruebas auténticas

Jalo Marcela

*marcelajalo@gmail.com*

Pérez Albizú Ma. Candela

*candelaperezalbizu@gmail.com*

*La evaluación auténtica abre nuevas posibilidades a una de las tareas más complejas de realizar como es el caso de la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera. Desde una perspectiva que considera a la evaluación parte constitutiva del proceso de enseñanza aprendizaje, el diseño de tareas auténticas resulta fundamental. Este trabajo presenta un marco teórico en torno a esta concepción de evaluación, el cual se ilustra mediante la presentación y análisis de un examen de desempeño. El mismo ha sido diseñado como parte del proyecto sobre el cambio de paradigma en la evaluación que se viene desarrollando en la Escuela de Lenguas (UNLP)*

### Introducción

La naturaleza misma de la evaluación ha cambiado radicalmente durante las últimas décadas. Desde un tiempo a esta parte, los profesores de una lengua extranjera han puesto a prueba, investigado y debatido acerca de diferentes tipos de evaluación y sus implicancias. Ciertamente, en las últimas décadas, ha habido progreso en el área de la evaluación de una lengua extranjera; sin embargo, algunas cuestiones aún permanecen sin resolver: *¿Qué tipos de tareas deberían formar parte de la evaluación? ¿De qué modo refleja la evaluación la actividad del aula? ¿Qué habilidades se quieren evaluar? ¿Qué contenidos queremos evaluar? ¿Qué esquemas de puntuación son más apropiados?*

Uno de los aspectos centrales de este nuevo paradigma que ha surgido en relación a la evaluación, es el diseño de tareas auténticas, en contraposición a una tradición en la que la evaluación era - ante todo - sumativa, y calificaba a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos (Bélair, 2000). Por lo tanto, uno de los objetivos del presente trabajo es reflejar los tipos de tareas que forman parte constitutiva de la evaluación como así también la autenticidad de las mismas.

Asimismo, entendemos que la evaluación debe ser considerada como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover y certificar. Al focalizar nuestra mirada en los aprendizajes, la evaluación puede utilizarse también para reorientar la enseñanza, siempre que se analicen y se pongan en diálogo los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas. En este trabajo nos referimos a la perspectiva de la evaluación de y para el aprendizaje y, con este alcance, a aquellas preocupaciones que surgen a la hora de diseñar instrumentos de evaluación en el marco de procesos de enseñanza.

A modo de ejemplo incluimos un examen diseñado para la Sección de niños del área de inglés de la Escuela de Lenguas, Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. El mismo pretende ilustrar una nueva modalidad de examen de desempeño que acompaña un proyecto sobre este cambio de paradigma en la evaluación que se viene desarrollando en dicha institución y en el cual participan no solo los profesores del área de inglés sino también los profesores de las áreas de francés y portugués.

Este cambio apunta a considerar que una evaluación es exitosa en tanto constituya una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. En tal sentido, evaluar para favorecer aprendizajes y para aprender, es crear condiciones para recorrer ese camino.

### **Marco Teórico: La evaluación auténtica. Su origen.**

Los retos a los que los alumnos se enfrentan en la actualidad demandan que planteemos nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación. El desafío principal es preparar a los alumnos para participar de manera activa y responsable en los ámbitos públicos y privados.

La evaluación auténtica se origina como una alternativa a esta difícil cuestión. La misma surge en 1980 en Estados Unidos como un enfoque alternativo a la evaluación tradicional. Grant Wiggins (1989) propuso evaluar a los alumnos mediante tareas que tuvieran un significado en el mundo real, en situaciones de la vida cotidiana. Esta forma de aprender busca que ese aprendizaje tenga valor y sea genuino. Así, la evaluación auténtica puede definirse como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos y complejos

para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes.

Es importante dejar en claro que el concepto de autenticidad no sólo se refiere a la evaluación sino, fundamentalmente al aprendizaje. Este nuevo enfoque supone la influencia recíproca existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación: “aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en el otro” (Gulikers y otros, 2004, p. 68).

De acuerdo con Wiggings y McTighe (2005) una evaluación es auténtica cuando tiene objetivos bien definidos:

- implica la elaboración de un producto o resolución de un problema utilizando conceptos, habilidades, valores, actitudes.
- define destinatarios, interlocutores del mundo real.
- implica cierto grado de incertidumbre y restricciones.
- demanda la utilización de una variedad de recursos cognitivos.

En contraposición a la evaluación tradicional en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; con un carácter primordialmente sumativo, aparecen varios enfoques relacionados a la evaluación auténtica: la evaluación de desempeño, la evaluación alternativa, y la evaluación formativa entre otras.

Según Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2) este tipo de evaluación se caracteriza por: [...] “demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”.

Al referirnos a evaluación auténtica no nos referimos solamente a saber hacer algo fuera del contexto escolar, sino más bien nos referimos a que los alumnos puedan desempeñarse en situaciones y contextos donde evidencian que han podido comprender y solucionar cuestiones relevantes tanto a nivel personal como social.

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social. Por tanto, la función de la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñarse con un propósito comunicativo claro y de acuerdo a su perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible participar en la sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal

propio y de los demás (Escudero, 2008).

Así como el cambio en las concepciones de la lengua -de enfoques analíticos a enfoques integrativos - tuvo su consecuencia en la forma de evaluar la lengua, la evolución en los enfoques de enseñanza dio lugar a enfoques más comunicativos que permitieron prácticas de evaluación en las que se tiene en cuenta el desempeño. En este sentido, la evaluación también debe reflejar una práctica del lenguaje en la que el alumno tenga en cuenta el contexto, el propósito y los interlocutores involucrados en la interacción con el texto.

### **Situación de la evaluación**

El examen incluido en este trabajo se diseñó para ser administrado a niños (específicamente *Niños 5*) que estudian inglés como lengua extranjera en la Escuela de Lenguas. Hay tres grupos de *Niños 5* y la edad de sus alumnos oscila entre los 12 y 13 años de edad. Los alumnos en estos grupos han alcanzado un nivel A2 correspondiente al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras*.

Los profesores de estos cursos utilizan como guía el libro de texto *English Explorer 2* (Bailey & Stephenson, 2011). Sin embargo, lo complementan con diferentes materiales de otras fuentes.

En cuanto a la metodología, adherimos a un enfoque ecléctico basado en el enfoque comunicativo. Entre las características distintivas que guían nuestra práctica pedagógica podemos mencionar: la integración de contenido y lengua, el aprendizaje basado en la resolución de tareas, la implementación de Tecnologías de la Información y Comunicación, el desarrollo de proyectos y la promoción de valores multiculturales. Este examen intenta reflejar dichos principios de manera de integrar la práctica de enseñanza con la práctica de evaluación para transformarlo en un aprendizaje significativo.

Cabe señalar que los alumnos en estos cursos son evaluados tanto formal como informalmente. En relación a la evaluación formal, los alumnos deben rendir dos exámenes escritos durante el año académico. La evaluación informal, por otra parte, se lleva a cabo en el transcurso de cada clase. En cuanto al registro de la información, es importante destacar que los profesores completan un informe mensual sobre el desempeño escrito y oral de los alumnos en sus clases al finalizar cada mes. En esta institución la producción oral de los alumnos de este nivel no es

evaluada formalmente a menos que no hayan alcanzado, durante el año, los estándares establecidos.

El presente examen es un ejemplo de una de las dos evaluaciones sumativas que se implementan en el año. Los contenidos se derivan del programa cubierto sobre un período específico de tiempo, y como se mencionó anteriormente, es uno de los instrumentos de evaluación internos establecidos por la Escuela para todos los alumnos que cursan N5.

### **Especificaciones de la prueba (test specifications)**

Las especificaciones del test nos permiten determinar y hacer explícito el contenido que esperamos evaluar y las habilidades que deseamos incluir en forma integrada.

Consideramos que el primer paso en la elaboración de un examen es identificar los objetivos y contenidos del examen. Es decir, todo lo que pensamos que nuestros alumnos deberían “saber” o ser capaces de “hacer” (Wiggins and McTighe, 2005).

En este sentido, las tareas que diseñamos para el examen van a realmente cumplir un determinado propósito.

### **Análisis del examen**

El test diseñado en este trabajo pretende ser un ejemplo de prueba que sigue el enfoque de evaluación para el aprendizaje o evaluación auténtica.

El examen gira en torno a un tema vinculado con la literatura. Siguiendo a Ghosn (2002), la literatura crea un contexto significativo para el aprendizaje de una lengua extranjera promoviendo actitudes interpersonales e interculturales positivas para el desarrollo del niño. Al mismo tiempo, favorece el desarrollo de la literacidad generando oportunidades para el pensamiento crítico. Por último, la buena literatura trata acerca de temas vinculados con aspectos de la condición humana contribuyendo así al desarrollo emocional del alumno.

Las tareas han sido enmarcadas en el contexto de un *Proyecto escolar sobre Escritores de literatura infantil y juvenil reconocidos mundialmente*. Este contexto “escolar” remite a la realidad inmediata de los niños de esta edad. Asimismo, se han introducido dos personajes - Violet y Augustus - que son compañeros de clase trabajando en este proyecto y que interactúan o están presentes en cada una de las tareas del test. Este contexto escolar social con compañeros de clase, tareas, charlas en línea y difusión por Internet se esfuerza por replicar las situaciones

cotidianas de los alumnos ya que remite a la realidad inmediata de los niños de esta edad y "permite a los estudiantes producir formas lingüísticas necesarias para lograr fines comunicativos." (McNamara, 2006).

Es importante destacar el uso de material auténtico y el trabajo con distintos géneros discursivos. Los textos que los alumnos leen y luego producen al resolver las distintas tareas del examen, se insertan en prácticas de sus vidas cotidianas. Como toda actividad humana las tareas que los alumnos realizan con los textos son esencialmente de carácter social y se localizan en aspectos de la interacción humana.

El texto de comprensión de lectura es una adaptación de un texto literario - *Matilda de Roald Dahl* - y el pasaje de comprensión auditiva es parte de un webcast disponible en línea - entrevista a Rachel White archivista en el *RoaldDahlMuseum and Story Centre*.

En la tarea de lectocomprensión, se eligieron respuestas cortas para evaluar principalmente la comprensión textual de información general y específica. Alderson (2000) sostiene que las respuestas cortas son más cercanas a nuestras vidas. A pesar de que generalmente no respondemos preguntas sobre lo que leemos, sí hacemos hipótesis que luego corroboramos al leer. Hughes (2003:144) señala que "las mejores preguntas para respuestas cortas son aquellas con una única respuesta correcta."

Para la tarea de comprensión auditiva, se eligió una entrevista que es parte de la Celebración de los 100 años del nacimiento de Roald Dahl. La tarea consiste en la toma de notas acerca de la información relevante sobre el autor y su obra para ser luego comentada en clase.

Si bien la tarea C, pretende evaluar elementos lingüísticos específicos, lo hace en el contexto de una conversación de WhatsApp - lo cual le otorga mayor autenticidad. Se ha intentado diseñar una conversación informal entre los dos protagonistas donde las posibles formas lingüísticas surjan de la manera más natural posible.

La tarea de escritura está directamente ligada al mundo real de los alumnos. El hecho de que el producto a escribir en la evaluación pueda ser luego seleccionado para ser enviado a un concurso de escritura organizado por la página oficial del autor RoaldDahl, "*RoaldDahl.com*", la dota de valor además de brindar autenticidad.

Por lo descripto hasta aquí, las diferentes tareas tienen por objeto no solo comprobar el conocimiento del alumno de ciertas estructuras lingüísticas y vocabulario, sino también su capacidad para utilizar el lenguaje en situaciones comunicativas que puedan tener lugar en la vida real.

Por último, podemos considerar que esta evaluación es auténtica porque encontramos las siguientes características:

- Presenta tareas que tienen un sentido que trasciende la mera repetición de información.
- Promueve la aplicación de los contenidos lingüísticos trabajados en diferentes formatos y contextos.
- Permite ejercitar la comunicación de ideas teniendo en cuenta un destinatario particular.
- Permite la resolución con respuestas diversas.
- Requiere la integración de saberes de diferentes campos.
- Favorece la creatividad.
- Estimula la futura investigación.

Todas las tareas del examen tienen al menos algunas de estas características que las distinguen de un examen tradicional.

Las consignas que se plantean requieren la realización de tareas auténticas ya que se proponen roles, audiencias o productos, es decir, la realización de algo “con sentido” en relación con el tema que se evalúa.

Se ofrecen opciones, o bien de recursos o bien de tareas a realizar, dando así la posibilidad de que los estudiantes elijan cómo mostrar sus desempeños.

### **Puntaje y corrección del examen**

Al diseñar evaluaciones auténticas, hay que prestar especial atención a los esquemas de puntuación. Los mismos deben ser diseñados cuidadosamente y los docentes deben estar entrenados en cuanto a su implementación.

El test aquí diseñado incluye un esquema de puntuación cuantitativo que es el que se utiliza en nuestra institución. Dicho esquema está basado en los diferentes tipos de tareas.

En las tareas de tipo 1 sólo una respuesta es posible. Aquí se incluyen por un lado, las actividades que tienen una menor demanda cognitiva. Actividades de ítem dicotómico (Verdadero o Falso que no requieren justificación), de selección múltiple,

de ordenamiento, etc. Y por otro, actividades con una mayor demanda cognitiva. Ejercicios relacionados con la cohesión y la coherencia, tales como deducción de significados, inserción de una oración o subtítulo, etc.

En las tareas de tipo 2 más de una respuesta es posible. Ejemplos de este tipo de tareas son: completar con ítems lexicales o gramaticales espacios en blanco, respuestas o preguntas completas, estilo indirecto, etc.

Las tareas de tipo 3 abarcan las respuestas más extensas y las composiciones.

En este test se han incluido principalmente tareas de tipo 2 y 3 y solo una instancia de tarea de tipo 1.

Al diseñar el esquema de puntuación se trató de establecer un balance entre las diferentes secciones. Las tareas que evalúan las habilidades de producción y que por tanto demandan una mayor producción por parte del alumno tienen un puntaje más alto que las tareas relacionados con habilidades de recepción.

En cada tarea se consideró tanto el alcance y la comprensión de las consignas planteadas como así también, la realización de las tareas en tiempo y forma.

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad se proporciona una escala de puntuación completa. En tal sentido se intenta asegurar que los distintos evaluadores utilicen las mismas puntuaciones de un modo similar y que cada evaluador aplique los puntajes establecidos de la misma manera a los distintos exámenes. Creemos que incluso las instancias que implican una evaluación más subjetiva son lo suficientemente confiables debido a las tablas incluidas.

## **Conclusión**

Este análisis nos permite revisar la planificación de la evaluación con miras a las secuencias de enseñanza que abordamos en el aula. Como señalamos en la introducción, evaluar es también reflexionar sobre la enseñanza, y ello implica revisar nuestro propio desempeño docente, así como las posibles relaciones entre lo que enseñamos y lo que los alumnos aprenden.

Cabe aclarar que el modelo de examen que ilustra este trabajo no es el único posible. Tampoco se trata de proponer la eliminación de ejercicios con foco en lengua más tradicionales. Este tipo de ejercitación puede ser necesaria y útil si no son las únicas evidencias y forman parte de un proceso que les otorga sentido.

Pensamos que las prácticas de evaluación pueden mejorarse a partir de modelos como el que presentamos, así como también a partir de las buenas

retroalimentaciones que podemos ofrecer aún a pruebas tradicionales.

Por otra parte, el docente cuenta con otros instrumentos de evaluación además de las evaluaciones formales. Por ejemplo, las distintas producciones que realizan los alumnos en su proceso de aprendizaje pueden ser valiosos indicios que se constituyan en evidencias para una evaluación formativa centrada en la mejora del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los docentes debemos formar para facilitar la construcción de autonomía en los estudiantes. Esto implica, enseñar y evaluar en contenidos significativos, en perspectivas alternativas de un mismo saber y en habilidades que permitan desarrollar el pensamiento crítico. En este sentido es que entendemos que la evaluación es una oportunidad para contribuir a estos procesos formativos.

### **Pruebas auténticas: modelos inspiradores**

A. At school, Augustus and Violet are working on a Literature project on successful children's writers. The first book in their list is Matilda by Roald Dahl. Can you help them with their homework?

Literature Project: Matilda by Roald Dahl

TASK 1

A.1. Read chapter 1 and choose a title for it:

- Mrs. Phelps: a sensible teacher
- The Reader of Books
- An Affectionate Family

A.2. Read the text again and answer the following questions:

1. What evidence do we have that suggests Matilda might be a child-genius? Mention two activities she could do at a very young age.  
.....

2. How did Matilda's father react when she asked for a book?  
.....

3. Why did Mrs. Phelps offer Matilda a book "*with lots of pictures in it*"?  
.....

4. What kind of books did Matilda want to read – apart for the children ones?  
.....

5. How did the stories make Matilda feel?  
.....



*Mr. and Mrs. Wormwood had an ordinary little boy, Michael, and a daughter, Matilda. But they were so busy with their unimportant business that they did not realize Matilda was clever – very clever.*

*By the age of one and a half, she could speak perfectly and knew as many words as most grown-up people. By the time she was three, Matilda could read newspapers. At the age of four, she could read fast and well.*

*'Daddy,' she said, 'could you buy me a book?'*

*'A book?' he said. 'What's wrong with the TV? We've got a nice TV and now you come asking for a book! We're too good to you already, my girl!'*

*Nearly every afternoon, Matilda stayed in the house while her brother (who was five years older than her) went to school, her father went to work and her mother went to the cinema.*

*One afternoon, Matilda walked to the library in the village.*

*Mrs. Phelps, the woman at the library, was surprised to see this small girl.*

*'Where are the children's books, please?' asked Matilda.*

*Mrs. Phelps showed her. 'Shall I find you a nice one with lots of pictures in it?' she said.*

*'I'm sure I can find something,' said Matilda.*

*After that, she walked down to the library every afternoon and sat quietly in a corner reading.*

*'What can I read next?' she asked Mrs. Phelps one day. 'I've finished all the children's books.'*

*'You mean you've looked at the pictures.'*

*'Yes, but I've read the books, too,' said Matilda.*

*Mrs. Phelps was very surprised. 'How old are you, Matilda?' she asked.*

*'Four years and three months,' answered Matilda.*

*Mrs. Phelps was even more surprised. 'What sort of book would you like to read next?' she asked.*

*'A really good one,' said Matilda. 'A famous one.'*

*So, Mrs. Phelps gave her *Great Expectations* by Charles Dickens, a very famous English writer.*

*During the next six months, Matilda read fourteen 'famous books' by different writers, and Mrs. Phelps watched with surprise and excitement.*

*'You can borrow books from libraries and take them home, Matilda,' she said one day.*

*And after that, she visited the library once every week to borrow new books and to return the old ones. And every afternoon she read. The books took her to Africa with Ernest Hemingway, to India with Rudyard Kipling, and to many other wonderful places.*

**B. The official Roald Dahl Day takes place every year on 13 September, on the birthday of the storyteller. On that day, there is a live webcast (online presentation)! With their literature teacher, Violet and Augustus watched the 2016's presentation and solved a task. Let's do it together!**

Literature Project: Matilda by Roald Dahl

**Task 2**

Listen to Rachel White - archivist at the *Roald Dahl Museum and Story Centre* - and take down notes to share with your classmates:

In *Charlie and the Chocolate Factory* first draft, there were ..... children.

In *Matilda's* first draft:

- *Matilda* was:.....
- *Matilda's* parents were: .....

Rachel White's job involves looking after:

.....  
.....  
.....  
.....

To write his books R.D. used .....

Who can visit the museum?

.....

designed by freepik.com





C. It is Sunday afternoon and Violet and Augustus are chatting. But some parts of the conversation are missing because they do not have a good Internet connection. Can you help them guess the missing words?





**Marking Scheme October 2016**  
**N5**

**Total Marks: 95      Pass Mark: 53**

Up to 52: failed  
53-61: 6  
62-71: 7  
73-80: 8  
81-90: 9  
91-95:10

**Los objetivos de esta evaluación son los siguientes:**

**Tarea A**  
Identificar la idea principal de un texto literario que contiene algunos ejemplos de vocabulario desconocido. (Skimming)  
Buscar información específica en el texto. (Scanning)  
Responder preguntas de comprensión sencilla basadas en el texto proporcionado deduciendo información básica de él.

**Tarea B**  
Demostrar comprensión de las ideas principales.  
Extraer y demostrar comprensión de información específica.  
Trabajar con un webcast auténtico sobre un evento de literatura que contiene algunos ítems de vocabulario no familiares.  
Ser capaz de tomar notas basadas en lo que se ha escuchado.

**Tarea D**  
Producir un tipo de texto de acuerdo con la consigna de la tarea.  
Organizar el contenido de una manera coherente.  
Usar dispositivos cohesivos.  
Utilizar un rango adecuado de vocabulario y estructuras gramaticales de acuerdo al nivel.  
Ser creativo.

**Tarea C**  
Comprobar el conocimiento del lexis general en inglés cuando se comunica informalmente con un amigo sobre temas cotidianos tales como tareas escolares.  
Evaluar el uso apropiado de las siguientes estructuras:

- El pasado simple de verbos regulares e irregulares
- Expresiones de tiempo
- El pasado simple y el pasado continuo
- Comparativos y superlativos
- Los verbos modales en el presente: Tiene que, debe, no debe y puedo, no puede

- El presente perfecto simple
- Futuro going to
- Futuro simple
- El primer condicional

**Reading Comprehension**  
**Adapted from Matilda, Chapter 1, Penguin Readers: Level 3, Pearson Readers**

**A.1. Total marks: 2 marks**  
The Reader of Books

**A.2. Total marks: 20 (4 marks each)**

1. At one and a half Matilda could speak perfectly and knew many words, at three, she could read newspapers and at four she could read fast and well.
2. He thought there was a problem with the TV He didn't understand Matilda. He said they had a TV.
3. Because she imagined that Matilda couldn't read.
4. She wanted to read books by famous authors
5. She felt that she was in another place. The books took her to other places.

**Listening Comprehension**  
**B. 12 marks (3 marks each)**  
Excerpt (Up to: 1:38) from Puffin Virtually Live interactive webcast for Roald Dahl Day retrieved from: <http://puffinvirtuallylive.co.uk/author/RoaldDahlDay2016>

1. archives, manuscripts, stories, photographs and letters
2. anybody
3. horrible, naughty lovely
4. yellow American pencil

**C. Total marks: 21**

1. called 1m
2. didn't answer 2m
3. was having 2m
4. Have you done 3m
3. did 1m
6. must/have to 2 m
7. boring (accept any plausible adjective) 2 m
8. more difficult 2m
9. easier 2 m
10. will help 2m
11. 'm going to start/will start 2m

**D: Writing: 40 marks**

Up to 10 words	11-20 words	21-30 words	31-40 words	41-50 words	51-60 words	61-70 words	71-80 words	81-90 words	91-100 words	Descriptors
10	20	40								Full <u>realisation</u> of the task set. • All content points included with appropriate expansion. • Few errors of <u>agreement</u> , tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions. • Ideas effectively organized (coherent and cohesive). • Register and format consistently appropriate to purpose and audience. (Register and format used in social networks accepted if used appropriately) • Wide range of structure and vocabulary within the task set. 1) • Fully achieves the desired effect on the target reader. 1)
8	16	32								Good <u>realisation</u> of the task set. • All major content points included; possibly one or two minor omissions. • Quite accurate, errors occur mainly when attempting more complex language. • Ideas clearly organized (still coherent and cohesive). • Register and format <u>on the whole</u> appropriate to purpose and audience. (Register and format used in social networks accepted if used appropriately) • Good range of structure and vocabulary within the task set. 1) • Achieves the desired effect on the target reader. 1)
6	12	24								Reasonable achievement of the task set. • All major content points included; some minor omissions. • A <u>number of</u> errors may be present, but they do not impede communication. • Ideas not always adequately organized (some problems with coherence and/or cohesion). • Reasonable, if not always successful, attempt at register and format appropriate to purpose and audience. (Register and format used in social networks accepted if used appropriately) • Adequate range of structure and vocabulary, which fulfils the requirements of the task. 1) • Achieves, <u>on the whole</u> , the desired effect on the target reader. 1)
4	8	16								Task set attempted but not adequately achieved. • Some major content points inadequately covered or omitted, and/or some irrelevant material. • A <u>number of</u> errors, which distract the reader and may obscure communication at times. Several errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions • Ideas <u>inadequately organized</u> . • Unsuccessful/inconsistent attempts at appropriate register and format. • Limited range of structure and vocabulary. 1) • Message not clearly communicated to the target reader. 1)

  

2	4	8	Poor attempt at the task set. • Notable content omissions and/or considerable irrelevance, possibly due to misinterpretation of the task set. • Frequent errors which obscure communication; little evidence of language control. • Lack of <u>organisation</u> , or linking devices. • Little or no awareness of appropriate register and format. • Narrow range of vocabulary and structure. 1) • Very negative effect on the target reader. 1)
---	---	---	---

**Teaching points**

The past simple of regular and irregular verbs  
Time expressions  
The past simple and the past continuous  
Comparatives and superlatives  
Have to, must, mustn't and can, can't. Should  
The present perfect simple  
will  
The first conditional  
going to  
The present continuous for the future  
Writing: a story / a book or film review

## Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, J. & Stephenson, H. (2011) *English Explorer 2*. Hampshire: National Geographic Learning and Cengage Learning.
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada
- Dahl, R. (1988) *Matilda*. England: Puffin Books
- Dahl Roald; Escott, John (Adapter). (1999) *Matilda*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited
- Escudero, J. M. (2008) «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». Red U. Revista de docencia universitaria, 2. Disponible en: [www.um.es/ead/Red\\_U/m2/escudero.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf).
- Ghosn, Irma. (2002) "Four Good Reasons to use Literature in Primary School ELT, ELT Journal, Volume 56/2. Oxford University Press.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, Th. J., & Kirschner, P. A. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five dimensional-framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 337-357 .
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hughes, A. 2003. *Testing for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2006). *Language testing: The social dimension* (Vol. 1). C. Roever (Ed.). Wiley. com.
- Wiggins G. and McTighe J. (2005). *Understanding by Design*. (Exp 2nd Edition. Alexandria, VA: Pearson Education/Association for Supervision & Curriculum Development.