



**COMILLAS**

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Grado en Traducción e Interpretación

Trabajo Fin de Grado

**Análisis de la Comprensión  
Gramatical y Vocabularia en Inglés  
como Lengua Extranjera**

Estudio de Caso en 6.º de Primaria Bilingüe

Estudiante: **Alejandra Hernández Bautista**

**Titulación: Traducción e Interpretación**

Director: Prof. Patricia Rodríguez López

Madrid, Abril 2025

## **Resumen**

El objetivo del presente estudio es analizar las habilidades de inglés como lengua extranjera adquiridas mediante los distintos tipos de ejercicios en exámenes del último curso de Educación Primaria. Para ello, se han utilizado exámenes reales donde se evalúa principalmente la gramática y el vocabulario, así como la comprensión lectora y auditiva. Se espera que la mayoría de los alumnos cumplan con las exigencias del MCER para el nivel A2 y B1 en todas las destrezas, salvo la expresión oral que no se contempla en este estudio. Asimismo, se analizarán los puntos que necesiten más explicación o práctica.

A fin de realizar este estudio, se han recolectado los exámenes de seis alumnos sobre el temario y pruebas de gramática aparte que se han realizado durante el curso 2023/24. Con el objetivo de comprobar las actividades que les suponen más dificultades y las que les resulten más fáciles de completar, se separarán los ejercicios que tengan al menos 50% de las respuestas correctas y los que no llegan al 50%. Una vez hecha la separación, se determinará el tipo de ejercicio con mayor número de «aprobados» y «suspensos» con el mismo fin. Tras realizar el análisis, se ha llegado a la conclusión de que en los exámenes predominan los ejercicios cerrados, de los cuales los que resultan más fáciles para los alumnos son los de leer y rodear. Sin embargo, aquellos ejercicios donde los estudiantes deben redactar (con las posibles respuestas visibles u ocultas) son los que suponen más dificultades. Dicho lo cual, las actividades de expresión escrita se pueden dividir en ejercicios abiertos o cerrados. En ambos casos se percibe una sensación de dificultad añadida para los estudiantes. Gracias a lo mencionado previamente, se ha demostrado la falta de costumbre en los ejercicios de producción en las aulas.

Palabras clave: exámenes, Educación Primaria, inglés, español, lengua extranjera, aprendizaje

## **Abstract**

The objective of the present dissertation is to analyse the English as foreign language skills acquired through different types of exercises on exams in the last school year of Primary School. For that purpose, real exams have been used in which the grammar and the vocabulary are mainly assessed, as well as reading and listening comprehension. It is expected that the majority of the students meet the CEFR requirements for A2 and B1 levels in all skills, with the exception of speaking which is not included in this dissertation. Additionally, points requiring further explanations or practices will be highlighted.

In order to conduct the present study, six students' exams have been gathered regarding the topics addressed and other grammar tests. These exams have been done during the academic year 2023/24. In order to identify the exercises that students find most or least difficult, they will be separated, on one hand, those with at least 50% correct answers and those with less than 50%. Once this separation has been completed, the exercises with higher number of «passes» and «fails» will be determined for the same aim. After conducting the analysis, it is concluded that «closed exercises» prevail in exams, in which reading and circling seem easier for students. However, writing (with shown possible answers or without) appear harder for them. That said, exercises on writing can be divided into «open exercises» or «closed exercises». In any case, it seems to carry an additional difficulty for learners. As a result of the above, a lack of habit on writing exercises inside the classrooms have been demonstrated.

Key words: exams, primary school, English, Spanish, foreign language, learning process

## 1. Índice

1.	Índice de Gráficos y Tablas .....	5
2.	Introducción.....	6
3.	Marco Teórico.....	7
3.1.	Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras .....	7
3.2.	Métodos de enseñanza en España.....	10
3.2.1	Normativa general educativa .....	10
3.2.2	Competencias y Perfil de salida.....	11
3.2.3	Lenguas extranjeras en la Educación Primaria.....	12
3.3.	Métodos de enseñanza de inglés en estudiantes de Educación Primaria en Madrid ..	14
3.4.	Marco Común Europeo de Referencia .....	17
4.	Estado de la cuestión .....	20
4.1.	Evaluación de inglés .....	20
4.2.	Evaluación de la parte de gramática en inglés.....	24
4.3.	Tipología de ejercicios gramaticales frecuentes en inglés.....	27
5.	Metodología.....	30
6.	Análisis .....	33
7.	Conclusiones.....	42
8.	Referencias .....	44
9.	Anexos .....	48

## 1. Índice de Gráficos y Tablas

Tabla 1: <i>Ejercicios aprobados de los exámenes</i> .....	33
Gráfico 1: <i>Ejercicios del examen del tema 1</i> .....	34
Gráfico 2: <i>Ejercicios del examen del tema 2</i> .....	34
Gráfico 3: <i>Ejercicios del examen del tema 3</i> .....	35
Gráfico 4: <i>Ejercicios del examen del tema 4</i> .....	35
Gráfico 5: <i>Ejercicios de la prueba de relative clauses</i> .....	36
Gráfico 6: <i>Respuestas del examen 1</i> .....	36
Gráfico 7: <i>Respuestas del examen 2</i> .....	37
Gráfico 8: <i>Respuestas del examen 3</i> .....	38
Gráfico 9: <i>Respuestas del examen 4</i> .....	39
Gráfico 10: <i>Resultados de la prueba de relative clauses</i> .....	40

## 2. Introducción

La enseñanza de inglés como lengua extranjera es un asunto que ha cobrado mayor importancia con el paso del tiempo. Desde la creación de las Escuelas Oficiales de Idiomas en España, en 1911, (Morales et al. 2000) hasta la actualidad. Tener un nivel medio-alto en una lengua extranjera facilita el acceso al mercado laboral. Con el paso del tiempo se han creado leyes y normas que regulan dicha instrucción en las distintas instituciones, tal como la orden 5958/2010, de 7 de diciembre, que se mencionará en profundidad más adelante.

La finalidad de este estudio es concienciar de que los instrumentos de evaluación, tales como exámenes, son esenciales para que los docentes de lenguas extranjeras reciban retroalimentación sobre la manera en que sus alumnos interiorizan los conocimientos y su capacidad para ponerlos en práctica en las destrezas comunicativas. Gracias a los medios de evaluación, el profesorado puede comprobar los puntos fuertes y débiles de sus alumnos, así como si es una cuestión individual en donde solo un o unos pocos alumnos necesiten reforzar algún asunto o si se trata del grupo en conjunto.

El objetivo general del estudio es observar cómo los estudiantes de 6.º de Educación Primaria de un colegio bilingüe de la Comunidad de Madrid reflejan los conocimientos adquiridos respecto a la gramática y el vocabulario en los exámenes. Asimismo, se combina la interiorización y la aplicación de la gramática y el vocabulario con destrezas comunicativas, tales como la comprensión lectora o auditiva y, en ciertas ocasiones, la expresión escrita. Por otra parte, los objetivos específicos son: identificar los puntos de gramática y vocabulario que constituyen los exámenes del último año de Primaria, analizar la evolución de la interiorización de la gramática, así como la dificultad de los exámenes con el transcurso del curso mediante los controles realizados durante el año académico 2023/24, localizar errores frecuentes relativos a la gramática y clasificarlos, proponer mejoras didácticas con el fin de que los estudiantes asimilen mejor los conceptos, tanto teóricos como prácticos, y concienciar sobre la visibilización de puntos fuertes y cuestiones a reforzar a través de exámenes u otros instrumentos de evaluación.

El presente Trabajo Fin de Grado se estructurará de la siguiente manera. Para empezar, se hará referencia a la historia de los métodos de enseñanza, desde la manera de enseñar latín y griego hasta los métodos comunicativos más actuales, incluyendo el AICLE. Una vez finalizado este apartado, se hará especial hincapié en los métodos de enseñanza en la etapa de la Educación Primaria, tanto en España como en Madrid. Asimismo, se dedicará un apartado al Marco Común Europeo de Referencia donde se describirán los requisitos de todos los niveles del MCER, así como los niveles A2 y B1 de Cambridge pertenecientes a los exámenes de inglés como lengua extranjera. Tras finalizar el Marco Teórico, se revisarán ciertos estudios relacionados con la

evaluación de inglés, así como la evaluación de su gramática y los ejercicios más recurrentes en exámenes para medir su comprensión y aplicación. Después, se procederá al análisis de los exámenes, tanto de los ejercicios que contienen como las respuestas de los alumnos. Para finalizar, se resaltarán los hallazgos obtenidos y se expondrán ciertos ejercicios solo con el ejemplo que viene incluido.

Los instrumentos utilizados en el presente estudio se constituyen en los exámenes de seis estudiantes de 6.º de Educación Primaria. Con el fin de comprobar los tipos de errores y aciertos más recurrentes antes de entrar a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, se han analizado los exámenes de ese curso en concreto.

### **3. Marco Teórico**

#### **3.1. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras**

En primer lugar, se citarán los métodos de enseñanza en orden cronológico. En este apartado se indicará el nombre del método, su autor, el año y el lugar donde se empezó a desarrollar, así como su objetivo. Cabe la posibilidad de que los años de ciertos métodos coincidan por su uso en diferentes países.

Sears (1840) desarrolló el método gramática-traducción en Estados Unidos (Richards y Rodgers, 2003). Según Martín (2010), su objetivo fue habilitar a los estudiantes de latín, griego, francés y alemán a leer en la lengua extranjera. Dicho objetivo se conseguía a través de la traducción y el análisis de contraste. Sus explicaciones se caracterizaban por ser largas y exhaustivas, se realizaban ejercicios de rellenar espacios y memorizaban listas de vocabulario y reglas.

En 1883, Gouin desarrolló el método directo (Wafi, 2025), cuya finalidad era la inserción de la comunicación oral en la adquisición de lenguas extranjeras, así como para fines estratégicos en contextos militares. Hecho que les daba ventaja a la hora de averiguar los movimientos de los bandos enemigos en la guerra. En dicho método prevalece la comunicación oral y el vocabulario frente a la gramática, cuyos ejercicios se realizaban de forma oral (Martín, 2010).

A raíz del surgimiento del aprendizaje de lenguas a través de repeticiones, Fries (1945) (Gamage, 2024) ideó el método audiolingüal en Estados Unidos. Tal y como afirma Martín (2010), su propósito principal era que los militares de la Segunda Guerra Mundial adquirieran la capacidad de mantener conversaciones, lo que les proporcionaba información sobre sus próximos ataques. El diseño se basa en repetir la fonética y establecer estructuras gramaticales con ejercicios escritos donde el vocabulario pasa a primer plano.

Sin embargo, entre 1930 y 1960 se creó la enseñanza situacional por Palmer, Hornby y Pittman en Gran Bretaña. El objetivo de dicho método era «mejorar» los anteriores. (Martín, 2010) En este caso se simulan situaciones reales con el fin de introducir vocabulario y puntos gramaticales. La adquisición se obtiene de forma oral, lo que cobraba mayor importancia que los ejercicios escritos (Cabrera, 2014).

Durante la década de 1960, surgió el interés por inculcar autodeterminación en los alumnos de lenguas extranjeras. A raíz de esto se desarrolló el método silencioso por Gattegno (1963), citado por Aro et al. (2020). El docente debe mantener el silencio e incentivar al descubrimiento del aprendizaje, por lo tanto, el alumno se encontraba estimulado constantemente. El vocabulario se interiorizaba a través de diversos materiales, tales como tablas con piedras de dimensiones y colores variados (Otero, 1998).

Por otra parte, como señala Martín (2010), Asher (1964) concibió la Respuesta Física Total con el fin de defender la creencia de que el aprendizaje de lenguas extranjeras es afín al de la lengua materna. Se inspira en los principios constructivistas de Piaget. Tanto la comprensión auditiva como la gramática cobran una gran importancia.

El aprendizaje comunitario, creado por Curran (1976), tiene como objetivo demostrar que la enseñanza de lenguas extranjeras y la psicología están relacionadas. Dicho propósito se evidencia a través de procesos interactivos donde las necesidades afectivas y cognitivas adquieren gran relevancia. El alumno recibe órdenes del profesor mediante traducciones de los puntos a comunicar al grupo (Otero, 1998).

Lozanov (1978) sostiene que el principal problema a la hora de aprender una lengua extranjera es la ansiedad. Por ese motivo desarrolló la Sugestopedia, cuyo objetivo principal es reducirla a través de técnicas de relajación y concentración. Además, sostiene que gracias a la reducción de la ansiedad se puede interiorizar una cantidad mayor de vocabulario, así como estructuras gramaticales (Martín, 2010).

Según Martín (2010), Krashen y Terrell (1983) concibieron el enfoque natural debido a que se empezó a diferenciar la adquisición de la enseñanza respecto a las lenguas extranjeras. Su objetivo principal fue que los estudiantes comprendieran los significados a través de la exposición y la inmersión en la lengua extranjera. En este enfoque, el aprendizaje de la gramática pasa a segundo plano.

Una vez creada la necesidad de definir la habilidad comunicativa, Johnson (1982) y Littlewood (1984) desarrollaron el enfoque comunicativo en Gran Bretaña. Dicha habilidad se definió como

la capacidad de producir frases con significado relativo a las personas. El objetivo del método es el desarrollo exitoso de la comunicación. Por otra parte, existen dos planos de aprendizaje: el cognitivo (interiorización de la gramática, selección del vocabulario y reconocimiento de las convenciones sociales) y la actuación (práctica de los conocimientos previos) (Rodríguez, 2023).

En 1980 se creó la Instrucción Basada en Contenidos en Estados Unidos donde se combinan las ideologías de los métodos antiguos con las de los modernos. Esto sucede debido a que en el contexto de la enseñanza de lenguas se reemplaza la teoría por la práctica. Aparecen dos principios esenciales: la adquisición de una lengua extranjera es más efectiva si se realiza en esa misma y a través de la Instrucción Basada en Contenidos se reflejan mejor las necesidades de los alumnos. El principal propósito es la comprensión de contenidos, la adquisición de la lengua no cobra relevancia (Richards y Rodgers, 2003).

La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, Prabhu (1987) (Yildiz, 2020), afirma que los ejercicios conforman una parte esencial de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las actividades están orientadas a la comunicación y deben ser lo más realistas e interactivas posibles. No tiene un objetivo definido debido a que depende de cada alumno (Richards y Rodgers, 2003).

Cabe resaltar que en los últimos 30 años, en el Enfoque Comunicativo Europeo se ha desarrollado un método llamado AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua). Su objetivo principal es responder a los desafíos y peticiones de la sociedad, economía y política de la Unión Europea. Además, ha traído consigo mismo ciertos principios que han cambiado de forma radical la manera de enseñar y la de aprender una lengua extranjera. Uno de los principios es prever ciertas dificultades en la comunicación que podrían ser un obstáculo, para ello se atiende a la lengua con mucha precisión. Gracias a esto, se ha logrado una mejora en las competencias comunicativas y la cantidad de vocabulario. Este método consta de unos criterios de evaluación muy definidos (Custodio y Caballero, 2016). En el método AICLE, se evalúa la capacidad de identificar y describir. El aprendizaje del lenguaje cobra una gran importancia, ya que se trata del contenido. En cuanto a la educación bilingüe, se evalúa el entendimiento de contenidos donde se valora el conocimiento y la comprensión, la sumativa en la que se califica la manera en la que el alumno usa el lenguaje respecto a los contenidos, la competencia lingüística en la que el comprender y el producir desempeñan un papel de gran importancia, y la formativa donde se tiene en cuenta que los alumnos comprendan los contenidos. Existen tres formas de evaluar desde la menos hasta la más exigente: la selección de respuesta mediante preguntas de verdadero o falso, múltiples respuestas, entre otros; la contestación escrita a través de respuestas cortas o ensayos; y las tareas en las que los alumnos son conscientes de que están haciendo actividades,

tales como proyectos, representaciones, entre otros. Tras haber establecido los puntos a evaluar y de qué manera, deberán aparecer instrumentos que faciliten a una valoración que sea efectiva, justa y fiable. En el caso de la selección de preguntas, se puede evaluar automáticamente a través de una plantilla de respuestas. Sin embargo, existe el riesgo de la subjetividad del criterio del profesorado a la hora de corregir. Las herramientas más típicas son las listas de comprobación y las rúbricas en las que se reúnen los «criterios de éxito». Estas herramientas contienen una columna para marcar «sí» o «no». Además, se pueden crear otras columnas para añadir lo que demuestra que el alumno ha cumplido con el objetivo marcado (Morton, 2019).

En relación de lo antes expuesto, se puede apreciar una clara transición desde los enfoques centrados en el aprendizaje de la gramática y vocabulario a los métodos que abordan más las destrezas comunicativas. En el caso del español, las normas curriculares nacionales y autonómicas dictan los enfoques que se deben adaptar en las aulas. Dichas directrices se desarrollarán en el apartado siguiente.

### **3.2. Métodos de enseñanza en España**

Tras mencionar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, se analizarán las tendencias respecto a la metodología del sistema educativo español de Educación Primaria mediante la normativa vigente.

#### **3.2.1 Normativa general**

Según 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, incluye el cumplimiento de los derechos de la infancia de manera efectiva, tal y como establece en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, así como la inclusión de la educación y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Dicha ley define el currículo, enumera los elementos que lo constituyen y señala su objetivo: la facilitación del desarrollo educativo del alumnado. La finalidad mencionada garantiza la formación integral y contribuye a la evolución de su personalidad. Asimismo, prepara al alumnado para el ejercicio de los derechos humanos, ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. Por otra parte, fortalece la idea de que la educación debe centrarse en que el alumnado pueda desarrollar las competencias. La ley intenta evitar en la medida de lo posible el abandono, el no acceso y disfrute de la educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Dentro de la ley mencionada, se fijan las responsabilidades del Estado, las administraciones educativas y los centros educativos. El Estado se hace responsable de fijar los objetivos,

contenidos y criterios de evaluación, así como las características básicas del currículo. Tal fijación está consensuada entre el Gobierno y las comunidades autónomas. Por otra parte, las administraciones educativas fijan el currículo para su zona territorial. Para finalizar, los centros educativos se hacen responsables del desarrollo y la compleción de las etapas y ciclos del currículo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

De conformidad con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo se ha modificado, actualmente se denomina Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Los cambios relevantes de dicha ley son la ordenación y organización de enseñanzas, la recuperación de los tres ciclos de la Educación Primaria existentes anteriormente, la reordenación de áreas que favorecen que los estudiantes desarrollen sus competencias y así se organice en ámbitos. Además se ha añadido el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos en el tercer ciclo (quinto y sexto curso). Asimismo, se afirma en esta ley que al finalizar cada ciclo, todos los alumnos recibirán un informe sobre la evolución y las competencias adquiridas y desarrolladas. Las administraciones educativas generan el informe con el fin de garantizar una transición hacia la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

### **3.2.2 Competencias y Perfil de salida**

Los objetivos del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, es la instauración del orden y enseñanzas mínimas en dicha etapa. Se entiende por competencias clave al desempeño, que se considera imprescindible, con el fin de que los estudiantes progresen y se garantice su éxito en su formación para ser capaz de afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias se recogen en el Perfil de salida del alumnado y constituyen la adaptación al sistema educativo de España de competencias claves que están establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

El Perfil de salida del alumnado se define como una herramienta donde se incluyen los principios y fines del sistema educativo en España y se refiere al periodo en cuestión, en este caso de la Educación Primaria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025).

Los objetivos de la Educación Primaria establecidos en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo citados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) son:

- El conocimiento y la apreciación de valores y normas de convivencia por parte del alumnado

- La capacidad de desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipo
- La adquisición de habilidades para resolver conflictos de manera pacífica
- El conocimiento, comprensión y respeto de diferencias entre personas
- El conocimiento y uso correcto de la lengua castellana y la lengua cooficial si procede
- La adquisición de al menos una lengua extranjera
- El desarrollo de competencias matemáticas y tecnológicas básicas
- La obtención de nociones fundamentales y básicas en Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- El uso de representaciones y expresiones artísticas

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) sostiene en el presente decreto que las administraciones educativas tienen la opción de decidir si ciertas asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras. El uso de otros idiomas en la enseñanza de diversas áreas contribuye a la adquisición del vocabulario por parte del alumnado de cierta área en dicha lengua extranjera que puede ser, o bien la lengua cooficial de la comunidad autónoma o inglés. Sin embargo, los centros que opten por impartir una parte del currículo en otra lengua que no sea la lengua castellana, deberán seguir los criterios establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Tal y como afirma el decreto, el desarrollo de competencias que favorezcan a la independencia, actividad y compromiso de la ciudadanía es esencial para la evolución de la sociedad actual, que cada vez es más global y plurilingüe. La comunicación en diferentes idiomas evita fronteras en la educación y la formación y ayuda a la internacionalización y la movilidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

### **3.2.3 Lenguas extranjeras en la Educación Primaria**

A través de la Lengua Extranjera, tanto la adquisición de competencias del Perfil de salida del alumnado, como el conseguimiento de competencias multilingües se encuentran beneficiados.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) afirma que el objetivo principal del aprendizaje de la Lengua Extranjera en la Educación Primaria es tanto la adquisición de competencias comunicativas como el aprendizaje de la cultura de la lengua, ya que el eje del currículo atraviesa ambas dimensiones del plurilingüismo (la comunicación y la interculturalidad). El alumnado es capaz de comunicarse de forma adecuada, amplía su

repertorio lingüístico y aprovecha sus experiencias para mejorar el nivel de todas las lenguas que hable cada alumno en concreto.

Las experiencias de los estudiantes son esenciales, dado que la enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Primaria es muy elemental y dichas experiencias pueden ayudar a que el alumnado se comunique de manera sencilla. Además se profesan las estrategias comunicativas de manera práctica (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Como sostiene el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), los criterios de evaluación precisan la calidad de la adquisición de las competencias específicas. Los niveles de los criterios de evaluación se basan en el Marco Común Europeo de Referencia, sin embargo, se adaptan a la madurez del alumnado.

En el área de Lengua Extranjera aparecen tres bloques: la comunicación, donde el alumnado fortalece las cuatro estrategias de comunicación. El plurilingüismo, el alumnado reflexiona sobre cómo favorecer al Perfil de salida a través de la lengua extranjera. La interculturalidad, donde el aprendizaje enriquece y desarrolla las actitudes de interés por conocer más culturas. Lo que se espera del alumnado es que pueda poner en práctica los saberes básicos en diferentes ámbitos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), las modalidades de competencias comunicativas se enlazan a las destrezas que se mencionan a continuación:

- La comprensión, donde el lenguaje no verbal es de gran utilidad, implica la recepción y procesamiento de información en textos breves y sencillos, orales o escritos. Los textos tratan temas cotidianos, están escritos de forma clara y con un nivel de la lengua estándar. El alumnado comprende el sentido general y los detalles activando la estrategia más adecuada.
- En la producción, textos breves y sencillos sobre temas cotidianos son expuestos o redactados, también puede consistir en una descripción o una anécdota que exprese hechos y sentimientos frecuentes.
- La interacción incumbe a al menos dos personas que cooperan entre ellas. Los alumnos generan textos orales o escritos sobre temas cotidianos de manera breve y sencilla.
- La mediación, el alumnado explica y facilita la comprensión de textos a través de reformulación oral o escrita. Además, crea puentes para construir o expresar mensajes en distintas lenguas y registros. En la Educación Primaria, la mediación se centra en procesar y transmitir la información básica y sencilla.

- El uso del repertorio lingüístico se relaciona con el enfoque plurilingüe. En la Educación Primaria, el alumnado empieza a reflexionar sobre las lenguas y conecta unas con otras para encontrar semejanzas y diferencias.
- En la interculturalidad se manifiesta la diversidad lingüística, cultural y artística de dicha lengua y favorece el entendimiento con el resto. Por otra parte, ayuda al alumnado, ya que a través del reconocimiento de la presencia de una diversidad en la sociedad, se pueden gestionar situaciones interculturales cotidianas.

Los criterios de evaluación de la asignatura de Inglés en el tercer ciclo son diferentes según la competencia comunicativa. Respecto a la comprensión, el alumnado comprende el sentido general de textos orales o escritos. Son concisos y abordan temas de la vida cotidiana o literarios (en este caso deben ajustarse al nivel general del alumnado). En cuanto a la producción, los estudiantes desarrollan información cohesionada, breve y sencilla sobre temas de la vida cotidiana o interesantes para el alumno. Con relación a la interacción, los alumnos preparan situaciones donde al menos una persona más pueda participar. Deben ser breves y sencillos. Los recursos como repetir, hacer pausas, gestos, entre otros están permitidos. Demostrará su capacidad para iniciar y terminar una conversación. Referente a la mediación, los alumnos describen conceptos, textos y comunicaciones en las que se manifiesta que respetan y empatizan con los interlocutores en caso de no asimilar algún aspecto de la información. Sobre el uso del repertorio lingüístico, los estudiantes demuestran su capacidad para identificar cuestiones parecidas y diferentes entre otros idiomas, lo que favorece la mejora de la comunicación y el aprendizaje de una segunda lengua. En el caso de la interculturalidad, los estudiantes muestran respeto mediante la construcción de vínculos entre lenguas y culturas, así como el rechazo de discriminaciones, prejuicios o estereotipos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

### **3.3. Métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera en estudiantes de Educación Primaria en Madrid**

En esta sección se pone énfasis en el Programa Colegios Bilingües en la Comunidad de Madrid, sobre todo se señala el plan de estudios, las funciones tanto del profesorado como del equipo directivo y evaluación de los alumnos.

Según La Ley Orgánica 2/2006 de la ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre, los colegios bilingües tienen como objetivo el aprendizaje de al menos una lengua extranjera, adquiriendo así

una competencia básica de comunicación de dicha lengua. El dominio del inglés permite al alumnado la posibilidad de expresarse, comprender mensajes sencillos y desenvolverse en las situaciones cotidianas. La Comunidad de Madrid ha establecido que la lengua extranjera sea la lengua inglesa. Asimismo, se han fijado unas órdenes con el fin de introducir a los estudiantes de los dos primeros años de Educación Infantil y de la Educación Primaria a un aprendizaje introductorio.

En 2004, la Comunidad de Madrid creó el Programa Colegios Públicos Bilingües donde se implanta un plan de estudios de lengua inglesa con el que el alumnado aprende y recibe las explicaciones en dicha lengua. Por consiguiente, la lengua extranjera desempeña el papel de vehículo a la hora de impartir otras asignaturas ajenas al estudio de una lengua (Consejería de Educación e Investigación, 2022). Durante el curso 2024/25, la Comunidad de Madrid cuenta con 407 colegios públicos bilingües y 226 colegios bilingües privados concertados (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades 2024).

En 2004, se crearon unas normas comunes del Programa para todos los centros de Educación Primaria, tales como:

- Reciben la denominación de «Colegio Público Bilingüe» todo colegio que imparte la enseñanza de las asignaturas en español y en inglés. La Consejería de Educación establece la selección de los Colegios Bilingües, que empieza en el primer curso de la Educación Primaria y se extiende de manera progresiva durante el resto de los cursos de dicha etapa.
- Las enseñanzas en lengua inglesa se dividen en dos bloques: por una parte, la enseñanza de la lengua inglesa y la enseñanza en dicha lengua, es decir, Inglés como asignatura y otras impartidas en esa lengua tales como Sciences, Music, entre otras. Por otra parte, la enseñanza del inglés tiene carácter instrumental, es decir, uno de los objetivos de dicho aprendizaje es la capacidad de comprender conocimientos de otras áreas en dicha lengua. La asignatura Inglés se imparte cinco horas a la semana excepto en el quinto curso. Todas las asignaturas, salvo Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, se pueden impartir en lengua inglesa, cuya decisión es tomada por el centro. No obstante, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid afirma que Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se imparten en lengua inglesa de manera obligatoria en todos los cursos. No obstante, cada Colegio Público Bilingüe puede elegir una o varias de las siguientes asignaturas para que se impartan en inglés: Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la última se imparte en quinto curso. Asimismo, se contempla la posibilidad de que una de las asignaturas que se citan

a continuación se imparta en lengua inglesa. Esto contribuye a completar el número total de horas de impartición en y de lengua inglesa: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística o Educación Física.

- Todo Colegio Público Bilingüe dispone de: una persona que coordine la enseñanza de asignaturas en inglés, auxiliares con un nivel de hablante nativo de la lengua que ayudarán al profesorado en la enseñanza de asignaturas en inglés, materiales específicos para usarlos en las aulas, tecnologías de la información y comunicación que faciliten el uso de dicho Programa. Cabe la posibilidad de que el centro participe en proyectos e intercambios internacionales con otros del mismo nivel. El profesorado dispone de formación y orientación didáctica. En cuanto a los alumnos, pueden obtener un certificado reconocido de manera internacional que acredite sus competencias lingüísticas.
- El director del centro designa el coordinador de enseñanzas de asignaturas en inglés. El cual pertenece al departamento de Inglés y tiene el nivel suficiente para desempeñar puestos bilingües. A pesar de lo cual, no forma parte del equipo directivo.

Las funciones del coordinador son: la impartición de todas las horas a la semana de las asignaturas en lengua inglesa. La colaboración con el equipo directivo para revisar y elaborar el Proyecto Curricular, la Programación General Anual y la Memoria final de curso. La coordinación del desarrollo de las asignaturas que se imparten en inglés con el resto del profesorado perteneciente al Programa. El establecimiento de contacto con los auxiliares de conversación para facilitarles la acogida en el centro y orientarles en su adaptación. Organizar, en colaboración con la Jefatura de Estudios, la asignación de auxiliares al profesorado y los grupos, así como velar por la utilización máxima. La comprobación de la coordinación entre maestros y auxiliares. La convocación de una reunión por semana a una hora que estén todos los profesores del centro. El mantenimiento de contacto con otros centros para el intercambio de experiencias y trabajos. El fomento de reflexión sobre la práctica de docencia y el impulso de iniciativas para innovar. La selección de recursos y materiales así como velar por el Programa. La organización de pruebas externas siguiendo las instrucciones establecidas por la Consejería de Educación. El fomento del profesorado en seminarios y cursos de formación para la mejora de la docencia y la transmisión de información a la dirección de todo aspecto relativo al Programa.

Las funciones relativas al Programa del director son: la toma de decisiones que correspondan en cada caso. La supervisión, en colaboración con el resto de participantes

de la dirección, del ejercicio de las funciones del coordinador. La facilitación de la asistencia a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro al coordinador.

- Se considera esencial que el profesorado de las asignaturas impartidas en lengua inglesa se comunique en inglés. La norma también se adoptará por los profesores de Educación Física y Música con el fin de garantizar el buen funcionamiento del Programa. Todo miembro del profesorado que quiera optar a un puesto bilingüe en concursos de traslado mantendrá el nivel de competencias lingüísticas que establece la Orden 1672/2009, de 16 de abril.
- El alumnado de los Colegios Públicos Bilingües realizará una prueba de evaluación externa al finalizar cada ciclo de la Educación Primaria. La Educación Primaria se divide en seis cursos, desde primero a sexto (desde los seis años hasta los doce) y dichos cursos se dividen en tres ciclos. En el primer ciclo se cursa primero y segundo, en el segundo ciclo se cursa tercero y cuarto y en el tercer ciclo se cursa quinto y sexto (Consejería de Presidencia, 2023). La prueba que se realiza en el sexto curso tendrá carácter obligatorio para todo alumnado que desee continuar sus estudios en Sección Bilingüe (Consejería de Educación, 2011).

La evaluación del tercer ciclo de la Educación Primaria trata las cuatro competencias lingüísticas. En cuanto a la comprensión tanto oral como escrita, los alumnos captarán las ideas generales sobre temas conocidos para ellos, así como describir acontecimientos, sentimientos y deseos. Respecto a la producción oral, los estudiantes demostrarán su capacidad para hablar sobre sus rutinas, aspiraciones y temas tratados en las aulas, así como presentarse. Referente a la producción escrita, el alumnado demostrará su capacidad para producir textos correctamente. Los ejercicios relativos a esta competencia son transferir la información importante, resúmenes sobre temas académicos o sobre algo que les interese (Consejería de Educación, 2011).

El bilingüismo en los colegios de Madrid confía en el AICLE, ya que tiene muy en cuenta la buena instrucción de los alumnos a través de más formación de los docentes, la elección de la materia y la evaluación. Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia define los contenidos de cada nivel a escala europea. Se definirán en el siguiente apartado.

### **3.4. Marco Común Europeo de Referencia**

En este apartado se explicará el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), así como sus bases comunes de instrucción, adquisición y evaluación. Se pondrá especial énfasis en los niveles, propósitos y aplicaciones en los exámenes de inglés como lengua extranjera.

Según el Consejo de Europa y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), el Marco Común Europeo de Referencia ofrece unas directrices comunes con el fin de crear exámenes, manuales, programas de lenguas, entre otros en todos los países de Europa. Por otra parte, concreta los conocimientos lingüísticos necesarios y su progresión. Asimismo, se determinan los niveles de destrezas con motivo de que los estudiantes comprueben la etapa en la que se encuentran.

La utilidad del Marco común europeo de referencia es la planificación de los programas de aprendizaje en función de: cómo se plantea el conocimiento previo y su relación con el aprendizaje anterior, sobre todo en la etapa de transición entre la Educación Primaria, los dos primeros ciclos de la Educación Secundaria y la superior; los objetivos y el contenido (Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.).

De conformidad con el Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), los niveles del Marco Común Europeo de Referencia se dividen en tres partes y cada una de ellas se ramifican en dos niveles: el usuario competente, que se divide en el nivel C2 y C1; el usuario independiente, que se divide en el nivel B2 y B1 y el usuario básico, que se divide en el nivel A2 y A1.

Para todos los idiomas que entran en el Marco Común Europeo de Referencia, es decir, en torno a 40 de los idiomas y lenguas que se hablan en la Unión Europea, tal y como afirma Europass Italian Language School (2020), se ha creado una escala global que consiste en una representación sencilla y global que ofrece puntos de orientación a profesores de idiomas y responsables de planificación (Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Los niveles comunes de referencia tienen objetivos distintos independientemente del idioma en cuestión. Para resumir los objetivos de cada nivel, el Marco Común Europeo de Referencia ha creado una escala global:

- El usuario competente en el nivel C2 comprende cualquier información en textos orales o escritos, de manera fluida y precisa. Asimismo, tiene en cuenta los matices y utiliza vocabulario y gramática más complejos. En el nivel C1, el usuario comprende textos extensos y con información implícita. Se expresa con fluidez, sin embargo, las estructuras

gramaticales y el vocabulario no es tan complejo en textos orales o escritos. Se tratan temas sociales, académicos y profesionales.

- El usuario independiente en el nivel B2 entiende la información principal de textos sobre temas concretos, abstractos o incluso técnicos. El usuario puede mantener conversaciones con nativos y producir textos detallados o defender un punto de vista. En el nivel B1, el usuario entiende la información principal de textos escritos y orales en lengua estándar sobre temas de trabajo, estudio u ocio. Puede producir textos sencillos sobre temas familiares o que le interesen y es capaz de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones.
- El usuario básico en el nivel A2 comprende frases y expresiones comunes, por ejemplo, sobre sí mismo, se puede comunicar para realizar tareas sencillas en los que solo necesite intercambiar información de forma directa. Además es capaz de describir su entorno y su pasado de manera sencilla. En el nivel A1, el usuario puede utilizar expresiones y frases sencillas, presentarse a sí mismo y relacionarse con otras personas si hablan despacio, claro y cooperan (Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Además, Cambridge ha especificado cuáles son las competencias mínimas que se espera de las personas que se examinan de la lengua inglesa en cada uno de los niveles. Sin embargo, en el presente estudio, solo se detallarán los niveles A2 y B1.

- El nivel A2 o *Key* respecto a la comprensión auditiva, los candidatos al examen deben ser capaces de entender anuncios y diálogos a una velocidad lenta. En cuanto a la comprensión lectora y expresión escrita, las personas que se presentan al examen deben comprender información en periódicos, folletos, letreros y revistas. Con relación a la expresión oral, los candidatos deben ser capaces de mantener una conversación con preguntas sencillas. Dicha prueba se realiza de manera presencial, consta de al menos un candidato y dos examinadores, de los cuales uno de ellos puede examinar a distancia, sin embargo, el otro debe estar presente (Cambridge, s. f.-a).
- En el nivel B1 o *Preliminary*, respecto a la comprensión auditiva, los candidatos pueden entender las noticias, anuncios y conversaciones comunes. En cuanto a comprensión escrita, los aspirantes deben entender la información principal en letreros, diarios y revistas. En relación con la expresión escrita, que a partir de este nivel se encuentra separada de la comprensión escrita, los alumnos demuestran su capacidad de usar vocabulario y estructuras de manera correcta y apropiada. Acerca de la expresión oral,

los candidatos al examen demostrarán su capacidad de preguntar y responder preguntas en una conversación. Dicha prueba se realizará con al menos un candidato más y dos examinadores (Cambridge, s. f.-b).

El marco se ha implantado en la evaluación de inglés como lengua extranjera en las etapas de la Educación Primaria y Secundaria. Por otra parte, se percibe la huella de los exámenes elaborados por Cambridge Assessment. En el apartado 4.1. se demostrará la aplicación de los criterios explicados en esta sección a través de otros estudios.

## **4. Estado de la cuestión**

### **4.1. Evaluación de inglés**

En la enseñanza de inglés como una lengua extranjera se distinguen dos tipos de evaluación. Ambos son válidos, sin embargo, cada uno se centra en unos aspectos específicos, se utilizan instrumentos de evaluación concretos y tienen fines distintos (López, 2010).

Por una parte, se encuentra la evaluación sumativa. Se centra en los resultados conseguidos una vez ha terminado el proceso de enseñanza. Ofrece información sobre en qué medida los estudiantes han adquirido los conceptos tras el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características fundamentales de la evaluación sumativa son la calificación basada en escalas numéricas, el desconocimiento de las preguntas con anterioridad y su carácter fragmentado y parcial. El ejemplo más común de la evaluación sumativa son los exámenes (Crespo, 2022).

La evaluación sumativa informa sobre la progresión del aprendizaje de los estudiantes y cuáles han comprendido los conocimientos lo suficientemente bien como para acreditarles. Esta función es la más común en los centros educativos, ya que se adecúa más a las políticas educacionales.

Sin embargo, cumple con una función de carácter pedagógico que regula el aprendizaje en curso. En otras palabras, en la evaluación sumativa se observan los cambios necesarios para mejorar la adquisición, tanto del alumno como del docente (Pérez, 2007).

Por otra parte, la evaluación formativa tiene como objetivo principal el desarrollo y mejora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación se considera cíclica, dado que los alumnos comparan sus logros conseguidos con los que les gustaría conseguir, después intentan lograr sus objetivos. Sin embargo, para que esta mejora se lleve a cabo, los alumnos deben fijarse objetivos y después comparar lo que han logrado con lo que deben lograr. Por último, actúan para llegar al objetivo «ideal». También se puede entender como una manera de recolección de información para que los docentes mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, esta

información es esencial para que el docente informe a sus alumnos sobre su punto en el proceso, el objetivo final y la manera de conseguirlo.

Este tipo de evaluación es efectiva si se tienen en cuenta los conocimientos y habilidades y que los estudiantes puedan aprender de la evaluación en sí. En el caso de inglés como lengua extranjera, los ejercicios que se van a evaluar deben ser lo más realistas posibles, lo que facilita a los docentes la diferenciación de logros entre estudiantes.

En la evaluación formativa es imprescindible que sea continua. Esta se entiende como una cerrada para la retroalimentación efectiva y permanente del profesor, lo que genera más interés y motivación. Un ejemplo de un instrumento de evaluación formativa son las rúbricas (López, 2010).

En cuanto a la evaluación de competencias, es necesario crear niveles para identificar en qué medida el alumnado domina y es capaz de poner en práctica la competencia. Asimismo, requiere una fijación de objetivos. El instrumento más común de evaluación de los contenidos adquiridos es la rúbrica. En ella se explican los criterios, sirven tanto para el alumno como para el profesor. Las rúbricas guían al alumno en caso de que se le asignen tareas difíciles. En el caso del profesor, recibe información sobre el nivel de consecución de objetivos además de la manera de conseguirlos, es decir, informa sobre el proceso y el resultado con facilidad, precisión y objetividad. Todo esto ayuda al docente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este es un ejemplo de una evaluación formativa.

Respecto a la evaluación de inglés con la ayuda de rúbricas, se evalúa el proceso y el producto. Hay distintos tipos de rúbricas, por ejemplo, la analítica que evalúa las partes de una actividad y tiene en cuenta la manera de resolver dichas actividades. Otro ejemplo pueden ser las descriptivas que contienen textos cortos para evaluar el grado de la resolución de la actividad desde lo óptimo a lo insuficiente (Crespo, 2022).

En consideración a la evaluación sumativa, los exámenes son el instrumento más habitual, y se llevan a cabo para cuantificar la capacidad de expresión en inglés. En numerosas investigaciones se han comparado la capacidad de los estudiantes de diferentes centros educativos para expresarse. Uno de los más relevantes es el de Arsenio Jesús Moya Guijarro y María Begoña Ruiz Cordero (2018).

El estudio mencionado previamente tiene como objetivo el análisis de similitudes y diferencias en el nivel de competencias entre el alumnado de institutos bilingües y no bilingües. Asimismo, se comprueba la capacidad de mejora de las destrezas comunicativas de los programas bilingües.

Una vez detallado todo lo mencionado, se compararán las calificaciones obtenidas de ambos tipos de centros. En cuanto a la selección de alumnos, los autores del estudio han escogido las pruebas de 201 estudiantes del cuarto curso de la ESO de diferentes institutos. Además, estos aprendices han realizado pruebas parecidas durante muchos años antes de la realización de este análisis. Esto indica, por una parte, que no es la primera vez que se enfrentan a este tipo de pruebas y por otra parte, que llevan muchos años estudiando dicha lengua, sin contar con los alumnos que han recibido clases privadas fuera del centro. Referente a la selección de centros, los autores se han decantado por ocho, de los cuales cuatro disponen de Programa bilingüe, que se han denominado «centros bilingües», y los otros cuatro no disponen de dicho programa, por lo que se han denominado «centros no bilingües». Debido a que los autores del estudio querían cerciorarse del nivel que alcanzan los alumnos justo antes de finalizar sus estudios de la ESO, han decidido analizar los exámenes de los estudiantes del último curso.

En este estudio, se realizaron exámenes de nivel B1 (PET) en el curso 2014/15 y conforman las cuatro habilidades mencionadas en el capítulo anterior. Se basan en dos formatos. Por una parte, el examen escrito, lectura, escritura y escucha. Por otra parte, el examen oral, hablar y conversar. El formato escrito se puntúa en máximo 75 puntos, de los cuales 35 pertenecen a la lectura. Esta parte consta de cinco ejercicios de elección múltiple, verdadero/falso, unir, o completar huecos. 15 puntos pertenecen a la escritura. Esta parte consta de tres actividades. En la primera, los alumnos deberán redactar una frase afín a un ejemplo a partir de una palabra de referencia. En la segunda, deberán escribir una postal de entre 35 y 45 palabras y en la última una historia de aproximadamente 100 palabras. Los 25 puntos restantes pertenecen a la escucha. Esta parte consta de tres ejercicios, uno de *multiple choice*, otro de rellenar los huecos y el último de verdadero o falso. El formato oral se puntúa en máximo 25 puntos, se hace en parejas y se divide en cuatro partes. En la primera los alumnos deben contestar las preguntas relacionadas con su vida cotidiana. En la segunda, se les presenta una situación y los alumnos deben tomar una decisión entre ellos. En la tercera, los estudiantes deben describir fotos de manera individual. Por último, los alumnos deben hablar entre ellos sobre las fotos descritas previamente. Para realizar esta prueba, los estudiantes disponen de una hora y media. Una vez analizados los 201 exámenes se exponen los resultados. El mínimo de puntos para considerarse «aprobado» son 50 y el máximo son 100.

En este estudio se presentan los resultados de los exámenes en tablas, una para los institutos bilingües y otra para los institutos no bilingües. En la primera columna aparecen los distintos institutos enumerados del 1 al 4, así como el total que conforma la media de la puntuación

obtenida en la misma competencia lingüística, pero de los cuatro centros. En la primera fila aparecen las cuatro competencias lingüísticas (lectura, escritura, escucha y hablar y conversar) y el total que conforma la media de resultados de todas las competencias de un solo centro. La tabla dedicada a los centros no bilingües es idéntica a la de los bilingües, salvo las puntuaciones finales. Los autores enuncian los resultados detallados en una tabla. Se puede observar las puntuaciones que ha obtenido cada centro en cada competencia, después, se hace la media de las calificaciones obtenidas por centro y por competencia.

En el caso de los centros bilingües, han obtenido una media de 55,4 en la habilidad de lectura entre las notas de los cuatro centros. En la habilidad de escritura, todos los institutos han obtenido una media de 51,7 puntos. En la habilidad de escucha, la totalidad de los centros ha obtenido un 55,6 de media. Por último, en la habilidad de hablar y conversar los centros han obtenido una media de 65,4. Para finalizar con los colegios bilingües, los autores del estudio han expuesto la media de los resultados obtenidos por cada centro, es decir, entre las cuatro habilidades comunicativas. Destaca el instituto 2, con 76,9 puntos, por obtener una media mayor al resto, las cuales oscilan entre 45 y 55 puntos.

Tal y como se indicó anteriormente, las tablas de los institutos bilingües son idénticas a la de los no bilingües salvo los resultados, que se pasará a su posterior enunciación. Las medias de todas las destrezas comunicativas de la totalidad de los centros no bilingües oscilan entre los 46 y 56 puntos. Entre ellos, destacan las medias de todas las habilidades del instituto 4 que se encuentran en una horquilla de 64 y 80 puntos. En cuanto al resto de centros, se puede apreciar que las puntuaciones de la lectura de todos y la escucha del instituto 2 y 3 aparecen en torno a 41 y 43. El resto de puntuaciones que no se han mencionado no llegan a 40 puntos, salvo la parte de hablar y conversar del centro 1 (50,3) y la del 3 (43,0).

Una vez se analizaron todos los datos, se utilizaron barras con el fin de comparar los resultados de cada una de las destrezas de los centros bilingües con los centros no bilingües. Después de introducir las medias de las destrezas pertenecientes a los institutos bilingües y no bilingües, los autores del estudio se dieron cuenta de que, a diferencia de sus expectativas iniciales, no se encuentran muchas diferencias entre las medias de los institutos bilingües de los no bilingües. Sin embargo, todas las medias de los centros bilingües superan a los no bilingües, lo que entraba en sus expectativas. En un gráfico de barras que se encuentra después de exponer todas las medias de los centros, se miden las medias de lectura, escritura, escucha, hablar y el total. Tras analizar el gráfico se puede observar que tanto en los centros bilingües como los no bilingües destaca la habilidad de hablar (65,4 en los bilingües frente a 53,1 en los no bilingües). La habilidad que

presenta una mayor diferencia entre medias es la de escribir (51,7 puntos en los centros bilingües frente a 37,4 en los no bilingües). Por el contrario, la habilidad que presenta una diferencia menor entre ambas medias es la de lectura (55,4 en los centros bilingües frente a 48,1 en los centros no bilingües) (Moya y Ruíz, 2018).

#### **4.2. Evaluación de la parte de gramática en inglés**

La gramática del inglés ha sido objeto de muchas investigaciones y se han llevado a cabo varios estudios. Por ejemplo, el estudio sobre prácticas docentes en la evaluación de inglés en la ESO de Fernando D. Rubio y Leticia Tamayo Rodríguez. Los autores de este estudio tenían como objetivo la aportación de pruebas sobre las evaluaciones de distintos aspectos que utilizan los docentes de la ESO. Con esto pretenden demostrar si la forma de evaluar es efectiva o, por el contrario, no lo es a través del análisis de los mecanismos de evaluación. Otro objetivo del estudio es la comprobación del cumplimiento de los criterios de evaluación impuestos.

La gramática inglesa se suele comparar con otros idiomas. Sin embargo, no existe una institución que afirme las leyes y normas de la lengua (por ejemplo, la Real Academia Española). En el caso de la lengua inglesa, las «normas y leyes» se han creado con el paso del tiempo a través de un consenso entre personas nativas y no nativas que han recibido estudios formales. Las reglas gramaticales inglesas se crean cuando hay un gran número de personas que aceptan ejemplos como correctas gramaticalmente. Hay algunos libros de texto que afirman los errores más recurrentes entre estudiantes de inglés como lengua extranjera. Resulta de gran utilidad para reconocer los puntos gramaticales que necesitan explicarse con más detalle o de otra manera. Por consiguiente, los libros de texto, tales como *The Grammar Book*, informan sobre lingüística y aspectos semánticos. Respecto a la gramática distinguimos dos conceptos: el conocimiento gramatical, que consiste en entender los conceptos, y la habilidad gramatical que consiste en poner en práctica lo aprendido en el conocimiento gramatical (Hasbún, 2007). En el estudio de Fernando D. Rubio y Leticia Tamayo Rodríguez se analiza el peso de las destrezas comunicativas, así como la gramática y el vocabulario a través de los exámenes del primer y último curso de la ESO. Asimismo, comprueban que se cumplen los criterios de evaluación para cada curso dentro de los controles. Los criterios están impuestos en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre. Una vez revisados los criterios de evaluación del área de Inglés en la Educación Secundaria Obligatoria, se ha llegado a la conclusión de que son los mismos para el primer curso que para el cuarto, salvo la adición de dificultad. Los criterios de evaluación son:

- La comprensión de la idea principal y las secundarias con mayor relevancia en textos orales emitidos con lentitud y claridad sobre temas de la vida cotidiana. (La dificultad para 4.º de la ESO es que no tienen necesidad de abordar temas de la vida cotidiana).
- La comunicación oral, donde los estudiantes forman parte de conversaciones que traten temas abordados previamente, deben usar maniobras apropiadas y producir textos que sigan las intenciones principales. (Los alumnos de 4.º de la ESO deben iniciar, mantener y terminar la conversación).
- El reconocimiento de la idea principal y la extracción de las ideas secundarias de textos. Cuentan con información verbal y no verbal y tratan diversos temas apropiados para la edad de los alumnos. (Los alumnos del último año deben identificar datos, opiniones, argumentos, la información implícita y la intención comunicativa).
- La redacción de textos cortos donde aparezcan estructuras y el vocabulario apropiado, uso de conectores y respeto de las reglas básicas de puntuación y ortografía a partir de ejemplos. (Los alumnos de 4.º deberán redactar los textos sin modelos).
- Uso de cuestiones propias de la lengua inglesa en distintos contextos. Por ejemplo, el autoaprendizaje y la autocorrección. (Los estudiantes de 4.º de la ESO deberán poner en práctica lo que han aprendido).
- La identificación, uso de tácticas comunes para el progreso de la adquisición de la lengua. (En el caso de los alumnos de último año, explicarán técnicas de aprendizaje y decidirán cuáles son las más efectivas para la adquisición).
- El uso de las herramientas TIC para la búsqueda de información, la producción de discursos (a partir de ejemplos) y el establecimiento de relaciones. (Al igual que el criterio 4, los alumnos de 4.º deberán redactar los textos sin modelos).
- La identificación de aspectos culturales y geográficos de los países anglófonos. (Los alumnos de 4.º deberán describir los aspectos más relevantes de estos países).

Los autores del estudio han recibido muestras e instrumentos de siete centros. Debido a la confidencialidad no se detalla el nombre de los centros ni de profesores. Como se ha explicado en el apartado anterior, los docentes suelen recurrir a las rúbricas y exámenes a la hora de evaluar los conocimientos de sus estudiantes. En el caso de la ESO, los exámenes constituyen hasta el 60 o 70% de la nota final. El porcentaje que no se dedica al examen representa otros aspectos, tales como la actitud dentro del aula o el trabajo dentro o fuera de la misma. Por esa razón, los autores han tomado la decisión de tratar los exámenes en el estudio.

En esta investigación se han utilizado siete exámenes de primero de la ESO y nueve de cuarto de forma anónima, así como los criterios de evaluación impuestos para primero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria. Los exámenes se analizan teniendo en cuenta, por una parte, que constituyen las cuatro habilidades (incluyendo la gramática y el vocabulario) cuyo peso en la nota final se tendrá en cuenta para valorar su importancia. Por otra parte, se examinará si los criterios de evaluación impuestos se manifiestan en los mecanismos de evaluación de los exámenes.

Antes de abordar el análisis, es necesario tener en cuenta que los criterios no son exclusivos para los exámenes, también toman en consideración el proceso en su totalidad. Sin embargo, tienen altas probabilidades de manifestarse en ellos debido al porcentaje elevado en la nota final. Además, el segundo criterio pertenece a la habilidad de producción oral, que en ciertos casos no se contempla en este estudio.

A la hora de realizar el análisis, se ha dividido en dos partes: la exposición del peso de las destrezas en la nota final (representadas en gráficas de barras). Dicho peso aparece representado en porcentajes. La segunda parte se dedica a la comprobación del cumplimiento de los criterios de evaluación.

Los primeros siete exámenes pertenecen al grupo de 1.º de la ESO y los nueve siguientes, al grupo de 4.º de la ESO. El peso del primer examen es el 87,5% de gramática y el 12,5% restante de la expresión escrita. Este examen no cumple ningún criterio. El peso del segundo examen está constituido por la expresión escrita al 100% que al igual que el primero, no cumple ningún criterio. El peso del examen 3 se divide en 53,9% de gramática, 23,1% de vocabulario, 15,4% de expresión escrita y el 7,7% restante de comprensión escrita. En este caso se cumple el criterio 3 referente al reconocimiento de ideas principales y secundarias en textos escritos. El peso del examen 4 está compuesto del 50% a modo de ejercicios de gramática y el 50% restante a modo de ejercicios de vocabulario, por lo tanto no se cumple ningún criterio. El peso del examen 5 se divide en 77,7% de gramática, 11,1% de vocabulario y el 11,1% restante de expresión escrita. No se cumple ningún criterio. El examen 6 está conformado por 75% de gramática, 12,5% de vocabulario y el 12,5% restante de expresión escrita. En este caso se cumple el criterio 4 referente a la redacción de textos con estructuras y vocabulario adquiridos. El último examen del grupo de primero de la ESO se divide en 71,4% de gramática, 14,3% de vocabulario y 14,3% de comprensión escrita. Al igual que en el examen 3 se cumple el criterio 3 respecto al reconocimiento de ideas principales y secundarias en textos escritos.

En cuanto a los exámenes del grupo de 4.º de la ESO, el primer examen está constituido de 54% de gramática, 9% de vocabulario, 9% de expresión escrita, 18% de comprensión escrita y 9% de comprensión oral. En este caso se cumplen los criterios 1 respecto a comprensión de ideas en textos orales y 3 respecto al reconocimiento de ideas en textos escritos. El examen 2 se divide en un 100% de expresión escrita y 50% de vocabulario dentro de la misma. Por ejemplo, los alumnos deben redactar un texto con el vocabulario abordado en ese tema. En este caso no se cumple ningún criterio. El examen 3 se divide en 66,4% de gramática, 24,9% de vocabulario 16,6% de expresión escrita y 16,6% de comprensión escrita, se cumple el criterio 3 respecto al reconocimiento de ideas en textos escritos. El peso de este examen sufre una situación similar a la del examen 2. El examen 4 está compuesto por 71,4% de gramática, 14,3% de vocabulario y 14,3% de comprensión escrita, no se cumple ningún criterio. El peso del examen 5 está constituido por 51% de gramática, 27% de vocabulario, 9% de la expresión escrita y 18% de la comprensión escrita, no se cumple ningún criterio. El examen 6 se divide en un 100% de gramática y 36,4% de vocabulario, no cumple ningún criterio. El peso del examen supera el 100% por razones similares al examen 2. El examen 7 se compone de 100% de gramática, 8,3% de vocabulario y 14,3% de comprensión escrita, se cumple el tercer criterio, al igual que el examen anterior, el peso supera el 100% por la misma razón que el examen 2. El examen 8 está constituido de 72% gramática, 9% vocabulario, 9% expresión escrita y 9% comprensión escrita, se cumplen los criterios 3 y 4. El último examen está compuesto de 81% de gramática, 9% de vocabulario, 9% de comprensión escrita, se cumple el criterio 3.

El criterio de evaluación de ambos cursos relativo al conocimiento gramatical consiste en el uso de este en varios contextos comunicativos para aprender y corregirse a uno mismo de lo que produce esa persona y el resto. El estudio representa el peso de la competencia en sí en el examen (ya sea de conocimiento o habilidad gramatical). La conclusión a la que han llegado los autores de este estudio es que se afirma que el aprendizaje de la gramática es esencial en la enseñanza de lenguas, no como una manera de desarrollar competencias comunicativas. Así lo evidencia el hecho de que el conocimiento gramatical representa entre el 50% y 100% en las evaluaciones analizadas (Rubio y Tamayo, 2012).

### **4.3. Ejercicios recurrentes de gramática en inglés**

A la hora de poner en práctica los puntos gramaticales aprendidos de una lengua, se pueden diferenciar cinco tipos de ejercicios más comunes de gramática, tanto en exámenes como en libros de texto. Los ejercicios mecánicos no requieren un gran nivel de comprensión y solo existe una respuesta correcta. A modo de ejemplo, al estudiante se le presenta un verbo en infinitivo y

este debe escribir la terminación del pasado o de la tercera persona del singular en presente. Los ejercicios cerrados requieren un grado de comprensión más alto y solo hay una respuesta correcta. Los ejercicios de completar huecos (*fill-in-the-gaps*) son los ejercicios más frecuentes. Las actividades abiertas, donde los alumnos deben entender el sentido de la frase, tienen un espacio en blanco y se les presentan varias opciones de las cuales una o más son correctas. Ante esta situación, los estudiantes deben elegir la o las opciones que casan mejor. Los ejercicios ambiguos pueden contener varios tipos de actividades de las mencionadas previamente. Además, hay un quinto tipo de ejercicios llamados actividades comunicativas. Sin embargo, no se abordarán en este trabajo, ya que no se usan con frecuencia (Artusi, 2020).

Estos tipos de actividades se utilizan en varios puntos gramaticales: los tiempos verbales, *phrasal verbs*, *relative pronouns*, ejercicios de comparativos y superlativos, entre otros.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de la amplitud de las lenguas, las dificultades que pueden surgir a la hora de comprenderla y su uso activo por parte de los estudiantes. En específico, el estudio sobre el tratamiento de los *phrasal verbs* en los libros de texto de inglés realizado por Andrea Artusi tiene como objetivo analizar el modo de enseñanza de este tipo de verbos en la ESO y Bachillerato. Además, la autora busca determinar si se mencionan los *phrasal verbs* en el índice, si explican sus características relativas a la sintaxis y la semántica aparte, si aparecen ejercicios dedicados a la práctica e interiorización del punto gramatical, si la forma de enseñar el fenómeno lingüístico varía en función del nivel de los estudiantes y los aspectos comunes y diferentes a la hora de explicar este tipo de puntos gramaticales. A fin de ejecutar el estudio, la autora ha optado por examinar un corpus compuesto por 24 libros de inglés de lengua extranjera. Estos manuales suelen usarse en la ESO y Bachillerato y comprenden los niveles A2, B1 y B2. Otro de los objetivos de la autora para realizar este estudio es el análisis de los ejercicios y actividades respecto a los *phrasal verbs* ofrecidos en los libros de texto.

Una vez fijados los objetivos de la investigación, la autora del estudio llegó a la conclusión de que en un 75% de los índices se mencionan los puntos gramaticales. Sin embargo, el 25% restante no, lo que afirma que al menos los *phrasal verbs* se consideran puntos relevantes en la enseñanza inglesa. No obstante, el nivel de los manuales condiciona la aparición de dicho punto de gramática. Por ejemplo, los libros de texto de nivel A2 no lo mencionan en su índice, pero sí se abordan algunos de ellos. En ciertos libros se mencionan a modo de vocabulario y en otros a modo de ejercicios. En el caso de *Mosaic 2*, los *phrasal verbs* se exponen en una lista y los alumnos deben relacionar la preposición con el verbo. Lo que se puede considerar una actividad

cerrada porque, aunque no tengan que rellenar un espacio en blanco como en los *fill-in-the-gaps*, se les ofrecen varias opciones, deben considerar cual es la más apropiada y solo hay una respuesta correcta. Sí es cierto que algunos puntos gramaticales se pueden explicar de diferentes maneras, tal y como el que concierne el estudio de Artusi, que demuestra como en algunos manuales se explican los *phrasal verbs* a modo de vocabulario. En cambio, el manual *Out and About* enfatiza las posibles posiciones del objeto directo (entre el verbo y la preposición o detrás de ambos). Tras analizar los corpus en su totalidad, se ha llegado a la conclusión de que se encuentran desigualdades entre los libros de texto. La autora considera que es muy común que este tipo de estructuras se aborden como vocabulario y que ciertos manuales tratan el mismo punto gramatical a modo de vocabulario o de gramática.

Después de haber analizado el índice de los corpus, la autora ha examinado los ejercicios respecto a los *phrasal verbs*. Para ello, Artusi ha indagado los ejercicios de 24 libros de texto dedicados al uso del punto gramatical. Una vez analizados, se ha inferido que los ejercicios cerrados tienen una frecuencia del 81%. Sin embargo puede manifestarse de distintas maneras:

- El alumno tiene una imagen y debe escribir la respuesta correcta. A modo de ilustración, en la imagen aparecen dos personas, la persona A más alta que la B. Ante esta imagen, el alumno debe responder *A is taller than B*.
- El alumno recibe una lista de significados y debe escribir el *phrasal verb* que case mejor con ese significado. Para ilustrar: (enunciado): *To cease sleeping and become awake*. (respuesta correcta) *wake up*.
- El alumno recibe una oración con un espacio, y este debe escribir la respuesta que tenga más sentido para completar la frase. Por ejemplo: (enunciado): *He \_\_\_\_\_ at 7 o'clock*. (respuesta correcta) *wakes up*.
- El alumno recibe una oración, pero este debe reescribirla dependiendo del punto gramatical en cuestión. A modo de ejemplo: (enunciado) *John stopped sleeping at 7 o'clock*. (respuesta correcta): *John got up at 7 o'clock*. En este caso, el punto gramatical que se evalúa son los *phrasal verbs*.

Otra de las actividades con mayor frecuencia de aparición en los manuales utilizados para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la ESO y Bachillerato son las actividades abiertas con un 13%. Uno de los libros de texto que recurre a este tipo de actividades es el *Key to Bachillerato 1* (que pertenece a un nivel B1 alto). Tras haber mencionado los dos tipos de ejercicios más comunes, la autora constata que en el análisis realizado ha encontrado los ejercicios ambiguos en un 4% de las ocasiones. Por último, aparecen los ejercicios mecánicos

con una frecuencia del 2%. No obstante, los ejercicios comunicativos pertenecientes a los *phrasal verbs* tienen una frecuencia de aparición en libros de texto de 0%. En el estudio, la autora representa las notables diferencias entre la aparición de tipos de ejercicios en un gráfico de barras. A modo de conclusión, el análisis completo demuestra que hay grandes diferencias de enseñanza tanto en las explicaciones teóricas como en los ejercicios prácticos. Además, según la autora, el modo de instrucción debe sobrepasar los métodos de enseñanza tradicionales con el fin de modificar la idea comunicativa. En otras palabras, se ha evidenciado que los manuales contienen más ejercicios dedicados a la memorización y reconocimiento que al uso comunicativo real de la gramática (Artusi, 2020).

## **5. Metodología**

En este estudio se describe un análisis de exámenes reales de alumnos de 6.º de Primaria que completaron sus estudios en el colegio bilingüe Santo Domingo durante el año académico 2023/24. La finalidad del estudio es encontrar aciertos y fallos en los ejercicios de gramática y comprobar que corresponden con los enfoques metodológicos y evaluativos que se han mencionado en el Marco Teórico.

Con el fin de demostrar la presencia de ejercicios cerrados en exámenes y valorar si los estudiantes con español de primera lengua realmente comprenden tanto la mecánica de los ejercicios de los exámenes como los puntos a evaluar (gramática, vocabulario, comprensión lectora y auditiva así como expresión escrita en ciertas ocasiones) se ha hecho un análisis de los ejercicios de los exámenes del 6º curso de algunos alumnos del colegio bilingüe Santo Domingo. El nivel de los alumnos es de entre A2 y B1.

Con el objetivo de conseguir los exámenes, la autora de este Trabajo Fin de Grado ha redactado una autorización y las ha entregado al jefe de estudios del centro. El colegio ha llevado a cabo la entrega de las autorizaciones a las familias de los estudiantes cuyos exámenes se han analizado (véase anexo 1) debido a que estos alumnos son menores de edad. En el análisis se separarán, por una parte, los ejercicios de vocabulario y por otra parte los ejercicios de gramática. Una vez separadas estas dos partes, se analizarán los resultados de los ejercicios de ambas partes. Por un lado, los ejercicios «aprobados», es decir, que al menos el 50% de las preguntas se hayan respondido de manera correcta y por otro lado, los «suspensos», los que tengan menos del 50% bien. Como se desglosará más adelante, cada ejercicio cuenta con cinco preguntas. Por consiguiente, los ejercicios que se consideran «aprobados» tendrán al menos dos preguntas de

cinco respondidas correctamente. Si por el contrario, los alumnos han respondido dos o menos preguntas de forma correcta, se valorará como «suspense».

La muestra aportada por el centro consta de exámenes de seis alumnos. Cada alumno ha proporcionado entre doce y 18 exámenes (las pruebas que se han realizado a lo largo del año académico). De todos los controles aportados, se abordarán cinco de cada alumno. En cuatro de los exámenes se evalúan los temas tratados en clase, tanto la gramática como el vocabulario mientras que el restante corresponde una prueba sobre *relative clauses*. Este último examen tiene un peso distinto al resto de controles debido a las diferencias de la estructura entre los exámenes de los temas y la prueba de *relative clauses*. El control mencionado se desglosará a continuación. Todos los exámenes, salvo el último, constan de ocho ejercicios, cada ejercicio contiene cinco preguntas para que los alumnos respondan y un ejemplo para que estos entiendan la mecánica del ejercicio. En total los exámenes están constituidos de 40 preguntas y ocho ejemplos, los cuales no influyen en la nota final del examen. Cada ejercicio está evaluado sobre cinco y el examen total está evaluado sobre 40 por el número de preguntas en total. Sin embargo, la prueba de *relative clauses* consta de tres ejercicios, de los cuales el primero tiene cuatro preguntas, el segundo tiene cinco y el último tiene tres. Por lo tanto, esta prueba en específico está evaluada sobre 12 puntos. Más adelante se hablará sobre ciertos ejercicios en concreto y con más detalle.

La autora de la investigación ha decidido analizar solo los exámenes de los temas y el de *relative clauses* debido a que todos tienen en común que evalúan la gramática. Por consiguiente, a través de esos exámenes se puede comprobar que los alumnos han adquirido los conocimientos teóricos antes de ponerlos en práctica en las destrezas comunicativas. Debido a que los alumnos de sexto curso finalizan su etapa en la Educación Primaria, la autora ha decidido estudiar sus exámenes. Los exámenes ofrecen información sobre los conocimientos que han adquirido en esta etapa (tanto de gramática como de vocabulario), así como los tipos de ejercicios que les parecen más fáciles de aprobar y los que consideran que son más difíciles. Por esta razón, en el siguiente capítulo se clasifican los ejercicios en abiertos, cerrados y mecánicos. Por otra parte, según el tipo de ejercicio, el nivel de comprensión del sentido de las frases será más o menos exigente, lo que también evalúa la comprensión lectora de los alumnos.

En un principio, el análisis se ha llevado a cabo con los exámenes de seis alumnos. Sin embargo, es posible que en algunos temas no haya seis exámenes. Cabe señalar que en algunos temas el número de exámenes es inferior, probablemente debido a ausencias justificadas de los alumnos. Al iniciar la exposición y la explicación de cada examen se mencionará el número de muestras

analizadas. En el análisis, se tratarán cinco exámenes del tema 1, seis del tema 2, cinco del tema 3, seis del tema 4 y tres de la prueba de *relative clauses*.

Respecto a las calificaciones de los exámenes, se expondrán, por una parte, los ejercicios con al menos 50% de respuestas correctas y, por otra parte, los ejercicios con menos del 50% de las respuestas correctas. Gracias a esta separación, se podrá comprobar que los alumnos que han «aprobado» el ejercicio pueden haber entendido tanto el punto gramatical o el vocabulario como su mecanismo. Si por el contrario, el ejercicio está «suspenseo», se puede deber a diversos factores: malentendido del mecanismo del ejercicio, del punto de gramática, de la comprensión oral, en caso de que sean ejercicios de vocabulario a modo de *listening*, del contexto, en caso de que sean ejercicios a modo de *reading*, así como falta de tiempo. Se ha realizado la tabla 1 para llevar a cabo dicha separación. Por una parte, la tabla dispondrá de una columna con todos los ejercicios de todos los exámenes. Por otra parte, en la primera fila se enunciarán a todos los alumnos que han aportado sus exámenes para el estudio. En caso de «aprobar» el ejercicio, se marcará su casilla correspondiente con el siguiente símbolo (✓). Por el contrario, en caso de no haber realizado el examen, se marcarán todos los ejercicios de la prueba en cuestión con el símbolo x. Sin embargo, en caso de haber «suspendido», la casilla correspondiente se mantendrá sin marcar. Por cuestiones de privacidad y protección de datos, no se revelará el nombre de ningún alumno. Se sustituirán por un seudónimo (alumno 1, alumno 2, sucesivamente).

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6
Examen 1						
Ejercicio 1	✓	X	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 2	✓	X	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 3	✓	X	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 4	✓	X		✓		✓
Ejercicio 5	✓	X	✓	✓		✓
Ejercicio 6		X		✓		
Ejercicio 7	✓	X	✓	✓	✓	
Ejercicio 8	✓	X		✓	✓	✓
Examen 2						
Ejercicio 1			✓			
Ejercicio 2		✓	✓	✓		✓
Ejercicio 3	✓		✓	✓	✓	✓
Ejercicio 4	✓			✓	✓	✓
Ejercicio 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Ejercicio 6				✓		✓
Ejercicio 7		✓	✓	✓		✓
Ejercicio 8	✓	✓				
Examen 3						
Ejercicio 1	✓	✓	✓	✓	X	✓
Ejercicio 2	✓				X	✓
Ejercicio 3		✓	✓	✓	X	✓
Ejercicio 4		✓	✓		X	✓
Ejercicio 5		✓		✓	X	✓
Ejercicio 6	✓	✓	✓	✓	X	✓
Ejercicio 7		✓	✓	✓	X	
Ejercicio 8					X	
Examen 4						
Ejercicio 1						
Ejercicio 2		✓		✓	✓	
Ejercicio 3		✓		✓		
Ejercicio 4	✓					✓
Ejercicio 5						
Ejercicio 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 7				✓	✓	
Ejercicio 8				✓		
Examen 5						
Ejercicio 1	✓	X	✓	✓	X	✓
Ejercicio 2		X	✓	✓	X	✓
Ejercicio 3		X	✓		X	

Tabla 1: Ejercicios aprobados de los exámenes

## 6. Análisis

Para realizar este estudio se analizaron los ejercicios y las respuestas de cada tema por separado.

El primer tema contiene ejercicios de vocabulario sobre música y actuaciones y adjetivos. Los puntos gramaticales de este tema son: *either/neither* y *so/nor* y adjetivos con preposiciones. Como se muestra en el gráfico 1, cuatro de los ejercicios del examen (50%) se consideran cerrados de vocabulario, ya que el alumno debe comprender el sentido de las oraciones y responder con la o las palabras más adecuadas, tres de ellos (37%) son ejercicios cerrados de gramática. Hay uno (13%) concretamente que evalúa tanto la comprensión de la gramática como la del vocabulario.

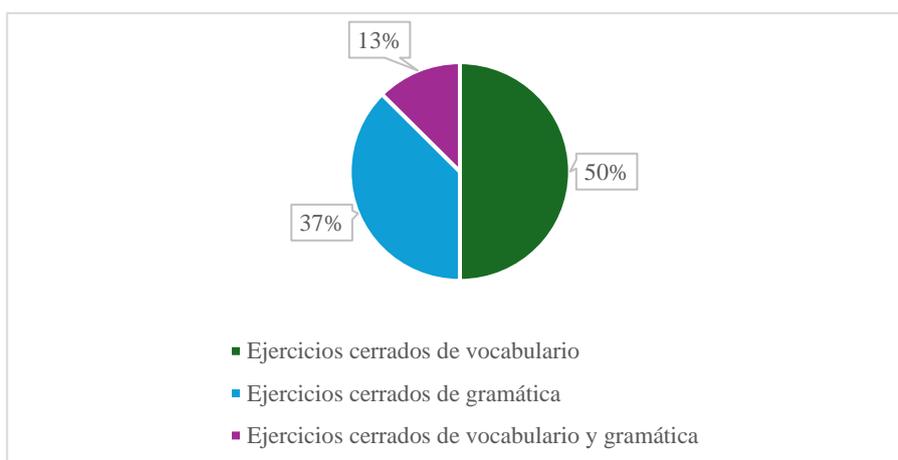


Gráfico 1: Ejercicios del examen del tema 1

El segundo tema tiene dos partes de gramática: *relative clauses* y comparativos y superlativos, así como otras dos partes de vocabulario: países y naturaleza. El segundo examen consta de ocho ejercicios, cuatro de ellos son cerrados de vocabulario (50%) y los cuatro restantes (50%) son ejercicios cerrados de gramática (Véase gráfico 2).

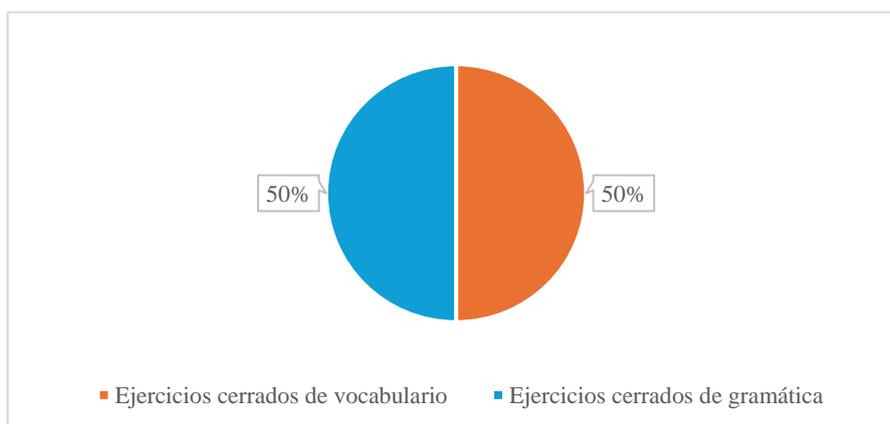


Gráfico 2: Ejercicios del examen del tema 2

El tercer tema consta de ejercicios de vocabulario relacionados con las compras y la gramática relativa a los usos de *for/to + verb* y los usos de *would + verb*. Como los exámenes mencionados previamente, este consta de ocho ejercicios, de los cuales dos (25%) están destinados puramente a la comprensión de la gramática, en uno de ellos (13%) se evalúa la gramática y los cinco restantes (62%) se pone en práctica la comprensión de la gramática a través de verbos del vocabulario. Como se ha mencionado anteriormente, el vocabulario abordaba el tema de las compras y en este examen se ha puesto a prueba el conocimiento de los puntos gramaticales *for/to + verb* y *would + verb* con este tema de vocabulario. Por ejemplo: decidir entre «*to return*» o «*for returning*» para completar una frase. Todos los ejercicios mencionados en este tema se consideran ejercicios cerrados, debido a que en todos ellos, el alumno debe comprender el sentido

completo de la frase para elegir tanto la forma como la palabra correcta con el fin de completar el ejercicio, lo cual se muestra en el gráfico 3.

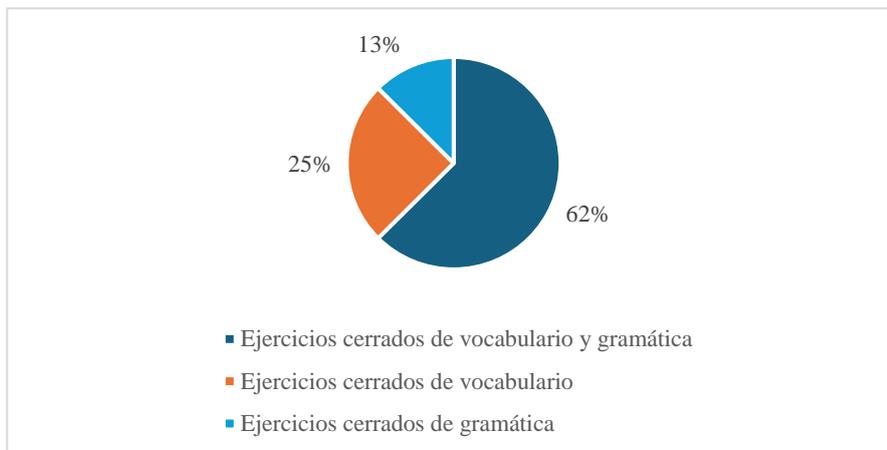


Gráfico 3: Ejercicios del examen del tema 3

El cuarto tema contiene ejercicios de vocabulario sobre viajes y ejercicios de gramática de voz pasiva y *phrasal verbs*. En el gráfico 4 se puede observar que el examen cuenta con ocho ejercicios de los cuales tres de ellos se dedican puramente a evaluar el vocabulario (37%), otros tres de ellos (38%) evalúan la comprensión de la gramática y los dos restantes (25%) evalúan la aplicación de la gramática con palabras del vocabulario. Por ejemplo: *The luggage has been checked*. Todos los ejercicios de este examen se consideran cerrados debido a que no admiten otra posibilidad que sea correcta.

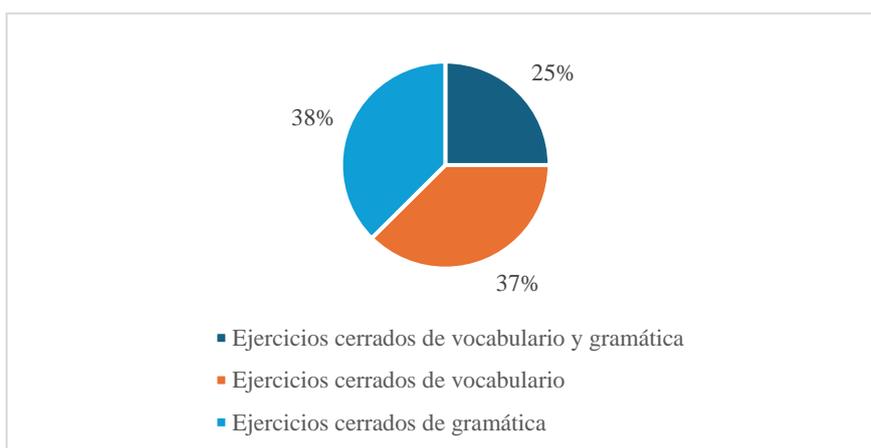


Gráfico 4: Ejercicios del examen del tema 4

Además de los ejercicios del temario, la profesora decidió hacer una prueba sobre *relative clauses*. Este examen cuenta con tres ejercicios, cada uno de un tipo distinto. El 34% eran abiertos, el 33% eran cerrados y el 33% eran mecánicos, tal y como se muestra en el gráfico 5.

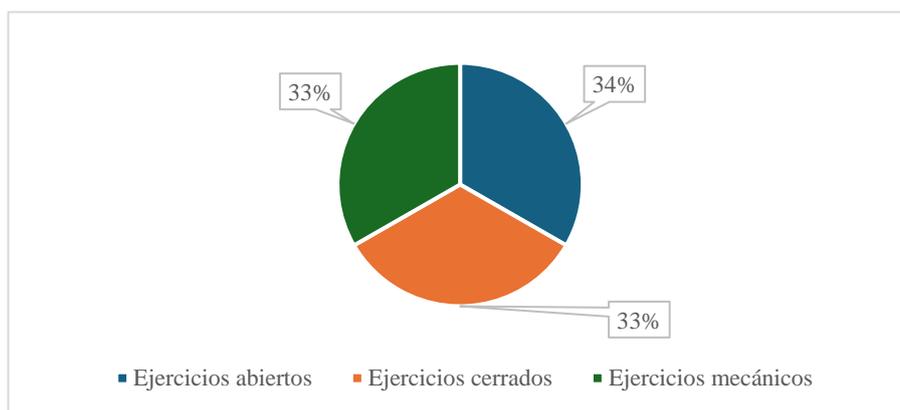


Gráfico 5: Ejercicios de la prueba de relative clauses

En cuanto a las calificaciones de los exámenes, como se ha mencionado en la metodología, se expondrán los «aprobados» y «suspensos» con el fin de cerciorarse de que los alumnos han entendido los puntos a evaluar y la mecánica del ejercicio (lo cual se refleja en la tabla 1). Como se afirma en la metodología, los ejercicios suspensos se pueden deber a malentendidos en el mecanismo del ejercicio, en el punto de gramática así como en la comprensión oral, en caso de que sean ejercicios de vocabulario a modo de *listening*, del contexto o falta de tiempo.

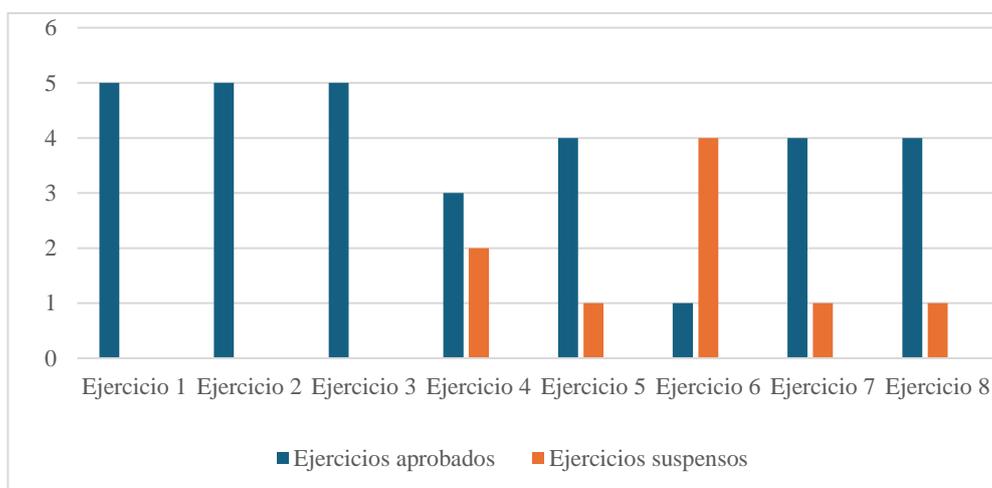


Gráfico 6: Respuestas del examen 1

En el primer tema se han analizado cinco exámenes. Tal y como demuestra el gráfico 6 relativo a las respuestas de los exámenes del primer tema, se puede observar que los ejercicios con mejores calificaciones son el 1, 2 y 3 con cinco alumnos que han aprobado el ejercicio. El primero consiste en un *listening* a modo de *multiple choice*, dado que a los estudiantes se les presentan tres letras correspondientes a las imágenes y estos deben elegir qué foto describe mejor al audio que están escuchando. Por ejemplo, 1. *picture c/e/f* (respuesta correcta, opción e). En este ejercicio se evalúa la capacidad de comprensión auditiva de los alumnos y el vocabulario. El segundo ejercicio, relativo a la gramática contrastiva de *either/neither* y *so/nor*, presenta dos

posibles respuestas, en él se evalúa la comprensión lectora y de la estructura gramatical. Los alumnos deben rodear la respuesta que concuerde mejor con el sentido de las frases. Se trata de un ejercicio cerrado, ya que aparecen dos respuestas posibles y el alumno necesita entender el sentido de la frase. Solo hay una opción correcta. Por ejemplo, *Do you enjoy discovering new brands? So/as do we* (respuesta correcta *so*). El tercero se trata de marcar con una «x» la respuesta diferente a las demás. Al igual que los ejercicios previamente mencionados, este también es un ejercicio cerrado porque se muestran todas las respuestas posibles, pero solo hay una bien. Por ejemplo, *On stage: an opera ( ), a disco ( ), a folk band ( )* (respuesta correcta *a disco*). Sin embargo, el ejercicio con menor número de suspensos es el 6 del examen 1. Este ejercicio contiene frases con espacios en blanco donde los alumnos deben completar con la palabra de vocabulario correcta. En este ejercicio se evalúa tanto la comprensión del vocabulario como la de las frases a rellenar, por lo que se trata de un ejercicio cerrado aunque se expongan las posibles respuestas. Sin embargo, a diferencia de los ejercicios previos, se muestran todas las respuestas posibles de todo el ejercicio en conjunto. Por ejemplo, en un cuadro aparte aparecen: *bossy, generous, cheerful, patient, serious, reliable*. 1. *My grandma is very \_\_\_\_\_, she smiles and says “Good morning” to everybody she meets.* (respuesta correcta: *cheerful*).

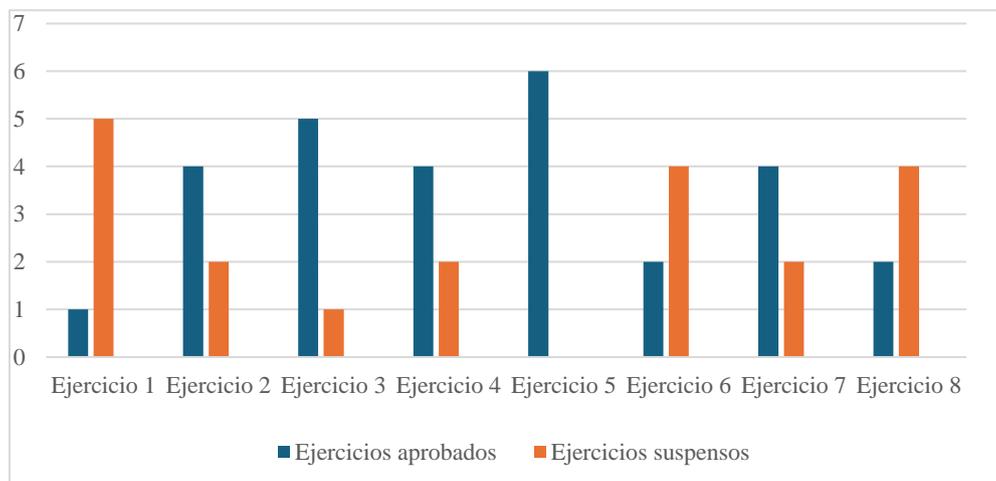


Gráfico 7: Respuestas del examen 2

En el segundo tema se han analizado seis exámenes. Como se demuestra en el gráfico 7, el ejercicio con más aprobados es el 5 del tema 2. En esta parte del examen se evalúa el conocimiento del punto gramatical *relative clauses* (*that, which, where* y *who*) mediante una ejercicio mecánico, ya que el estudiante no necesita comprender todo el sentido de la frase y expone sus dos posibles respuestas correctas, pero solo una es correcta. Por ejemplo, *The mango is a fruit that/where grows in tropical climates.* (respuesta correcta *that*). Por otra parte, el ejercicio con mayor número de suspensos es el 1. Esta parte del examen es igual al primer

ejercicio del anterior donde se evalúa la comprensión del vocabulario relativo a los países y la naturaleza a modo de *listening*. Otro de los ejercicios con más suspensos es el 6 del examen 2 con la misma mecánica que el ejercicio 6 del examen anterior. En este ejercicio se exponen las posibles respuestas de frases con espacios en blanco. Estas respuestas se exponen aparte, a diferencia del ejercicio 7 del tema 2 de este examen en las que las frases iban seguidas de las dos posibles respuestas. Por consiguiente, también se considera un ejercicio cerrado. Por otra parte, parece interesante mencionar el ejercicio 8 de este mismo examen en el que se combina la evaluación de la comprensión de los alumnos respecto al vocabulario de la naturaleza, así como la de los puntos gramaticales del tema correspondiente (*relative clauses*, comparativos y superlativos). Este ejercicio se considera cerrado porque las opciones aparecen aparte y los estudiantes deben escribir dichas opciones en la frase correcta y solo hay una opción válida. Estas frases se exponen con un espacio en blanco donde debe ir la respuesta correcta y para completar el ejercicio de forma apropiada, los alumnos deben entender el sentido de la frase. Por ejemplo: (posibles respuestas: *scenary, fewer, less, canal, valley, where*) *it's the \_\_\_\_\_ boat that we travelled on in England* (respuesta correcta: *canal*).

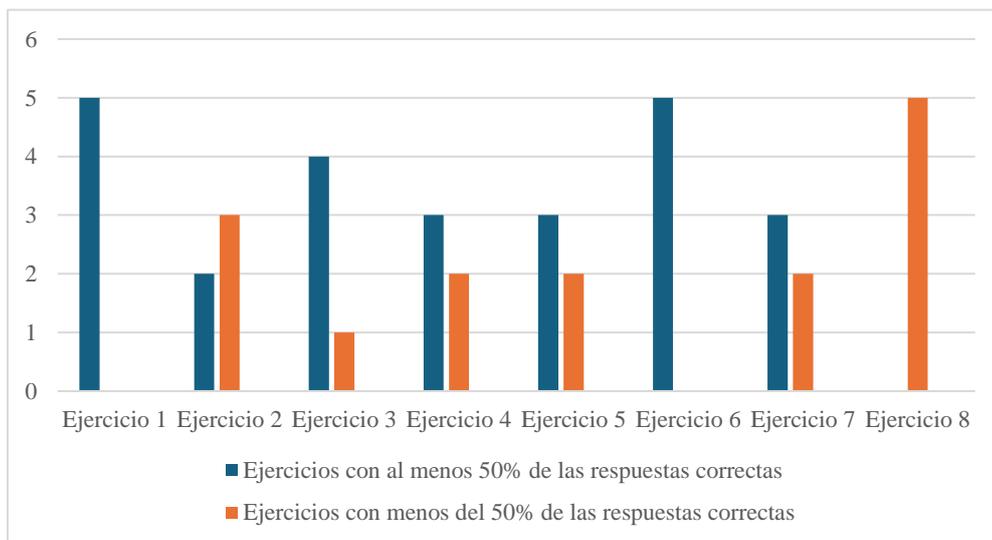


Gráfico 8: Respuestas del examen 3

En el tercer tema se han analizado cinco exámenes. Como se puede ver en el gráfico 8, los ejercicios con mayor número de aprobados fueron el 1 y el 6. El primer ejercicio se trata de un *listening*, al igual que el resto de *listenings* que se mencionan en este análisis, se evalúa la capacidad de comprensión auditiva. El ejercicio 6 se trata de un ejercicio cerrado, dado que a los estudiantes se les presentan las opciones aparte y deben completar las frases que tienen un espacio en blanco con dichas opciones, pero solo una es correcta. En este caso hay más opciones que frases con espacios en blanco. Para completar el ejercicio correctamente, los alumnos necesitan

entender tanto el sentido como el contexto de la frase. Este ejercicio evalúa la comprensión del vocabulario. Por ejemplo: *cost, return, selling, spend, exchange, sale, reduced, second-hand, reasonable, damaged, luxury* (posibles opciones) *Hello, my friend bought me these gloves for my birthday but they're too small. I'd like to \_\_\_\_\_ them please. Here's the receipt.* (respuesta correcta: *return*). Por otra parte, el ejercicio con más suspensos es el 8 de este tema. Se trata de un ejercicio cerrado en el que se evalúa tanto la gramática como el vocabulario. Se tiene en cuenta el uso de las palabras correctas y que estén bien escritas en caso de los verbos. Es un ejercicio muy similar al 6 de este mismo examen, la única diferencia es que los estudiantes no disponen de las posibles opciones. Deben aprenderse el vocabulario de memoria y usar la palabra que más se adecúe al contexto y escribirla correctamente. Por ejemplo: *How much would you have if you had half of three euros. I'd have one euro and \_\_\_\_\_.* (respuesta correcta: *fifty cents.*) (véase gráfico 8).

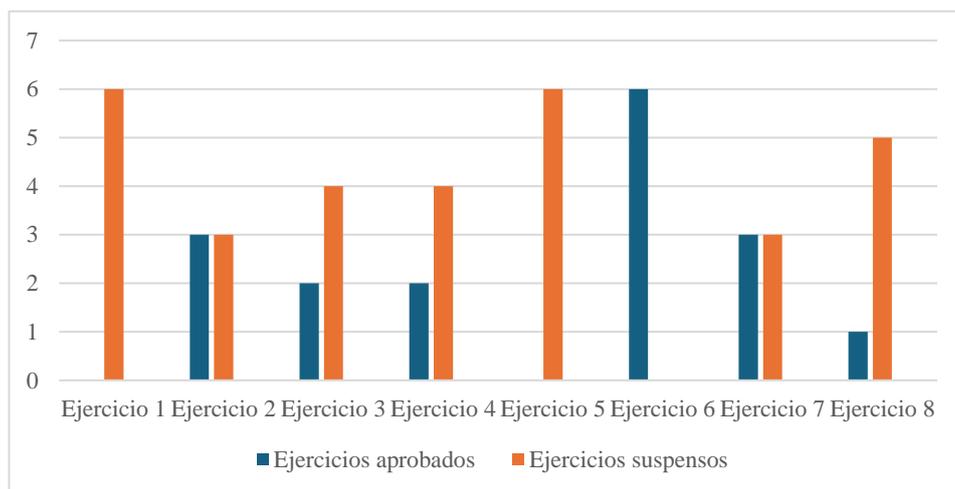


Gráfico 9: Respuestas del examen 4

En el tema 4 se han analizado seis exámenes. El gráfico 9 demuestra que el ejercicio con mayor número de aprobados es el 6 que evalúa la comprensión de vocabulario y la gramática a través de un *reading*. En este ejercicio se presentan dos columnas con frases y los estudiantes relacionan ambas columnas para completar una oración con sentido. Los alumnos deben comprender el sentido de todas las frases de ambas columnas. En ellas se encuentran los puntos gramaticales abordados en este tema y palabras del vocabulario. Por ejemplo: (frase 1) *We sat in the waiting* (frase F) *room for an hour.* (respuesta correcta 1→F). Por otra parte, el ejercicio con mayor número de suspensos son el 1 y el 5. El ejercicio 1 trata los temas del vocabulario a través de un *listening*. A diferencia del resto, donde los alumnos deben rellenar los espacios con las letras correspondientes a las imágenes. En este examen, los alumnos deben redactar una frase del

vocabulario según lo que escuchen. Dicha actividad puede generar una dificultad añadida, ya que los estudiantes deben escuchar y escribir a la vez y puede provocar una pérdida de información en los alumnos. El ejercicio 5 aborda el punto gramatical (voz pasiva en inglés) y el vocabulario (viajes). La mecánica del ejercicio se basa en que los estudiantes tienen las posibles respuestas para completar frases con espacios en blanco. Una vez comprendido el sentido de las frases, los alumnos elegirán la opción que case mejor. La peculiaridad de este ejercicio es que hay más opciones posibles que frases a completar, pero solo una es correcta. Esto implica que los alumnos deban conocer bien el sentido de la frase para responder la pregunta correctamente. Entender la frase de manera muy vaga no es suficiente para estar completamente seguro de que la respuesta ofrecida es la correcta. Por lo tanto es un ejercicio cerrado. Por ejemplo: *is allowed, are going, have been, was kept, to put, was opened, were done, are, check in, take off* (posibles respuestas)

1. *I don't mind flying, but I hate airports. Why is there so much security? Why are we told \_\_\_\_\_ our bags through an x-ray machine.* (respuesta correcta: *to put*).

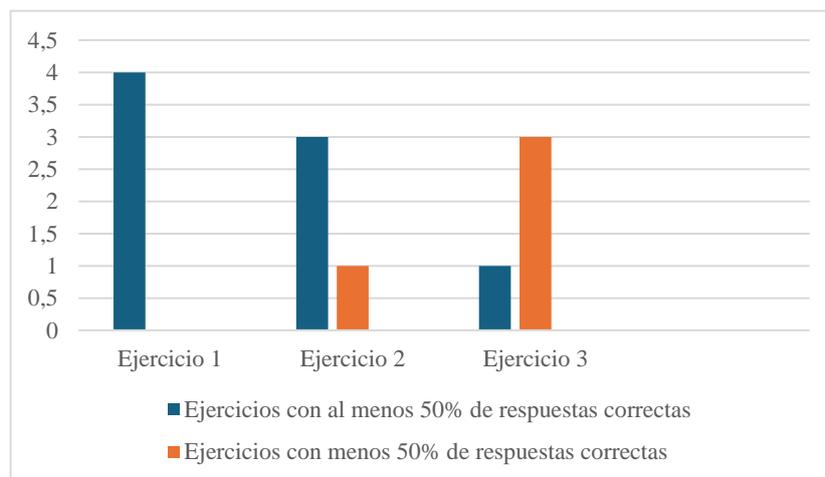


Gráfico 10: Resultados de la prueba de relative clauses

En la prueba de *relative clauses* se han analizado cuatro exámenes. Como se demuestra en el gráfico 10, la prueba cuenta con tres ejercicios. El ejercicio con mayor número de aprobados es el primero. Consiste en subrayar cuál es la *relative clause* que aparece en la frase. En el examen se expone una frase que incluye una partícula de este tipo y el alumno debe identificarla. Se puede considerar un ejercicio mecánico, ya que, aunque el alumno no deba añadir o quitar nada, no es necesario que comprenda el sentido de la frase. En este ejercicio se evalúa el reconocimiento de las *relative clauses* en frases comunes. Por ejemplo: *James, who is a good finder, is good at find and seek.* (respuesta correcta who). Sin embargo, el ejercicio con menor número de aprobados es el tercero. En este ejercicio se presenta una frase con *relative clauses*,

los estudiantes deben separar las diferentes ideas y hacer frases simples. Se puede considerar un ejercicio abierto, dado que, por una parte, deben tener muy claras las ideas de la frase inicial, pero por otra parte esas ideas se pueden expresar de varias formas. Por ejemplo: *Bananas, which grow in tropical countries, have to be flown into Britain.* (posibles respuestas correctas: *Bananas grow in tropical countries. Bananas have to be flown into Britain/Bananas have to be flown into Britain. Bananas grow in tropical countries*).

En síntesis, tras analizar los resultados de los exámenes se ha podido comprobar que los ejercicios de los cuatro temas con mayor número de «suspensos» son los que tienen un mecanismo de completar los espacios en blanco. En ellos, se pueden diferenciar los que evalúan solo la gramática, los que abordan el vocabulario y los que incluyen los dos puntos a evaluar. Los ejercicios con más «suspensos» relativos a la compleción de frases tratan tanto el vocabulario como la gramática. Destaca el ejercicio 8 del examen 3 que, a diferencia del resto de *fill-in-the-gaps*, este no revela las posibles respuestas. Puede suponer una dificultad añadida, ya que no se trata solo de completar la frase, sino memorizar todo el vocabulario con sus significados para completar las oraciones sin alterar su sentido. El ejercicio con mayor número de errores en la prueba de *relative clauses* es el 3, que como se ha mencionado previamente, es un ejercicio abierto. Sin embargo, el hecho de reformular la frase supone una dificultad para los alumnos, tal y como se refleja en los exámenes. En ellos, se puede observar que no son capaces de redactar oraciones simples a partir de las diferentes ideas de la frase principal, que es lo que se demanda en el ejercicio.

Por otra parte, los ejercicios con mayor número de aprobados en los exámenes de los temas son los de leer y rodear. A pesar de que los alumnos no necesiten escribir en los ejercicios, estos deben comprender el sentido general de la frase para completarlo correctamente. Al igual que los *fill-in-the-gaps*, hay algunos que evalúan la comprensión de la gramática, otros que abordan el vocabulario y otros que combinan preguntas sobre vocabulario y gramática. Los ejercicios de leer y rodear con mayor número de aprobados evalúan el vocabulario. La parte de la prueba de *relative clauses* con más aprobados es el ejercicio 1, que como se ha señalado, es un ejercicio mecánico. El hecho de que no se requiera comprender la frase para abordar el ejercicio supone una ventaja para los estudiantes.

Una vez enunciados los ejercicios con mayor y menor número de aciertos, se puede llegar a la conclusión de que los ejercicios de leer y rodear son los que generan más aprobados. No obstante, podrían ser insuficientes para que el alumnado comprenda y asimile los puntos a evaluar. Tal y como demuestran los ejercicios de rellenar los huecos. Posiblemente, los alumnos necesiten más

práctica en los *fill-in-the-gaps*, gracias a ello pueden practicar tanto la comprensión escrita como la memorización del vocabulario, así como la expresión escrita en caso de que no aparezcan las posibles opciones.

## 7. Conclusiones

El análisis realizado permite llegar a ciertas conclusiones respecto a la evaluación de inglés como lengua extranjera en el último curso de Educación Primaria, con especial hincapié en los diferentes tipos de ejercicios que aparecen en los exámenes y su relación con las destrezas del MCER y el currículo español. Gracias a las muestras ofrecidas por el centro, se ha demostrado que predominan los ejercicios cerrados. De los 35 ejercicios de los cuatro temas y la prueba de *relative clauses*, 33 son ejercicios cerrados, 1 mecánico y 1 abierto. Por otra parte, se ha podido comprobar que predominan los ejercicios de vocabulario. De los 32 ejercicios de los cuatro temas, 15 evalúan la comprensión del vocabulario, 7 la gramática y 10 la gramática y el vocabulario. Este cómputo demuestra que se le da más importancia a los ejercicios de vocabulario que de gramática. Los ejercicios combinados (gramática y vocabulario) parecen de gran utilidad. Sin embargo, si los alumnos se acostumbran a tratar la gramática solo con el vocabulario del tema en cuestión, podría dificultar su aplicación con un vocabulario distinto. Como se ha mencionado previamente, los ejercicios que dominan mejor son los de leer y rodear y los mecánicos. La diferencia entre los dos tipos de actividades mencionadas es que en las de leer y rodear, los alumnos deben comprender el sentido general de la frase, mientras que en los mecánicos no. Por otra parte, se ha demostrado que los alumnos no están tan acostumbrados a las producciones escritas. Han adquirido la comprensión oral y escrita, pero la producción escrita, según ha demostrado el ejercicio 3 de la prueba de *relative clauses*, les resulta más complicada. El resultado de la falta de costumbre es la dificultad para completar el ejercicio. En cuanto a la producción oral, no ha sido objeto de análisis en este estudio.

Se ha podido cumplir el objetivo de analizar la efectividad de los métodos en la comprensión escrita, puesto que los ejercicios señalan que, en la mayoría de los casos, los estudiantes captan las ideas principales y secundarias. En cuanto a la producción escrita, se nota una falta de costumbre. Por consiguiente, el método resulta menos efectivo para la producción escrita. Respecto a la comprensión oral, los alumnos parecen comprender las ideas que se describen en los audios. Sin embargo, el *listening* del examen 4 demuestra que los alumnos no tienen la habilidad de escuchar y escribir al mismo tiempo. Los exámenes se ajustan al nivel de comprensión lectora y auditiva, así como expresión escrita de los estudiantes (salvo el *listening*

del tema 4, ya que tienen que escribir frases y no es lo que se precisa en el nivel A2/B1), dado que, como se ha mencionado antes, parecen comprender la idea general.

Las limitaciones de este estudio son seis exámenes de los temas 2 y 4, cinco del 1 y 3 y cuatro de la prueba de *relative clauses*. En total 26 exámenes que evalúan la percepción de la gramática y vocabulario de cada tema, así como la comprensión auditiva y lectora y, en ciertas ocasiones, la expresión escrita. Las mejoras que se proponen en el diseño o elaboración de pruebas en el futuro son la inclusión de más ejercicios de gramática basados en otro vocabulario, así como más ejercicios de producción escrita. Por una parte, las actividades de escribir y escuchar de forma simultánea resultan demasiado complejas para el nivel de los estudiantes. Sin embargo, podría beneficiarles de cara a los niveles más altos.

Para futuras líneas de investigación, parecería interesante la incorporación de la transcripción de los *listenings* con el fin de analizar si los audios se ajustan al nivel de los alumnos en cuanto vocabulario, estructuras gramaticales y velocidad de la conversación. Por otra parte, el estudio de la producción oral y escrita resultaría de gran utilidad, ya que, al menos en el presente estudio, se demuestra una falta de costumbre en la expresión escrita. De esta manera, se podría demostrar si sucede solo en el colegio mencionado en la metodología o es una cuestión general. Asimismo, provocaría una mayor concienciación en la importancia de la práctica en la expresión en inglés como lengua extranjera. De igual manera, el estudio de la evaluación en otros cursos, tales como 4.º de la ESO, 2.º de Bachillerato o grados de formación profesional medios y superiores demostrarían el nivel de inglés como lengua extranjera de los estudiantes antes de su entrada a la vida laboral. Se podría hacer con los últimos cursos de grados universitarios. Sin embargo, supone una dificultad añadida, debido a que no hay una «norma» que regule el nivel de inglés de dichos estudios, a diferencia de la ESO o Bachillerato. Esto se debe a que ciertos grados no incluyen el inglés como eje principal de su currículo.

## 8. Referencias

- Aro, K. A., Ogwuru, V. A. y Nworie, M. C. (2020). *The Teaching of Language – an analysis of the “silent way” and the “natural approach” methods*. <https://ijamt.com.ng/journal/Vol%204%20No%202%202020/10%20THE%20TEACHING%20OF%20WRITING%20-%20AN%20ANALYSIS%20OF%20THE%20'SILENT%20WAY'%20AND%20'NATURAL%20APPROACH'%20METHODS.pdf>
- Artusi, A. (2020). *El tratamiento de los phrasal verbs en los manuales de inglés lengua extranjera*. *Didácticas específicas*, (22), 26-41. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.002>
- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Jaén: <https://crea.ujaen.es/items/662fe540-a655-468d-bcf0-0e1295201115>
- Cambridge Assessment English. (s. f.-a). *A2 Key for Schools - Formato de Examen*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/key-for-schools/exam-format/>
- Cambridge Assessment English. (s. f.-b). *B1 Preliminary for Schools - Formato de Examen*. <https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/preliminary-for-schools/exam-format/#:~:text=B1%20Preliminary%20for%20Schools%20consta%20de%20cuatro%200secciones,los%20puntos%20principales%20de%20letreros%2C%20diarios%20y%20revistas.>
- Consejería de Educación e Investigación (2022). *Programa de enseñanza bilingüe en centros educativos*. Portal de Transparencia: <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros->
- Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. (2024). *Datos y Cifras de la Educación 2024-2025*. Comunidad de Madrid: <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM051419.pdf>
- Consejería de Educación. (2011). *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid Bilingue: [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2011/01/21/BOCM-20110121-15.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2011/01/21/BOCM-20110121-15.PDF)

Consejería de Presidencia. (2023). *ORDEN 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*. Legislación de la Comunidad de Madrid:

[https://gestiona.comunidad.madrid/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=13091&eli=true#no-back-button](https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=13091&eli=true#no-back-button)

Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17787educativos#:~:text=En%20el%20presente%20curso%20escolar%202023-2024%2C%20la%20Comunidad,ense%C3%B1anza%20biling%C3%BCe%20en%20la%20et>

Crespo Fernández, E. (2022). *La rúbrica en la evaluación de la competencia didáctica del inglés en el Grado de Maestro*. Redu:

<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/191236/Crespo%20-%20La%20rubrica%20en%20la%20evaluacion%20de%20la%20competencia%20didactica%20del%20ingles%20en%20el%20Grado%20de%20Maestro.pdf?sequence=1>

Custodio Espinar, M. y Caballero García, P. A. (2016). *AICLE: Enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera*. Dialnet:

[https://marcoele.com/descargas/23/custodio\\_caballero-clil.pdf](https://marcoele.com/descargas/23/custodio_caballero-clil.pdf)

Europass Italian Language School. (2020). *Niveles del MCER: A1, A2, B1, B2, C1 y C2*. Europass:

<https://www.europassitalian.com/es/blog/niveles-mcer/#:~:text=Estos%20seis%20niveles%20de%20referencia%20son%20extensamente%20aceptados,de%20un%20individuo%20en%20alrededor%20de%20cuarenta%20lenguajes>.

Gamage, S. (2024). *Exploring the Efficacy of Audio-lingual Method for Adults' English Language Speaking Proficiency: A Case from a University in Sri Lanka*. Research Gate.

[https://www.researchgate.net/publication/378867630\\_Exploring\\_the\\_Efficacy\\_of\\_Audio-lingual\\_Method\\_for\\_Adults'\\_English\\_Language\\_Speaking\\_Proficiency\\_A\\_Case\\_from\\_a\\_University\\_in\\_Sri\\_Lanka](https://www.researchgate.net/publication/378867630_Exploring_the_Efficacy_of_Audio-lingual_Method_for_Adults'_English_Language_Speaking_Proficiency_A_Case_from_a_University_in_Sri_Lanka)

- Hasbún Hasbún, L. (2007). *Evaluación de un curso de gramática del Inglés: insumo para la investigación*. Universidad de Costa Rica: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9243>
- López, A. A. (2010). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés*. ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/319766025\\_La\\_evaluacion\\_formativa\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_aprendizaje\\_del\\_ingles](https://www.researchgate.net/publication/319766025_La_evaluacion_formativa_en_la_ensenanza_y_aprendizaje_del_ingles)
- Martín Sánchez, M. A. (2010). *Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática*. Publica UEX Editorial: <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2438/1596>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica*. Portal del sistema educativo español: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/perfil-salida.html>
- Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, A., Ocaña Villuendas, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=190YWeaKarEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=la+evolucion+de+la+ense%C3%B1anza+de+ingl%C3%A9s+en+espa%C3%B1a&ots=oZmMiLVziH&sig=5T\\_n2i\\_wbLdWlghEAaclyPkz\\_XM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=la%20evolucion%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20ingl%C3%A9s%20en%20espa%C3%B1a&f=true](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=190YWeaKarEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=la+evolucion+de+la+ense%C3%B1anza+de+ingl%C3%A9s+en+espa%C3%B1a&ots=oZmMiLVziH&sig=5T_n2i_wbLdWlghEAaclyPkz_XM&redir_esc=y#v=onepage&q=la%20evolucion%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20ingl%C3%A9s%20en%20espa%C3%B1a&f=true)
- Morton, T. (2019). *La evaluación en AICLE: dificultades y oportunidades*. Padres y Maestros: <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.002>
- Moya Guijarro, A. J. y Ruíz Cordero, M. B. (2018). *Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües*

- en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España)*. Scielo:  
<https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n62/0717-6171-efilolo-62-00269.pdf>
- Otero Brabo Cruz, M. d. L. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?*. Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0422.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf)
- Pérez Morales, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Academia.edu: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4688/tjipm.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge.
- Rodríguez López, P. (2023) *Universidad Pontificia de Comillas*. Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe  
[https://sifo.comillas.edu/pluginfile.php/4434300/mod\\_resource/content/0/Enfoque%20comunicativo.pdf](https://sifo.comillas.edu/pluginfile.php/4434300/mod_resource/content/0/Enfoque%20comunicativo.pdf)
- Rubio, F. D. y Tamayo Rodríguez, L. (2012). *Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la E.S.O.* Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19791>
- Wafi, H. (2025). *Francois Gouin Biography*. Academia.edu:  
[https://www.academia.edu/37384266/Francois\\_Gouin\\_Biography\\_Direct\\_Method\\_pdf](https://www.academia.edu/37384266/Francois_Gouin_Biography_Direct_Method_pdf)
- Yildiz, Y. (2020). *Task-Based Language Teaching: An Approach in the Spotlight to Propel*. Reaserch Gate: [https://www.researchgate.net/publication/341298082\\_Task-Based\\_Language\\_Teaching\\_An\\_Approach\\_in\\_the\\_Spotlight\\_to\\_Propel\\_Language\\_Learning\\_Forward](https://www.researchgate.net/publication/341298082_Task-Based_Language_Teaching_An_Approach_in_the_Spotlight_to_Propel_Language_Learning_Forward)

## 9. Anexos

### Índice de anexos

1.	Autorización para las familias de los alumnos .....	49
2.	Tabla 1: ejercicios aprobados de los exámenes .....	49
3.	Ejercicio 2 del examen 1 .....	50
4.	Ejercicio 3 del examen 1 .....	51
5.	Ejercicio 6 del examen 1 .....	51
6.	Ejercicio 5 del examen 2 .....	52
7.	Ejercicio 6 del examen 2 .....	52
8.	Ejercicio 7 del examen 2 .....	52
9.	Ejercicio 8 del examen 2 .....	53
10.	Ejercicio 6 del examen 3 .....	54
11.	Ejercicio 8 del examen 3 .....	54
12.	Ejercicio 5 del examen 4 .....	55
13.	Ejercicio 6 del examen 4 .....	55
14.	Ejercicio 1 de la prueba de <i>relative clauses</i> .....	56
15.	Ejercicio 3 de la prueba de <i>relative clauses</i> .....	56

## 1. Autorización para las familias de los alumnos

Se presenta la plantilla de las autorizaciones de las familias de los estudiantes, pero se presentarán las autorizaciones firmadas ni los nombres de ambas partes, tanto de las familias como de los niños, por protección de datos.

Con el fin de poder ayudar en mi Trabajo Fin de Grado sobre didáctica de inglés como lengua extranjera en la Universidad Pontificia de Comillas, yo Alejandra Hernández Bautista les pido que me den su autorización para que el colegio CEIP Santo Domingo me preste los exámenes de sus hijos que cursaron el sexto curso de Educación Primaria durante el curso 23/24. Estos exámenes serán completamente anónimos y no se enseñarán en el Trabajo Fin de Grado.

Yo: \_\_\_\_\_, madre, padre o tutor legal del alumno \_\_\_\_\_. doy mi consentimiento para que el colegio Santo Domingo me preste los exámenes de inglés de forma completamente anónima.

Firma: \_\_\_\_\_

## 2. Tabla 1: ejercicios aprobados de los exámenes

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6
Examen 1						
Ejercicio 1	✓	X	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 2	✓	X	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 3	✓	X	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 4	✓	X		✓		✓
Ejercicio 5	✓	X	✓	✓		✓
Ejercicio 6		X		✓		
Ejercicio 7	✓	X	✓	✓	✓	
Ejercicio 8	✓	X		✓	✓	✓
Examen 2						
Ejercicio 1			✓			
Ejercicio 2		✓	✓	✓		✓
Ejercicio 3	✓		✓	✓	✓	✓
Ejercicio 4	✓			✓	✓	✓
Ejercicio 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 6				✓		✓

Ejercicio 7		✓	✓	✓		✓
Ejercicio 8	✓	✓				
Examen 3						
Ejercicio 1	✓	✓	✓	✓	X	✓
Ejercicio 2	✓				X	✓
Ejercicio 3		✓	✓	✓	X	✓
Ejercicio 4		✓	✓		X	✓
Ejercicio 5		✓		✓	X	✓
Ejercicio 6	✓	✓	✓	✓	X	✓
Ejercicio 7		✓	✓	✓	X	
Ejercicio 8					X	
Examen 4						
Ejercicio 1						
Ejercicio 2		✓		✓	✓	
Ejercicio 3		✓		✓		
Ejercicio 4	✓					✓
Ejercicio 5						
Ejercicio 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ejercicio 7				✓	✓	
Ejercicio 8				✓		
Examen 5						
Ejercicio 1	✓	X	✓	✓	X	✓
Ejercicio 2		X	✓	✓	X	✓
Ejercicio 3		X	✓		X	

Las respuestas de los ejercicios que se muestran a continuación pertenecen a los exámenes mencionados previamente. Las preguntas contestadas son ejemplos.

### 3. Ejercicio 2 del examen 1

2. Read and circle the correct words.

#### To Open School Music Club

Are you interested in music? So are we

Do you enjoy discovering new bands? (1) So As do we!

Have you got ideas to share? So have we! Join our Club! are

The Open School Music Club is open to all. If you are (2) **quiet/serious** about music, but friendly and cheerful too, you will be welcome. We are a mixed group – some of us are good (3) **at/for** playing musical instruments, some of us know all about the latest bands, some of us simply enjoy intelligent conversation about music. But all of us are proud (4) **for/ of** the Open School Music Club. If you love music, it's the place to be!

Don't want to waste your time at home watching TV? Nor (5) **are /do** we!

Not keen on hanging out with kids who are rude and loud? Nor are we!

Are you (6) **upset/ bored** of hearing the same old songs on the radio? So are we!

Join our Club!

#### 4. Ejercicio 3 del examen 1

3. Read and put a cross (X) after the incorrect word.

1. On stage: an opera (), a disco (X), a folk band ()
2. Good for dancing: a disco (), an opera (), hip-hop ()
3. Work together: DJs (), classical musicians (), jazz musicians ()
4. Places: stage (), recording studio (), hip-hop ()
5. Styles of music: studio, opera (), classical music ()
6. Often quiet and relaxing: classical music (), folk guitar (), disco ()

#### 5. Ejercicio 6 del examen 1

6. Write one word from the list in each gap.

bossy   generous   cheerful   patient   serious   reliable

1. My grandma is very cheerful. She smiles and says 'Good morning!' to everybody she meets.
2. Jack is very \_\_\_\_\_ if he says he will do something, he always does it, and he's never late. You can trust him.
3. My sister is sometimes rather \_\_\_\_\_ - she always tells everybody what to do as if she's in charge. It really annoys me!
4. Felipe looks very \_\_\_\_\_ - he never laughs or smiles. But when you get to know him, in fact he's very funny.

5. This year, I'm going to try to be more \_\_\_\_\_. I'm going to help people more, and I'm going to give money to homeless people in the street.
6. It's important to be \_\_\_\_\_. You can't expect things to happen immediately, you have to learn to wait.

## 6. Ejercicio 5 del examen 2

5. Read and circle the correct words

1. The mango is a fruit that **where** grows in tropical climates.
2. The Sahara, **which/ that** is in Africa, is the world's largest desert.
3. Quechua is a language **which it /that** is spoken in South America.
4. My mother, **which / who** is Danish, speaks four languages.
5. The town **where/ which** I was born is an important port in my country.
6. Hawaii, **where /which** is a part of the USA, is in the middle of the Pacific Ocean.

## 7. Ejercicio 6 del examen 2

6. Write one word from the box in each gap.

campsite	harbour	scenery	seaside	bay	cliffs
----------	---------	---------	---------	-----	--------

1. Scotland, with its coast, lakes and mountains, has some of the most beautiful scenery in Britain.
2. Every summer, we go to the \_\_\_\_\_ and spend each day on the beach.
3. We've got a good tent, so we usually go to a \_\_\_\_\_. It's much cheaper than staying in a hotel.
4. If you're going for a walk along the top of the \_\_\_\_\_, be careful that you don't fall off. It's really dangerous up there.
5. We watched the fishing boats as they arrived into the \_\_\_\_\_ this morning, and my dad bought some fresh fish from them.
6. The \_\_\_\_\_ is huge. If you look out across the water, you can't even see the other side.

## 8. Ejercicio 7 del examen 2

7. Look and complete with one word from the box.

fewest          are          least          less          than          fewer

1. Antarctica is the continent with the fewest people.
2. In some parts of Greenland, there is \_\_\_\_\_ rainfall than in the Sahara.
3. The place with the \_\_\_\_\_ rainfall in the world is the Atacama Desert in Chile.
4. With the ice melting, there are \_\_\_\_\_ the places for polar bears to hunt.
5. Sometimes travelling by train costs more \_\_\_\_\_ travelling by plane because train fares are so expensive.
6. There \_\_\_\_\_ fewer wild animals than there used to be in Britain because many of them have died out.

### 9. Ejercicio 8 del examen 2

8. Write one word from the box in each gap.

scenary          fewer          less          canal          valley          where

Zoe: What's that?

Dan: It's the (1) canal boat that we travelled on in England.

Zoe: What, you stayed on a boat?

Dan: Yes. There were beds and a shower and a kitchen. It was great.

Zoe: Wow, amazing. Like an apartment on the water.

Dan: Well, there's (2) \_\_\_\_\_ space than an apartment, but there's everything you need.

Zoe: What did you do all day?

Dan: Well, in the place (3) \_\_\_\_\_ we went, the landscape was beautiful. We spent a lot of time looking at the (4) \_\_\_\_\_.

Zoe: What was the best bit?

Dan: The most amazing part of the trip was when the canal goes across a deep (5) \_\_\_\_\_ on a bridge. It was really high, so it was quite scary to go across.

Zoe: Why did they make canals in England?

Dan: For transporting heavy things. In the past, there were (6) \_\_\_\_\_ roads and no railways. Now of course people move things on trains and lorries, so the canals are just for house boats and holidays.

### 10. Ejercicio 6 del examen 3

6. Write one word from the box in each gap.

cost    return    selling    spend    exchange    sale    reduced  
second-hand    damaged    reasonable    luxury

**Tracy:** Hello. My friend bought me these gloves for my birthday but they're too small. I'd like to (1) return them please. Here's the receipt.

**Shop Assistant:** I'm sorry, we can't take them back unless there's something wrong with them. Are they (2) \_\_\_\_\_?

**Tracy:** No, there's nothing wrong with them.

**Shop Assistant:** Well, would you like something else instead?

**Tracy:** Yes, OK, I'd like to (3) \_\_\_\_\_ them for a bigger pair please.

**Shop Assistant:** Let me see... I'm sorry, but you will have to pay a little extra.

**Tracy:** Why? Do the bigger gloves (4) \_\_\_\_\_ more money?

**Shop Assistant:** No, they're the same price. But we had a (5) \_\_\_\_\_ last week. When your friend bought them, the price was (6) \_\_\_\_\_ by 20%. We can't offer the same price this week.

**Tracy:** Oh, I see. I haven't got any money today. I'll have to come back another time.

### 11. Ejercicio 8 del examen 3

8. Complete the answers to the questions.

1. Jim: How much would you have if you had half of three euros?

Eva: I'd have one euro and fifty cents !

2. Jim: What's the worst thing about eating in restaurants?

Eva: It's \_\_\_\_\_ at the end!

3. Jim: Why do you see so many people shopping when there's a sale?

Eva: Because everybody loves finding \_\_\_\_\_.

4. Jim: How much change would you get if used a 20-pound note to pay for a cup of coffee?

Eva: It depends how much \_\_\_\_\_.

5. Jim: What would you do if you bought a new camera, and it broke the first time you used it?

Eva: I would \_\_\_\_\_.

6. Jim: Do you enjoy watching television?

Eva: It's OK, but \_\_\_\_\_ to the cinema.

## 12. Ejercicio 5 del examen 4

5. Look and complete with one or two words from the box.

is allowed   are going   have been   was kept   to put   was opened   were done  
are check in   take off

Mark: I don't mind flying, but I hate airports. Why is there so much security? Why are we told (1) to put our bags through an x-ray machine?

Tina: Well, I suppose dangerous things (2) \_\_\_\_\_ onto planes in the past, so they need to check for safety.

Jan: And what about passports? They're checked when you (3) \_\_\_\_\_ and then again at the boarding gate. Why?

Tina: I guess they have to make sure nobody (4) \_\_\_\_\_ onto the wrong plane.

Jan: Mmm. When we were coming back from holiday, our flight was delayed for three hours and we had to wait in departures. I wanted to sleep, but I (5) \_\_\_\_\_ awake by all the loud announcements.

Tina: Well, I love airports. It's so exciting seeing all those far away places that (6) \_\_\_\_\_ shown on the departures board, and dreaming of maybe visiting them one day!

## 13. Ejercicio 6 del examen 4

6. Read and match. Write the letters.

- |  |   |
|--|---|
| 1. We sat in the waiting <u>f</u>        | a. and I'm very pleased about that!     |
| 2. I read something in the guide _____   | b. and my phone call got cut off.       |
| 3. The train went through a tunnel _____ | c. book about the history of the place. |
| 4. Backpackers carry all their _____     | d. guide explained everything to us.    |
| 5. We sat on the bus and the tour _____  | e. luggage on their backs.              |
| 6. I've never been in an ambulance _____ | f. room for an hour.                    |

#### 14. Ejercicio 1 de la prueba de *relative clauses*

1. For each sentence underline the relative pronoun.

James, who is a good finder, is good at hide-and-seeK.

My Cat, who loves fish, purrs when I feed her.

The summer holidays, which last six weeks, are great.

My school is in Sheffield which is a city in South Yorkshire.

#### 15. Ejercicio 3 de la prueba de *relative clauses*

3. Can you break each complex sentence down into two simple sentences?

Bananas, which grow in tropical countries, have to be flown into Britain.

---

I was at a party last night, which meant I was home very late.

---

Joe held the rabbit that had escaped.

---