

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Claudia Vargas Barros

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

LA EVALUACIÓN REGLADA EN ELE:
UN ESTUDIO DE CASO DE NORUEGA Y LA
REPÚBLICA CHECA

Vedoucí práce: doc. Miroslava Aurová Ph.D.

Autor práce: Claudia Vargas Barros

Studijní obor: SJn

Ročník: 2.



2020

ABSTRACT

Uno de los principales temas de interés en el campo de investigación de ELE es la enseñanza del español como lengua extranjera en diferentes países del mundo. Entre las diferencias que se pueden encontrar en los distintos contextos, destacan los sistemas de evaluación de enseñanza oficial. Este Trabajo de Fin de Máster se centra en un estudio de caso de los sistemas de evaluación oficial preuniversitaria del español en Noruega y la República Checa. El objetivo es determinar cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua española, su origen y función en el sistemas educativos, así como su metodología de examinación y evaluación. La presente investigación expone un análisis descriptivo y crítico de los sistemas educativos, la enseñanza de lenguas extranjeras y sus sistemas de examinación de español como lengua extranjera.

ANOTACE

Jedno z hlavních témat výzkumu na poli výuky Španělského jazyka je výuka v různých zemích světa. Mezi rozdíly, které se mohou odrážet v odlišných kontextech, hrají hlavní roli oficiální evaluační a edukační systémy. Tato diplomová práce je zaměřená na hodnocení španělštiny maturitního studia v Norsku a České republice. Cílem této práce je upřesnit a vysvětlit, jakým způsobem probíhá a rozvíjí se výuka, její počátek a funkci ve vzdělávacích programech, zejména z metodologické stránky testování a hodnocení. Jedná se o deskriptivní analýzu edukačních systémů, výuky cizích jazyků, a především průběhu zkoušky ze španělštiny jako cizího jazyka.

CONTENIDOS

1	INTRODUCCIÓN	7
2	EL ESPAÑOL EN EL MUNDO	9
3	LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL REINO DE NORUEGA.	11
3.1	El sistema de enseñanza de lenguas extranjeras.....	13
3.2	Análisis del sistema de examinación y evaluación de lenguas extranjeras.....	19
3.2.1	El examen de comprensión y expresión escrita (CE/EE).	22
3.2.2	El examen de comprensión y expresión oral (CO/EO).....	28
4	LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA CHECA.	32
4.1	El sistema de enseñanza de lenguas extranjeras.....	34
4.2	Análisis del sistema de examinación y evaluación de lenguas extranjeras.....	37
4.2.1	La prueba didáctica (<i>didaktický test</i>).	39
4.2.2	La prueba escrita (<i>písemná práce</i>).....	40
4.2.3	La prueba oral (<i>ústní zkouška</i>).....	47
5	DISCUSIÓN.....	55
6	CONCLUSIONES	63
7	REFERENCIAS	65
8	ANEXOS.....	71
8.1	Estructura del sistema educativo de Noruega.....	71
8.2	Muestras de la prueba escrita.	73
8.2.1	Instrucciones para el candidato de la EE.	73
8.2.2	Muestra de la prueba escrita.....	75
8.2.3	Criterios de evaluación de la EE.....	78
8.3	Muestras de la prueba oral.	82
8.3.1	Criterios de evaluación de la EO.....	82
8.4	Estructura del sistema educativo de República Checa.....	85
8.5	Muestra de la prueba didáctica (<i>didaktický test</i>).	88
8.6	Muestras de la prueba escrita (<i>písemná práce</i>).	98
8.6.1	Instrucciones para el candidato de la EE.	98
8.6.2	Estructura y evaluación de la EE.....	99
8.6.3	Criterios de evaluación de la EE.....	100
8.6.4	Rúbrica de evaluación de la EE.....	105

8.6.5	Formato y ejemplo de corrección de la EE.	106
8.7	Muestras de la prueba oral (<i>ústní zkouška</i>).	108
8.7.1	Estructura de la hoja de trabajo la EO.	108
8.7.2	La prueba de EO: muestras del profesor y del estudiante.	109
8.7.3	Criterios de evaluación de la EO.	116
8.7.4	Rúbrica de evaluación de la EO y ejemplo de evaluación.	117

1 INTRODUCCIÓN

En el año académico 2017-2018 trabajé en Noruega como auxiliar de conversación, gracias a una beca que otorga el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Este programa permite que, durante un año, aquellos estudiantes con inquietudes docentes promuevan la lengua y cultura españolas en diversas partes del mundo. Adentrarme en el mundo de la enseñanza de ELE significó todo un descubrimiento personal, pues este fue el camino que más tarde escogí laboralmente. Para ello, decidí formarme en dos universidades, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Bohemia del Sur. Juntas conforman uno de los Dobles Diplomas de Máster únicos en el mundo.

Para aprovechar una oportunidad tan distintiva como la de haber impartido clase en dos países extranjeros, Noruega y la República Checa, me convencí de que analizar y contrastar el estudio del español en lugares muy diferentes podía ser un tema interesante y único. Así, la totalidad de esta investigación se centra en contrastar la enseñanza de ELE en ambos sistemas educativos y, de forma más concreta, en el examen final de español al que se presentan los estudiantes cuando terminan su Educación Secundaria.

El presente Trabajo Fin de Máster de la Universidad de Bohemia del Sur incorpora el estudio contrastivo de los dos países arriba mencionados. Sin embargo, por motivos de extensión, en el Trabajo Fin de Máster de la Universidad de Salamanca, tan solo exponemos el sistema de enseñanza y evaluación de la República Checa. Dicha elección se ve motivada, por un lado, por la oportunidad de estar en contacto con el sistema checo de manera directa y, por otro, por la accesibilidad y cantidad de materiales analizables que tenía a mi disposición.

Por lo tanto, el alcance del objetivo de este estudio posee tres planteamientos fundamentales. En primer lugar, diseccionar el sistema educativo y el papel del español en Noruega y en la República Checa: desde cuándo, cómo y por qué se estudia. En segundo lugar, describir en qué consisten los exámenes de lenguas extranjeras (respecto al español). En tercer lugar, analizar críticamente los sistemas de evaluación de los exámenes descritos. Para ilustrar dichos planteamientos, nos centraremos en el examen de español previo al acceso universitario noruego y checo (*maturita*). Asimismo, este trabajo brinda un modelo de evaluación cuyos materiales son de difícil acceso, por lo que

los anexos también aportan un valor añadido, ya que todo el trabajo quedará a disposición de los docentes para futuras comparaciones en el ámbito.

2 EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

¿Por qué español?

De acuerdo con un artículo de *BBC Mundo* (Llorente, 2019), en el mundo se hablan aproximadamente 7000 idiomas. El español ocupa el segundo lugar de esa lista con más de 580 millones de hablantes, según el Instituto Cervantes en el informe *El español: una lengua viva* (2019). Aclaramos que en esta cifra se incluye a hablantes nativos, a los de dominio limitado y a la gente que lo aprende como lengua extranjera (LE). De acuerdo con el estudio citado, contamos con 21 países hispanohablantes y más de 30 en los que se usa, pero no se considera una lengua oficial. Además, existe otro grupo de países donde la población lo estudia como lengua extranjera, como los que consideraremos en este trabajo.

Sin embargo, el español no está solo, pues tiene como enemigos en la lucha por el segundo puesto (ya que el primero lo ocupa el inglés) al chino mandarín y al francés como idiomas más estudiados como segunda lengua (L2). Así, según el Instituto Cervantes, hay unos 22 millones de personas aprendiendo español en al menos 107 países del mundo. Para nuestra sorpresa, de esos 107 estados, la demanda es mayor donde el inglés es un idioma nativo: Estados Unidos y Reino Unido. Esto significa que, hasta el 2019, el 7,6 % de la población mundial es hispanohablante.

Este interés por aprender español se debe a varios factores. Uno de ellos lo constituye el efervescente intercambio comercial entre países de habla hispana y el resto del mundo. Otro motivo consiste en que es una comunidad de hablantes en crecimiento, lo que lo ha convertido en un idioma popular. Más adelante, consideraremos las razones por las que se estudia en los países protagonistas de este Trabajo Final de Máster.

De esta manera, en el presente Marco Teórico abordamos el sistema de enseñanza de español como lengua extranjera en dos naciones de Europa: el Reino de Noruega y la República Checa. Así, esta parte del trabajo está dividida en dos grandes secciones: una en la que exponemos el caso noruego y otra en la que analizamos el caso checo. De igual forma, desglosamos el sistema de enseñanza de lenguas de ambos en dos partes. En la primera, hablamos sobre el sistema de enseñanza de idiomas en sí, particularmente del español. En la segunda, describimos el sistema de examinación y evaluación según el plan de estudios que sigue cada uno de los países.

Antes de presentar ambos sistemas de enseñanza, debemos clarificar que, según Richards, Platt y Platt (como se cita en Moreno Fernández, 2010: 137) una lengua extranjera es “aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero que no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en ese país”. Por otro lado, cuando hablamos de una segunda lengua (L2), sí nos referimos a un idioma que se emplea en un país como medio de comunicación, a pesar de que esta puede no ser la lengua oficial o la lengua nativa. Respecto a Noruega, además del noruego (*bokmål* o *nynorsk*) y el sami, que son las lenguas nativas (L1) del país, o el inglés, que es la segunda lengua del estado, el resto de las lenguas que se instruyen se consideran extranjeras (LE) (Steinsland, 2013). En cuanto a la República Checa, el checo es el único idioma nativo del país, y, a pesar de su gran parecido a otras lenguas eslavas, el resto de estas se consideran extranjeras.

3 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL REINO DE NORUEGA.

Al abordar el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en Noruega hemos empleado fuentes de diversa índole. Merece la pena señalar que la mayoría está en noruego y que, a menudo, la información no se encuentra disponible de forma pública. Esto ha conllevado ciertas dificultades a la hora de acceder a los documentos oficiales, que hemos traducido por nuestra propia cuenta.

Así, para profundizar en las cuestiones que nos interesan, hemos contado, entre otros muchos documentos, con los Trabajos de Fin de Máster de dos profesoras de español de nacionalidad noruega. Estos han resultado de gran ayuda para comenzar a indagar en la documentación que solo está disponible en noruego. Dichos estudios son *¿Qué español aprenden los alumnos de Noruega?: Las variedades diatópicas de la lengua española y su enseñanza en Noruega* (Steinsland, 2013) y *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato* (Skjær, 2004). Asimismo, incluimos la información disponible en la página web del Consejo para la Enseñanza Primaria y Secundaria (*Utdanningsdirektoratet*, 2020¹), al que nos referiremos de ahora en adelante por su abreviatura en noruego *Udir*. Igualmente incorporamos enlaces a diversos contenidos oficiales de interés, que posteriormente abordaremos.

Tras la creación del Instituto de Lenguas Románicas en la Universidad de Oslo, el español se empezó a estudiar académicamente a partir de los años 50 (J. M. Izquierdo, 2014). Fue en 1997 cuando se introdujo la enseñanza de lenguas extranjeras en el programa del sistema educativo noruego, además de la lengua nativa o el inglés. Pero, gracias a la propuesta de la Unión Europea en los años 2004-2006 de incorporar los idiomas a los planes de estudio, Noruega elaboró en 2005 el plan “Los idiomas abren puertas” (*Språk åpner dører*) vigente entre 2005-2009 (Steinsland, 2013). Tras este, llegó el plan educativo activo hasta 2019-2020, llamado “Alza de conocimientos” (*Kunnskapsløftet, K06*). Su propósito fundamental consistió en equiparar la consideración del español a la del resto de las lenguas extranjeras que se estudiaban en el país. No

¹ Para la traducción del nombre del organismo en español nos hemos inspirado en la *Guía de Auxiliares de Conversación de Noruega del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 2020).

obstante, en el presente año 2020, este último plan educativo va a reformarse y acabará sustituido gradualmente por el *Kunnskapsløftet K20*, del que hablaremos más adelante.

Así, el español se ha convertido en los últimos 15 años en la LE más estudiada en Noruega. Ha superado al alemán o el francés, lenguas que tradicionalmente gozaban de mayor peso educativo. Este incremento obedece a varios motivos. Por un lado, se han establecido lazos mediante organizaciones solidarias con estados de Centro América, así como relaciones comerciales con países de habla hispana, en general. (J. M. Izquierdo, 2014). Por otro lado, desde el siglo XX, en lo que respecta a los países hispanohablantes, España se ha visto particularmente beneficiada como destino vacacional favorito de los escandinavos. Ello, a diversos niveles, los ha puesto en contacto con la cultura y lengua españolas. Este fenómeno turístico favorece que adquieran propiedades en el país y, más tarde, decidan trasladarse allí de forma permanente tras la jubilación. Llegan a crear, incluso, sus propias “colonias”. En lo que atañe a los más jóvenes, el español se considera una lengua divertida, más “fácil” que otros idiomas y, dado su gran peso en la industria musical actualmente, un puente significativo entre diversas culturas del mundo (J. M. Izquierdo, 2014).

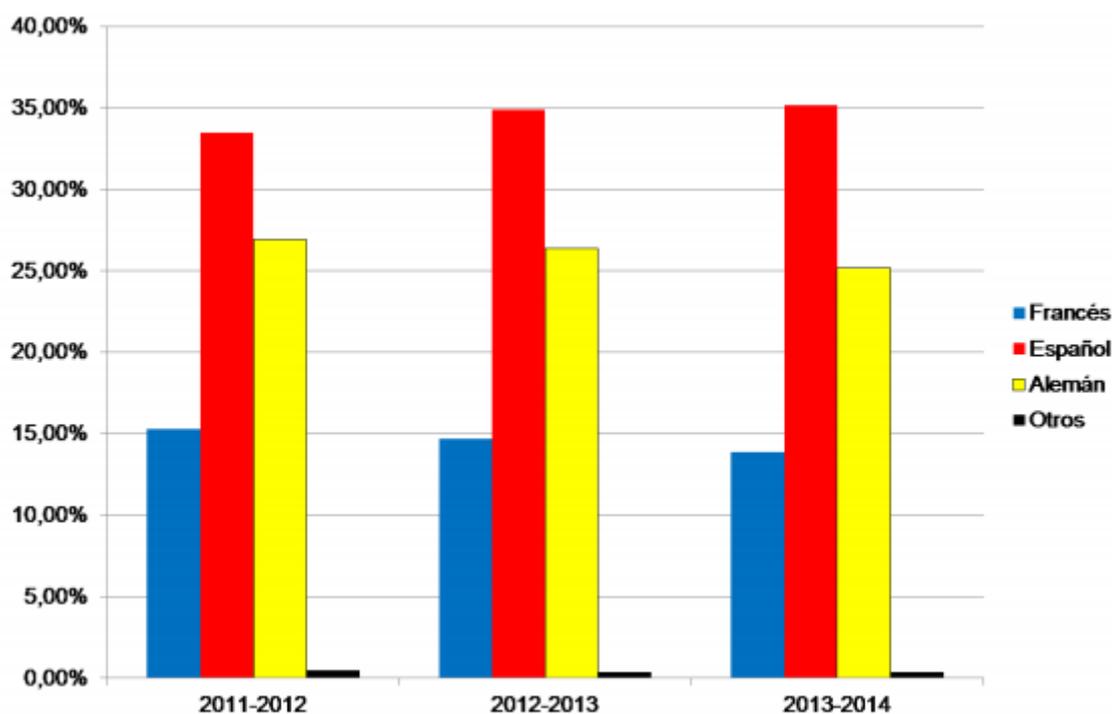


Figura 1: *Alumnos con lenguas extranjeras, octavo (13-14 años). De 2011-12 a 2013-14.* Tomado de FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 25-28/06-2014. En este gráfico se observa cómo el español ha incrementado su prevalencia frente

a otras lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Inferior, cuando los estudiantes deben escoger un idioma extranjero como parte de su programa de estudios.

3.1 El sistema de enseñanza de lenguas extranjeras.

El sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en Noruega se rige por tres documentos principales. Por un lado, el *Plan de Estudios de Segundas y Terceras Lenguas Extranjeras* (1997), que, aunque actualmente está desactualizado, dada la creación de un plan más novedoso (*Kunnskapsløftet K20*) que comentaremos más adelante, los principios que exponía en el momento de su publicación siguen vigentes. Por otro lado, en cuanto a la examinación de las lenguas, está la *Guía de Evaluación*, que se elabora específicamente para cada examen. Ambos documentos defienden que el factor más importante a la hora de aprender lenguas es la comunicación, y así, que los aprendices sean capaces de relacionarse de forma exitosa (Skjær, 2004). De esta manera, la enseñanza de idiomas se aleja de los métodos más tradicionales para ajustarse a los enfoques más actuales, en los que la comunicación tiene un papel fundamental.

Tampoco podemos olvidar el *Utdanningsdirektoratet* (Consejo para la Enseñanza Primaria y Secundaria, arriba mencionado. Este depende del Ministerio de Educación de Noruega (*Kunnskapsdepartementet*) y, en nuestro caso de estudio, responsable del Centro de Lenguas Extranjeras (*Fremmedspråksenteret*). Así, el *Utdanningsdirektoratet* aspira a aconsejar y ayudar al profesorado a interpretar correctamente los planes de estudios (*læreplan*). Por su parte, el Centro de Investigación para la Educación (*Kunnskapscenteret for utdanning*), como su propio nombre indica, constituye el órgano responsable de la producción y publicación de las investigaciones que se realizan en el ámbito educativo.

No obstante, dado que los trabajos y documentos arriba citados ya cuentan con cierta antigüedad, debemos referirnos al plan educativo vigente hoy en día, el *Kunnskapsløftet K06*, traducido como “Alza de conocimientos”. Es menester señalar que está en proceso de sustitución por otro incluso más actual (*Kunnskapsløftet K20*), el cual entrará en vigor a partir del verano de 2020. Este plan (*Kunnskapsløftet K06*) representó una de las mayores reformas educativas en la historia del país, pues, en lo que concierne a la enseñanza de idiomas, se asienta por primera vez sobre el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), al que nos referiremos de ahora en adelante por su siglas, MCER. Se publicó a nivel europeo en 2001 y cuenta con su respectiva traducción en noruego del año 2011.

Por añadidura, el 1 de enero del 2000, en Oslo, se creó la Asociación Noruega de Profesores de Español (*Norsk forening for lærere i spansk*). Es un organismo independiente y está federada en FIAPE, tal y como se describen en su página web: “ANPE-Norge es un medio de comunicación profesional entre los profesores de español en Noruega sin importar el centro en donde impartan su docencia”.

También es conveniente introducir el programa educativo por cursos y su equivalencia en el sistema educativo español. No resulta sorprendente que, como uno de los estados que conforman Escandinavia, Noruega ostente un puesto entre los primeros países del *ranking* mundial de sistemas educativos. En la Guía que se ofrece a los auxiliares de conversación del Ministerio de Educación español que realizan su labor en Noruega, existe un apartado que explica a los futuros docentes el sistema de enseñanza al que se enfrentan, apuntando que:

Los niveles de educación en Noruega están supervisados por el Ministerio de Educación e Investigación. Pero es el Consejo para la Enseñanza Primaria y Secundaria quien se encarga de elaborar los currículos nacionales y de supervisar y controlar toda la evaluación del sistema académico. No solo eso, también es este Consejo el responsable de elaborar los exámenes nacionales.

Así, la educación noruega, por un lado, es obligatoria, pública y gratuita, aunque también existe la educación privada, desde los 6 años hasta los 16 y, por otro lado, se divide en tres ciclos diferentes (véase apartado 8.1 “Estructura del sistema educativo de Noruega” en Anexos). El primero, la Escuela Primaria (*barneskole*) comprende desde los 6 años hasta los 13 y cubre desde el 1º grado hasta el 7º. Dentro de este ciclo, ya se trabajan las habilidades básicas del inglés, considerado como segundo idioma del estado. El segundo ciclo, la Escuela Secundaria Inferior (*ungdomsskole*), desde los 13 hasta los 16 años, abarca desde el 8º grado hasta el 10º. Precisamente, en el 8º, el español ya está disponible como LE en cuanto a asignatura optativa. Por último, en el tercer ciclo, encontramos la Escuela Secundaria Superior (*videregående skole*, de carácter no obligatorio —desde los 16 hasta los 19 años—.

Igualmente, en el documento para auxiliares de conversación expone a cargo de quién corre la responsabilidad de cada uno de estos ciclos: “La Administración Educativa se ejerce en tres niveles: estatal, regional y municipal. El Parlamento y el Gobierno definen los objetivos generales, la estructura y organización del sistema, así como el

sistema de financiación y el marco presupuestario” (Consejería de Educación en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, 2019). Asimismo, el Ministerio de Educación noruego se ocupa de todos los niveles educativos, incluidas las universidades y los Centros de Formación Superior. En esta línea, el ya mencionado *Udir* constituye el órgano que elabora los currículos nacionales y la evaluación de estos dos ciclos. Finalmente, la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria Obligatoria) está gestionada por los municipios, mientras que las Enseñanza Secundaria Superior la supervisan los condados.

Tal y como hemos comentado, los alumnos noruegos comienzan a aprender una LE de forma obligatoria a partir del 8º curso del llamado *ungdomskole*, que se corresponde con la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. Posteriormente, llegan al *videregående skole* (que se subdivide en: *Vg1*, *Vg2* y *Vg3*), el equivalente al Bachillerato español. No obstante, a diferencia del último, consta de 3 años en lugar de 2. Cabe añadir que, a pesar de que en esta investigación nos centramos en los exámenes nacionales del ciclo de Bachillerato, los estudiantes ya cuentan con una base previa de español que obtienen durante sus estudios de Secundaria Inferior.

En consecuencia, el *Udir* contempla la enseñanza de lenguas extranjeras como dos tipos de asignaturas diferentes en el sistema educativo. Esto es, como “asignatura común” (*fellesfag*) o como “asignatura de programa” (*programfag*) (Steinsland, 2013). La diferencia entre ambas radica en que, mientras la “asignatura común” se refiere a matemáticas, noruego o inglés, la “asignatura de programa” es específica de cada tipo de estudios que desea seguir el estudiante. En otras palabras, no representa una asignatura que se imparte de forma obligatoria, independientemente de la rama de estudios.

Por consiguiente, el currículum de la asignatura de LE como “asignatura de programa” defiende, desde el nivel I hasta el nivel III², que, desde una perspectiva social, se antoja fundamental dominar las lenguas para desenvolverse nacional e internacionalmente en el mundo laboral. Ello se explica porque el objetivo principal consiste en comunicarse de forma efectiva con fines democráticos entre diversas naciones. Así, una LE se enseña con propósitos educativos, pero también humanísticos,

² Las lenguas extranjeras se dividen en tres niveles diferenciados: Nivel I, Nivel II y Nivel III. No obstante, esto no significa que se correspondan con cada uno de los tres años de Bachillerato. Es decir, los alumnos que escogen una LE pueden empezar a cursarla tanto durante la Educación Secundaria Inferior, como la Educación Secundaria Superior (Skjær, 2014).

pues se aspira a que el alumno alcance todas las metas que se proponga; también, a que acceda a la cultura, disciplinas y materias inherentes al aprendizaje de un idioma concreto. Para conseguirlo, la LE como asignatura emplea las destrezas comunicativas ya existentes en la L1, para aplicarlas y transferirlas a la lengua meta. De esta manera, recurre a un aprendizaje consciente en el que el aprendiz es responsable de la adquisición de nuevos conocimientos.

Esto significa que, a pesar de que todas las lenguas comparten un eje vertebral, ya que no existe un currículum específico para la enseñanza del español: el propio profesor diseña y adapta el currículum a la lengua que imparte; lo hace con base en un plan de estudios que responda tanto a las necesidades de sus alumnos, como a lo que se les evaluará a final de curso en el examen nacional. Por consiguiente, el conjunto de profesores del departamento de español de cada centro decide qué instrumentos o fuentes emplear para desarrollar sus propios programas curriculares. Recordemos que, en la enseñanza de lenguas, y particularmente en el caso del español, existen recursos como el MCER (Consejo de Europa, 2002), el *Porfolio Europeo de las Lenguas* (Consejo de Europa, 2000), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007), o diversos manuales de español, entre otros.

En la figura a continuación, observamos cómo se distribuyen las responsabilidades educativas desde los organismos nacionales, hasta las escuelas, como mencionamos previamente. El *Storting* es el Parlamento de Noruega, que se encarga de redactar los principios educativos fundamentales en forma de marcos y contenidos. Asimismo, el Gobierno Condal, a partir de los contenidos de los reglamentos y calendarios pautados por el Parlamento, establece los objetivos de socialización, los programas de las asignaturas y los objetivos de desarrollo. A continuación, los ayuntamientos de cada ciudad se encargan de idear un plan escolar, junto con las metas de desarrollo marcadas por el Gobierno. Finalmente, las escuelas se arrojan la responsabilidad de crear sus propios planes de trabajo, que engloben todo lo anterior.

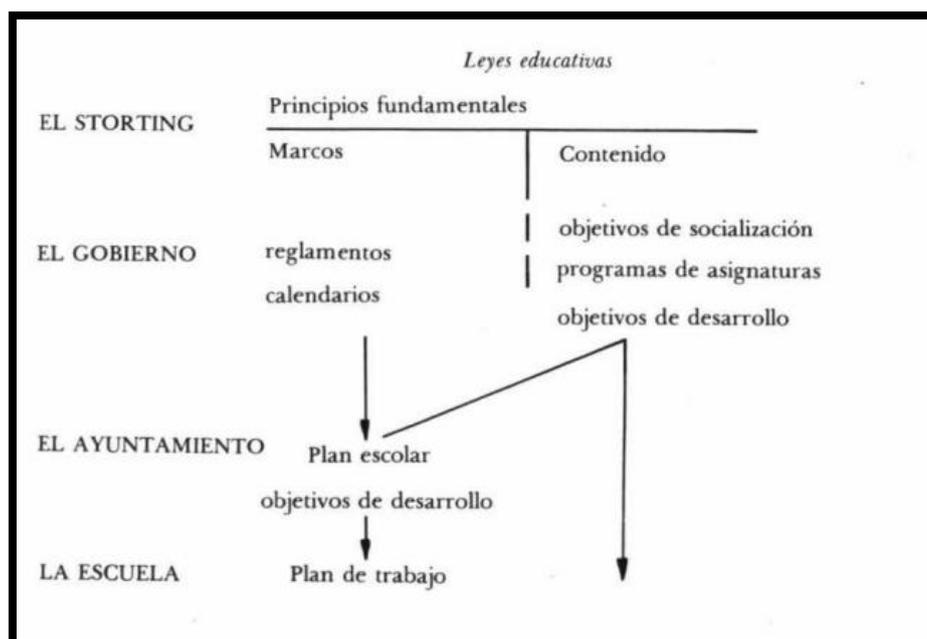


Figura 2: *Distribución de las funciones educativas en cuanto a los objetivos y la evaluación del sistema educativo noruego.* Tomado del monográfico publicado en 1992 “La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega” como parte del número 299 de la *Revista de Educación* (páginas 7-42) y escrito por Marit K. Granheim y Ulf P. Lundgren.

El mencionado currículum de las lenguas extranjeras, llamado *FSP1-01 (Læreplan i fremmedspråk - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering, 2006)*, está en fase de extinción: el Ministerio de Educación ha puesto en marcha un nuevo plan de estudios llamado *FSP01-02*, que entrará en vigor a partir del 1 de agosto del 2020. Esto significa que el currículum antiguo solo será válido hasta el 31 de julio del 2022, cuando ya se haya hecho la transición completa del plan *K06* al actual *K20*. Este nuevo currículum se aplicará a las más de 43 lenguas extranjeras disponibles en la enseñanza reglada noruega. Por consiguiente, la diferencia fundamental entre el currículum antiguo y el nuevo radica en los objetivos y competencias que desarrollarán los alumnos; según el *Udir (Utdanningsdirektoratet, 2020)*:

El plan de estudios facilita a los estudiantes convertirse en lingüistas activos que pueden participar en situaciones de comunicación variadas y auténticas. Los estudiantes aprenderán a interactuar y experimentar alegría al conocer a otras personas y culturas. Deben usar el idioma y poder escuchar, hablar, leer y escribir con y sin ayuda.

El *FSP01-02* considera, además, que la comunicación constituye el objetivo principal a propósito de los cambios que introduce el nuevo programa. Este adopta al

MCER (Consejo de Europa, 2002) como obra de referencia para que los estudiantes desarrollen la competencia intercultural. De hecho, entre las destrezas básicas que presumiblemente prosperarán, encontramos la comprensión lectora y la expresión escrita; la comprensión y expresión oral, así como las habilidades digitales en un entorno tecnológico.

De esta manera, a pesar de los futuros cambios en el currículum para las lenguas, se mantiene la división de este en tres secciones: el Nivel I (para *ungdomskole*), y los Niveles II y III (para *videregående skole*). Los estudiantes de la Secundaria Inferior reciben un total de 227 horas de LE. Los alumnos de Bachillerato se distribuyen las siguientes horas, aunque siempre pueden variar, dependiendo de cada escuela y del profesorado especializado para impartir la materia:

- Los alumnos de primer año (*Vg1*) tienen un total de 113 horas.
- Los alumnos de segundo año (*Vg2*) tienen un total de 112 horas.
- Los alumnos de tercer año (*Vg3*) tienen un total de 140 horas.

LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR³			
Nivel de asignatura	Nivel (MCER)	Horas totales	Duración de las sesiones
Nivel I	A2	227	60 min
Nivel II	B1	225	60 min
Nivel III ⁴	B2.1	140	60 min

Tabla 1: *Las lenguas extranjeras en el currículum escolar noruego*. Elaboración propia. En esta tabla, observamos la diferencia entre los niveles, el número de horas cursadas y el tiempo que dedican a cada sesión (aunque depende del horario de cada escuela). No obstante, lo más relevante comprende el nivel de lengua que debe alcanzar el alumnado de cada nivel, de acuerdo con los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2002).

³ Datos extraídos del artículo “Exámenes escritos y evaluación de ELE en el bachillerato noruego” de Sonja Skjær en la revista *Diálogos Latinoamericanos* del 22 de junio del 2014.

⁴ Los alumnos de Nivel III, para poder aprobar la asignatura y presentarse al examen, deben haber cursado el Nivel I de la lengua extranjera desde la Educación Secundaria Inferior (*ungdomskole*) y el Nivel II desde el 2º año de Bachillerato (*videregående skole*). No obstante, la LE puede empezar a estudiarse tanto desde la Secundaria Inferior como desde la Secundaria Superior, lo único que cambia es la distribución de los estudiantes por niveles en diferentes clases (siempre que la institución se lo pueda permitir).

Todos los niveles se rigen por competencias y áreas de competencia. Entre las áreas principales encontramos: *aprendizaje de la lengua; comunicación; y lengua, cultura y sociedad*. A pesar de que el currículum distingue entre los Niveles I, II y III, la mayoría de las competencias son comunes y no hay grandes diferencias entre ellas, sino avances en el segundo y tercer nivel con respecto al primero.

En *aprendizaje de la lengua*, los estudiantes realizan una reflexión sobre el aprendizaje y uso de los idiomas. Asimismo, desarrollan conscientemente estrategias de aprendizaje e identifican sus necesidades, formulan su propia metodología de trabajo y se ayudan de las nuevas tecnologías para alcanzar sus objetivos. Dentro de esta área, se incluye la adquisición de nuevo vocabulario y estructuras lingüísticas, así como la cohesión y la redacción textual. Igualmente, los estudiantes indagan en las similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua meta.

A propósito del área de *comunicación*, el alumno trabaja con significados dentro de las cuatro destrezas básicas: comprensión y expresión escrita, así como comprensión y expresión oral. La última expone al alumno al discurso espontáneo en diversas situaciones comunicativas, géneros y funciones lingüísticas. De igual forma, el estudiante ha de contar con un vocabulario rico y variado según el contexto de uso. Se concibe como un reflejo de las diferentes estrategias comunicativas para resolver conflictos, basados en muestras de lengua auténticas.

Por último, en *lengua, cultura y sociedad*, aspira a que los estudiantes accedan a otras culturas y desarrollen la comprensión de las mismas. Entre los temas que tratan, encontramos los siguientes: la sociedad y cultura de la lengua meta, el acercamiento a las similitudes y diferencias entre culturas y su efecto sobre la comunicación, etc. Asimismo, el aprendiz desempeña su papel como agente intercultural a través de sus propias experiencias, condiciones y actitudes. No debemos ignorar las expresiones culturales de la lengua meta, como el cine, los deportes, la música, el arte, los medios de comunicación, etc.

3.2 Análisis del sistema de examinación y evaluación de lenguas extranjeras.

El examen nacional noruego, de cualquier asignatura, está elaborado por más de un organismo, dado que cada una de las partes de la prueba es responsabilidad de un área

educativa distinta. Por un lado, el *Udir* desarrolla la prueba y subsana posibles errores; paralelamente, organiza el sistema de evaluación con la ayuda de materiales publicados por el Ministerio de Educación. Así, todo el país cuenta con el mismo sistema. Por otro lado, junto con el *Udir*, el Gobierno Regional (pues Noruega está dividida por regiones, *fylke*) selecciona a los evaluadores y organiza el reparto de exámenes. Igualmente, forma al profesorado o personal examinador que estará presente el día de la prueba. Además, existe un conjunto de expertos que ayuda al *Udir* a formar correctores con ánimo de contribuir a una examinación justa. Por ejemplo, cuando dos correctores discrepan respecto a una nota, dicho grupo de expertos, dada su experiencia en la materia, decide qué nota merece el candidato en cuestión. También encontramos un cuerpo de consultores externos y examinadores de cada asignatura.

Noruega presenta un rasgo muy característico en su sistema de examinación: los alumnos no se examinan de todas las asignaturas que cursan, solo, de aquellas para las que han sido seleccionados mediante un sorteo nacional. Consecuentemente, si un estudiante noruego realiza el examen de español, este no abarcará todas sus competencias. Ello obedece a que cada LE se subdivide en dos exámenes diferentes, que no están relacionados entre sí: la prueba escrita y la oral. Si el estudiante ha sido elegido para examinarse de la parte escrita, no realizará la parte oral y viceversa. Esto se aplica a las, prácticamente, 43 lenguas diferentes de las que se pueden examinar, pues todas las pruebas, independientemente del idioma, poseen la misma estructura o plantilla.

Como hemos comentado, el examen de español está dividido en otras dos subpruebas: una oral y otra escrita. Insistimos en que ser seleccionado para una excluye automáticamente la posibilidad de hacer la otra. Merece la pena apuntar que la parte escrita del examen es común para todo el país. Sin embargo, la parte oral se realiza de una forma diferente en cada escuela. Asimismo, su organización queda a cargo de las regiones; en cada una de ellas, los centros diseñan sus propias plantillas de evaluación. Por esta razón, debemos considerar que el alumnado únicamente realiza una parte de la prueba (oral o escrita) y que los criterios no están del todo centralizados; así, los resultados son razonablemente dispares.

El estudiante puede demostrar todas las destrezas y conocimientos adquiridos durante el curso académico en cada asignatura. Por ello, se toma como punto de partida el currículum de la materia; en este caso, el antiguo *FSP1-01* y el nuevo *FSP01-02*. De

igual manera, el Decreto de Educación (*Opplæringsloven*) constituye la guía; concretamente, el capítulo 3, donde aparecen las especificaciones y competencias de la prueba. Estas detallan que los exámenes deben corresponderse con los contenidos del currículum que siguen.

En esta línea, el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras es que el alumno desarrolle las cuatro destrezas orales y escritas de comprensión y expresión. Igualmente, deben conocer la historia, la cultura y la sociedad del mundo hispano. Por este motivo, respecto a los exámenes escritos, los ejercicios están diseñados de manera que los estudiantes respondan de forma abierta, dado que buscan mejorar su competencia comunicativa de forma global (Skjær, 2004). Al mismo tiempo, el propósito consiste en que los alumnos desarrollen las competencias establecidas por el Consejo de Europa (2002) siguiendo el modelo de Hymes (1974) y Canale y Swain (1980). Dichas competencias son las seis siguientes: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social.

Igualmente, la prueba persigue otras metas: que el alumno demuestre las competencias adquiridas durante el curso, a partir de los contenidos estipulados en el currículum, y que tanto el examen, como el resultado obtenido en este, constituyan un reflejo de las competencias individuales en la materia examinada. Así, el término *competencia* se antoja clave a la hora de elaborar tareas óptimas en el examen. El plan de estudios (el antiguo *Kunnskapsløftet K06* y el nuevo *Kunnskapsløftet K20*) define el concepto en cuestión como la habilidad para resolver tareas y retos complejos, mediante los cuales el estudiante demuestra sus capacidades lingüísticas en situaciones específicas al emplear tantos sus destrezas, como los conocimientos del idioma.

Los exámenes de ELE varían en contenido y evaluación dependiendo del nivel de los estudiantes (I, II, III). Se mide la comprensión lectora y la expresión escrita, ya que el interés reside en que los estudiantes comprendan los mensajes principales y respondan de forma efectiva, empleando todos los conocimientos y herramientas disponibles. Además, cada uno de los exámenes se tantea al menos dos veces en una prueba piloto, que realizan alumnos reales. Por lo tanto, en la versión definitiva del examen, tan solo aparecen las tareas que realmente han funcionado en el ensayo previo. Este, además, se realiza en dos periodos del año diferentes. Por un lado, está la convocatoria de primavera (suele ser después del 17 de mayo, que es el Día Nacional de Noruega) y por otro, la convocatoria

de otoño. La última se reserva, generalmente, para los alumnos que no pudieron presentarse en primavera o desean alcanzar mejores resultados que los obtenidos anteriormente.

Con el propósito de ajustarnos lo máximo posible al caso checo, de modo que ambos sistemas de examinación sean equiparables, nos centramos en los exámenes que realizan los alumnos de Nivel III⁵. Este se corresponde con el último año de Bachillerato, al igual que en República Checa. En primer lugar, describimos una muestra del examen escrito, y, en segundo, comentamos una muestra del examen oral.

3.2.1 El examen de comprensión y expresión escrita (CE/EE).

No podemos ofrecer en este trabajo una muestra actual del Nivel III, esto es, de los años 2019 o 2020. Esto se debe a que el *Udir* mantiene los ejemplares protegidos legalmente en su página web. Así, únicamente los profesores o el personal autorizado pueden acceder a ellos mediante una clave. Por ello, hemos escogido una de las muestras desclasificadas más recientes (30 de mayo de 2018) para ejemplificar lo que exponemos en los siguientes párrafos y que el lector se haga una idea más fiel de la estructura del examen. No obstante, en el apartado 8.2 de los Anexos “Muestras de la prueba escrita”, ofrecemos un ejemplar público y más actual (25 de mayo de 2019). Aunque este se trate del Nivel I y no del Nivel III. En cualquier caso, la diferencia entre los exámenes reside en la dificultad y el número de tareas; pero la estructura es la misma.

Normalmente, el examen contiene una portada con ilustraciones que indican el tema central. En ella, además del logo del *Udir* se incluye una imagen, la fecha oficial en la que tiene lugar el examen y el código de la asignatura. Como en Noruega hay dos dialectos del noruego (*nynorsk* y *bokmål*), tanto las instrucciones, como las tareas de la prueba, aparecen en ambos. Por tanto, lo primero que los estudiantes encuentran al realizar el examen tanto en la versión impresa, como en la digital, es una tabla con las instrucciones (especificaciones) que han de seguir. Los apartados⁶ son:

⁵ La diferencia entre los exámenes de los Niveles I, II y III radica en el contenido, la dificultad y el número de tareas. No obstante, la estructura del examen es prácticamente la misma.

⁶ Traducción propia.

- El **tiempo** de duración del examen (5 horas).
- Las **herramientas** de ayuda aprobadas y no permitidas para completar los ejercicios. Los alumnos cuentan con el apoyo de sus propios materiales, como apuntes de clase, libros, diccionarios en papel o un traductor online permitido por la escuela, pero ningún otro. Internet, al margen de la herramienta mencionada, solo se puede usar para subir las respuestas o el documento final del examen. Asimismo, aunque tal vez huelgue reflejarlo, no está permitido hablar con otros compañeros para contrastar o compartir información.
- Las **fuentes** que deben utilizar y cómo citarlas para evitar una sanción por plagio.
- Datos generales dedicados a la manera en la que deben responder a las tareas (todas ellas). Se trata de la **extensión** y el **idioma** de la respuesta, a pesar de que vuelve a estar detallado en el enunciado de cada una. Además, se aclara que se evaluará de forma holística del 1 al 6⁷, sobre todo, el conocimiento sociocultural de los países hispanohablantes.
- Las fuentes empleadas por los creadores del examen en todas las actividades: imágenes, enlaces, textos, etc.
- Información sobre **cómo se evaluará** la respuesta a la prueba, que aparece en la página web del *Udir*. Esto es, una guía para realizar el examen, sus características y los objetivos a los que aspira.

A pesar de que no podemos exponerlo en estas páginas, la portada del examen de Nivel III que nos ocupa, contiene una imagen acompañada de una placa conmemorativa del escritor Roberto Bolaño. La prueba escrita consta de 3 tareas: 1 (dividida en los apartados a y b), 2 y 3. Además, se especifica que 1b, 2 y 3 se han de responder en español, mientras que 1a se debe responder en noruego. El propósito de todas ellas consiste en potenciar la comprensión y expresión escritas en diferente medida.

En la tarea 1, los enunciados están en noruego. Se trata de un ejercicio de comprensión lectora en español y expresión escrita en noruego. Como comenta Skjær en *Exámenes escritos y evaluación de ELE en el bachillerato noruego* (2014: 200):

Hay siempre una tarea de comprensión que se contesta en noruego. Si el objetivo de la tarea es probar la comprensión y nada más, el alumno no debe tener que acudir a la producción escrita en la lengua extranjera para mostrar su comprensión. Se considera

⁷ En el sistema educativo noruego, las calificaciones son diferentes al sistema español. Las notas varían desde el 1 (la puntuación más baja) al 6 (la puntuación más alta).

que este tipo de tarea, con la respuesta en la lengua materna, es la más válida para este objetivo.

En el apartado 1a, el estudiante debe leer un texto sobre Roberto Bolaño y relacionar el significado de las palabras “reconocido” y “desconocido” en su contexto, respecto a lo descrito sobre la vida del autor. Posteriormente, ha de elaborar su respuesta en unas 2-4 líneas. En el apartado 1b, tras la lectura sobre el pueblo de Blanes en el texto anterior, el estudiante concibe unas vacaciones a ese lugar y tiene que convencer a un amigo para que lo acompañe. Además, es menester describir el lugar y apuntar qué zonas pueden visitar juntos. Ha de redactar la hipotética conversación que tendría con el amigo, apoyándose en el texto base.

En la tarea 2, el enunciado está en español. Se trata de una comprensión y expresión escritas en español. El examinado debe idear la vida personal de una persona de Latinoamérica que nació hace 100 años y vivió mucho tiempo. También escogerá el país de origen y mencionará eventos históricos que forman parte de su contexto. Puede escoger entre varias opciones: un reportaje, un diario en primera persona u otro género que estime conveniente. En la evaluación de este ejercicio, se presta especial atención a la línea temporal de los hechos, que debe seguir un orden lógico.

Respecto a la tarea 3, el enunciado también está en español. Se trata de una comprensión y expresión escritas; el estudiante debe escoger una de las 3 opciones que se ofrecen, así como el número de palabras. La opción A consiste en elegir a una persona famosa del mundo hispanohablante y justificar dicha opción. Asimismo, debe redactar un viaje. El alumno selecciona tanto el título, como el género textual. En la opción B, el requisito principal es que escoja una cita de Bolaño como título de la redacción. De esta forma, el estudiante escribe un texto en el que desarrolla y reflexiona sobre dicha cita. Por último, en la opción C, ha de razonar sobre el papel que desempeñan las celebridades y los usos que dan a su fama; aparece una imagen de la *YouTuber* española Dulceida. El examinado debe escribir un texto a fin de responder a varias preguntas (ya planteadas en el examen), sobre el tema apuntado, e imaginar cómo actuaría si fuera una persona famosa. Dispone de varios ejemplos para inspirarse, como Alejandro Sanz, Shakira o la ya mencionada Dulceida.

Los exámenes nacionales los corrigen dos correctores, que toman como punto de partida para la evaluación tanto el currículum, como la guía de examinación de la

asignatura (véase el apartado 8.2.3 “Criterios de evaluación de la EE” en Anexos). Cada uno aborda la corrección individual del examen, propone una nota y, finalmente, de ambas surge la media. En caso de existir una diferencia subrayable entre los dos criterios, un experto determinará la nota final. Si los candidatos no quedan satisfechos con su nota, siempre pueden reclamar; en dicho caso, dos nuevos correctores revisarán el examen y decidirán si introducen cambios en la calificación o no, a través de la publicación de un informe que lo justifique.

Una vez corregidos y analizados todos los exámenes del país, se emite un informe posterior a la prueba. Hemos escogido el que publicó en respuesta al examen que describen estas páginas. Según el *Udir (Utdanningsdirektoratet, 2018)*, el propósito de los informes es resumir la experiencia general tanto de la prueba, como de la evaluación. Estos demuestran cómo las tareas que conforman el examen están enraizadas en el plan de estudios y el nivel de lenguas en comparación con años anteriores. Por lo tanto, se puede utilizar como punto de partida en debates entre profesores y alumnos acerca de la asignatura y su evaluación.

Respecto a este examen en particular que, como mencionamos previamente, tuvo lugar el 30 de mayo de 2018, notamos que en su informe se desglosan diversos apartados. No obstante, tan solo traducimos y exponemos aquellos que analizan el examen en sí, con el fin de no repetir explicaciones relacionadas con el desarrollo de los ejercicios ya expuestos en líneas anteriores:

1. Resumen general: tema y tareas del examen.

El autor chileno Roberto Bolaño y cómo los habitantes del pueblo de Blanes, en Cataluña, le hacen un homenaje tras su muerte a través de una visita por la ciudad, la cual sigue sus huellas por los lugares que marcaron su vida.

2. Anclaje en el currículum (objetivos y competencias).

A través de esta prueba, los estudiantes demuestran sus diversas competencias en áreas de especialización relacionadas con la lectura y la producción de textos. La tarea 1 potencia la competencia comunicativa mediante la creación de un diálogo. En la tarea 2, se trabajan otros conocimientos relacionados con la cultura, sociedad e historia; al mismo tiempo, los examinados deben demostrar su capacidad para emplear diferentes fuentes de información adecuadamente.

3. Desafíos de las tareas.

La tarea 1 no se antojaría demasiado difícil para el Nivel III. En la 1a, los alumnos utilizaron diccionarios de manera incorrecta, pues, generalmente, se sirvieron de la primera definición que encontraron, sin analizarla en profundidad. Tales malinterpretaciones dieron lugar a explicaciones incorrectas o no del todo apropiadas. En cuanto a la 1b, escribir un diálogo que imitara la expresión oral (EO) constituía el reto principal. No la completaron de forma pertinente ni siguieron las instrucciones de la manera adecuada. Algunos candidatos reprodujeron el diálogo sin dificultades excesivas; en cambio, otros lo encontraron enormemente complejo. Varios estudiantes optaron por escribir un correo electrónico, mientras que otros reflejaron muy poca elaboración original, ya que se detectó plagio. En resumen, las respuestas de esta tarea diferían bastante entre los alumnos que copiaban y los que no.

El conocimiento general sobre América Latina, así como su riqueza cultural y social, representaba el elemento más importante de la tarea 2. Al tratarse de una respuesta abierta, podían elegir el país, el lugar, la persona y los eventos que quisieran sobre alguien relevante. En este caso, los estudiantes se sirvieron de diversas fuentes para completar el ejercicio. Empero, la mayoría empleó www.sn1.no para contextualizar su elección. También quedó manifiesto una distancia subrayable entre los candidatos que se inspiraron en sus fuentes y los que se limitaron a copiar. Por lo tanto, no todos demostraron su creatividad en lo que se refiere a expresar preferencias personales. Lo mismo podemos afirmar sobre su competencia lingüística en un contexto ligeramente diferente.

La tercera y última tarea invitaba a la reflexión y la narración libre. La opción B, en la que elegían una de las citas de Bolaño, se considera la más compleja. La mayoría de los examinados se decantó por la opción C, sobre la influencia de los famosos. No solo debían reflexionar sobre el tema sino también expresar opiniones personales. Además, la principal dificultad de este ejercicio gira en torno al uso de las estructuras gramaticales del subjuntivo y el condicional “si yo fuera famoso” frente a “si yo era famoso”.

4. Soluciones.

Por un lado, la comprensión lectora funcionó de manera correcta. La gran mayoría de los estudiantes definió acertadamente los conceptos de la tarea 1a. Por otro lado, las tareas de expresión escrita (EE) incitaron la producción textual mediante la creatividad y el conocimiento del mundo. En particular, la tarea 2 estimuló a los alumnos a dedicar más tiempo a su redacción. Gran parte de los candidatos del Nivel III demostraron tener fluidez y dominar diferentes estructuras gramaticales.

5. ¿Cómo interpretaron los estudiantes las instrucciones?

En global, comprendieron las pautas indicadas. Algunos alumnos no entendieron lo que se exigía en la tarea 2, pero dedicaron el tiempo necesario para responderla.

6. Comentarios generales a las escuelas sobre las tareas del examen.

¿Qué hicieron correctamente? Escribir textos largos donde los candidatos demuestran una buena competencia en la EE. Está claro que los estudiantes del Nivel III emplean correctamente los recursos a su alcance. Respecto al plagio, existió en menor medida que la elaboración propia.

¿Cuáles fueron las debilidades? Principalmente, atañen a la tarea 1b. Muchos utilizaron en su respuesta el mismo texto que aparecía en el ejercicio, en lugar de emplearlo para inspirarse en la creación de su propio diálogo.

7. Características de las calificaciones.

CALIFICACIÓN	CARACTERÍSTICAS
6	La respuesta se caracteriza por un buen dominio lingüístico, pese a algunos errores que no impiden la comprensión global. El contenido es relevante y variado; demuestra, igualmente, una excelente comprensión, pues las respuestas resultan convincentes.
5	La respuesta presenta un lenguaje conveniente y estructuras complejas. Puede haber algunos errores, pero son descuidados y no impiden la comprensión global. No obstante, constituyen incorrecciones que distinguen a un 5 de un 6. El contenido es adecuado, relevante y variado. El alumno demuestra un ventajoso empleo de las fuentes. El contenido demuestra solidez y riqueza cultural. Puede que algunos de los pasajes no estén del todo completos; mas, la impresión general resulta positiva.
4	El nivel de lengua de la respuesta presenta cierta complejidad. Se admiten algunos errores gramaticales, siempre que no interfieran

	significativamente en la comunicación. Sin embargo, el flujo es apropiado y el contenido es más relevante y preciso que en la calificación 3.
3	Demuestra un nivel apto, pero mediante estructuras simples. Algunos errores entorpecen la comunicación y dan lugar a malentendidos entre la comprensión de las instrucciones y la respuesta proporcionada. Los textos que producen son más cortos de lo adecuado; en consecuencia, el contenido no es tan profundo, detallado o documentado.
2	Los estudiantes demuestran algo de comprensión textual. Las respuestas están caracterizadas por muchos errores básicos, como verbos sin conjugar. Estas son cortas y presentan incorrecciones que imposibilitan la comunicación. No contestan a lo que piden las instrucciones y algunos de sus pasajes se antojan irrelevantes. Aun así, en ciertos casos, puede ser suficiente para considerar una nota holística positiva.

Tabla 2: Características globales de la calificación del sistema de examinación y evaluación noruego. Elaboración y traducción propia. Datos tomados del informe publicado por Udir en 2018.

Concluimos este apartado del examen de EE con la estadística de los alumnos que se presentaron en la convocatoria de mayo de 2018 al examen de lenguas extranjeras y las calificaciones obtenidas en todo el país. Las cifras se extrajeron el 23 de octubre del 2018 y únicamente recogen a los candidatos que aprobaron el examen. Posteriormente, se elaboraría otro informe con los examinados que asistieron a la convocatoria de otoño (Utdanningsdirektoratet, 2018):

- 235 estudiantes de francés.
- 413 estudiantes de español.
- 236 estudiantes de alemán.

	Snittkarakter	1	2	3	4	5	6
fransk nivå III	4,3	2	9	19	26,5	19	24,5
spansk nivå III	4,5	2	4	13	25	33,5	22,5
tysk nivå III	4,5	1	7,5	14,5	21	27	29

Tabla 3: Porcentaje de las calificaciones de los exámenes de lenguas extranjeras en todo el país en la convocatoria de primavera de 2018: francés, español y alemán. Tomada del informe publicado por Udir en 2018.

3.2.2 El examen de comprensión y expresión oral (CO/EO).

El examen de comprensión y expresión oral, como ya hemos mencionado, carece de centralización o estandarización, pues elaborarlo corre a cargo de las diferentes

localidades noruegas; a su vez, depende de cada centro. A pesar de estas disparidades, observamos ciertas características comunes a todas las pruebas orales de lenguas extranjeras.

En general, no dura más de 30 minutos. Una vez llevado a cabo el sorteo nacional para este tipo de examen, se anuncia a los alumnos seleccionados que deberán realizar dicha prueba. Estos son informados con 48 horas de antelación. El día en el que tiene lugar el examen, encontramos tres personas en la sala: el candidato, el profesor del candidato (o de la asignatura) y el examinador.

Hemos manifestado que debe informarse a los examinados de que realizarán la prueba dos días antes; dos factores explican tal proceder. El primero, es que tanto el profesor del alumno, como el examinador, han de ponerse de acuerdo en la estructura y cronometraje de la prueba. En segundo, como explicaremos a continuación, obedece a que una de las partes más relevantes del examen consiste en una exposición sobre un tema particular, que el alumno debe preparar con antelación.

El estudiante ha de elaborar dicha presentación en un margen de 24 horas antes del examen; puede acudir al centro en el que estudia para recibir ayuda de su profesor. Además, la exposición no debe durar más de 1/3 del examen; es decir, unos 4-5 minutos. Así, siempre y cuando se ajuste a las limitaciones de la prueba, el tiempo y el tema, el candidato puede desarrollar su presentación de la manera que estime, utilizando todos los recursos disponibles y los contenidos aprendidos durante el curso. Ello ayuda al alumno a enfrentarse al examen con mayor arrojo y la sensación de estar mejor preparado; por consiguiente, se informa de manera precisa, con la determinación de hacerlo lo mejor posible.

Tras la exposición, se desarrolla una discusión que toma como punto de partida el tema central recientemente comentado por el estudiante. A partir de ahí, se deriva hacia otras temáticas que pueden estar relacionadas. El propósito consiste en evaluar la capacidad de interacción espontánea del alumno: las habilidades más académicas, como preparar un tema, emplear fuentes o hablar apropiadamente utilizando un guion y los recursos disponibles, ya se han puesto de relieve en la primera parte.

Finalmente, en la última sección del examen, el estudiante se enfrenta a otra conversación espontánea que gira en torno a la descripción y comparación de dos o más

imágenes. Este ejercicio, junto con la parte anterior, no durará más de 12 minutos. Una vez terminado, el examinador y el profesor acuerdan una nota para el alumno, que la recibe de manera inmediata.

Exponer una rúbrica de evaluación para la EO resulta todo un reto. Recordemos que esta prueba no se realiza de forma centralizada; es decir, a diferencia de la EE, no todos los alumnos se enfrentan al mismo examen, ya que se diseñan de manera desigual en cada escuela. Pese a esta dificultad, mostramos una tabla con los criterios de evaluación en el apartado 8.3.1 de los Anexos “Criterios de evaluación de la EO”. La mayoría de los centros toma esta para elaborar su propia valoración de los candidatos del Nivel III.

Con el objetivo de preparar y mejorar las destrezas orales de los estudiantes, los docentes elaboran un conjunto de ejercicios o exámenes de control. Disponen de diversos recursos: materiales de internet, manuales de la escuela, exámenes de otros años, etc. Por ejemplo⁸:

- Arte y cultura en el mundo de habla hispana: presentar una obra de arte o artista del mundo hispanohablante.
- Migración en el mundo hispanohablante: legalidad/ilegalidad.
- Historia y política de España: presentar un personaje histórico, época, evento o un tema relevante de la política española. Aquí observamos varios subtemas: los Reyes Católicos y la unión de España, la influencia árabe, la colonización de América, la Guerra Civil Española; también, alguno más actual, como la independencia de Cataluña.
- Historia y política de América Latina: presentar un personaje histórico, época, evento o tema relevante dentro de la política latinoamericana. Existen, asimismo, los subtemas siguientes: la colonización de América, la situación de los pueblos indígenas, las dictaduras militares o la lucha contra las drogas.
- Comparación de Noruega y un país de habla hispana: buscar similitudes y diferencias en las estructuras familiares, la vida cotidiana, las costumbres, los comportamientos sociales, las celebraciones tradicionales, etc.

⁸ Durante mi estancia en Noruega, una de mis funciones como auxiliar de conversación consistió en ayudar a los estudiantes a preparar temas de discusión. Los aquí expuestos forman parte de uno de los cursos a los que asistí. Se trata de contenidos elaborados en función de las materias que se estudian en uno de los manuales que sigue la escuela para el Nivel II (Vg2), no para el Nivel III (Vg3).

- Desafíos sociales en América Latina: elegir un lugar o una situación específica y presentar los desafíos sociales de esa zona. Por ejemplo: las pandillas criminales, los problemas de la violencia y la pobreza, la discriminación o la opresión de los pueblos indígenas.

Asimismo, la reforma educativa *K20* plantea reestructurar la prueba oral de manera que dure hasta unos 45 minutos (tiempo estimado para todas las asignaturas, sin que esto signifique que las pruebas de idioma duren ese tiempo) y que tenga una aplicación lo más práctica posible. Además, también se valora la posibilidad de crear un sistema de exámenes de lenguas extranjeras que junte las cuatro competencias básicas en una misma prueba: comprensión y expresión tanto escrita, como orales; cuyo objetivo es que los alumnos sepan qué conocimiento de la lengua poseen realmente.

4 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA CHECA.

Presentamos el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en la República Checa a partir de diversas fuentes. De estas, dos están publicadas íntegramente en español: la *Guía para docentes y asesores españoles en Polonia, República Checa y Rusia* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016); y *El Hispanismo en las Universidades Checas*, de Petra Šoubová y Anna Housková, (2010) de la Agregaduría de Educación de República Checa. Además, existen estudios publicados en español acerca del tema, por lo que contamos con recursos para ilustrar el sistema de enseñanza/aprendizaje de ELE. No obstante, como sucede con el caso noruego, gran parte de la información sobre el tema que abordamos está en checo, lo que ha conllevado ciertas dificultades a la hora de acceder a los documentos oficiales, que hemos traducido de forma independiente.

La República Checa manifiesta afán por aprender lenguas extranjeras. El turismo y las relaciones comerciales con otros países son dos motivos fundamentales que han despertado el interés por el español desde que se estudia académicamente. De acuerdo con Montoro Cano (2013:2): “El punto de partida del desarrollo del hispanismo en Checoslovaquia fue en el año 1838, cuando apareció la primera traducción checa de una obra española: las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes”. Empezó como disciplina universitaria a partir de 1947 en la ciudad de Olomouc, gracias a Oldřich Bělič (1920-2002). Tras un periodo de 12 años, el español no solo se comenzó a estudiar a nivel superior, sino también en institutos de lenguas, escuelas económicas, liceos, cursos organizados en los ministerios, fábricas o la radio (Montoro Cano, 2014: 88). Pero, desde 1948 hasta 1989, el estado se encontraba bajo el régimen comunista (Šoubová y Housková, 2010). Posteriormente, tras la censura y la escasez de recursos, se abrieron las puertas para los estudios de español, gracias al flujo de profesores nativos y, con ellos, diversos materiales de ELE.

Desde entonces, este país “cuenta con 115 escuelas primarias, 249 secundarias, 2 conservatorios, 14 escuelas de formación superior y 7 universidades que garantizan la enseñanza del castellano” (Dvořáková, 2017: 4). Además, también existen dos asociaciones de apoyo al español. Por un lado, la Asociación de Profesores de Español de la República Checa (AUS/APE) (Šoubová y Housková, 2010: 24):

La Asociación de Profesores de Español en la República Checa, que es miembro de la Federación Internacional de APE, engloba a todo tipo de profesorado, de todos los tipos de escuelas, desde el nivel básico y medio, hasta el universitario. La Asociación lleva a cabo numerosas actividades encaminadas a la actualización y formación de los profesores de español, tanto en el aspecto lingüístico como cultural: jornadas de conferencias, dictadas por especialistas checos, españoles e hispanoamericanos, seminarios, talleres, cursos, simposios, etc. Edita además un Boletín que ofrece artículos e información sobre los diferentes aspectos de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española.

Por otro lado, la Sociedad Iberoamericana (Šoubová y Housková, 2010: 24):

La Sociedad Iberoamericana en Chequia (CIS) es sucesora de la Sociedad Latinoamericana fundada en 1991 por los aficionados de América Latina para difundir información sobre cultura, política y sociedad latinoamericanas. Organiza conferencias, exposiciones y simposios para sus miembros y para un público más amplio. Cada año realiza un certamen de conocimientos sobre el mundo iberoamericano para los estudiantes de escuelas secundarias checas. La Sociedad tiene casi doscientos miembros.

La instauración del Instituto Cervantes de Praga en 2005 impulsó que el español ganara terreno a otras lenguas extranjeras como el ruso⁹, el italiano o el portugués. Sin embargo, hoy en día, se encuentra tras el alemán (por motivos fronterizos), el inglés y el ruso. Consecuentemente, se estudia en la enseñanza formal (primaria, secundaria, secciones bilingües y universidades) y en la enseñanza no reglada, como academias privadas, escuelas de idiomas o el propio Instituto Cervantes. Empero, las estadísticas de los últimos años respecto al estudio del español en las universidades no son tan positivas. De acuerdo con una investigación del *Centro para estudios universitarios (Centrum pro studium vysokého školství)* el nivel de estudiantes ha disminuido. A continuación, como mostramos en la Tabla 1, el interés por el inglés y el alemán sigue en aumento. Precisamente, el aprendizaje del alemán responde a una necesidad laboral, pues muchas empresas precisan que sus trabajadores conozcan el idioma por sus relaciones comerciales con Alemania y Austria.

⁹ Durante el régimen comunista, el ruso era la segunda lengua obligatoria.

ALUMNOS QUE APRENDEN UN IDIOMA EXTRANJERO						
Lengua extranjera	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Total	391.426		390.479		392.033	
Inglés	382.012	97,6	381.899	97,8	384.252	98,0
Francés	21.625	5,5	20.148	5,2	18.921	4,8
Alemán	160.101	40,9	160.940	41,2	161.244	41,1
Ruso	30.924	7,9	31.334	8,0	29.996	7,7
Español	22.118	5,7	22.896	5,9	24.042	6,1
Italiano	474	0,1	454	0,1	547	0,1

Tabla 4: *Estudiantes de segundas lenguas en República Checa*. Tomada del informe anual de la Inspección Escolar checa 2018-2019 (*Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce*).

4.1 El sistema de enseñanza de lenguas extranjeras.

El sistema educativo en República Checa se basa en la Ley escolar del Ministerio de Educación y Juventud y Deporte (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*) del 2004 y renovada en 2019. La educación posee un carácter público y gratuito, aunque también existen instituciones privadas. Este mentado organismo central también es responsable de la elaboración de documentación y proyectos legislativos de educación del estado. Sin embargo, es el Departamento de Educación de cada región autónoma, *kraj*, y no el Ministerio, quien se ocupa de los centros de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional. Asimismo, los ayuntamientos también administran los centros de Educación Preescolar y obligatoria (Primaria). No obstante, aquellos estudiantes que realizan la Educación Secundaria, pero cursan la parte obligatoria, dependen de las autoridades regionales. En este caso, como veremos más adelante, se encuentran los alumnos del primer y segundo curso de las Secciones Bilingües (Šoubová y Housková, 2010).

Igualmente, cada institución elabora sus planes de estudio, de acuerdo con un Plan de Educación Central, ideado por el Ministerio de Educación. A partir de ahí, cada docente es el que decide cómo organizar su plan de estudios de cada asignatura, siempre y cuando se adecúe a los requisitos, objetivos y contenidos que exige el Ministerio. En cuanto a las lenguas extranjeras, particularmente, también toman como documento

vertebral el MCER (Consejo de Europa, 2002), cuya traducción en checo fue publicada en 2002 (Kupka, 2013: 440).

Por otro lado, los *Programas Marco* establecen las competencias clave, los contenidos educativos en la enseñanza de idiomas y cómo se estudian e imparten las segundas lenguas extranjeras. Para su creación, toman los requisitos expuestos en el MCER (Consejo de Europa, 2002). En lo que respecta a las lenguas extranjeras, es a partir del tercer curso del colegio cuando se invita a los estudiantes a escoger una (primera) lengua extranjera además del checo, como el alemán o el inglés. Si bien, en muchas escuelas, el inglés se imparte desde el primer curso de forma propedéutica y lúdica. Posteriormente, a medida que avanzan sus estudios, como veremos a continuación, es cuando eligen una segunda lengua extranjera, como el ruso, el francés o el español.

El sistema educativo checo se divide en dos bloques (véase Anexo 8.4 “Estructura del sistema educativo de República Checa”). Por un lado, la educación primaria o básica (*Základní škola*) de 9 cursos académicos, comprende desde los 6 años hasta los 15. Se subdivide, asimismo, en dos ciclos: el primero consta de 5 años y el segundo de 4. En este último, concretamente, en el 8º año, se incorpora la segunda lengua extranjera. A propósito de la nueva Ley de Educación del 2005, se estudian dos idiomas extranjeros de manera obligatoria en la enseñanza básica (Šoubová y Housková, 2010). Además, en este curso, de acuerdo con el *Programa Marco*, los alumnos han de alcanzar un nivel A1 y un nivel A2 en el 9º.

En el segundo bloque encontramos la Enseñanza Secundaria (de carácter no obligatorio) que comprende desde los 15 años hasta los 19. Durante estos cuatro años, los estudiantes continúan formándose a través de dos opciones: las Escuelas Secundarias o Liceos (*Gymnázium*) y las instituciones de formación técnica o profesional (*Střední odborná škola*). Al final de este último bloque, se enfrentan a un examen final, el llamado *maturita* “examen de madurez”, (*maturitní zkouška*). En este, demuestran la adquisición no solo de un nivel B1 de la LE escogida, sino de todos los conocimientos aprendidos durante sus estudios. Además, les permite, si así lo desean, acceder a estudios universitarios.

Como hemos mencionado en la introducción de este apartado, *El Hispanismo en las Universidades Checas* (Šoubová y Housková, 2010) es una obra de referencia para el estudio sobre el español en el país. En su Presentación, escrita por Demetrio Fernández

González, se expone el objetivo de la Agregaduría de Educación: fomentar la enseñanza del español a través del Programa de Secciones Bilingües. Este Programa cuenta con el respaldo de un Acuerdo entre el Ministerio de Educación en la República Checa y el Ministerio de Educación de España: “Acuerdo entre el Ministerio de Educación, Juventud y Cultura Física de la República Checa y el Ministerio de Educación de España sobre la creación y funcionamiento de Secciones Bilingües de español en institutos de la República Checa”, firmado en Madrid el 5 de marzo de 2001 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016: 98). Existen seis Secciones Bilingües en diversas zonas del país. Cada una cuenta con hasta cuatro docentes nativos de español y recursos didácticos para fomentar el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma en los estudiantes checos. Estas Secciones Bilingües, marcadas en rojo en la Imagen 1, a continuación, están situadas en las ciudades de Praga, Brno, Pilsen, Ostrava, Olomouc y České Budějovice.



Imagen 1: Localización de las Secciones Bilingües en la República Checa. Tomada de Google Maps.

Para los alumnos que deciden estudiar por esta vía, el aprendizaje del español se compone de seis cursos repartidos en dos bloques. En el primero, de una duración de 2 años (Educación Primaria), el español se centra en la asignatura de Lengua Española, con un total de 22 horas a la semana e impartida en su totalidad en español. El segundo consta de los 4 años siguientes (Enseñanza Secundaria). Este comprende, por un lado, aquellas materias que se imparten totalmente en español, como Lengua y Literatura Española y

Geografía e Historia; y, por otro, aquellas que se imparten total o parcialmente en español, como Matemáticas, Física o Química.

Al finalizar este proceso académico, los alumnos se enfrentan al examen estatal (*maturita*) en el que demuestran que han adquirido los contenidos necesarios para aprobar dos exámenes: uno de Lengua y Literatura Española y otro de cualquier otra materia cursada en español. Estos exámenes prueban tanto sus destrezas escritas, como orales. En consecuencia, los que logran aprobar la evaluación final, esto es, han conseguido un nivel B1 de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), obtienen una titulación checa de Bachillerato. Esto les otorga el derecho de solicitar el equivalente título de Bachiller español, pues el currículum de las Secciones cumple los requisitos de ambos Ministerios de Educación. Consecuentemente, disfrutan de la oportunidad de solicitar una plaza de estudios en cualquier universidad española, sin la necesidad de superar la prueba de Selectividad (también conocida como PAU o EBAU) (Šoubová y Housková, 2010: 8).

En el apartado de Presentación de *El Hispanismo en las Universidades Checas* (Šoubová y Housková, 2010) también se destaca un amplio abanico de programas y actividades que ofrece la Agregaduría de Educación para asentar este Acuerdo académico. Profesorado y alumnado disfrutan de múltiples oportunidades, como: formación docente que imparte clases de español (como cursos en la Universidad de Salamanca), información y gestión educativa (convalidaciones), campañas de difusión del español, centros de recursos didácticos, publicaciones de revistas y monografías, colaboración con universidades, viajes educativos a España, ayudas al estudio o el festival de teatro escolar.

4.2 Análisis del sistema de examinación y evaluación de lenguas extranjeras.

Ilustramos el sistema de elaboración de exámenes de lenguas extranjeras con el mencionado *maturitní zkouška* (examen preuniversitario). Es menester recordar que, cualquier estudiante que finalice sus estudios de Secundaria y decida continuar con sus estudios universitarios, ha de aprobar este examen. En el caso del examen de español, lo harán todos los alumnos que lo hayan cursado como LE, independientemente de haberse formado en una Sección Bilingüe o no. Para realizar el *maturita*, los alumnos presentan una solicitud de examinación al director del centro en el que estudian. Si este desea

presentarse en mayo, lo solicita en diciembre y si lo prefiere en septiembre, lo solicita en junio. Indistintamente, el Ministerio de Educación establece las fechas de los exámenes escritos de la parte común, como explicaremos a continuación.

El examen que nos ocupa se compone de dos partes: una común que configura el estado, y otra de perfil, diseñada por las escuelas. Para superarlo, se han de aprobar ambas partes. No obstante, en caso de suspenso, la prueba se puede repetir hasta un máximo de dos veces. La parte de perfil escolar comprende entre dos y tres exámenes obligatorios que dependen del director de la misma escuela. Como la oferta de asignaturas varía de un centro a otro, resulta determinante que se tomen el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el *Programa Marco* como base para diseñar un examen final de LE equitativo. Respecto a la parte común, incorpora dos exámenes, también obligatorios: uno de Lengua y Literatura Checa y otro de Lengua Extranjera, Matemáticas o Ciencias Sociales.

En la prueba de LE, los estudiantes se examinan de inglés, francés, alemán, español o ruso. El requerimiento indispensable para elegir uno de los idiomas es que se imparta en el centro de origen. Esta parte del *maturita* no es equiparable a otro certificado de idioma, por lo que los candidatos aprobarán este examen de lengua de manera exclusiva. Es más, los requisitos de la prueba se diseñan en consonancia con los descriptores de nivel de referencia de las lenguas en el nivel B1, según el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Actualmente, el Ministerio de Educación ha optado por igualar y evaluar las pruebas de español de acuerdo con el nivel B1 entre todas las escuelas secundarias del país. Con anterioridad, se intentó crear una evaluación de lenguas extranjeras que satisficiera las necesidades de los diversos dominios de idioma de los alumnos que se presentaban al examen. Esta prueba, efectiva durante dos años, se dividía entre el nivel *základní* (básico-B1) y *vysoký* (superior-B2), basada en la clasificación de usuario independiente (B1-B2 según el MCER (Consejo de Europa, 2002)). Sin embargo, hoy solo se examina el nivel B1.

Así, el examen de LE consta de tres partes claramente diferenciadas: una prueba didáctica (con dos subpruebas: una auditiva de 40 minutos y otra de lectura y lengua, de 60), una prueba escrita y una prueba oral. En primer lugar, la prueba didáctica, con un peso del 50 % de la nota, examina las habilidades de comprensión tanto escrita, como oral; así como las habilidades lingüísticas. Además, cabe precisar que esta parte no la

examina un evaluador humano, sino que se trata de un proceso centralizado y automatizado, realizado por programas informáticos.

En segundo y tercer lugar, tanto la prueba escrita, como la prueba oral significan un 25 % cada una, en las que se evalúa la EE y las destrezas orales y de interacción, respectivamente. En estos dos casos, la evaluación la realiza un examinador. A lo largo de la prueba, los estudiantes disponen de una guía con las instrucciones para cada pregunta en su L1. No obstante, el contenido del que se examinan, junto con todos los ejercicios tanto de comprensión, como de expresión, se encuentran en español. Por otra parte, los diccionarios no están permitidos y únicamente pueden servirse de materiales para escribir. Por último, como preparación para el examen o para aquellos que quieran investigar sobre el tema, como es nuestro caso, el acceso a los ejemplares de los exámenes es público. Se encuentran disponibles en la página web de *Cermat*, el organismo responsable de la creación de las pruebas.

EXAMEN MATORITA DE ESPAÑOL			
Prueba didáctica		Prueba escrita	Prueba oral
Subprueba	Subprueba	Expresión escrita	Expresión oral e interacción
Auditiva	Comprensión lectora y lingüística		

Tabla 5: Estructura del examen de selectividad de español. Tomado de *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2015-2016).

Para ejecutar una corrección exitosa de un examen de nivel de idioma, todos los evaluadores realizan un curso de formación en el que advierten una serie de condiciones concretas y esenciales para el proceso de evaluación. Estos, toman como base los criterios de evaluación y los procedimientos metodológicos del Ministerio de Educación Juventud y Deportes, de acuerdo con la Ley N° 135/2020 Coll. 2020 (*Cermat*, 2020). Por ejemplo, se exige un claro conocimiento de los descriptores del nivel B1 establecidos por el MCER (Consejo de Europa, 2002) para la expresión y comprensión oral y escritas; así como del catálogo de requisitos del *maturita* y sus especificaciones.

4.2.1 La prueba didáctica (*didaktický test*).

La parte didáctica del examen de español se divide en dos subpruebas: una de comprensión auditiva de 40 minutos y otra de comprensión lectora y lingüística de 60. El

alumno consigue hasta un máximo de 95 puntos, pero cada subprueba tiene un peso diferente. Para aprobar este examen, el corte mínimo es del 44 %; esto, traducido en puntos, supone que el estudiante debe lograr, al menos, 42. La comprensión auditiva y lectora se cuentan como una misma sección y no se permite usar diccionarios o ayuda de cualquier otro tipo.

Las tareas a las que se enfrenta el estudiante son preguntas de respuesta corta, la mayoría de ellas, cerrada. También hay ejercicios de opción múltiple (de entre 3 y 4 alternativas), V/F, *cloze* o *drill*. En el apartado 8.5 de los Anexos “Muestra de la prueba didáctica” exponemos algunos ejemplos, además de las instrucciones de la prueba.

4.2.2 La prueba escrita (*písemná práce*).

La prueba escrita consta de 60 minutos y se califica con un máximo de 36 puntos; de los cuales 16 son necesarios para aprobar. Está dividida en dos partes. En la primera, con un valor de hasta 24 puntos, el alumno ha de redactar un texto de entre 120 y 150 palabras que puede ser: una correspondencia, una narración, un artículo, un informe o una descripción. En la segunda parte, con un valor de hasta 12 puntos, el texto debe comprender entre 60 y 70 palabras de las siguientes tipologías textuales: una correspondencia, una descripción, un informe, una noticia o unas instrucciones. Además, de acuerdo con los parámetros mencionados, el MCER (Consejo de Europa, 2002, pp. 64-65) apunta que el alumno de nivel B1 en la expresión escrita (EE):

Escribe textos sencillos y cohesionados de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal. Los textos son claros, pero las deficiencias y la ambigüedad en las expresiones pueden, a veces, provocar dificultades para la lectura fluida.

Al mismo tiempo, en el MCER (Consejo de Europa 2002, pp. 64-65) se expone que el estudiante:

Escribe redacciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia. Escribe descripciones sencillamente estructuradas y detalladas de temas cotidianos dentro de su campo de interés. Es capaz de escribir informes muy breves sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.

Para ilustrar la estructura de la prueba de manera más detallada, hemos escogido un examen de EE disponible en la página web de *Cermat*; concretamente, en el catálogo de requisitos que hemos mencionado anteriormente (Ministerio de Educación y *Cermat*, 2015-2016). En primer lugar, tomamos un ejemplo de las instrucciones según se las encuentra el alumno. Normalmente, la primera página del examen presenta el código de la prueba y las instrucciones para los candidatos (véase el apartado 8.6.1 en los Anexos “Instrucciones para el candidato de la EE”). Toda esta información se encuentra en la lengua materna del alumno, en este caso, en checo. La puntuación máxima: 36 puntos.

- La puntuación máxima: 36 puntos.
- El porcentaje necesario para aprobar: 44 %.
- Partes del examen: 2.
- Tiempo para completar la prueba: 60 minutos.
- Ayudas permitidas: artículos de papelería y diccionarios que no dispongan de explicaciones acerca de la expresión escrita en español.
- Las respuestas se escriben en cada una de las casillas correspondientes de la “hoja de registro”. En el folio del examen solo se permite tomar notas, pero nada de lo escrito será evaluable.
- Solo se puntúa lo que se escribe en la hoja de registro, siempre que se trate de elaboración propia del alumno y sin plagio.
- Se debe escribir en bolígrafo azul o negro.
- El número de palabras que contiene cada uno de los ejercicios (también está detallado en la hoja de registro).
- Se evalúa el uso correcto de las mayúsculas y minúsculas.

A continuación, el estudiante se encuentra con los dos ejercicios que ha de completar. En ambos casos, las instrucciones aparecen en checo, en las que se detalla:

- El tipo de texto: si se trata de una carta, un informe, una narración, etc.
- El tema principal o subtema.
- La selección de los recursos lingüísticos adecuados para la situación comunicativa dada.
Es decir, el estilo del texto y el contexto: si es formal o informal.
- El ámbito de la comunicación: personal, público, profesional, educativo, etc.
- La función comunicativa: de correspondencia, publicitaria, de especialidad, etc. (Jelínek, M., 1996).

- El receptor.
- La extensión/longitud del texto.

Příklad 65 (Vzorová úloha k 1. části písemné práce)

Vaše škola pořádá česko-španělský projekt na téma přátelství. V rámci práce na projektu máte napsat charakteristiku své kamarádky / svého kamaráda s názvem:

"Quien busca un amigo sin defectos, sin amigo se queda".

Napište **charakteristiku** v rozsahu **120–150 slov**, ve které:

- **představíte** svou kamarádku / svého kamaráda (jméno, věk, škola apod.);
- **popíšete** její/jeho vzhled;
- **popíšete** její/jeho povahu;
- **sdělíte, čeho** si na ní/něm nejvíce ceníte.

Figura 3: Ejemplo de la primera parte del examen escrito de español. Tomada de *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2015-2016: 36).

“Vuestro colegio organiza un proyecto checo-español sobre el tema de la amistad. En este proyecto debes redactar un texto describiendo las características de tu amigo/a con el título: *Quien busca un amigo sin defectos, sin amigo se queda*”. En este ejercicio en concreto, los candidatos escriben un texto de entre 120 y 150 palabras en el que se pide que¹⁰:

- Presente a su amigo/a (nombre, edad, escuela, etc.).
- Describa su aspecto físico.
- Describa su carácter.
- Explique lo que más aprecia de él/ella.

Příklad 66 (Vzorová úloha ke 2. části písemné práce)

Váš španělsky mluvící kamarád Miguel **pořádal vánoční večírek**, kterého jste se zúčastnil/a a velice se vám líbil. Napište **Miguelovi e-mail** v rozsahu **60–70 slov**, ve kterém:

- **mu poděkujete** za pozvání na vánoční večírek;
- **uvedete, co** se vám nejvíce líbilo a **proč**;
- **navrhnete, kdy** a **kde** byste se mohli zase setkat.

Figura 4: Ejemplo de la segunda parte del examen escrito de español. Tomada de *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2015-2016: 36).

¹⁰ Traducción propia.

“Tu amigo hispanohablante, Miguel, organizó una fiesta navideña a la que fuiste y te encantó. Escríbele un e-mail de entre 60 y 70 palabras en el que:

- Le des las gracias por la invitación.
- Expliques lo que te gustó más y por qué.
- Propongas cuándo y dónde podríais volver a veros o quedar.”

Las expectativas que sugiere la segunda parte de la prueba, de cara a ser evaluada y según las especificaciones del ejemplo, son las siguientes:

- El tipo de texto: correo electrónico.
- El tema principal o subtema: la Navidad, las tradiciones y la amistad.
- Propiedades formales: saludos informales, introducción y despedida, no hace falta la fecha, lugar, dirección. Párrafos si se requiere.
- Recursos lingüísticos para la situación comunicativa: informal.
- El ámbito de la comunicación: personal.
- La función comunicativa: de correspondencia.
- El receptor: amigo.
- La extensión/longitud del texto: 60-70 palabras.
- Proporción de la elaboración de los puntos indicados en la tarea: P1, P2, P3.
- Expectativas en cuanto a vocabulario: tema de la amistad, tradiciones, relaciones personales, lenguaje coloquial.
- Expectativas en cuanto a recursos gramaticales: pasado, futuro, pronombres personales, adjetivos calificativos, oraciones subordinadas: sustantivas, causales, etc.
- Función: expresar gratitud, gusto, etc.
- PCT (Procedimientos de Cohesión Textual): locuciones y frase conjuntivas.

Respecto a la evaluación de la EE, con un peso del 25 % sobre la nota, y de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), cuenta con la participación de dos examinadores certificados que evalúan el ejercicio del estudiante de forma separada e independiente. Por esta razón, para los evaluadores resulta clave conocer las especificaciones de cada una de las partes de la EE. En consecuencia, el MCER (Consejo de Europa, 2002) conforma la base imprescindible para conocer qué competencias valorar y cómo desempeñar la corrección en el nivel B1.

Anteriormente, comentamos que la primera parte de la prueba de EE alcanza un máximo de 24 puntos. Concretamos que los puntos que se obtienen en esta parte representan un acuerdo entre los dos examinadores de la prueba. Es decir, la nota final no es una media entre ambos resultados, sino un concierto entre los evaluadores.

Seguidamente, profundizamos en todos los aspectos que caracterizan la prueba escrita que nos ocupa: las condiciones y los criterios de evaluación (instrucciones, cohesión, competencia léxica y competencia gramatical). Posteriormente, nos centramos en una muestra real con el objetivo de comprobar las expectativas que genera la prueba, la calificación de los evaluadores, qué sistema de evaluación siguen y las condiciones de dicha evaluación. En el apartado 8.6.2 “Estructura y evaluación de la EE” en los Anexos, exponemos el original en checo. A continuación, mostramos solo la traducción al español.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA			
I	Elaboración de la tarea/Contenido	A	Instrucciones
		B	Contenido/Extensión
II	Organización/Coherencia y cohesión del texto	A	Organización/Coherencia
		B	Cohesión/PCT
III	Competencia léxica (vocabulario y ortografía)	A	Precisión/Dominio
		B	Precisión/Dominio
IV	Competencia gramatical	A	Precisión/Dominio
		B	Precisión/Dominio

Tabla 6: *Criterios de evaluación de la expresión escrita.* Hay cuatro puntos (I-IV) que se evalúan en esta prueba y, a su vez, se subdividen en dos aspectos cada uno. Traducción propia.

En primer lugar, se evalúa que el alumno cumpla todos los requisitos especificados en las instrucciones: característica del texto, puntos a seguir de las instrucciones y longitud del texto:

- ❖ **Característica del texto:** el tema, el estilo (formal/informal) y el tipo de texto. Es importante considerar la relación autor-evaluador y los recursos lingüísticos seleccionados para la situación comunicativa.

- ❖ **Puntos de las instrucciones:** si todos los elementos mencionados en el enunciado o en las instrucciones aparecen en el texto de manera clara y comprensible.

- ❖ **Longitud del texto:** si se respeta la extensión del texto exigida y hasta qué punto, pues cada intervalo de palabras tiene una nota diferente. Además, se penalizan los textos más cortos de lo requerido y también aquellos que se exceden. En la misma línea, el recuento de palabras se realiza de forma minuciosa; los evaluadores tienen en cuenta que no suman los numerales escritos en cifras, ni los nombres propios o títulos repetidos. No obstante, sí consideran como una palabra: preposiciones, conjunciones, pronombres, interjecciones, artículos, abreviaturas, nombres propios de más de una palabra, números ordinales, fecha en palabras y correo electrónico.

Respecto al contenido o la extensión, el examinador presta atención a que los puntos de las instrucciones estén elaborados adecuadamente y desarrollados apropiadamente (tema, equilibrio en las partes, ideas, elaboración minuciosa); cómo se exponen las ideas y los problemas claramente al receptor; o si el alumno expresa ideas redundantes o irrelevantes en relación con el tema, las instrucciones, la distribución de los contenidos o la extensión.

En segundo lugar, el evaluador valora la organización y la coherencia del texto respecto a la sucesión lineal de ideas. También, si el alumno se aleja del tema excesivamente, si el texto está lógicamente estructurado y cohesionado; y si la organización del escrito se corresponde con el tipo de texto que se exige. En relación con esta última condición, el MCER (Consejo de Europa, 2002) apunta que, en el nivel B1, el alumno “es capaz de enlazar una serie de distintos elementos breves y sencillos en una secuencia lineal” (Consejo de Europa, 2002: 122).

En tercer lugar, se evalúa en la competencia léxica: la precisión o el dominio, así como la gama y riqueza del texto. La precisión y el dominio consisten en que los errores no dificulten o impidan la comprensión del texto. Estos se consideran “errores globales”, frente a “errores locales”. Es decir, aquellos que solo afectan a las palabras cercanas a la incorrección. La gama y la riqueza se refieren a que la cantidad de vocabulario empleada sea extensa con respecto a las expectativas que se plantean en la tarea.

En el nivel B1, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 107) especifica que “las limitaciones léxicas provocan repeticiones o incluso, a veces, dificultades en la formulación” y que el alumno “dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajos, viajes y hechos de la actualidad”.

Para terminar con los criterios de evaluación, en cuarto y último lugar, la competencia gramatical se evalúa bajo la misma clasificación que la competencia léxica: en atención a la precisión/dominio y la gama de recursos/riqueza. Se valora que los errores no supongan un problema de comprensión global, en términos de precisión; y que la gama de recursos gramaticales sea amplia respecto a las expectativas planteadas en las instrucciones, de acuerdo con el nivel B1 descrito en el MCER (Consejo de Europa, 2002). Este precisa que el alumno “utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras habituales relacionadas con las situaciones y temas más predecibles”; también “a veces pueden aparecer errores, pero el lector entiende lo que el autor quiere expresar”. Subsiguientemente, en el apartado 8.6.3 de los Anexos “Criterios de evaluación de la EE”, exponemos las tablas con los criterios de evaluación para las partes 1 y 2 de la EE. Primero, mostramos la versión checa; posteriormente, su traducción al español.

A partir de estas especificaciones y expectativas que genera la prueba, el evaluador emplea una rúbrica basada en los criterios de evaluación de la EE (ver apartado 8.6.4 de los Anexos “Rúbrica de evaluación de la EE”). Así, el evaluador realiza las correcciones necesarias en el escrito, como se muestra en el apartado 8.6.5 de los Anexos “Formato y ejemplo de corrección de la EE”. No obstante, también existen ciertas condiciones internas de la evaluación:

- ❖ Si el alumno obtiene 0 puntos en la sección I-A (1ª parte de la EE), esta parte de la EE no se evalúa. La misma regla es válida en la columna I de los criterios de la evaluación para la 2ª parte de la EE.
- ❖ Si el alumno obtiene 1 punto en cualquiera de los descriptores en una sección, ya no puede obtener en la misma sección 3 puntos.
- ❖ El descriptor sobre la longitud incumplida en la sección III-A y IV-A no puede subir el número de los puntos en la sección.

- ❖ Los puntos de las partes 1ª y 2ª de la EE se suman (de ahí que el alumno pueda aprobar a pesar de haber obtenido 0 puntos en una de las dos partes de la EE).

Cuando dos evaluadores designan la puntuación a una prueba, ambos resultados se ponen en común para llegar al acuerdo que hemos explicado en páginas anteriores:

EXAMINADOR A					EXAMINADOR B				
	I	II	III	IV		I	II	III	IV
A	2	2	3	3	A	2	2	2	3
B	2	3	2	2	B	2	2	2	2
Suma				19	Suma				17

Figura 5: Ejemplo de calificación de dos examinadores para un candidato de la EE. Tomado de Cermat.

4.2.3 La prueba oral (*ústní zkouška*).

El examen oral de español que realizan los candidatos checos en su *maturita*, consta de cuatro partes y una duración de 15 minutos. Estudiante y profesor poseen, para un mismo examen, diferentes Hojas de Trabajo (HT) (véase Anexo 8.7.1 “Estructura de la hoja de trabajo de la EO”). No obstante, la totalidad de la muestra, que incluye la HT del profesor y la del alumno, se encuentra en el apartado 8.7.2 de los Anexos “La prueba de EO: muestras del profesor y del estudiante”. Así, esta prueba presenta diversas características, pero nos centraremos en aquellas cinco imprescindibles:

- ❖ Variabilidad y equilibrio temáticos y situacionales.
- ❖ Variabilidad y equilibrio de las competencias.
- ❖ Comparabilidad y objetivación: contenido, examinación, evaluación.
- ❖ Realización.
- ❖ Control/evidencia.

En primer lugar, en este examen de EO se busca que exista un equilibrio y variedad entre las preguntas. Para ello, el alumno selecciona el número de la HT mediante un sorteo. En República Checa, es común que los exámenes de todos los ciclos académicos contengan una exposición oral. Normalmente, los estudiantes se preparan un conjunto de temas enumerados y, el día de la prueba, los examinadores colocan los

números de las preguntas bocabajo en una mesa, para que el alumno seleccione el tema, al azar. Además, en cada HT hay 4 temas (para la Parte 3), por lo que hay gran diversidad temática. A este respecto, el estudiante, al enfrentarse a las partes 1ª, 2ª y 4ª del examen oral, se encuentra asuntos de carácter general, como identificación personal y característica; familia; hogar y vivienda; vida cotidiana; educación; tiempo libre y ocio; relaciones interpersonales; viajes y transporte; salud e higiene; alimentación; compras; trabajo y profesión; servicios; sociedad; geografía y naturaleza.

En segundo lugar, se persigue una variación y proporción entre las competencias examinadas. Por ejemplo, el estudiante debe responder de forma espontánea y a modo de monólogo a las preguntas; pero también debe ser capaz de intervenir adecuadamente en una interacción. Por esto, el peso de las competencias y destrezas evaluadas han de estar previamente determinadas y equilibradas. De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002: 62), para la EO a modo de monólogo, como descriptor general, se especifica que “puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolas como una secuencia lineal de elementos”. Por otro lado, en cuanto a la interacción oral, describe que el aprendiz (Consejo de Europa, 2002: 75):

Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse con la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que tratan temas cotidianos, expresa opiniones personales o intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida cotidiana (p.ej. familia, aficiones, viajes y hechos de la actualidad).

En tercer lugar, para que la prueba conforme una unidad fiable de examinación de lengua, tanto los diseñadores del ejercicio, como los evaluadores, han de tener un claro conocimiento de los niveles descritos por el MCER (Consejo de Europa, 2002). En la misma línea, deben procurar que la estructura y las especificaciones del examen estén unificadas y se correspondan con los criterios de evaluación; así como que las hojas de trabajo, realización y evaluación estén completamente estandarizadas según las pautas del Ministerio de Educación.

En cuarto lugar, para la realización de la EO, el organismo responsable (*Cermat*) es quien proporciona las hojas de trabajo para las partes 1ª, 2ª y 4ª preparadas a través del sistema informático *Certis*. No obstante, los centros escolares son los que elaboran la 3ª

parte, aunque suele basarse en las especificaciones de *Cermat*. De esta forma, las escuelas tienen tres posibilidades para preparar esta sección de la prueba. Se puede elaborar de manera autónoma siguiendo las instrucciones del organismo responsable arriba mencionado; se elige una tarea del “banco” de todas las 3ª partes preparadas por *Cermat*, conforme a los requisitos de dicho centro; o se pueden combinar las dos opciones anteriores.

Normalmente, esta 3ª parte del examen suele incorporar un tema general y un subtema. Si el tema general es “España”, este incluye otras materias como: geografía, historia de España, sistema político español, fiestas/tradiciones/costumbres, comunidades autónomas, etc. A partir de estos temas, se elaboran otros subtemas. Por ejemplo, si del tema principal se escoge “comunidades autónomas”, el estudiante tendrá que hablar sobre cualquiera de las comunidades que conforman España: Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, País Vasco, etc.

Con objeto de que la valoración sea fidedigna, tanto examinadores como evaluadores cuentan con la documentación necesaria para realizarla exitosamente. Asimismo, disponen del respaldo de un sistema de evaluación regulado. Como resultado, el examen de la EO dispone de la estructura y destrezas que se muestran en la Tabla 4 (véase Anexo 8.7.2 “La prueba de EO: muestras del profesor y del estudiante”):

LENGUA EXTRANJERA NIVEL B1		
Temas generales y específicos		
1.	Reacción espontánea: 3-5 preguntas Responder a preguntas corrientes	3
2.	Expresión oral (monólogo) Describir, comparar, dar información personal	4
3.	Expresión oral (monólogo/interacción) Tema/estrategia comunicativa a decisión del centro escolar	5
4.	Interacción en diversas situaciones comunicativas (empezar), sostener y terminar un diálogo simple, dirigirse al interlocutor, responder, dar órdenes, pedir información, resumir con la ayuda del examinador, etc.	3
	Tiempo en minutos (máx.)	15

Tabla 7: Estructura del examen oral. Partes que la componen y duración de estas. Datos tomados de *Cermat*.

Al inicio del examen, el alumno se enfrenta a una parte introductoria en la que se le motiva a iniciar el ejercicio, para, a continuación, pasar a la primera parte (Punto 1. Tabla 14). Esta se trata de una entrevista acerca de un tema general, del que se le realizarán entre 3 y 5 preguntas. En la segunda parte (Punto 2. Tabla 4), desarrolla una presentación oral sobre un tema general empleando estímulos visuales (imágenes). Además, en esta segunda parte hay 3 tareas obligatorias: describir una sola imagen, comparar 2 imágenes y efectuar un discurso breve relacionado con el tema. Como ya hemos descrito en párrafos anteriores, en la tercera parte (Punto 3. Tabla 4) encontramos otra EO sobre un tema específico o profesional, determinado por la escuela, con un total de 2 tareas. Para finalizar, (Punto 4. Tabla 4) acaece una interacción/entrevista sobre un tema general en la que se evalúa la totalidad de las destrezas comunicativas del estudiante.

Los criterios de evaluación de la EO se dividen en cuatro descriptores claramente diferenciados (Tabla 5): contenido y expresión; competencia léxica; competencia gramatical; y competencia fonológica. Posteriormente, desarrollamos la evaluación de cada uno de los apartados.

I	Instrucciones Contenido y expresión	-Cumplimiento de los requisitos según las instrucciones, inteligibilidad y grado de detalles. -Sucesión cohesionada y lineal de las ideas/coherencia lógica. -Estrategias de comunicación. -Ayuda/asistencia del examinador.
II	Competencia léxica	-Gama/repertorio del vocabulario. -Corrección/precisión del vocabulario y la influencia de los errores en la inteligibilidad (impide/dificulta).
III	Competencia gramatical y PCT	-Gama/repertorio de los recursos gramaticales, incluidos los PCT. -Corrección/precisión de los recursos gramaticales, incluidos los PCT y la influencia de los errores en la inteligibilidad (impide/dificulta).
IV	Competencia fonológica	-Fluidez de la expresión. -Pronunciación (claridad). -Entonación (naturalidad y efectividad).

Tabla 8: *Criterios de evaluación del examen oral.* Comprende cuatro puntos (I-IV): contenido y expresión, competencia léxica, gramatical y fonológica, respectivamente. Datos tomados de *Cermat*.

I – Instrucciones, Contenido y expresión y estrategias comunicativas:

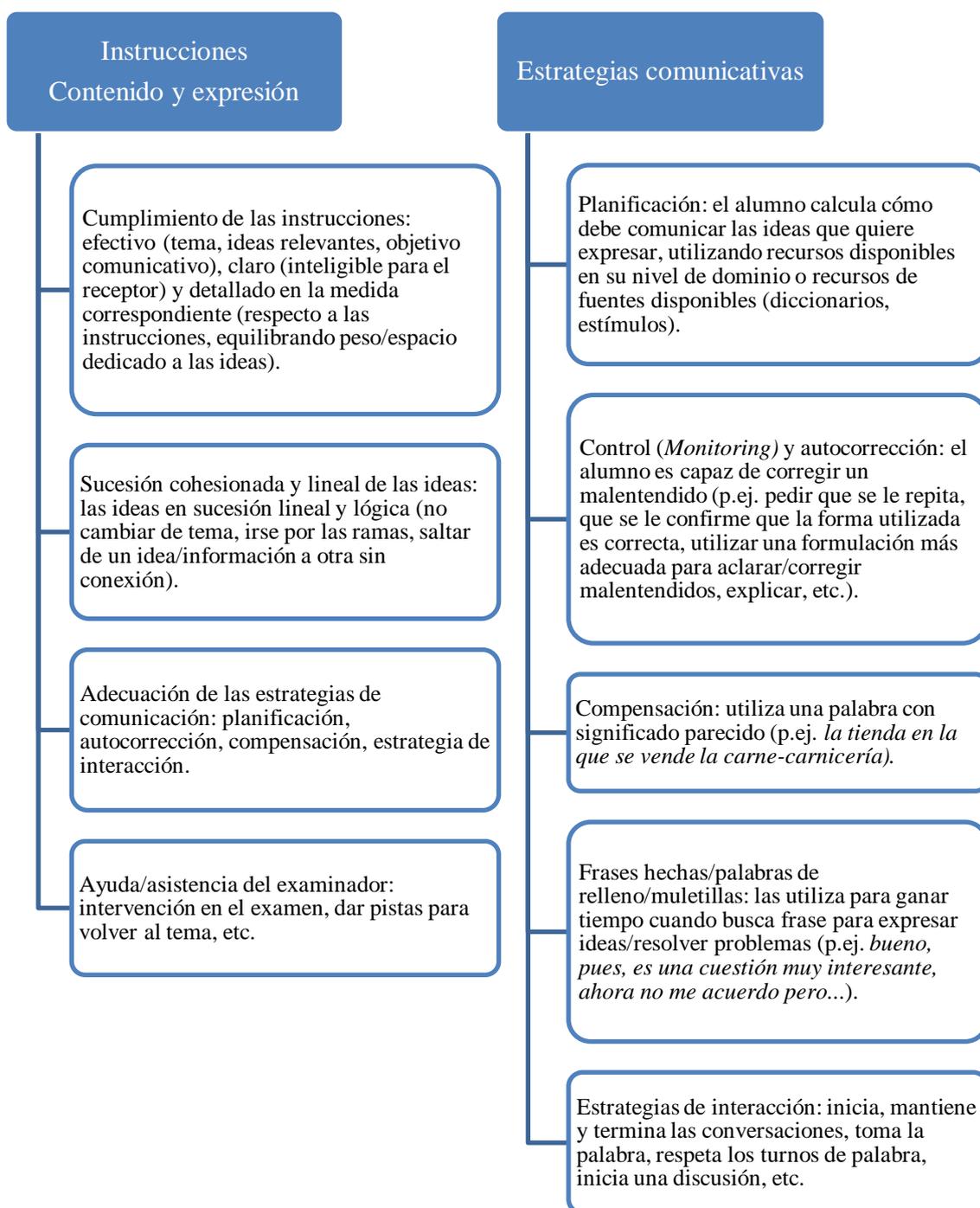


Figura 6: Desarrollo de la evaluación de la comprensión de las instrucciones y el contenido; así como la expresión y las estrategias comunicativas del alumno. Datos tomados de Cermat.

II - Competencia léxica.

En la competencia léxica se evalúa que el vocabulario específico sea amplio con respecto a los requisitos de las instrucciones: tiempo limitado, equilibrio, tipo de discurso, etc. También, que el vocabulario concreto se emplee correctamente, así como que los errores sean locales y no impidan la comprensión global. Además, en relación con la gama de los recursos léxicos, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 107-109) detalla que el estudiante “dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajos, viajes y hechos de la actualidad” y que “las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación”. Por último, en cuanto a la precisión léxica “manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes” (Consejo de Europa, 2002: 109).

III - Competencia gramatical y los procedimientos de conexión textual (PCT).

En el ámbito de la competencia gramatical, se considera positivamente que la gama de los recursos gramaticales, incluidos los PCT, sea amplia respecto a los requisitos de las instrucciones y al nivel de dominio. Estos deben disponerse correctamente de forma que los errores no impidan la comprensión global. Para ello, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 111) apunta que el aprendiz de nivel B1, en cuanto a corrección y precisión “utiliza con razonable corrección un repertorio de “fórmulas” y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles”. Mientras, para la sucesión, linealidad y coherencia señala que “enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal” (Consejo de Europa, 2002: 122).

IV - Competencia fonológica.

Para esta competencia, la expresión ha de ser lo suficientemente fluida como para que el receptor no precise de esfuerzos por seguirla y comprenderla. En consecuencia, el grado de esfuerzo también se examina en término de presencia de muletillas, sonidos innecesarios no naturales, equivocaciones repetidas, pausas no naturales, etc. Asimismo, la pronunciación debe ser clara y comprensible respecto a la correcta articulación de los fonemas, reducción de desinencias, acento, etc.; y que la entonación sea natural. De esta

manera, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 126) determina que, a nivel de fluidez, el alumno “es capaz de mantener su discurso, aunque sean evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y de corregirse a sí mismo, sobre todo, en periodos largos de producción libre”. Por otro lado, sobre la pronunciación y la entonación “su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y comenta errores de pronunciación esporádicos” (Consejo de Europa, 2002: 144).

En lo que atañe a las instrucciones del examen, suelen identificarse las siguientes partes:

- ❖ Destreza evaluada: monólogo sostenido, interacción.
- ❖ Tipo de expresión: descripción, narración, presentación, interacción.
- ❖ Área comunicativa: personal, pública, laboral, escolar.
- ❖ Tema/subtema.
- ❖ Situación comunicativa: lugar, tiempo, personas, objetivo, etc.
- ❖ Interlocutor: papel.
- ❖ Registro: formal/informal.
- ❖ Tiempo para realizar la tarea.

En la siguiente imagen, aparece un ejemplo de las instrucciones de la 4ª parte de la prueba oral:

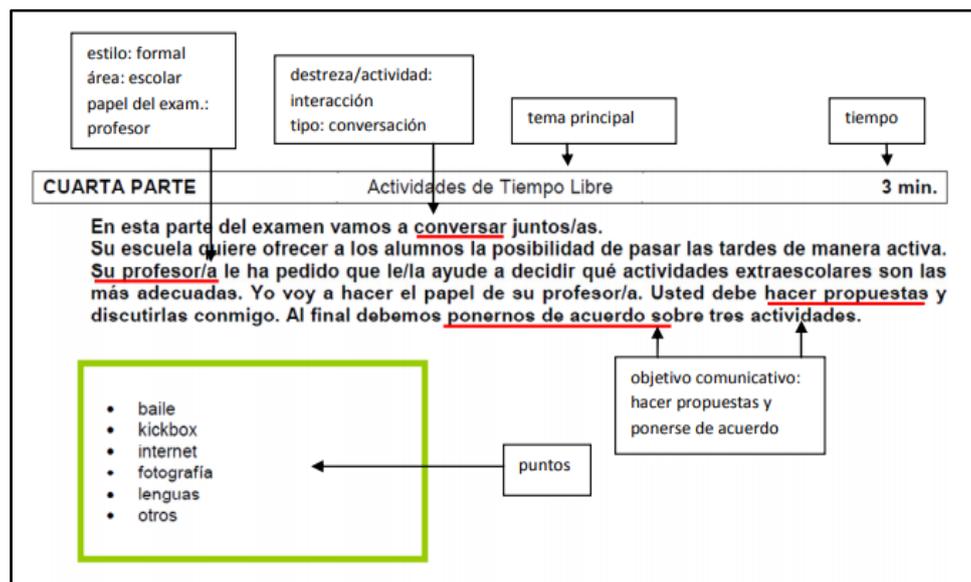


Figura 7: Muestra de las instrucciones de la Parte 4 del examen oral de español. Tomada de Cemat.

Acerca de la evaluación global, el alumno que se presenta al examen oral de lengua española puede obtener, en total, 39 puntos. En cada parte de la prueba, logra, como máximo, 9 puntos (3 puntos por contenido/instrucciones, 3 puntos por la competencia léxica y 3 puntos por la competencia gramatical). Los puntos por la competencia fonológica se asignan una sola vez para todo el examen y el alumno puede obtener como máximo, 3 puntos. La puntuación de corte o *cutt-off-score* es del 44 %. Es decir, se necesita un mínimo de 18 puntos para superar el examen.

Si alguna parte del examen oral consiste en más de 2 o 3 tareas, los puntos obtenidos por cada tarea no se sumarán. Así, el total de los puntos alcanzados por el cumplimiento de las instrucciones de las tareas se realiza de dos maneras: como resultado de una media (1ª tarea = 3 puntos, 2ª tarea = 2 puntos y 3ª tarea = 2 puntos, la puntuación total es de 2) o de número más alto (2 y 3 puntos, el resultado será 3). Además, la suma de los puntos obtenidos por el cumplimiento de las instrucciones siempre será como máximo de 3 puntos.

Adicionalmente, las condiciones internas dictaminan que si el alumno obtiene 0 puntos en alguna de las partes de la EO en la columna I (cumplimiento de las instrucciones), toda esta parte del examen no se evaluará; si el alumno obtiene 1 punto en alguno de los descriptores de una columna, no puede obtener en la misma 3 puntos; y si los evaluadores no se ponen de acuerdo en alguna característica, tendrá mayor peso la puntuación más alta (entre 2-3, 1-2 y 0-1) o se hará una media (entre 1-3 y 0-2).

Por último, el evaluador cuenta con una rúbrica de carácter público. En la página oficial de *Cermat*, el organismo ofrece tanto la plantilla, como una guía con las instrucciones pertinentes para completarla durante la examinación. A continuación, pero también de forma más exhaustiva en el apartado 8.7.4 de los Anexos “Rúbrica de evaluación de la EO y ejemplo de evaluación”, mostramos dicha rúbrica.

5 DISCUSIÓN

En este apartado, exponemos una reflexión crítica sobre los contenidos descritos anteriormente. En primer lugar, asignamos una modalidad de evaluación a cada uno de los exámenes finales, según la clasificación contemplada en el MCER (Consejo de Europa, 2002) y otros autores. En segundo lugar, efectuamos un recorrido por las competencias que integran las pruebas y dónde se manifiestan. Por último, abordamos un análisis referente a las bondades y las carencias de los exámenes.

Para empezar con el caso noruego, recordemos que en el MCER (Consejo de Europa, 2002) se describe que un usuario independiente domina un nivel B2 (Avanzado/*Vantage*) cuando:

B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
-----------	---

Por otro lado, los alumnos checos deben alcanzar el dominio de un nivel B1 del MCER (Consejo de Europa, 2002), en el que se describe que un usuario independiente domina un nivel B1 (Umbral / *Threshold*) cuando:

B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
-----------	---

En ambos casos, los exámenes finales suponen la herramienta fundamental mediante la que los candidatos pueden demostrar gran parte de sus conocimientos y destrezas en la lengua. Dada la importancia de estos exámenes, es menester recalcar que una prueba de evaluación logra su objetivo cuando cumple tres requisitos fundamentales: validez, fiabilidad y viabilidad (Alderson *et al.* 1995; Consejo de Europa, 2002). En este trabajo, no nos detendremos en la tipología de evaluación general de una prueba de idiomas. No obstante, nos centraremos en la clasificación que atañe a las pruebas de esta investigación; aunque seguiremos el análisis de diversos autores, así como del MCER (Consejo de Europa, 2002).

Dentro de la clasificación general, existen dos tipos de evaluación: *de aprovechamiento* y *de domino*. Tanto el examen noruego, como el *maturita* se pueden clasificar dentro de este último tipo, pues evalúan el uso de la lengua que hace el candidato en el mundo real, como se describe en el MCER (Consejo de Europa, 2002): “la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa”. No obstante, también incorporan ciertos rasgos que los sitúan dentro de la tipología de aprovechamiento. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002): “la evaluación del aprovechamiento es la evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que se ha enseñado [...] y representa una perspectiva interna”. También se encuentran en la evaluación en *un momento concreto*, ya que se realizan al final del curso y uno de sus mayores cometidos es valorar gran parte de lo que el alumno sabe hacer con todo lo aprendido, independientemente de los resultados que haya podido obtener con anterioridad.

En la misma línea, se certifican los niveles B2 (Noruega) y B1 (República Checa) a partir de dos enfoques (*por objetivos* y *por contenidos*) y se obtiene un *diploma* de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002). Igualmente, empleamos el análisis de Prati (2007) para asignar la denominación de *examen de logro* a ambas pruebas. Nos guiamos por esta categoría porque un examen de este tipo evalúa el aprendizaje de contenidos específicos de un programa académico y, además, se realiza una vez que ha finalizado el curso (*ex logro*). Como hemos visto, el examen noruego toma como base el currículum *FSP01-02*, mientras que el *maturita* se acoge al currículum aplicado durante los estudios “y, el diseño, la administración y la corrección están a cargo de los docentes u otros miembros de la comunidad educadora” (Prati, 2007).

Asimismo, comprenden una evaluación *directa* e *indirecta*. Es directa porque se evalúan lo que hace el estudiante en el momento en el que realiza el examen mediante una expresión oral, expresión escrita o comprensión oral e interacción. Sin embargo, también es indirecta porque evalúan la capacidad de comprensión y producción escrita, como en el caso de la prueba escrita noruega, o la prueba didáctica checa. Como hemos mencionado, mediante una prueba directa, los alumnos se someten a una evaluación de la actuación, tanto de forma escrita, como oral. Por otro lado, con el objetivo de probar los conocimientos generales y lingüísticos del idioma en concreto, el alumno realiza una evaluación de los conocimientos (Consejo de Europa, 2002).

La importancia de la distinción entre la evaluación *subjetiva* y la evaluación *objetiva* recae en que la subjetiva está en manos de un examinador que debe valorar la calidad de una actuación; mientras que la objetiva posee una sola respuesta correcta. De hecho, tal y como hemos descrito en la prueba didáctica checa, para eliminar todo posible error, el sistema checo se decanta por la examinación automatizada. Así, se evita la posibilidad de un error del corrector (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, el sistema noruego emplea la evaluación subjetiva en todo momento, especialmente en la prueba oral.

Nuestro cometido en esta segunda parte de la Discusión es verificar cómo se integran las destrezas lingüísticas en los exámenes y en qué medida se evalúan todas las competencias contempladas en el MCER (Consejo de Europa, 2002). Por ello, en segundo lugar, hemos efectuado una descripción exhaustiva de cada una de las subpruebas que conforman los exámenes finales de Noruega y República Checa.

Por un lado, de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), las destrezas lingüísticas se clasifican en dos grandes tipos: de recepción y de producción. Al mismo tiempo, estas también pueden ser orales o escritas. Por lo tanto, en una prueba de evaluación, se aspira a que el candidato sea capaz de demostrar sus destrezas de comprensión y expresión escritas, orales y de interacción. Por otro lado, las competencias del alumno se subdividen en dos grandes grupos: las competencias generales y las competencias comunicativas. Las generales conforman: el conocimiento declarativo (*saber*); las destrezas y las habilidades (*saber hacer*); la competencia existencial (*saber ser*); y la capacidad de aprender (*saber aprender*). En cambio, las comunicativas incorporan: la competencia lingüística (conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas); la competencia sociolingüística (uso de la lengua en condiciones socioculturales); la competencia pragmática (uso funcional de los recursos); la competencia pluricultural; y la competencia estratégica (Consejo de Europa, 2002).

A continuación, dividiremos este análisis en varios puntos. En primer lugar, las dos pruebas que conforman el examen noruego y, en segundo lugar, las tres que incorpora el examen checo. No obstante, ya que el *maturita* contiene una subprueba distinta (la prueba didáctica), comenzaremos nuestra revisión por esta parte. Así, la prueba didáctica incorpora las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora. Dentro de las competencias generales, fomenta en el alumno el conocimiento declarativo (*saber*) y las

destrezas y habilidades (*saber hacer*). Respecto a las comunicativas, impulsa la competencia lingüística y la sociolingüística, en mayor medida. Todo esto, como hemos descrito en apartados anteriores, se integra gracias a una diversidad de preguntas de dibujos, selección múltiple, V/F, respuesta abierta, *cloze* cerrado o *drill*.

A continuación, consideramos las pruebas de comprensión y expresión escritas. La prueba noruega, integra las destrezas de comprensión y expresión escritas, así como las competencias generales: *saber*, *saber ser* y *saber hacer*, particularmente. Está seccionada en tres tareas diferentes en las que el alumno debe esforzarse por responder a cada una de ellas mediante diversas herramientas y habilidades. Respecto a las competencias comunicativas, en la Tarea 1 se incitan las siguientes: lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica. Seguidamente, en la Tarea 2 y la Tarea 3, se busca que el alumno trabaje todas ellas, sin excepción, pues la tipología textual exige un mayor esfuerzo.

Adicionalmente, la prueba escrita checa abarca las destrezas de comprensión y expresión escritas y prácticamente todas las competencias generales. Como sucede en el caso noruego, la expresión escrita está dividida en dos tareas a las que el candidato debe adaptarse a través de diferentes herramientas y habilidades. Las competencias comunicativas que se promueven en la Tarea 1 son: lingüística, sociocultural, estratégica y pragmática. Mientras que, en la Tarea 2 -un ejercicio más específico con respecto a la tipología y formato textual- se incentivan las competencias: pluricultural, pragmática y sociocultural.

Acto seguido, pasamos a las pruebas de comprensión y expresión oral. Ambas, cubren todas las destrezas orales: comprensión, expresión e interacción. En Noruega, se trabajan todas las competencias generales, especialmente en la primera parte, en la que tienen que preparar una exposición sobre un tema en particular. En cuanto a las comunicativas, se centra en la lingüística, sociolingüística, pluricultural, pragmática y estratégica. Esta destreza, en comparación con la prueba checa, como comentamos a continuación, no demanda un nivel de espontaneidad tan alto, pues el alumno cuenta con la gran ventaja de disponer de 24 horas para prepararse el tema en profundidad y hablar sobre con cierta certeza.

En contraste, la prueba oral del *maturita* cubre todas las destrezas orales: comprensión, expresión e interacción. Del mismo modo, reúne todas las competencias

generales, particularmente en las destrezas y habilidades, junto con la competencia existencial. Respecto a las comunicativas, alcanza la lingüística, sociolingüística, pragmática, estratégica y pluricultural. Cabe destacar que, la Tarea 3 de la Parte 2, así como la Parte 4, requieren un mayor nivel de espontaneidad, interacción y uso de la lengua. Debido a que el alumno adquiere un rol para la tarea en concreto, tiene ocasión de adaptarse a diferentes contextos comunicativos. Por consiguiente, su competencia pragmática y sociolingüística, pero también estratégica, juegan un papel fundamental.

Por último, una vez que hemos descrito y analizado los exámenes, desempeñamos una revisión de sus bondades y sus carencias como instrumentos que evalúan el dominio de una lengua. En nuestra opinión, reúnen muchos aspectos positivos a su favor, especialmente el *maturita*. Este, se ve potenciado por la relevancia y aprovechamiento que se le otorga al MCER (Consejo de Europa, 2002), para configurar y diseñar los *Programas Marco* y las especificaciones del examen de LE (Alderson, *et al.* 1995). Es decir, incorpora e integra de una manera ágil y equilibrada los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2002). Esto es, el examen es válido para su objetivo: evaluar un nivel B1 de español.

La característica más sobresaliente del examen noruego es que busca desarrollar y compensar todas las competencias comunicativas de forma global. Esto se lleva a cabo a través de preguntas de respuesta abierta durante la evaluación, con la ayuda de sus materiales de clase o cualquier otro tipo de preparación previa que demuestre que el alumno ha adquirido el nivel de lengua necesario para probar un nivel B2 (Consejo de Europa, 2002). Asimismo, cabe destacar que la comunidad hispanohablante aparece muy bien reflejada, es decir, la prueba goza de variedad de países de habla hispana, por lo que no siempre está centrada en España. En consecuencia, los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus conocimientos pluriculturales o socioculturales en mayor medida, a veces, incluso en la misma tarea.

Con respecto al margen de tiempo, los alumnos noruegos cuentan con mucho más espacio que los checos, ya que la EE cuenta con una duración de 5 horas. No obstante, la EO es más breve que en el *maturita*: la primera es de 12 minutos, mientras que esta última es de 15. A pesar de esto, al conocer el tema del que deben hablar con anterioridad, en general, los noruegos se encuentran considerablemente más relajados que los alumnos checos, que deben demostrar sus competencias en el momento del examen. En la misma

línea, el examen noruego incorpora la lengua materna en enunciados, comprensión o expresión escrita, algo que no sucede en el *maturita*, en el que el uso del checo está penalizado.

Nos llama la atención una característica de la EE noruega. En la Tarea 1b, los candidatos debían redactar una conversación hipotética que tendrían con un amigo para convencerlo de acompañarlo en un viaje. Sin duda, resulta confuso que los alumnos escriban una conversación que no se ajusta al canon de un género discursivo en concreto pedido o exigido en la prueba –recordemos que tienen absoluta libertad para escoger la tipología textual. Según las palabras de Skjær (2014: 207):

En mi opinión este tipo de tarea no se debe incluir en un examen escrito ya que una conversación informal pertenece a las destrezas orales y no a las escritas, a no ser que se trate de un género escrito que incluye una entrevista o algo parecido. Una conversación informal requiere otras funciones y actos de habla que los géneros escritos. Además, el objetivo de escritura del plan de estudios dice: ‘El objetivo del aprendizaje es que el alumno sepa escribir textos que narran, describen o informan’ (*Udir*, 2006a).

Del mismo modo, sobre todo cuando hablamos de los niveles inferiores, muchos de los textos de las pruebas escritas no son auténticos, por lo que no se cumple el principio de verosimilitud (Skjær, 2014). Sin embargo, como hemos mencionado, que los ejercicios estén planteados de una forma tan abierta permite a los estudiantes utilizar los recursos de la manera que consideren apropiada. Por ejemplo, las tareas en las que tienen que adecuarse a uno o varios contextos representan una oportunidad para que demuestren sus habilidades pragmáticas.

No obstante, este elemento positivo encarna, asimismo, uno negativo. Que los alumnos cuenten con tantos materiales en el examen, o que los profesores trabajen con pruebas anteriores para prepararlos, implica que los primeros puedan servirse de cientos de textos ya realizados para llevarlos a la prueba. Ello supone un riesgo para nada desdeñable: no todos los candidatos saben aprovechar dicho factor, pues se limitan a copiar lo ya escrito. En consecuencia, la evaluación resulta complicada; de hecho, la única manera de evitar tales situaciones se asienta sobre modificar las especificaciones de cada tarea. De este modo, si cada ejercicio es novedoso y restringe la información que se puede añadir directamente de los materiales preparados *a priori*, el plagio resultará más complicado. Incluso, reformular textos que ya están en el examen no constituirá una tarea fácil, a diferencia de lo acontecido en convocatorias previas.

Para terminar con el análisis crítico del examen noruego, consideramos que el español se evalúa con ciertos desajustes respecto a los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2002) por varios motivos. La estructura y especificaciones de la prueba se inclinan hacia una evaluación subjetiva y desenfocada, a pesar de ser un examen nacional. También, como se expone en las muestras de los criterios y rúbricas de evaluación de los Anexos, la evaluación no está centralizada. Esto, en definitiva, significa que aprobar este examen no refleja la competencia lingüística ni las habilidades que posee el alumno en una LE, especialmente, si lo comparamos con las características del *maturita*, que sí mide un nivel B1.

En lo que concierne al examen de República Checa, uno de los factores más positivos recae en el equilibrio entre las competencias y las destrezas que aúna la evaluación que se propone, con una secuencia de actividades variadas en las tres pruebas. De esta manera, el estudiante disfruta de la posibilidad de demostrar todos sus conocimientos, pero también sus destrezas y capacidades en el ámbito ELE. Estas, se distribuyen de forma que el candidato no se ve limitado por una mejor o peor habilidad en alguna de las secciones. Además, las tareas, al igual que las destrezas, se efectúan en un margen de tiempo equilibrado y moderado, cuyo objetivo es que los alumnos no se vean sobrecargados en un único día. Por ejemplo, la prueba didáctica sigue cierta progresión: las primeras tareas requieren menos esfuerzo cognitivo que las últimas.

Del mismo modo, el *maturita* introduce y contempla con eficacia la competencia y conocimientos pluriculturales. Esto se propicia con una amplia y variada tipología textual, propia del ámbito académico. A raíz de dicha pluralidad temática, se brinda al aspirante la posibilidad de destacar y así, evitar la apuesta por un solo tópico que puede condicionar el potencial del alumno. Ello se percibe especialmente en la EE (de dos redacciones con motivos muy diferentes) y la EO.

Por su parte, la EO confiere la posibilidad de demostrar todas las actividades de la lengua (expresión, comprensión, interacción y mediación) (Consejo de Europa, 2002). Como hemos descrito, la Parte 3 de la EO es responsabilidad de cada centro escolar. A pesar de ello, debe estar supervisada por el Ministerio de Educación. La razón de esta variación se debe a que esta es la única tarea que el estudiante puede prepararse con (cierta) antelación antes del examen. Para este fin, el día del examen oral, y una vez que ha escogido un tema mediante un sorteo (de un total de 4), dispone de 20 minutos para

preparar y estructurar una intervención planificada acerca del tema seleccionado. Consecuentemente, el *maturita* contempla discursos heterogéneos para que el candidato demuestre que es capaz de llevar a cabo una exposición tanto planificada, como una interacción espontánea.

Para terminar con los aspectos que caracterizan al examen positivamente, mencionamos cómo se desempeña la evaluación y corrección. Una de las fortalezas del examen final checo es que combina con eficacia la corrección automatizada (prueba didáctica) con correctores formados para esta tarea (prueba escrita y prueba oral). Análogamente, se trata de un examen centralizado a nivel nacional, pues todos los exámenes, independientemente de dónde se realicen, se envían a Praga para su corrección, a excepción de la prueba oral, que se celebra *in situ*.

En contraste, las carencias de la prueba no son tan numerosas como sus bondades. Entre ellas, encontramos que superar el examen no es equivalente a recibir un certificado oficial de lengua. Es decir, no cumple funciones de certificación y, por tanto, los estudiantes no obtienen un diploma de nivel B1, como el DELE del Instituto Cervantes. Esto implica cierta limitación en sus aplicaciones para su futuro laboral.

Por otro lado, si observamos las muestras de la EE, advertimos que los textos están, en su mayoría, adaptados, lo que se traduce en una falta de autenticidad y, por ende, que los alumnos no se están enfrentando a una muestra de lengua real, al menos, de forma escrita. Junto con este factor, sumamos que, tanto la EE como la prueba didáctica se realizan de manera escrita, no informatizada, lo que ahorraría tiempo y esfuerzo a candidatos y correctores.

Por último, respecto a la EO, destacamos que el tiempo de examinación está limitado a 15 minutos. Resulta difícil demostrar los conocimientos adquiridos durante todos los estudios en un plazo tan breve. No obstante, admitimos que la mayoría de las pruebas de lengua comparte esta característica con el objetivo de englobar la sabiduría y destrezas del alumno. En este mismo apartado, resaltamos la falta de *feedback* del examen oral. Tras una deliberación entre los examinadores, el candidato recibe su nota, pero no accede al documento de evaluación en el que se describe su actuación. Asimismo, concretamente en la EO, se distingue cierta falta de representación de otros países de habla hispana, pues existe más inclinación por España.

6 CONCLUSIONES

Este estudio de caso de los sistemas de evaluación oficial preuniversitario de Noruega y la República Checa describe y analiza la examinación y evaluación del español como lengua extranjera. Para alcanzar nuestros objetivos, en primer lugar, hemos considerado los sistemas educativos de ambos países y desde cuándo, cómo y por qué se estudia el español. En segundo lugar, hemos descrito en qué consisten los exámenes de español. En tercer lugar, hemos realizado un análisis crítico de los sistemas de evaluación.

La descripción de los sistemas de evaluación oficial impulsó diversos interrogantes: ¿los exámenes responden a los criterios comunes europeos? ¿Cubren todas las destrezas y habilidades? ¿Evalúan todas las competencias? ¿Cuál es el papel de los correctores automáticos y los evaluadores? ¿Cuáles son las bondades y las carencias de los exámenes? En definitiva, las pruebas de evaluación de español ilustradas en estas páginas evidencian diversos resultados.

En Noruega, el examen de español plantea ciertas dudas, especialmente la prueba de comprensión y expresión oral. Sin duda, dar a los estudiantes la oportunidad de demostrar sus destrezas a través del uso de sus materiales y recursos durante la evaluación supone una alternativa, ya que son ellos mismos los responsables de la adquisición de conocimientos y actuación durante el examen. Aunque, como hemos visto, esto supone que no podamos medir ambos casos por el mismo esquema. No obstante, los resultados están lejos de reflejar un B2.1, de acuerdo con el currículum escolar noruego.

Por su parte, el *maturita* verifica un correcto dominio de un nivel B1 descrito en el MCER (Consejo de Europa, 2002). Sin duda, los alumnos que logran superar el *maturita* de español, son capaces de emplear la lengua como herramienta de supervivencia en cualquier país de habla hispana. Así, el objetivo del Consejo de Europa, pero también del Ministerio de Educación de la República Checa, se ve ampliamente cumplido, pues los estudiantes se convierten en usuarios independientes, capaces de comunicarse entre diversas culturas.

Para concluir, este Trabajo Fin de Máster no solo ha alcanzado los objetivos planteados, sino que, asimismo, posibilita futuras líneas de trabajo. Gracias a la accesibilidad de los documentos, muestras y enlaces aquí proporcionados, queda a

disposición de los docentes para futuras comparaciones en el ámbito de la evaluación del español como lengua extranjera.

7 REFERENCIAS

- Alderson, J. Ch. y otros (1995): Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación. Madrid: Cambridge University Press.
- ANPE-Norge. Den Norske Spansklaererforeningen (s.f). Recuperado de <http://www.anpenorge.no/wordpress/>
- Baladová, G. (2009). “Marco común europeo de referencia para las lenguas extranjeras en la República Checa”. *Metodický Portál*. Recuperado de <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3024/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-CIZI-JAZYKY-V-CR.html/>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics.
- Centrum pro studium vysokého školství (2018). Recuperado de <https://www.csvs.cz/>
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2014). *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016, Španělsky Jazyk*. Recuperado de https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/SJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2019a). *Maturitní zkouška*. Recuperado de <https://maturita.cermat.cz/>
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2019b). *Maturitní zkouška: Kritéria hodnocení*. Recuperado de <https://maturita.cermat.cz/menu/maturitni-zkouska-2020/kriteria-hodnoceni>
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2019c). *Španělský jazyk: didaktický test – poslech, čtení a jazyková kompetence*. Prueba didáctica. Recuperado de https://maturita.cermat.cz/files/files/spanelsky-jazyk/intaktnizaci/MZ2019P/SJ_podzim_2019_DT.pdf
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2019d). *Španělský jazyk: písemná práce*. Prueba escrita. Recuperado de https://maturita.cermat.cz/files/files/testy-zadani-klice/SJ_jaro_2019_PP.pdf

- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2019e). *Kriteria hodnocení 2019*. Criterios de evaluación 2019. Recuperado de https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria_hodnoceni_2019.pdf
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2019f). *Kriteria hodnocení přílohy 2019*. Criterios de evaluación, anexos 2019. Recuperado de https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria_hodnoceni_prilohy.pdf
- Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT. (2019g). *Pokyny pro hodnotitele k ústním zkouškám společné části* (Rúbrica de evaluación para la parte común de la prueba oral). Recuperado de http://www.hotskolabrno.cz/upload/userfiles/files/MZ-2011_Metodika-USTNI_HODNOTITELE.PDF
- Česká školní inspekce ČŠI. (2018-2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce* (Calidad y eficiencia de la educación en los sistemas educativos). Informe Anual. Praga. Recuperado de https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf
- Comisión Europea. (2020). *Eurydice: La República Checa*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en
- Comisión Europea. (2020). *Eurydice: Noruega*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en
- Consejo de Europa (2000): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Dvořáková, Veronika. (2017). *Enseñar español en la República Checa: cómo romper el hielo en el corazón de Europa*. Universidad Carolina de Praga. Recuperado de http://todoele.es/sites/default/files/atlas/07_atlas_voll_chequia.pdf
- Fremmedspråksenteret. (2008). Fokus på språk 7/2008. *Spansk i verden*. Halden: Fremmedspråksenteret. Recuperado de http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/Spansk_i_verden.pdf
- Fremmedspråksenteret. (2020). Centro de Lenguas Extranjeras. Recuperado de <https://www.hiof.no/fss/>
- Granheim, Marit K. y Lundgren, Ulf P. “La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega”. *Revista de Educación* 299 (1992): 7-42.
- Hampejs Zdenek. (1962). “Tradiciones y estado actual del hispanismo en Checoslovaquia”. *Actas del Primer Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas celebrado en Oxford del 6 al 11 de septiembre de 1962*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2016. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmg9n1>
- Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva*. Informe 2019. Instituto Cervantes, Editorial digital. Recuperado de https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Izquierdo, J.M. (25-28 de junio de 2014). *La Asociación Noruega de Profesores de Español y el español como primera lengua extranjera en Noruega. Historia y datos actuales*. V Congreso internacional de FIAPE, *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca, España.
- Jelínek, M. (1996). *Příruční mluvnice češtiny*. Praga.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Språk åpner dører!* (2005-2009). Plan 17.1.2005. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Recuperado de <http://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (Ley de Educación Primaria y Secundaria). Recuperado de <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapssenter for utdanning. (2020). Centro de Investigación para la Educación. Universidad de Stavanger. Recuperado de <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/kunnskapssenter-for-utdanning/>
- Kupka, T. (2013). “La hoja de trabajo en la enseñanza de ELE en la República Checa” en de Santiago Guervós, J. y González Plasencia, Y. (Eds). *El español global: III Congreso internacional del español en Castilla y León*. Salamanca: Junta de Castilla y León. 440-445.
- Llorente, A. (7 de septiembre de 2019). Español: los países en que más se estudia nuestro idioma. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49106325>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Guía de Auxiliares de Conversación españoles en Noruega 2019/2020*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:071bb02b-39a6-43d1-aa1d-243021b7117f/noruega-2109-20.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Guía para docentes y asesores españoles en Polonia, República Checa y Rusia*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:067cd3c8-1008-4a22-8078-d4c68589663d/guia-pol-2016-nipo-def2.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2013-2020). *Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019 do 10. 7. 2020* (La Ley de Educación, enmendada, vigente desde el 15 de febrero de 2019 hasta el 10 de julio de 2020). Recuperado de <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2013-2020). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (Marco común europeo de referencia para las lenguas, en checo). Recuperado de <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

- Montoro Cano, E.R. (2013), «Los estudios de español como E/LE en Eslovaquia»,
Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos 25, Vol. II.
Recuperado de
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/996/0>
- Montoro Cano, E.R. (2014). El hispanismo en Checoslovaquia. Granada: Universidad
de Granada. Recuperado de <https://romanica.upol.cz/pdfs/rom/2014/01/08.pdf>
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*.
Madrid: Arco/Libros.
- Národní ústav pro vzdělávání (2011-2020). *Rámcové vzdělávací programy* (Programas
Marco). Recuperado de <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- Prati, S. (2007): *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de
exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Regjeringen. (2020). Ministerio de Educación de Noruega. Recuperado de
<https://www.regjeringen.no>
- Skjær, Sonja (2004) *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos
escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato*. Universidad
Antonio de Nebrija. RedELE. Biblioteca 2005, número 3, primer semestre 2005.
- Šoubová, P. y Housková, A. (2010). *El hispanismo en las universidades checas*. Praga:
Embajada de España en la República Checa.
- Steinsland, E.L. (2013). *Las variedades diatópicas de la lengua española y su
enseñanza en Noruega*. (Tesis de Máster). Universidad de Oslo. Oslo, Noruega.
- Urieová, Libuše. (2016). “K postavení ruštiny v České republice v letech 1990–2014”
(Sobre la posición del ruso en la República Checa en 1990-2014). Pilsen:
Universidad de Bohemia del Oeste. Recuperado de
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/136020/2_OperaSlavica_26-2016-4_7.pdf?sequence=1
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Kunnskapsløftet 2006: *Læreplan i fremmedspråk*.
Recuperado de https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Komplett_visning

Utdanningsdirektoratet. (2006b). Kunnskapsløftet 2006: *Læreplan i fremmedspråk - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. Recuperado de <http://www.udir.no>

Utdanningsdirektoratet. (2006c). Kunnskapsløftet 2006: *Subject curriculum for foreign languages*. Recuperado de <http://www.udir.no>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Kunnskapsløftet 2020: *Læreplan i fremmedspråk*. Recuperado de <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Recuperado de <https://www.udir.no/>

8 ANEXOS

8.1 Estructura del sistema educativo de Noruega.

En este apartado, exponemos el sistema educativo de Noruega. En primer lugar, mostramos una tabla de elaboración propia en la que reunimos los datos que se proporcionan en la *Guía de Auxiliares de Conversación de Noruega* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España 2019-2020. El objetivo de esta tabla persigue una mejor ilustración sobre la organización del sistema educativo y su equivalencia con el sistema español. En segundo lugar, empleamos la figura que recoge Eurydice 2018-2019 en página web sobre el sistema educativo noruego.

	ETAPA	DURACIÓN	EDAD	AUTORIDAD EDUCATIVA
Educación Infantil 0-5	Enseñanza Preescolar	5 cursos	1-6	Autoridades regionales y locales (<i>Kunnskapsdepartementet</i>)
Educación Primaria 6-16	Educación Primaria y Secundaria Inferior (<i>Grunnskole</i>)	<i>Barnetrinnet</i> (Cursos 1-7) <i>Ungdomstrinnet</i> (Cursos 8-10)	6-12 13-16	Autoridades regionales y locales (<i>Kunnskapsdepartementet</i> <i>Utdanningsdirektoratet</i>)
Educación Secundaria 17-18	Educación Secundaria Superior (<i>Videregående skole</i>)	Educación General (Cursos VG1-VG3) Formación Profesional Cursos 1-3 (2, 3 de aprendizaje directo)	17-19	Autoridades regionales y locales (<i>Kunnskapsdepartementet</i> <i>Utdanningsdirektoratet</i>)
Educación Superior Universitaria	Universidades y Centros de formación superior (<i>Universitet, Høgskole</i>)	2-3 años: Graduado 1-2 años: Máster 2-4 años: Doctorado	A partir de 19 años	<i>NOKUT</i> <i>DIKU</i> Universidades (<i>Kunnskapsdepartementet</i>)

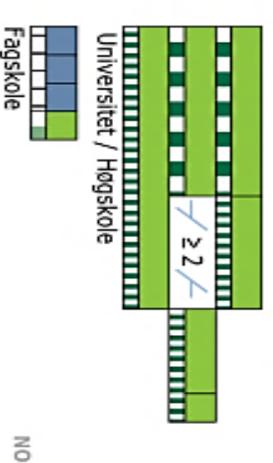
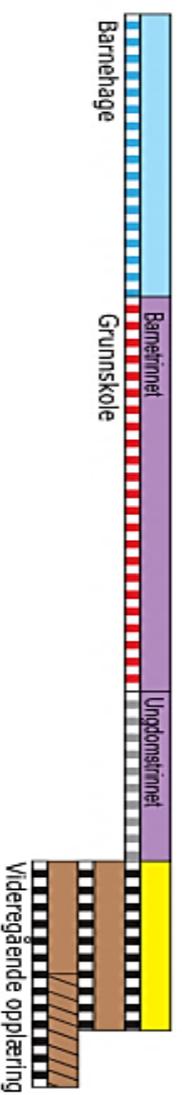
Noruega

Edad de los estudiantes

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22

Duración del programa (años)

0 1 2 3 4 5 6 7 8



NO

Education infantil (que no es responsabilidad del Ministerio de Educación)

Education secundaria profesional

Education infantil (que es responsabilidad del Ministerio de Educación)

Education postsecundaria no superior

Education primaria

Education superior (a tiempo completo)

Correspondencia con los niveles CINE: 0 CINE 1 CINE 2 CINE 3 CINE 4 CINE 5 CINE 6 CINE 7

Education/formation obligatoria a tiempo completo

Formación en alternancia (en el centro educativo y en el centro de trabajo)

Education/formation obligatoria a tiempo parcial

Programa en vías de desaparición (año)

8.2 Muestras de la prueba escrita.

8.2.1 Instrucciones para el candidato de la EE.

Las tareas aquí expuestas, como forman parte de un examen del Nivel I, presentan menor dificultad que las tareas descritas en el Marco Teórico sobre el Nivel III. A pesar de esto, el propósito de la muestra es ilustrar al lector sobre la tipología de los exámenes de español en Noruega: portada, instrucciones y tareas (*oppgaver*) 1-4. Recordemos que el Nivel III contiene 3 tareas, no 4.



Utdanningsdirektoratet

Eksamen 24.05.2019

FSP5092 Spansk I
PSP5049 Spansk, nivå I

Nynorsk/Bokmål

Bokmål

Eksamensinformasjon

Eksamenstid	Eksamen varer i 5 timer.
Hjelpemidler	<p>Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra åpent Internett og andre verktøy som kan brukes til kommunikasjon.</p> <p>For fremmedspråkene er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt.</p> <p>Når du bruker nettbaserte hjelpemidler under eksamen, har du ikke lov til å kommunisere med andre. Samskriving, chat og andre måter å utveksle informasjon med andre på er ikke tillatt.</p>
Bruk av kilder	<p>Hvis du bruker kilder i besvarelsen din, skal disse alltid oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til dem.</p> <p>Du skal oppgi forfatter og fullstendig tittel på både lærebøker og annen litteratur. Hvis du bruker utskrifter eller sitater fra Internett, skal du oppgi nøyaktig nettadresse og nedlastingsdato.</p>
Informasjon om oppgaven	<p>Du skal svare på alle de fire oppgavene. Oppgave 1, 2b, 3 og 4 skal besvares på spansk. Du velger selv om du vil skrive lengst på oppgave 3 eller oppgave 4. Oppgave 2a skal besvares på norsk.</p> <p>Du får uttelling for å vise kunnskap om samfunns- og kulturforhold i spanskspråklige områder der det er relevant.</p> <p>Det er kompetansen du viser i hele oppgavesettet (samlet kompetanse), som skal vurderes.</p>
Kilder	Se siste side i oppgavesettet.
Informasjon om vurderingen	Se eksamensveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse til sentralt gitt skriftlig eksamen. Eksamensveiledningen finner du på Utdanningsdirektoratets nettsider.

8.2.2 Muestra de la prueba escrita.

Oppgave 1

Svar på spørsmålene under ved å skrive en sammenhengende tekst på 3–4 setninger på spansk.

¿Te gusta aprender lenguas? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Oppgave 2

a) Spanskklassen din planlegger å reise til språkskolen **Colegio Hispánico** i Granada. Les informasjonen under, og skriv et notat til læreren din **på norsk**, der du gjør rede for disse punktene:

1. hvordan språkkursene på denne skolen er organisert
2. hva som er inkludert og hva som ikke er inkludert i prisen
3. hvor skolen ligger og hva som er spesielt med denne byen
4. hvordan man bor, og hva man får der

Colegio Hispánico - Escuela de lenguas en Granada

Grupo: mínimo 15 alumnos + 1 profesor Disponibilidad: Todo el año País: España Ciudad: Granada	Edad: +12 años
Curso de español: 20 horas por semana de lunes a viernes Todos los profesores son españoles nativos y titulados. Horario: de 09:00 a 13:30, pausa de 30 minutos	Número de estudiantes por clase: Máximo 10 Alojamiento: Los alumnos son alojados en casa de familias españolas en habitaciones dobles con media pensión (desayuno y almuerzo todos los días).

La ciudad:

Granada, en el sur de España, es mundialmente conocida por La Alhambra (su gran palacio árabe) y por ser patrimonio de la Humanidad. Es una ciudad siempre despierta, universitaria, monumental y con una gastronomía rica. Granada es una de las ciudades más populares entre los estudiantes extranjeros que quieren aprender español, y existen muchas escuelas de lengua.

Colegio hispánico:

Nuestra escuela está situada en el corazón de Granada, muy cerca de todas las calles principales de comercio, los monumentos históricos, los bares más populares y los lugares de descanso.

PRECIOS

Precio 6 días, 7 noches – 245 €

Incluido en el precio:

- Programa de curso de español 20 horas
- Material
- Certificado de asistencia
- Excursión por Granada con guía
- Alojamiento en casa de una familia en habitación doble con media pensión
- Teléfono de emergencia 24 h

No incluido en el precio:

- Vuelo
- Traslado desde el aeropuerto

EXTRAS:

Excursión de un día completo:

- Sevilla 55 €
- Córdoba 49 €

Excursión o actividad de medio día/tarde:

- Visita al castillo árabe, La Alhambra 16 €
- Intercambio lingüístico con un alumno español 2 €
- Espectáculo de flamenco en las cuevas de Sacromonte 15 €
- Baños árabes en el centro de Granada 25 €

b) Du har lyst til å delta på en av ekstraaktivitetene, og snakker med en spansk venn. Du forteller ham hvorfor du velger akkurat denne aktiviteten, og inviterer ham til å bli med.

Skriv ned samtalen. Skriv **på spansk**.

Oppgave 3

Du og klassen din er i Granada. Nå er det mandag ettermiddag, og du skriver en tekst om hva du har gjort hittil, hva du driver med akkurat nå, og hvilke planer du har for i morgen. Under finner du en del av skolens ukeplan som dere følger denne uka. Skriv **på spansk**.

Día	Mañana	Mediodía	Tarde
Domingo	Llegada a Granada: recogida en el aeropuerto	Presentación a las familias Comer en casa de la familia	Tarde libre
Lunes	09.00–13.30 Clases en el colegio	15.00–17.00 Excursión con guía en la ciudad	Visitar un restaurante de comida típica de la ciudad
Martes	09.00–13.30 Clases en el colegio	Visitar La Alhambra	Espectáculo de flamenco (opcional)

Oppgave 4

Velg én av oppgavene under, og skriv en tekst **på spansk**.

- a. Tenk deg at du er på språkskole i en by i et spansktalende land og bor hjemme hos en spansktalende familie. Bruk kunnskapene dine og fantasien din, og skriv en mail til en spansk venn. Disse punktene skal være med:
- hvordan det går på språkskolen
 - hvordan det går å snakke spansk med vertsfamilien og andre spansktalende du treffer
 - hva du synes om byen og familien
 - hva du synes om maten og måltidene
 - hva som er bra med oppholdet, og hva som er mindre bra

- b. "Vivir con una familia es la mejor manera de conocer a la gente del lugar, sus tradiciones y cultura."

Mange reiser til andre land uten å bli særlig kjent med landet de besøker. Sitatet over sier at det å bo hos en spansk familie er den beste måten å bli kjent med spanske mennesker, tradisjoner og kultur på.

Er du enig eller uenig i dette? Hvorfor? Skriv en tekst der du viser hva du mener om dette. Velg sjanger og tittel selv.

- c. Klassen din vil på klassesetur. Hvor går drømmereisen for klassen din, og hvordan skal dere klare å finansiere den? Hva skal dere gjøre på turen?

Bruk fantasien din, og skriv en tekst om klassens drømmereise. Reisen kan være nå, den kan være i framtiden, eller den kan være gjennomført allerede. Velg sjanger og tittel selv.

8.2.3 Criterios de evaluación de la EE.

Primero, mostramos la rúbrica original en noruego, tomada de *Eksamensveiledning-om vurdering av eksamensbesvarelser 2020, Fremmedspråk (Udir, 2020)*. Segundo, presentamos nuestra traducción en español de la misma.

Kjennetegn på måloppnåelse i fremmedspråk, nivå III

	<i>Karakter 2 uttrykker at eleven har låg kompetanse</i>	<i>Karakter 3 uttrykker at eleven har nokså god kompetanse</i> <i>Karakter 4 uttrykker at eleven har god kompetanse</i>	<i>Karakter 5 uttrykker at eleven har mykje god kompetanse</i> <i>Karakter 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse</i>
	<i>Besvarelsen</i>	<i>Besvarelsen</i>	<i>Besvarelsen</i>
Tekstforståelse	viser noe forståelse av tekstens innhold, synspunkter og meninger	viser ganske god/god forståelse av tekstens innhold, synspunkter og meninger	viser svært god forståelse av tekstens innhold, synspunkter og meninger
Språk	viser bruk av grunnleggende grammatikk og ordforråd	viser ganske god bruk av grunnleggende grammatikk og relevant ordforråd	viser god bruk av grunnleggende grammatikk med mer komplekse strukturer og et mer presist ordforråd
	inneholder setninger som til en viss grad følger språkets alfabet og/eller tegn og struktur	inneholder setninger som stort sett følger språkets alfabet og/eller tegn og struktur	inneholder mer komplekse setninger som i stor grad følger språkets alfabet og/eller tegn og struktur
	inneholder tekster med ganske god sammenheng delvis tilpasset kommunikasjonsituasjonen	inneholder tekster med god sammenheng stort sett tilpasset kommunikasjonsituasjonen	inneholder tekster med meget god sammenheng og godt tilpasset kommunikasjonsituasjonen
Innhold (må ses i forhold til oppgavebestillingen)	inneholder enkle beskrivelser av historie, geografi, religion og aktuelle samfunnsforhold på en enkel måte	inneholder nokså gode beskrivelser av historie, geografi, religion og aktuelle samfunnsforhold	inneholder gode beskrivelser av historie, geografi, religion og aktuelle samfunnsforhold
	inneholder enkel diskusjon om kulturelle likheter og ulikheter	inneholder nokså god diskusjon om kulturelle likheter og ulikheter	inneholder god diskusjon om kulturelle likheter og ulikheter
	inneholder enkel diskusjon om sider ved det flerkulturelle samfunnet og enkle begrunnelse for egne standpunkt	inneholder nokså god diskusjon om sider ved det flerkulturelle samfunnet og nokså gode begrunnelse for egne standpunkt	inneholder god diskusjon om sider ved det flerkulturelle samfunnet og gode begrunnelse for egne standpunkt
	inneholder enkel formidling av opplevelser knyttet til ulike kulturformer og analyserer form og innhold i disse på en enkel måte	inneholder nokså god formidling av opplevelser knyttet til ulike kulturformer og analyserer form og innhold i disse på en nokså god måte	inneholder god formidling av opplevelser knyttet til ulike kulturformer og analyserer form og innhold i disse på en god måte
	inneholder enkel presentasjon av opplevelser og erfaringer	inneholder nokså god presentasjon av opplevelser og erfaringer	inneholder god presentasjon av opplevelser og erfaringer

Innhold			
Språklæring	viser at relevante kilder er brukt på en nokså god måte i tekstproduksjon	viser at relevante kilder er brukt på en god og nokså selvstendig måte i tekstproduksjon	viser at relevante kilder er brukt på en svært god og selvstendig måte i tekstproduksjon
Relevans og helhet	inneholder tekster som kommuniserer og til en viss grad fungerer som en helhet	inneholder tekster som fungerer godt som en helhet med få kommunikasjonsforstyrrende feil	inneholder tekster som fungerer meget godt som en helhet, der unøyaktigheter og feil i liten grad er kommunikasjonsforstyrrende
	er et delvis relevant svar på oppgavene og viser lav kompetanse i fremmedspråk nivå III	er et stort sett relevant svar på oppgavene og viser nokså god/god kompetanse i fremmedspråk nivå III	er et utfyllende og relevant svar på oppgavene og viser meget god/svært god kompetanse i fremmedspråk nivå III
Helhetlig vurdering			Eget karakterforslag:
			Endelig karakter:

Puntuación 1-6 (La calificación 1 implica que el alumno ha suspendido la prueba)	La calificación 2 expresa que el alumno tiene algo de competencia en el idioma	La calificación 3 expresa que el alumno tiene competencia	La calificación 5 expresa que el estudiante tiene muy buena competencia
		La calificación 4 expresa que el estudiante tiene buena competencia	La calificación 6 expresa que el alumno tiene una competencia avanzada
	<i>Respuesta</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Respuesta</i>
Comprensión lectora	Demuestra cierta comprensión del contenido, puntos de vista y opiniones del texto.	Demuestra una buena comprensión del contenido, puntos de vista y opiniones del texto.	Demuestra una muy buena comprensión del contenido, puntos de vista y opiniones del texto.
Lengua	Demuestra un uso básico de la gramática y el vocabulario.	Demuestra un buen uso de la gramática básica y vocabulario relevante.	Demuestra un buen uso de la gramática básica con estructuras más complejas y un vocabulario más preciso.
	El texto contiene frases que, en cierta medida, siguen la estructura lingüística.	El texto contiene frases que siguen la estructura lingüística.	El texto contiene frases más complejas que siguen la estructura lingüística en gran medida.
	El contexto del escrito está, en cierta medida, bien adaptado a la situación comunicativa.	El contexto del escrito está bien adaptado a la situación comunicativa.	El contexto del escrito está muy bien adaptado a la situación comunicativa.
Contenido (según el tipo de tarea)	Contiene descripciones simples de la historia, geografía, religión y condiciones sociales actuales de una manera sencilla.	Contiene descripciones aptas de la historia, la geografía, la religión y condiciones sociales actuales.	Contiene bastante buenas descripciones de la historia, la geografía, la religión y condiciones sociales actuales.
	Incluye una discusión simple sobre las similitudes y diferencias culturales.	Contiene una discusión adecuada sobre las similitudes y diferencias culturales.	Contiene una magnífica discusión sobre las similitudes y diferencias culturales.
	Incluye una discusión simple de aspectos de la sociedad multicultural y una justificación simple de sus propias posturas.	Contiene una discusión buena sobre aspectos de la sociedad multicultural y justificaciones aceptables de su propia postura.	Contiene una buena discusión de los aspectos de la sociedad multicultural y buenas justificaciones de su propia postura.
	Incluye una discusión simple de experiencias relacionadas con diferentes formas culturales y analiza la forma y el contenido de	Contiene una discusión buena de las experiencias relacionadas con las diferentes formas culturales y analiza la	Contiene una discusión buena de las experiencias relacionadas con las diferentes formas culturales y analiza la

	estas de una manera sencilla.	forma y el contenido de estas de una manera aceptable.	forma y el contenido de estas de una manera aceptable.
	Proporciona una explicación sencilla de sus experiencias.	Proporciona una explicación buena de sus experiencias.	Proporciona una muy buena explicación de sus experiencias.
Aprendizaje de idiomas	Demuestra que las fuentes pertinentes se utilizan de una manera adecuada en la producción del texto.	Demuestra que las fuentes pertinentes se utilizan de manera adecuada y es bastante original en la producción del texto.	Demuestra que las fuentes pertinentes se utilizan de una manera muy buena y original en la producción del texto.
Relevancia	Contiene elementos que comunican y, en cierta medida, funcionan en su conjunto.	Contiene elementos que funcionan bien como un todo y con pocos errores que entorpecen la comunicación.	Contiene elementos que funcionan muy bien en su conjunto, donde las imprecisiones y errores aparecen en pequeña medida.
	En general, muestra una respuesta parcialmente relevante a las tareas y una baja competencia del nivel de lengua extranjera III.	En general, muestra una respuesta relevante a todas las tareas y una buena competencia en el nivel III de lengua extranjera.	En general, muestra una respuesta completa y relevante en todas las tareas, con una excelente competencia de nivel III de lengua extranjera.
Valoración general:			Nota sugerida:
			Calificación final:

8.3 Muestras de la prueba oral.

8.3.1 Criterios de evaluación de la EO.

Datos facilitados por una de las profesoras de un instituto noruego. Primero, mostramos la rúbrica original en noruego. Segundo, presentamos nuestra traducción en español de la misma.

	Høyt nivå: 6-5	Middels nivå: 4-3	Under middels nivå: 2
PRESENTASJON AV TEMA TRUKKET FRA EMNELISTE	<p>Innholdet er faglig relevant, og viser stor grad av selvstendighet.</p> <p>Presentasjonen er godt strukturert.</p> <p>Rikt ordforråd.</p> <p>Mestrer varierte språklige strukturer.</p> <p>Snakker fritt med lite skriftlig støtte.</p> <p>Uttalen er god, snakker sammenhengende og i jevnt tempo.</p> <p>Få feil som forstyrrer kommunikasjonen.</p>	<p>Innholdet er faglig relevant, og viser tilfredsstillende grad av selvstendighet.</p> <p>Presentasjonen er stort sett godt strukturert.</p> <p>Relevant ordforråd.</p> <p>Mestrer sentrale språklige strukturer.</p> <p>Snakker med en del skriftlig støtte.</p> <p>Uttale og flyt er tilfredsstillende.</p> <p>Noen feil som forstyrrer kommunikasjonen.</p>	<p>Innholdet er delvis relevant og forståelig, og viser en viss grad av selvstendighet.</p> <p>Presentasjonen er delvis strukturert.</p> <p>Grunnleggende ordforråd.</p> <p>Mestrer enkle språklige strukturer.</p> <p>Snakker ved hjelp av skriftlig støtte.</p> <p>Uttalen er stort sett forståelig.</p> <p>Mange feil som forstyrrer kommunikasjonen.</p>

SPONTAN SAMTALE	<p>Kan snakke fritt og spontant om temaene vi kommer inn på i samtalen. Bruker gode strategier som gjør at kommunikasjonen fungerer særs godt.</p>	<p>Kan delta i en samtale og med en del støtte snakke om temaene vi kommer inn på. Bruker noen strategier som gjør at kommunikasjonen fungerer godt.</p>	<p>Kan med mye støtte si noe om temaene vi kommer inn på i samtalen. Mangler strategier for å kommunisere på spansk, gir ofte opp eller bruker mye norsk.</p>
	<p>Har god lytteforståelse. Samtalen har naturlig flyt og få eller ingen brudd i kommunikasjonen.</p>	<p>Har nokså god lytteforståelse. Samtalen har god sammenheng med enkelte brudd.</p>	<p>Forstår enkle spørsmål. Samtalen er usammenhengende.</p>
	<p>Behersker godt språket med få kommunikasjonsforstyrrende feil, og uttalen er tydelig og korrekt. Ordforrådet er presist og variert.</p>	<p>Språket kommuniserer godt, men med en del grammatiske feil. Uttalen er tydelig. Ordforråd på basisnivå som passer til temaet.</p>	<p>Delvis kommuniserende språk, men med mange kommunikasjonsforstyrrende feil og mangler i grammatikk, ordforråd og uttale.</p>

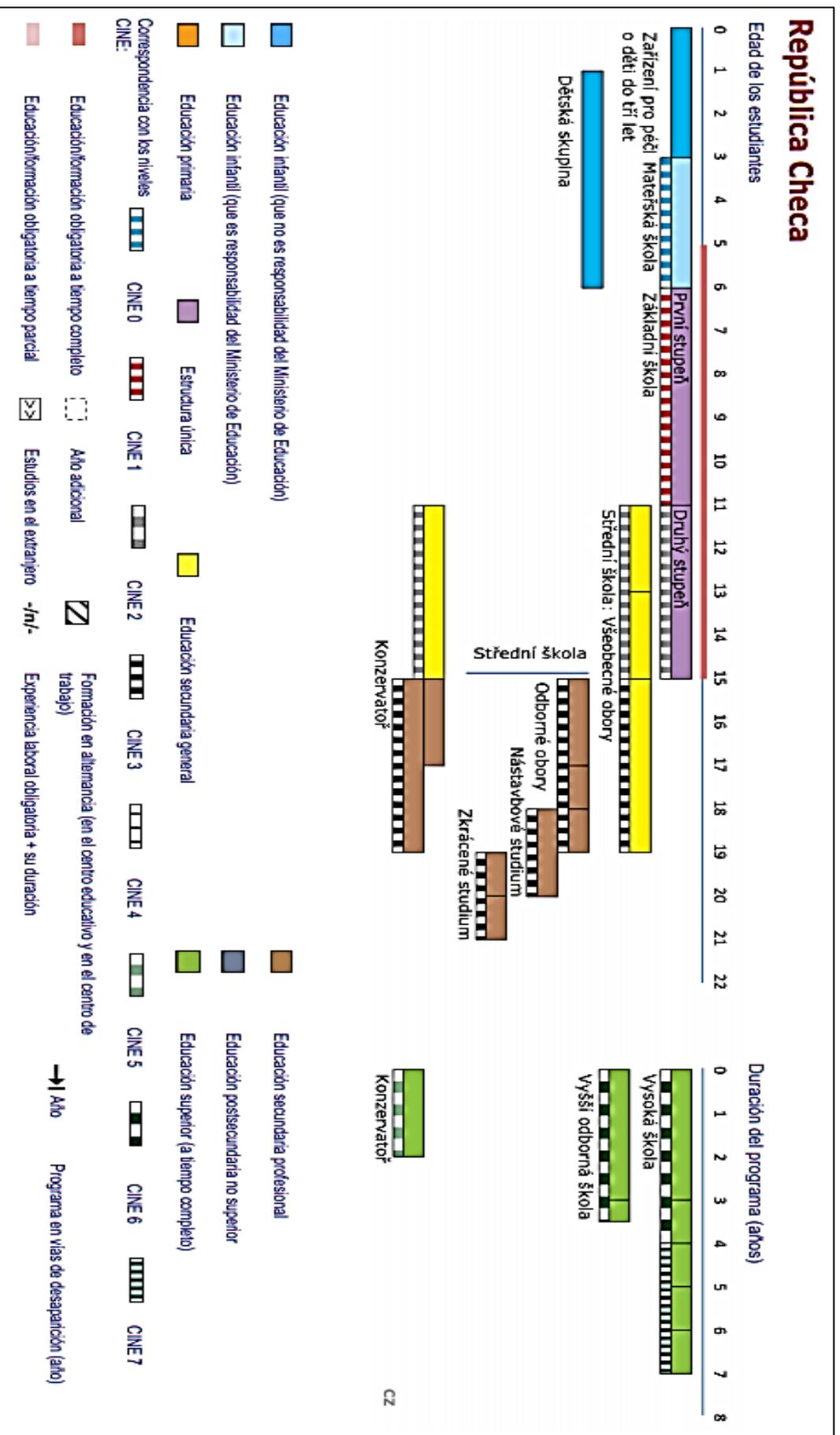
	Nivel alto: 6-5	Nivel intermedio: 4-3	Nivel intermedio inferior: 2
Presentación oral del tema	El contenido es relevante, profesional y muestra un alto grado de competencia.	El contenido es relevante, profesional y muestra un grado satisfactorio de competencia.	El contenido es parcialmente relevante y comprensible y muestra un cierto grado de competencia.
	La presentación está bien estructurada.	La presentación está, en gran parte, bien estructurada.	La presentación está parcialmente estructurada.
	Vocabulario rico.	Vocabulario relevante.	Vocabulario básico.
	Domina diversas estructuras lingüísticas	Domina las estructuras lingüísticas clave.	Domina estructuras lingüísticas simples.
	Habla espontáneamente sin utilizar guías escritas.	Habla utilizando algunas guías escritas.	Habla utilizando guías escritas.
	La pronunciación es buena, habla coherentemente y a un ritmo constante.	La pronunciación y la fluidez son satisfactorios.	La pronunciación es en su mayoría comprensible.
	No hay errores que interfieran en la comunicación.	Algunos errores interfieren en la comunicación.	Muchos errores interfieren en la comunicación.

Conversación espontánea	Puede hablar libre y espontáneamente sobre los temas de los que se conversa. Utiliza buenas estrategias que hacen que la comunicación funcione excepcionalmente bien.	Puede participar en una conversación con algo de ayuda en algunos temas. Utiliza algunas estrategias que hacen que la comunicación funcione bien.	Puede decir algo, con ayuda, sobre los temas de los que se habla. Carece de estrategias para comunicarse en español y a menudo se rinde o utiliza el noruego.
	Tiene buena comprensión auditiva. La conversación fluye de manera natural y con pocos o ningún problema en la comunicación.	Entiende bastante bien. La conversación contiene algunos problemas comunicativos.	Entiende preguntas simples. La conversación es incoherente.
	Domina un buen lenguaje con poco errores que interrumpen la comunicación. La pronunciación es clara y correcta. El vocabulario es preciso y variado.	Se comunica bien, pero con algunos errores gramaticales. La pronunciación es clara. El vocabulario es básico, pero se ajusta al tema.	Se comunica, pero con muchos errores y deficiencias que interrumpen la comunicación exitosa en gramática, vocabulario y pronunciación.

8.4 Estructura del sistema educativo de República Checa.

En este apartado, exponemos el sistema educativo de República Checa. En primer lugar, lo hacemos a través de la figura que recoge Eurydice 2018-2019. En segundo lugar, mostramos una tabla de elaboración propia en la que reunimos los datos que se proporcionan en la *Guía para docentes y asesores españoles en Polonia, República Checa y Rusia* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2016: 94). El objetivo de esta tabla persigue una mejor ilustración sobre la organización del sistema educativo y su equivalencia con el sistema español.

República Checa



	ETAPA		DURACIÓN	EDAD	AUTORIDAD EDUCATIVA
Primaria	Educación Infantil (Mateřská škola – MŠ)		2 cursos	3-5	Administración central y educativa del distrito
Educación Obligatoria	Educación Básica (Základní škola – ZŠ) y Educación Secundaria Superior		1º Ciclo Educación Secundaria Inferior (5 cursos)	6-10	Administración central y regional
			2º Ciclo de Educación Secundaria Inferior (4 cursos)	11-15	
			Centro de Secundaria General (Gymnázium – G) (4 cursos)	15-19	
			Centro especializado de Secundaria (Střední odborná škola – SOŠ) (3/4 cursos)	15-18/19	
			Centro de Formación Profesional (Střední odborné učiliště – SOU) (2/3/4 cursos)	15-17/18/19	
	Educación Postsecundaria (SOŠ)	Educación Postsecundaria (SOU)	Centros especializados (2 cursos)	19-21	Administración central y regional
Educación Superior	Educación Superior no universitaria		(Vyšší odborná škola – VOŠ) (2/3/3.5 cursos)	20-22/23	Ministerio de Educación checo y Consejo de Universidades
	Educación Universitaria		(Vysoká škola – VŠ) (3/4/5-6 cursos)	20-23/24	

8.5 Muestra de la prueba didáctica (didaktický test).

A continuación, exponemos la prueba didáctica, desde las instrucciones (en checo), hasta las partes en las que se subdivide la prueba (1-9).



ŠPANĚLSKÝ JAZYK

SJMZD19C0T04

DIDAKTICKÝ TEST – POSLECH, ČTENÍ A JAZYKOVÁ KOMPETENCE

Maximální bodové hodnocení: 95 bodů
Hranice úspěšnosti: 44 %

1 Základní informace k zadání zkoušky

- **Didaktický test** obsahuje **64 úloh**.
- **Časový limit** pro řešení didaktického testu je **uveden na záznamovém archu**.
- **Povolené pomůcky:** pouze psací potřeby.
- U každé části je uvedena váha částí/úlohy v bodech, např.:
10 bodů / 2 body znamená, že v celé části můžete získat nejvýše 10 bodů a za jednu správnou odpověď získáte 2 body.
- U všech úloh **je právě jedna odpověď správná**.
- Za nesprávnou nebo neuvedenou odpověď **se neudělují záporné body**.
- Odpovědi píšete do záznamového archu.
- Poznámky si můžete dělat do testového sešitu, nebudou však předmětem hodnocení.
- **Nejednoznačný nebo nečitelný zápis odpovědi bude považován za chybné řešení.**

2 Pravidla správného zápisu odpovědí

- Odpovědi zaznamenávejte **modře nebo černě** písíci propisovací tužkou, která píše **dostatečně silně a nepřerušovaně**.
- Hodnoceny budou **pouze odpovědi uvedené v záznamovém archu**.

2.1 Pokyny k uzavřeným úlohám

- Odpověď, kterou považujete za správnou, zřetelně zakřížkujte v příslušném bílém poli záznamového archu, a to přesně z rohu do rohu dle obrázku.

A	B	C	D
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Pokud budete chtít následně zvolit jinou odpověď, pečlivě zabarvěte původně zakřížkované pole a zvolenou odpověď vyznačte křížkem do nového pole.

A	B	C	D
4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
- Jakýkoli jiný způsob záznamu odpovědí a jejich oprav bude považován za nesprávnou odpověď.

2.2 Pokyny k otevřeným úlohám

- Odpovědi **píšte čitelně** do vyznačených bílých polí.

16	
----	--
- Povoleno je psací i tiskací písmo a číslice.
- Při psaní odpovědí rozlišujte **velká a malá písmena**.
- V odpovědích použijte nejvýše 3 slova. Číselný údaj (ať už vyjádřený slovy, či číslicemi) se považuje za jedno slovo.
- Pokud budete chtít následně zvolit jinou odpověď, pak původní odpověď přeškrtněte a novou odpověď запиšte do stejného pole. Vaše odpověď nesmí přesáhnout hranice vyznačeného pole.

TESTOVÝ SEŠIT NEOTVÍREJTE, POČKEJTE NA POKYNI!

Předmětem autorských práv Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání
informace veřejně nepřístupná podle ustanovení § 80b zákona č. 561/2004 Sb.

1

POSLECH

1. ČÁST

ÚLOHY 1-4

8 bodů / 2 body

Uslyšíte **čtyři** krátké nahrávky. Nejprve uslyšíte otázku a poté vyslechnete nahrávku. Na základě vyslechnutých nahrávek **vyberte** k úlohám 1-4 vždy jeden správný obrázek **A-D**.

1 **¿En qué trabaja el hermano de Inés en Inglaterra?**

A)



B)



C)

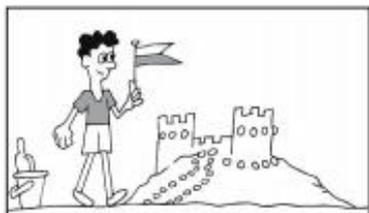


D)

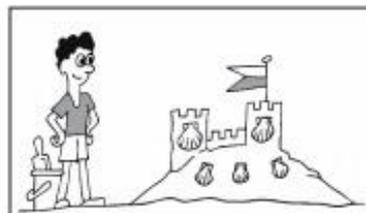


2 **¿Cuál es la foto de la que hablan las mujeres?**

A)



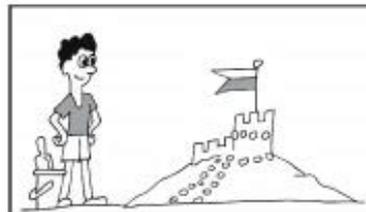
B)



C)



D)



POSLECH

2. ČÁST

ÚLOHY 5–12

8 bodů / 1 bod

Uslyšíte rozhovor mezi přáteli o sportu. Na základě vyslechnuté nahrávky **rozhodněte**, zda jsou tvrzení v úlohách 5–12 **pravdivá (P)**, nebo **nepravdivá (N)**.

- | | P | N |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 5 El equipo de fútbol de Julio ganó el partido de fútbol de ayer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 El equipo de fútbol de Julio ha ganado tres campeonatos hasta ahora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 María <u>no</u> fue a ver el partido de fútbol de Julio porque estuvo estudiando. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 El próximo partido de fútbol de Julio será el sábado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 A María le va bien el comportamiento de su nuevo entrenador. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 María va a jugar al tenis en Roma este verano. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Según María, su rodilla ya está curada. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 Julio y María quedaron para ir a cenar al día siguiente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Uslyšíte muže hovořit o studentské koleji. Na základě vyslechnuté nahrávky **odpovězte** ve španělském jazyce na otázky v úlohách 13–20. V odpovědích použijte **nejvýše 3 slova**. Čísla můžete zapisovat číslicemi.

Residencia de estudiantes San Agustín

13 ¿En qué año se abrió la residencia San Agustín para los estudiantes?

14 ¿Qué día se organiza un karaoke en la cafetería?

15 ¿De qué color es la zona donde se puede fumar?

16 ¿Qué actividad de tiempo libre se puede hacer en la primera planta?

17 ¿Qué se encuentra en el sótano de la residencia?

18 ¿Cuál es el número de teléfono del señor González?

19 ¿Dónde se encuentra el libro de quejas y reclamaciones?

20 ¿A qué hora como máximo deben irse las visitas de la residencia?

POSLECH

4. ČÁST

ÚLOHY 21–24

8 bodů / 2 body

Uslyšíte **čtyři** krátké nahrávky. Nejprve uslyšíte otázku a poté vyslechnete nahrávku. Na základě vyslechnutých nahrávek **vyberte** k úlohám **21–24** vždy jednu správnou odpověď **A–D**.

21 **¿Dónde decidió alojarse la pareja este fin de semana?**

- A) En un hotel
- B) En un hostel
- C) En un camping
- D) En una casa rural

22 **¿Qué dice la chica sobre su novio?**

- A) No es activo.
- B) No es sincero.
- C) No es puntual.
- D) No es generoso.

23 **¿Qué le gusta a Diego del verano?**

Que puede:

- A) tomar el sol.
- B) llevar poca ropa.
- C) hacer deporte todo el día.
- D) aprovechar más las horas de sol.

24 **¿Qué evento abrió la Semana Cultural de Valladolid?**

- A) El desfile de moda
- B) El concierto de música
- C) El espectáculo de baile
- D) El acto de apertura de una exposición

ČTENÍ A JAZYKOVÁ KOMPETENCE

5. ČÁST

ÚLOHY 25–29

10 bodů / 2 body

Přečtěte si **pět** krátkých textů. Na základě informací v textech **vyberte** k úlohám **25–29** vždy jednu správnou odpověď **A–D**.

Los países más vagos del mundo

Un estudio de la Universidad de Stanford ha investigado la actividad física de los habitantes de 112 países gracias a una aplicación en el móvil que cuenta los pasos que se han hecho durante el día. Según los datos obtenidos se han clasificado los distintos países y resulta que China es el país donde se han registrado más pasos por habitante en esta aplicación. Le siguen países un poco menos activos, como Japón, que se conoce por tener habitantes inquietos y trabajadores. En el extremo opuesto de la clasificación aparece un Estado del sudeste asiático, Filipinas. Muy cerca de ellos se encuentran los habitantes de Marruecos, que suelen caminar un poco más que los habitantes de Filipinas y que dan casi la mitad de pasos que los chinos.

(www.elpais.com, upraveno)

25 ¿Quiénes son los que menos caminan del mundo, según el estudio?

- A) Los chinos
- B) Los filipinos
- C) Los japoneses
- D) Los marroquíes

Una anciana increíble

Una de las pacientes de un hospital de Alicante tiene 91 años y hace tan solo dos años que aprendió a leer y escribir. Se llama Benita Martín y relata: "De pequeña tuve que trabajar y a lo largo de los años nunca tuve tiempo para formarme en la lectura y escritura. Al haber sido ingresada en el hospital hace dos años, y sin posibilidad de moverme bien, pedí clases de lectura y escritura a las enfermeras que me ayudaban con todo a diario. Desde que cogí un lápiz, no he parado de crear cuentos. Invento historias y mundos para entretener a los pacientes más pequeños de este hospital, porque sus padres trabajan y a veces no pueden estar con los niños. Están solos pero en cuanto tienen en sus manos mis cuentos, pueden olvidarse de sus heridas y del dolor. Ya soy mayor y así hago algo que tiene sentido", señala Benita, que aparte de los cuentos, ha publicado sus memorias y dos novelas.

(www.noticiasabsurdas.com, upraveno)

26 ¿A qué dedica su tiempo Benita Martín?

- A) A escribir libros
- B) A dar clases de lengua
- C) A cuidar a los niños pequeños
- D) A atender a los enfermos en un hospital

ČTENÍ A JAZYKOVÁ KOMPETENCE

6. ČÁST

ÚLOHY 30–39

10 bodů / 1 bod

Přečtete si tvrzení v úlohách 30–39 a leták přírodního Parku Patagonia. Na základě informací v textu **rozhodněte**, zda jsou tvrzení **pravdivá (P)**, nebo **nepravdivá (N)**.

- | | P | N |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 30 El Parque Patagonia funciona desde 1995. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 El Parque Patagonia es un parque nacional. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 Todos los días se puede ir en autobús al Parque Patagonia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 En los dos campings es posible ducharse con agua caliente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 Cada visitante tiene que llevarse su basura al salir del Parque Patagonia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 Se venden productos locales en el Parque Patagonia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 Durante el recorrido Colorado se observan zorros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 Se puede hacer rafting dentro del Parque Patagonia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 Las Rutas guiadas de la Vega y de los Gatos terminan en el mismo lugar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 Las Rutas guiadas de la Vega y de los Gatos tienen la misma distancia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Přečtěte si následující novinový článek. Na základě informací v textu **vyberte** k úlohám **40–44** vždy jednu správnou odpověď **A–D**.

Los secretos de una pintura renacentista

La Galería Borghese, un museo de arte en Roma, acaba de anunciar que a partir de la próxima semana sus visitantes podrán admirar una pintura de la época renacentista recién descubierta. Es sorprendente lo poco que sabemos de la obra. Se trata de un retrato al óleo de la aristócrata Inés Calatrava muy valioso sobre todo por su antigüedad y la posible autoría de Luigi, un alumno del famoso artista Leonardo da Vinci.

Lo que sí se sabe es que Luigi conocía a Inés Calatrava. En la época de la guerra entre Francia e Italia Luigi, al igual que muchos italianos, huyó del país. En su camino hizo parada en Mantua, en casa de los Calatrava, donde se encontró por primera vez con Inés. Su marido Lorenzo Calatrava sabía que Luigi aprendió a pintar en Florencia con da Vinci por lo que le alojó por un tiempo en su casa. Un día Luigi acompañó a Inés a la residencia de verano de los Calatrava en Verona. Durante la estancia en la residencia se hicieron muy amigos y fue allí donde Luigi hizo el primer boceto a carboncillo¹ de la aristócrata. El boceto de Inés Calatrava actualmente se encuentra en París, donde forma parte de las colecciones renacentistas del Louvre.

Al continuar su viaje a Francia, Luigi se llevó el boceto a carboncillo. Gracias a la correspondencia entre Luigi e Inés Calatrava sabemos hoy que la aristócrata se lo había regalado. En sus cartas insistía en que el pintor realizase un retrato suyo al óleo, basado en aquel boceto, ya que quería tenerlo de recuerdo en su casa. Gracias a las cartas también sabemos que Luigi no tenía interés en hacerlo. Hasta 2018 no se conocía ninguna pintura que retratara a Inés Calatrava. Pero fue en ese año cuando un óleo que representaba a una aristócrata llamó la atención de un estudiante de arte. La obra se encontraba en casa de una familia italiana que tenía una importante colección de arte y donde el estudiante escribía su tesis. Al hacerse el examen científico de la obra se confirmó que se trata de un retrato al óleo de Inés Calatrava realizado entre 1450 y 1550. Por desgracia, no se logró identificar su autor ni confirmar la posible autoría de Luigi.

El retrato iba a ser enviado al museo de arte en Roma, pero unas semanas antes de la fecha prevista para el traslado, fue robado y su rastro² se perdió. Fue la semana pasada cuando la policía descubrió la obra en una caja fuerte de un banco suizo de Lugano. Para sorpresa de todos, no fueron los suizos quienes encontraron la pintura, sino unos policías italianos que investigaban en territorio suizo con un permiso especial. La policía italiana dijo a la prensa que el retrato estaba listo para ser vendido en el mercado negro por más de 5 millones de euros, pero no indicó quién era el propietario de la caja fuerte.

La pintura había llegado a Suiza clandestinamente, sin que las autoridades tuvieran conocimiento de ello. Aún continúan las investigaciones que deben aclarar las circunstancias del caso: cómo llegó el retrato, quién lo robó y descubrir si hay solo un individuo responsable o si hay más personas que participaron en el hecho. A pesar del retraso en la presentación de la pintura al público, a partir de la próxima semana será posible verla en la Galería Borghese.

(www.muyinteresante.es, www.abc.es, upraveno)

¹ boceto a carboncillo: skica uhlem

² rastro: stopa

ČTENÍ A JAZYKOVÁ KOMPETENCE

8. ČÁST

ÚLOHY 45–49

10 bodů / 2 body

Přečtete si požadavky **pěti** Španělek, které chtějí jít do restaurace, a nabídky restaurací v Madridu. Na základě informací v textech **přičtete** k úlohám **45–49** vždy jednu odpovídající nabídku **A–G**. **Dvě** nabídky jsou **navíc** a nebudou použity.

45 Emilia _____

Mi amiga y yo queremos tomar algo mañana por la noche y probar comida variada de otras partes del mundo. Estamos dispuestas a pagar entre 20 y 25 euros cada una por un menú. Si hay un pequeño salón separado, lo aprovecharemos, pero no es necesario.

46 Delmira _____

Mi abuela va a cumplir 80 años y queremos celebrarlo con una cena en una sala separada. A mi abuela no le apetecen los sabores exóticos, así que iremos a un lugar que ofrece comida de nuestro país. El precio de la comida por persona no debe superar los 30 euros.

47 Clara _____

Almorzaré con un cliente. A la hora de hacer negocios prefiero evitar comida exótica, por eso busco un lugar que ofrezca cocina tradicional del país. Debe disponer de un pequeño salón tranquilo. No quiero gastar más de 25 euros por un menú.

48 Belén _____

Queremos celebrar nuestro aniversario con una cena en un pequeño salón privado. En casa cocinamos siempre platos típicos españoles, así que esta vez queremos probar algo de la cocina exótica y pagar como máximo 35 euros por la comida de cada uno.

49 Alicia _____

Voy a salir con mi familia a almorzar. Tenemos gustos diferentes: a mi marido y a mí nos encanta la comida española, mientras que a nuestra hija le gusta la comida exótica. Esta vez le vamos a dar gusto a ella. Pagaremos 20 euros por un menú como máximo.

Přečtete si příspěvek na blogu o levném cestování. Na základě textu **vyberte** k úlohám **50–64** vždy jednu správnou odpověď **A–C**.

Vivir viajando

¿Qué sale más barato: vivir en un lugar fijo o viajar continuamente? ¿De verdad se puede ahorrar en los viajes? Si (50) _____ viajando, no tendrás gastos fijos de alquiler, ni facturas de agua, luz, gas, etc., que son los gastos más grandes de la vida en la ciudad. Además, es más barato si los (51) _____ por los que quieres viajar tienen un nivel de vida inferior al del país en el que vives. Así, vivir en Tailandia es más barato (52) _____ vivir en España. Por el contrario, vivir viajando por Noruega será más caro.

El tema es muy interesante, así que decidí pasar algún tiempo viajando y sacar mis propias conclusiones. Elegí Tailandia; viajé un año por el país y vivía por la mitad de lo que me cuesta vivir en España, y con una calidad de vida (53) _____ mejor. En Tailandia gastaba cada día unos 3,5 euros por el alojamiento, o sea, 105 euros (54) _____ mes. Si encuentras en España una cabaña en la playa, con baño privado, hamaca en la terraza y WIFI incluidos por ese precio, (55) _____ una, por favor.

Vivir viajando significa aprender (56) _____ decidir qué comprarse y qué no. Cuando estás (57) _____ vacaciones, haces muchas excursiones, visitas y actividades. Por supuesto, esto suele (58) _____ bastante dinero. Si viajas constantemente, tienes que controlar tu dinero y no (59) _____ como un típico turista que toma vacaciones una vez al año. Hay cosas que no puedes evitar y hay que comprarlas. Me refiero, (60) _____, a la comida y el transporte donde gastaba la mayor parte de mi dinero. Para ahorrar, viajaba en coches compartidos o en bici (61) _____ ir en autobús. Otra opción es ganar algún dinero trabajando. En mi caso, (62) _____ clases de inglés en una escuela de idiomas durante uno de los meses de mi estancia en Tailandia.

¿Te atrae la idea de viajar? No esperes más. Te aseguro que tu libertad es enorme: todos los días son diferentes y puedes hacer lo que te dé la gana, sobre todo si viajas (63) _____. Yo, muy pronto (64) _____ claro que no necesitaba ser rico para viajar por todo el mundo. Mi propia experiencia me llevó a la conclusión de que pasar un año en el extranjero es algo inolvidable y vale la pena.

(www.viajaenmochila.com, upraveno)

8.6 Muestras de la prueba escrita (písemná práce).

8.6.1 Instrucciones para el candidato de la EE.

Tomadas de la muestra original del examen de español de la convocatoria de primavera (Cermat, 2019). Consulta en línea: https://maturita.cermat.cz/files/files/testy-zadani-klice/SJ_jaro_2019_PP.pdf



ŠPANĚLSKÝ JAZYK

SJMZP19C0T01

PÍSEMNÁ PRÁCE

Maximální bodové hodnocení: 36 bodů
Hranice úspěšnosti: 44 %

1 Základní informace k zadání zkoušky

- **Písemná práce** obsahuje **2 části**.
- **Časový limit** pro vypracování písemné práce je uveden na záznamovém archu.
- **Povolené pomůcky:** psací potřeby a slovníky, které neobsahují přílohu věnovanou písemnému projevu.
- U každé části je uveden maximální počet bodů.
- Píšte do záznamového archu.
- Poznámky si můžete dělat do testového sešitu, nebudou však předmětem hodnocení.
- **Předmětem hodnocení je pouze autorský text žáka.** Text prokazatelně převzatý z dostupného zdroje se nezapočítává do celkového rozsahu písemné práce, a není tedy předmětem hodnocení.

2 Pravidla správného zápisu práce

- **Píšte modře nebo černě** pišící propisovací tužkou, která píše **dostatečně silně a nepřerušovaně**.
- Hodnoceny budou **pouze texty zapsané v záznamovém archu**.
- **Píšte pouze do ohraničených polí** v záznamovém archu, která jsou **určena pro příslušnou část písemné práce. Zápisy mimo tato pole nebudou hodnoceny.**
- **Požadovaný rozsah textu** je vymezen počtem slov v instrukcích každé části. V záznamovém archu je tento rozsah orientačně vyznačen údajem o požadovaném minimálním počtu slov vedle příslušného řádku.
- **Píšte ČITELNĚ. Nečitelný text nebude hodnocen.**
- **Při psaní rozlišujte velká a malá písmena!**

8.6.2 Estructura y evaluación de la EE.

Los datos aquí expuestos “1.2.2 Zkušební předmět: cizí jazyk” están tomados de “Kriteria hodnoceni 2019” (Cermat, 2019)¹¹.

1.2.2 ZKUŠEBNÍ PŘEDMĚT: CIZÍ JAZYK

Dílčí zkouška konaná formou písemné práce ze zkušebního předmětu cizí jazyk se skládá ze dvou částí se samostatným zadáním. Každá z částí je hodnocena zvlášť podle 4 základních kritérií, výsledné hodnocení písemné práce je součtem bodů dosažených v obou částech.

Kritéria (I. až IV.) a dílčí kritéria (IA až IVB) hodnocení pro 1. část písemné práce jsou následující:

- I. Zpracování zadání / Obsah písemné práce
 - IA Zadání
 - IB Rozsah, obsah textu
- II. Organizace a koheze textu
 - IIA Organizace textu
 - IIB Koheze textu a prostředky textové návaznosti
- III. Slovní zásoba a pravopis
 - IIIA Přesnost použité slovní zásoby
 - IIIB Rozsah použité slovní zásoby
- IV. Mluvnické prostředky
 - IVA Přesnost použitých mluvnických prostředků
 - IVB Rozsah použitých mluvnických prostředků

Každé dílčí kritérium je hodnoceno body na škále 0 – 1 – 2 – 3. Maximální počet dosažitelných bodů za první část písemné práce je 24 (8 x 3).

Kritéria hodnocení pro 2. část písemné práce jsou následující:

- I. Zpracování zadání / Obsah písemné práce
- II. Organizace a koheze textu
- III. Slovní zásoba a pravopis
- IV. Mluvnické prostředky

¹¹ Enlace de consulta en línea de “Kriteria hodnoceni 2019”:

https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria_hodnoceni_2019.pdf

8.6.3 Criterios de evaluación de la EE.

En primer lugar, exponemos la tabla con los criterios de evaluación de la Parte 1 del examen; primero en checo, después en español. En segundo, señalamos la tabla correspondiente a los criterios de evaluación de la Parte 2. De la misma forma, primero lo hacemos en checo, después en español.

PŘÍLOHA č. 2

CIZÍ JAZYK – KRITÉRIA HODNOCENÍ PÍSEMNÉ PRÁCE – 1. ČÁST

Přílohy ke sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
č. j.: MSMT-9020/2019-1

	I – Zpracování zadání / Obsah	II – Organizace a koherence textu	III – Slovní zásoba a pravopis	IV – Mluvnické prostředky
	A – Zadání	A – Organizace textu	A – Přesnost	A – Přesnost
3	<ul style="list-style-type: none"> Podávaná charakteristika textu¹ je dodržena. Všechny body zadání jsou jasně a srozumitelně zmíněny. 	<ul style="list-style-type: none"> Text je souvislý s lineárním sledem myšlenek. Text je vhodně členěný a organizovaný. 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby ve slovní zásobě a pravopise nebrání porozumění textu.⁴ Slovní zásoba a pravopis jsou téměř vždy použitelné správně.⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby v mluvnických prostředcích nebrání porozumění textu.⁴ Mluvnické prostředky jsou téměř vždy použitelné správně.⁵
2	<ul style="list-style-type: none"> Podávaná charakteristika textu¹ je většinou dodržena. Většina bodů zadání je jasně a srozumitelně zmíněna. Děla textu ne zcela odpovídá požadovanému rozsahu (text je o 1 interval kratší/delší). 	<ul style="list-style-type: none"> Text je většinou souvislý s lineárním sledem myšlenek. Text je většinou vhodně členěný a/nebo organizovaný. 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby ve slovní zásobě a pravopise většinou nebrání porozumění textu / částečně textu.⁴ Slovní zásoba a pravopis nejsou ve většině použitelné správně.⁵ Text je o 1 interval kratší. 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby v mluvnických prostředcích většinou nebrání porozumění textu / částečně textu.⁴ Mluvnické prostředky jsou většinou použitelné správně.⁵ Text je o 1 interval kratší.
1	<ul style="list-style-type: none"> Podávaná charakteristika textu¹ není dodržena. Body zadání nejsou jasně a srozumitelně zmíněny. Děla textu neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o 2 intervaly kratší/delší). 	<ul style="list-style-type: none"> Text není ve většině souvislý s lineárním sledem myšlenek. Text není ve většině vhodně členěný a/nebo organizovaný. 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby ve slovní zásobě a pravopise ve většině brání porozumění textu / částečně textu.⁴ Slovní zásoba a pravopis nejsou ve většině použitelné správně.⁵ Text je o 2 intervaly kratší. 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby v mluvnických prostředcích ve většině brání porozumění textu / částečně textu.⁴ Mluvnické prostředky nejsou ve většině použitelné správně.⁵ Text je o 2 intervaly kratší.
0	<ul style="list-style-type: none"> Podávaná charakteristika textu¹ není dodržena. Body zadání nejsou jasně a srozumitelně zmíněny. Děla textu neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o 3 a více intervalů delší). 	<ul style="list-style-type: none"> Většina textu není souvislá a neobsahuje lineární sled myšlenek. Většina textu není vhodně členěná a/nebo organizovaná. 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby ve slovní zásobě a pravopise brání porozumění většině textu.⁴ Slovní zásoba a pravopis jsou ve většině textu použitelné nesprávně.⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Chyby v mluvnických prostředcích brání porozumění většině textu.⁴ Mluvnické prostředky jsou ve většině textu použitelné nesprávně.⁵
	B – Rozsah, obsah	B – Koherence textu a prostředky textové návaznosti (PTN)	B – Rozsah	B – Rozsah
3	<ul style="list-style-type: none"> Body zadání jsou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.² V textu je jasně vysvětlena podstata myšlenky nebo problému. Body zadání jsou většinou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.² V textu je většinou jasně vysvětlena podstata myšlenky nebo problému. Text objektivně obsahuje nejdůležitější/nejrelevantnější informace a myšlenky. 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah PTN je široký.³ Chyby v PTN nebrání porozumění textu.⁴ PTN jsou téměř vždy použitelné správně a vhodně.⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je široká.³ 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah mluvnických prostředků je široký.³
2	<ul style="list-style-type: none"> Body zadání jsou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.² V textu není ve většině jasně vysvětlena podstata myšlenky nebo problému. Text ve většině míře obsahuje nejdůležitější/nejrelevantnější informace a myšlenky. 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah PTN je většinou široký.³ Chyby v PTN většinou nebrání porozumění textu / částečně textu.⁴ PTN jsou většinou použitelné správně a vhodně.⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je většinou široká.³ 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah mluvnických prostředků je většinou široký.³
1	<ul style="list-style-type: none"> Body zadání jsou objektivně rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.² V textu není ve většině jasně vysvětlena podstata myšlenky nebo problému. Text ve většině míře obsahuje nejdůležitější/nejrelevantnější informace a myšlenky. 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah PTN je ve většině omezený.³ Chyby v PTN ve většině míře brání porozumění textu / částečně textu.⁴ PTN nejsou ve většině míře použitelné správně a vhodně.⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je ve většině míře omezená.³ 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah mluvnických prostředků je ve většině míře omezený.³
0	<ul style="list-style-type: none"> Body zadání nejsou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře podrobnosti.² 	<ul style="list-style-type: none"> PTN jsou ve většině textu použitelné nesprávně a/nebo nevhodně.⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je omezená / v neustoděném rozsahu.³ 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah mluvnických prostředků je omezený / mluvnické prostředky jsou v neustoděném rozsahu.³

¹ Bodové hodnocení deskriptivou nesmí získat přísluší v celkovém hodnocení oddílu; ² Pokud získá žák 0 bodů za tento deskriptor, část I. část PP je hodnocena 0 body; ³ Deskriptor uvedený kurzívou. Pokud získá žák 0 bodů za tento deskriptor, celý oddíl je hodnocen 0 body;

I – Elaboración de la tarea/Contenido	II – Organización/coherencia y cohesión del texto	III – Competencia léxica (vocabulario y ortografía)	IV – Competencia gramatical
<p style="text-align: center;">A – Instrucciones</p>	<p style="text-align: center;">A – Organización/coherencia</p>	<p style="text-align: center;">A – Precisión/Dominio</p>	<p style="text-align: center;">A – Precisión/Dominio</p>
<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumple la característica del texto requerida. ▪ Todos los puntos de las instrucciones están mencionados clara y comprensiblemente. ▪ La longitud del texto corresponde a la requerida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El texto es coherente con una sucesión lineal de ideas. ▪ El texto está adecuadamente organizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de vocabulario y ortografía no impiden la comprensión del texto/de partes del texto. ▪ El vocabulario y la ortografía son casi siempre utilizados correctamente. (0-5 errores). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de gramática no impiden la comprensión del texto/ de partes del texto. ▪ Los recursos gramaticales son casi siempre utilizados correctamente. (0-5 errores).
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayormente cumple la característica del texto. ▪ La mayoría de los puntos de las instrucciones está mencionada clara y comprensiblemente. ▪ La longitud del texto no corresponde completamente a la requerida (texto de 1 intervalo más corto/ largo). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El texto es en mayor medida coherente con una sucesión lineal de ideas. ▪ El texto está en mayor medida adecuadamente organizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de vocabulario y ortografía mayormente no impiden la comprensión del texto/de partes del texto. ▪ El vocabulario y la ortografía son utilizados en mayor medida correctamente. (5-11 errores). ▪ El texto es de 1 intervalo más corto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de gramática mayormente no impiden la comprensión del texto/ de partes del texto. ▪ Los recursos gramaticales son utilizados en mayor medida correctamente. (5-11 errores). ▪ El texto es de 1 intervalo más corto.
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayormente no cumple la característica del texto. ▪ La mayoría de los puntos de las instrucciones no está mencionada clara y comprensiblemente. ▪ La longitud del texto no corresponde a la longitud requerida (el texto es de 2 intervalos más corto/largo). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El texto no es en mayor medida coherente con una sucesión lineal de ideas. ▪ El texto no está en mayor medida adecuadamente organizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de vocabulario y ortografía en mayor medida impiden la comprensión del texto/de partes del texto. ▪ El vocabulario y la ortografía no son utilizados en mayor medida correctamente. (12-17 errores). ▪ El texto es de 2 intervalos más corto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de gramática impiden la comprensión del texto/ de partes del texto. ▪ Los recursos gramaticales no son utilizados en mayor medida correctamente. (12-17 errores). ▪ El texto es de 2 intervalos más corto.
<p>0</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No cumple la característica del texto. ▪ Los puntos de las instrucciones no están mencionados (claramente). ▪ La longitud del texto no corresponde a la requerida y/o no hay suficiente muestra de lengua para poder evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El texto no es coherente con una sucesión lineal de ideas. ▪ El texto no está adecuadamente organizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de vocabulario y ortografía impiden la comprensión de la mayoría del texto/de partes del texto. ▪ El vocabulario y la ortografía son en la mayoría del texto utilizados incorrectamente (18 y más errores). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los errores de gramática impiden la comprensión de la mayoría del texto/ de partes del texto. ▪ Los recursos gramaticales son mayormente utilizados incorrectamente. (18 y más errores).

B – Contenido/Extensión	B – Cohesión/PCT	B – Precisión/Dominio	B – Precisión/Dominio
<ul style="list-style-type: none"> Los puntos de las instrucciones están elaborados adecuadamente y con una medida de detalles apropiada. Las ideas y los problemas se explican claramente en el texto. En el texto no hay ideas o informaciones redundantes/irrelevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de PCT no impiden la comprensión del texto/ de partes del texto. La gama de PCT es amplia. Los PCT son utilizados correcta y adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama del vocabulario es amplia respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama de los recursos gramaticales es amplia respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones.
<ul style="list-style-type: none"> Los puntos de las instrucciones están en mayor medida elaborados adecuadamente y con una medida de detalles apropiada. Las ideas y los problemas se explican mayormente claramente en el texto. En el texto hay escasas ideas o informaciones redundantes/irrelevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de PCT mayormente no impiden la comprensión del texto/ de partes del texto. La gama de PCT es en mayor medida amplia. Los PCT son en mayor medida utilizados correcta y adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama del vocabulario es amplia en mayor medida respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama de los recursos gramaticales es limitada en mayor medida respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones.
<ul style="list-style-type: none"> Los puntos de las instrucciones no están elaborados en mayor medida adecuadamente y con una medida de detalles apropiada. Las ideas y los problemas no se explican en mayor medida claramente en el texto. En el texto hay mayormente ideas o informaciones redundantes/irrelevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de PCT mayormente impiden la comprensión del texto/ de partes del texto. La gama de PCT es limitada. Los conectores no son en mayor medida utilizados correcta y adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama del vocabulario es limitada en cuanto a los requisitos que resultan de las instrucciones o no hay suficiente muestra de lengua para evaluarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama de los recursos gramaticales es limitada respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones o no hay suficiente muestra de lengua para poder evaluarlo.
<ul style="list-style-type: none"> Los puntos de las instrucciones no están elaborados. 	<ul style="list-style-type: none"> Los PCT son utilizados inadecuadamente o no hay suficiente muestra de lengua para evaluarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama del vocabulario es limitada en cuanto a los requisitos que resultan de las instrucciones o no hay suficiente muestra de lengua para poder evaluarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> La gama de los recursos gramaticales es limitada respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones o no hay suficiente muestra de lengua para poder evaluarlo.

Přílohy ke sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
CIZÍ JAZYK – KRITÉRIA HODNOCENÍ PÍSEMNÉ PRÁCE – 2. ČÁST
 Č. j.: MSM-T-9020/2019-1

I – Zpracování zadání / Obsah	II – Organizace a koheze textu	III – Slovní zásoba a pravopis	IV – Mluvnické prostředky
3 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Požadovaná charakteristika textu¹ je dodržena. ▪ Všechny body zadání jsou jasně a srozumitelně zmíněny. ▪ Body zadání jsou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře ▪ Délka textu ne zcela odpovídá požadovanému rozsahu (text je o 1 interval kratší/delší). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Text je souvislý s lineárním sledem myšlenek. ▪ PTN jsou téměř vždy použity správně a vhodně.³ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Slovní zásoba je široká.⁵ ▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise nebrání porozumění textu.³ ▪ Slovní zásoba a pravopis jsou téměř vždy použity správně.⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozsah mluvnických prostředků je široký.⁵ ▪ Chyby v mluvnických prostředcích nebrání porozumění textu.³ ▪ Mluvnické prostředky jsou téměř vždy použity správně.⁶
2 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Požadovaná charakteristika textu¹ je většinou dodržena. ▪ Většina bodů zadání je jasně a srozumitelně zmíněna. ▪ Body zadání jsou většinou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře ▪ Délka textu ne zcela odpovídá požadovanému rozsahu (text je o 1 interval kratší/delší). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Text je většinou souvislý s lineárním sledem myšlenek. ▪ PTN jsou většinou použity správně a vhodně.³ ▪ Chyby v PTN většinou nebrání porozumění textu / části textu.⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Slovní zásoba je většinou široká.⁵ ▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise většinou nebrání porozumění textu / části textu.³ ▪ Slovní zásoba a pravopis jsou většinou použity správně.⁶ ▪ Text je o 1 interval kratší. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozsah mluvnických prostředků je většinou široký.⁵ ▪ Chyby v mluvnických prostředcích většinou nebrání porozumění textu / části textu.³ ▪ Mluvnické prostředky jsou většinou použity správně.⁶ ▪ Text je o 1 interval kratší.
1 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Požadovaná charakteristika textu¹ není ve větší míře dodržena. ▪ Většina bodů zadání není jasně a srozumitelně zmíněna. ▪ Body zadání jsou ojediněle rozpracovány vhodně a v odpovídající míře ▪ Délka textu ve větší míře neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o 2 intervaly kratší/delší). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Text není ve větší míře souvislý s lineárním sledem myšlenek. ▪ PTN nejsou většinou použity správně a vhodně.³ ▪ Chyby v PTN ve větší míře brání porozumění textu / části textu.⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Slovní zásoba je ve větší míře omezená.⁵ ▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise ve větší míře brání porozumění textu / části textu.³ ▪ Slovní zásoba a pravopis nejsou ve větší míře použity správně.⁶ ▪ Text je o 2 intervaly kratší. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozsah mluvnických prostředků je ve větší míře omezený.⁵ ▪ Chyby v mluvnických prostředcích ve větší míře brání porozumění textu / části textu.³ ▪ Mluvnické prostředky nejsou ve větší míře použity správně.⁶ ▪ Text je o 2 intervaly kratší.
0 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Požadovaná charakteristika textu¹ není dodržena. ▪ Body zadání nejsou jasně a srozumitelně zmíněny. ▪ Body zadání nejsou rozpracovány vhodně a v odpovídající míře ▪ Délka textu neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o 3 intervaly kratší / o 3 a více intervalů delší). ▪ Délka textu neodpovídá požadovanému rozsahu (text je o více než 3 intervaly kratší). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Většina textu není souvislá a neobsahuje lineární sled myšlenek. ▪ PTN jsou ve většině textu použity nesprávně a/nebo nevhodně / v nedostatečném rozsahu.³ ▪ Chyby v PTN brání porozumění většině textu.⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Slovní zásoba je omezená / v nedostatečném rozsahu.⁵ ▪ Chyby ve slovní zásobě a pravopise brání porozumění většině textu.³ ▪ Slovní zásoba a pravopis jsou ve většině textu použity nesprávně.⁶ ▪ Text je o 3 intervaly kratší. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozsah mluvnických prostředků je omezený / mluvnické prostředky jsou v nedostatečném rozsahu.⁵ ▪ Chyby v mluvnických prostředcích brání porozumění většině textu.³ ▪ Mluvnické prostředky jsou ve většině textu použity nesprávně.⁶ ▪ Text je o 3 intervaly kratší.

⁰ Bodové hodnocení deskriptoru nesmí žákovi přilepšit v celkovém hodnocení sloupce.; * Pokud žák získá 0 bodů za tento deskriptor, celá 2. část PP je hodnocena 0 body.; Deskriptor uvedený kurzivou: Pokud žák získá 0 bodů za tento deskriptor, celý sloupec je hodnocen 0 body.

I – Elaboración de la tarea/contenido	II – Organización del texto	III – Vocabulario y ortografía	IV – Gramática
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumple la característica del texto requerida. Todos los puntos de las instrucciones están mencionados clara y comprensiblemente. Los puntos de las instrucciones están elaborados adecuadamente y con una medida de detalles apropiada. La longitud del texto corresponde a la requerida. 	<ul style="list-style-type: none"> El texto es coherente con una sucesión lineal de ideas. El texto está adecuadamente organizado. Los errores de PTC no impiden la comprensión del texto. Los PTC son utilizados correcta y adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de vocabulario y ortografía no impiden la comprensión del texto/de partes del texto. La gama del vocabulario es amplia (respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones). El vocabulario y la ortografía son casi siempre utilizados correctamente. (0-3 errores). 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de gramática no impiden la comprensión del texto.¹ La gama de los recursos gramaticales es amplia respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones. Los recursos gramaticales son casi siempre utilizados correctamente (0-3 errores).
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> Mayormente cumple la característica del texto. La mayoría de los puntos de las instrucciones está mencionada clara y comprensiblemente. Los puntos de las instrucciones están en mayor medida elaborados adecuadamente y con una medida de detalles apropiada. La longitud del texto no corresponde completamente a la requerida (texto de 1 intervalo más corto/largo). 	<ul style="list-style-type: none"> El texto es en mayor medida coherente con una sucesión lineal de ideas. El texto está en mayor medida adecuadamente organizado. Los errores de PTC mayormente no impiden la comprensión del texto. Los PTC son en mayor medida utilizados correcta y adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de vocabulario y ortografía mayormente no impiden la comprensión del texto/de partes del texto. La gama del vocabulario es amplia en mayor medida respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones. El vocabulario y la ortografía son utilizados en mayor medida correctamente. (4-6 errores). El texto es de 1 intervalo más corto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de gramática mayormente impiden la comprensión del texto. La gama de los recursos gramaticales es limitada en mayor medida respecto a los requisitos que resultan de las instrucciones o). Los recursos gramaticales no son utilizados en mayor medida correctamente (7-9 errores). El texto es de 1 intervalo más corto.
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> Mayormente no cumple la característica del texto. La mayoría de los puntos de las instrucciones no está mencionada clara y comprensiblemente. Los puntos de las instrucciones no están elaborados en mayor medida adecuadamente y con una medida de detalles apropiada. La longitud del texto no corresponde a la longitud requerida (el texto es de 2 intervalos más corto/largo). 	<ul style="list-style-type: none"> El texto no es en mayor medida coherente con una sucesión lineal de ideas. El texto no está adecuadamente organizado. Los errores de PTC mayormente impiden la comprensión del texto. Los conectores no son en mayor medida utilizados correcta y adecuadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de vocabulario y ortografía impiden la comprensión de la mayoría del texto/de partes del texto. La gama del vocabulario y la ortografía son en la mayoría del texto utilizados incorrectamente (7-9 errores). El texto es de 2 intervalos más corto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de gramática impiden la comprensión de la mayoría del texto. Los recursos gramaticales son mayormente utilizados incorrectamente (10 y más errores). La gama de los recursos gramaticales es limitada respecto a los requisitos las instrucciones.
<p>0</p> <ul style="list-style-type: none"> No cumple la característica del texto. Los puntos de las instrucciones no están mencionados (claramente). Los puntos de las instrucciones no están elaborados. La longitud del texto no corresponde a la requerida y/o no hay suficiente muestra de lengua para poder evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> El texto no es coherente con una sucesión lineal de ideas. El texto no está adecuadamente organizado. Los errores de PTC impiden la comprensión del texto. Los PTC son utilizados inadecuadamente o en medida insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de vocabulario y ortografía impiden la comprensión de la mayoría del texto/de partes del texto. El vocabulario y la ortografía son en la mayoría del texto utilizados incorrectamente (10 y más errores). La gama del vocabulario es limitada en cuanto a los requisitos que resultan de las instrucciones, o en medida insuficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Los errores de gramática impiden la comprensión de la mayoría del texto. Los recursos gramaticales son mayormente utilizados incorrectamente (10 y más errores). La gama de los recursos gramaticales es limitada respecto a los requisitos las instrucciones.

8.6.4 Rúbrica de evaluación de la EE.

	I – Elaboración de la tarea/Contenido	II – Organización/coherencia y cohesión del texto	III – Competencia léxica (Vocabulario y ortografía)	IV – Competencia gramatical
	A – Instrucciones	A – Organización/coherencia	A – Precisión/Dominio	A – Precisión/Dominio
3				
2				
1				
0				
	B – Contenido/Extensión	B – Cohesión/CT	B – Precisión/Dominio	B – Precisión/Dominio
3				
2				
1				
0				

8.6.5 Formato y ejemplo de corrección de la EE.

	I – Elaboración de la tarea / Contenido	II – Organización / coherencia y cohesión del texto	III – Competencia léxica (vocabulario y ortografía)	IV – Competencia gramatical
	A – Instrucciones Z = <i>Zadání (Instrucción/Tarea)</i>	A – Organización / Coherencia	A – Precisión / Dominio	A – Precisión / Dominio
3	Z1, Z2 ... Puntos parciales mencionados Z1, Z12, Z13 Subpuntos (si el punto 1 está dividido en diferentes subpuntos, p.ej. quién, cuándo, dónde)	Ø Organización errónea K(ø h) ↗ secuenciación de ideas inapropiada	SZ error local de vocabulario P error local de ortografía SZ error local repetido o inducido de vocabulario P error local repetido o inducido de ortografía	G error local de gramática G error local repetido o inducido de gramática
2	Z4 El punto no está mencionado = condición no cumplida	┌, └ falta un párrafo o está mal organizado	P error global de vocabulario SZ error global de ortografía ? ¿error? (si no estamos seguros si es un error léxico o gramatical)	G error global de gramática ? ¿error? (si no estamos seguros si es un error léxico o gramatical)
1	D + 1, D - 2 longitud más larga/más corta de la requerida F. Falta alguna característica del texto requerida (introducción, despedida, salirse del tema, grado de formalidad)		Error local – no influye en la comprensión del entorno de la expresión Error global – influye en la comprensión del entorno de la expresión; errores de bajo nivel	Error local – no influye en la comprensión del entorno de la expresión Error global – influye en la comprensión del entorno de la expresión; errores de bajo nivel
0	R grado de formalidad (R – rejstřík = registro)			
	B – Contenido / Extensión	B – Cohesión / PCT (PTN)	B – Gama / Riqueza	B – Gama / Riqueza
3	(Z1) La tarea elaborada adecuadamente y en medida de detalles apropiada	/ insuficiencias de PCT a nivel de oraciones (1 ^{er} orden) // insuficiencias de PCT a nivel de conjuntos oracionales, entre unidades oracionales (1 ^{er} orden)		
2	(Z1) La tarea elaborada en medida parcial ? ideas/informaciones confusas/incomprensibles M ideas no acabada M, M ⁿ ideas/informaciones redundantes/irrelevantes	/// insuficiencias de PCT a nivel de unidades temáticas (párrafos, ideas) en relaciones lógicas I (=interpuncte) puntuación		
1	M (✓) evolución positiva de la calidad de ideas, formulación, efectos en el lector, originalidad	/// (✓) evolución positiva (generalmente en el texto)	SZ (✓) evolución positiva (generalmente en el texto)	G (✓) evolución positiva (generalmente en el texto)
0				

I Elaboración de la tarea/contenido	
A	A. Instrucciones
3	<ul style="list-style-type: none"> Cumple la característica del texto requerida. Todos los puntos de las instrucciones están mencionados clara y comprensiblemente. La longitud del texto corresponde a la requerida.
2	<ul style="list-style-type: none"> Mayormente cumple la característica del texto. La mayoría de los puntos de las instrucciones está mencionada clara y comprensiblemente. La longitud del texto no corresponde completamente a la requerida (texto de 1 intervalo más corto/largo).
1	<ul style="list-style-type: none"> Mayormente no cumple la característica del texto. La mayoría de los puntos de las instrucciones no está mencionada clara y comprensiblemente. La longitud del texto no corresponde a la longitud requerida (el texto es de 2 intervalos más corto/largo).
0	<ul style="list-style-type: none"> No cumple la característica del texto. Los puntos de las instrucciones no están mencionados (claramente). La longitud del texto no corresponde a la requerida y/o no hay suficiente muestra de lengua para poder evaluar.

<p><u>Primer descriptor – característica del texto requerida:</u></p> <p><i>esté cumplida – 3 puntos</i> <i>esté cumplida en mayor medida – 2 puntos</i> <i>no está cumplida en mayor medida – 1 punto</i> <i>no está cumplida – 0 puntos</i></p> <p><u>Segundo descriptor – puntos de instrucciones:</u></p> <p><i>todos los puntos están mencionados clara y comprensiblemente – 3 puntos</i> <i>la mayoría de los puntos está mencionada clara y comprensiblemente – 2 puntos</i> <i>la mayoría de los puntos no está mencionada clara y comprensiblemente – 1 p</i> <i>los puntos no están (claramente) mencionados – 0 puntos</i></p> <p><u>Tercer descriptor – extensión/longitud:</u></p> <p><i>la longitud del texto corresponde a la requerida – 3 puntos</i> <i>la longitud del texto no corresponde completamente a la requerida – 2 puntos</i> <i>la longitud del texto en mayor medida no corresponde a la requerida – 1 punto</i> <i>la longitud del texto no corresponde en absoluto a la requerida – 0 puntos</i></p> <p>El alumno X puede obtener, en la sección 1A, 2, 3 y 2 puntos en los descriptores respectivos. El examinador apunta el valor total de la sección según la prevalencia de los puntos; en este caso 2 puntos.</p> <p>En el caso del alumno Y, que ha obtenido en los descriptores desglosados por ejemplo 3, 2 y 1 punto, no hay valores prevalentes; de ahí que el examinador apunte la nota media, en este caso 2 puntos.</p>
--

8.7 Muestras de la prueba oral (ústní zkouška).

8.7.1 Estructura de la hoja de trabajo la EO.

Mostramos un ejemplo de las hojas de trabajo (HT) tanto del examinador, como del alumno. Partes 1 y 2. No obstante, en el siguiente apartado, se expone una muestra completa de la prueba. Datos tomados de https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/SJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf

HT del examinador (1ª y 2ª parte)	HT del alumno (1ª y 2ª parte)
<p>HOJA DE TRABAJO DEL PROFESOR</p> <p>TEMAS: Televisión (P1), Música (P2), Cocina española (P3), Cambio de planes (P4) 4</p> <p>INTRODUCCIÓN 0,5 min.</p> <p>Hola Buenos Días. (Siéntate, por favor. ¿Cuál es el número de tu hoja de trabajo?) ¿Podrías decirnos algo sobre tí? ¿Puedes presentarte? Gracias. Muchas gracias... Ahora empezamos con la primera parte del examen.</p> <p>PRIMERA PARTE (3-5 preg.) Televisión 2,5 min.</p> <p>Voy a hacerte unas preguntas sobre el tema de la televisión. Si no entiendes alguna puedes pedirme que te lo repita... ¿Podemos empezar?</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuántas horas diarias pasas delante de la televisión? ¿Por qué?• ¿Cuáles son tus canales y programas favoritos? ¿Por qué?• ¿Qué programa interesante has visto últimamente?• ¿Qué piensas de los programas tipo "reality shows"?• ¿Qué cambiarías en la televisión checa?• ¿Qué piensas - cómo sería nuestra vida sin la televisión? <p>Muchas gracias. Ahora pasamos a la segunda parte del examen.</p> <p>SEGUNDA PARTE Música 4 min.</p> <p>Toma la hoja separada con las imágenes 2A y 2B.</p> <p>Tarea Uno 1,5 min.</p> <p>¿Qué imagen has elegido para describir? ... Describe, por favor.</p> <ul style="list-style-type: none">• lugar• tipo de espectáculo cultural• gente• objetos en la escena• ambiente• otros <p>Gracias. Ahora pasamos a la Tarea Dos.</p> <p>Tarea Dos 1 min.</p> <p>Mira las imágenes una vez más y compáralas. ¿Podemos empezar?</p> <ul style="list-style-type: none">• lugar• tipo de espectáculo cultural• gente• objetos en la escena• ambiente• otros <p>Gracias. Ahora pasamos a la Tarea Tres.</p> <p>Tarea Tres 1,5 min.</p> <p>Ahora te voy a pedir que hables sobre tu estilo de música favorito.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo eliges la música que escuchas?• ¿Tocas un instrumento musical? ¿Qué instrumento musical? ¿Cada vez que lo tocas?• ¿Vas a menudo a los conciertos o sueles escuchar música favorita en casa? ¿Por qué? <p>Gracias. Ahora empezamos la tercera parte del examen.</p>	<p>HOJA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE</p> <p>TEMAS: Televisión (P1), Música (P2), Cocina española (P3), Cambio de planes (P4) 4</p> <p>PRIMERA PARTE (2,5 min.) Televisión</p> <p>El entrevistador va a hacerte unas preguntas sobre el tema de televisión. Contesta las preguntas con detalles si es posible. Si no entiendes alguna pregunta, puedes pedirle al entrevistador que te la repita.</p> <p>SEGUNDA PARTE (4 min.) Música</p> <p>La segunda parte consta de tres tareas. En la hoja separada hay dos imágenes (2A y 2B). En las imágenes puedes ver dos espectáculos culturales diferentes.</p> <p>Tarea Uno 1,5 min.</p> <p>Mira las imágenes 2A y 2B. Escoge una de las imágenes y descríbela. Los siguientes puntos te pueden ayudar:</p> <ul style="list-style-type: none">• lugar• tipo de espectáculo cultural• gente• objetos en la escena• ambiente• otros <p>Tarea Dos 1 min.</p> <p>Mira las imágenes 2A y 2B una vez más y compáralas (¿qué es similar?). Los siguientes puntos te pueden ayudar:</p> <ul style="list-style-type: none">• lugar• tipo de espectáculo cultural• gente• objetos en la escena• ambiente• otros <p>Tarea Tres</p> <p>Habla sobre tu estilo de música favorito.</p>

8.7.2 La prueba de EO: muestras del profesor y del estudiante.

HOJA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE	
TEMAS: <i>Identificación personal y característica (P1), Tiempo libre y ocio (P2), Vida cotidiana (P4)</i>	1
PRIMERA PARTE (2,5 min.)	Identificación personal y característica
El/la profesor/a va a hacerte unas preguntas . Contesta las preguntas con detalles si es posible. Si no entiendes alguna pregunta, puedes pedirle al/a la profesor/a que te la repita.	
SEGUNDA PARTE (4 min.)	Tiempo libre y ocio
La segunda parte consta de tres tareas. En la hoja separada hay dos imágenes 2A y 2B donde puedes ver dos actividades diferentes.	
Tarea Uno	1,5 min.
Toma la hoja separada con las imágenes 2A y 2B . Escoge una de las imágenes y describela . Los siguientes puntos te pueden ayudar:	
<ul style="list-style-type: none">• Lugar• Personas• Actividades• Objetos• Ambiente• Otros	
Tarea Dos	1 min.
Mira las imágenes 2A y 2B una vez más y compáralas . (¿Qué es similar/igual/diferente?). Los siguientes puntos te pueden ayudar:	
<ul style="list-style-type: none">• Lugar• Personas• Actividades• Objetos• Ambiente• Otros	
Tarea Tres	1,5 min.
Ahora habla de tu tiempo libre .	

TERCERA PARTE (5 min.)**España**

En esta parte del examen vas a hablar individualmente de España. Imaginate la siguiente situación:

El año pasado estuviste de intercambio en España. Por eso tu profesor/a de español te ha pedido que prepares una presentación sobre España para los estudiantes del tercer curso que van a ir a España este año. Las imágenes 3A y 3B te pueden ayudar a organizar tu discurso.

Los siguientes puntos te pueden ayudar:

- Geografía
- Habitantes y lenguas oficiales
- Ciudades grandes (puntos de interés)
- Historia/cultura
- Costumbres/fiestas
- Otros

3A



3B



En la cuarta parte del examen vas a **conversar con el/la profesor/a**. Imagínate la siguiente situación: **Estás de intercambio** en una escuela española. **Tú y un/a amigo/a hispanohablante** queréis **organizar una fiesta** celebrando el fin del año escolar. **Tenéis que poneros de acuerdo sobre la organización de la fiesta.**

El/la profesor/a va a hacer el papel de tu amigo/a hispanohablante y va a empezar la conversación.

Los siguientes puntos te pueden ayudar:

- Día
- Lugar
- Invitados
- Comida/bebida
- Música
- Otros

2A



Los siguientes puntos te pueden ayudar:

- Lugar
- Personas
- Actividades
- Objetos
- Ambiente
- Otros

2B



TEMAS: Identificación personal y característica (P1), Tiempo libre y ocio (P2), Vida cotidiana (P4)

INTRODUCCIÓN

0,5 min.

Hola / Buenos días. (Siéntate, por favor.) **¿Cuál es el número de tu hoja de trabajo?**
¿Podrías decirnos algo sobre ti? / ¿Podrías presentarte brevemente?
 Gracias / muchas gracias. Ahora vamos a empezar con la primera parte del examen.

PRIMERA PARTE (3–5 preg.)Identificación personal y
característica

2,5 min.

Te voy a hacer unas preguntas sobre el tema de *identificación personal y característica*.
 Contéstalas con detalles si es posible. Si no entiendes algo, puedes pedirme que te lo repita.
¿Podemos empezar?

- **¿Cómo es tu mejor amigo? Cuéntame algo sobre él/ella.**
- **¿Cómo te llevas con tus más cercanos/con tus compañeros de clase? ¿Por qué sí/no?**
- **¿Puedes imaginar tu vida sin amigos? ¿Por qué sí/no?**
- **¿Cómo celebraste tus dieciocho años/tu último cumpleaños?**
- **¿En qué piensas que cambiará tu vida en unos diez años?**
- **¿Te gustaría trabajar/estudiar en el extranjero? ¿Por qué sí/no?**

Gracias. Ahora pasamos a la segunda parte del examen.

SEGUNDA PARTE

Tiempo libre y ocio

4 min.

Mira las imágenes 2A y 2B de la hoja separada.

Tarea Uno

1,5 min.

¿Qué imagen has elegido para describir? ... Descríbela, por favor.

- Lugar
- Personas
- Actividades
- Objetos
- Ambiente
- Otros

- ② **¿Cómo lo están pasando estas personas?**
- ② **¿Por qué crees que hacen esta actividad?**
- ② **¿Crees que es una actividad atractiva para todos?**
- ② **¿Te parece una buena forma de pasar el tiempo libre? ¿Por qué?**

Gracias. Ahora pasamos a la Tarea Dos.

Tarea Dos

1 min.

Mira las imágenes 2A y 2B de la hoja separada una vez más y compáralas detalladamente.

- Lugar
- Personas
- Actividades
- Objetos
- Ambiente
- Otros

- ② **¿Cuál de las actividades crees que es mejor practicar solo/en compañía?**
- ② **¿Cuál de las actividades piensas que es más saludable? ¿Por qué?**
- ② **¿Cuál de las actividades es más adecuada para los jóvenes? ¿Por qué?**
- ② **¿Cuál de las actividades elegirías? ¿Por qué?**

Gracias. Pasamos a la Tarea Tres.

Tarea Tres

1,5 min.

Ahora te voy a pedir que hables de tu tiempo libre. **¿Puedes empezar?**

- ② **¿Cómo pasabas tu tiempo libre cuando eras niño/a?**
- ② **¿Hay alguna actividad de tiempo libre que te gustaría probar en el futuro?**
- ② **¿Cómo piensas que pasan el tiempo libre tus amigos?**

Gracias. Ahora empezamos la tercera parte del examen.

Ahora debes hablar individualmente de la cocina española. Las imágenes 3A–3B te pueden ayudar a organizar tu discurso. Imagínate la siguiente situación:

El año pasado estuviste de intercambio en España. Por eso tu profesor/a de español te ha pedido que prepares una presentación sobre España para los estudiantes del tercer curso que van a ir a España este año.

¿Podemos/Puedes empezar?

Imágenes:

3A) Mapa político de España

3B) Mapa de España-monumentos históricos

- Geografía
- Habitantes y lenguas oficiales
- Ciudades grandes (puntos de interés)
- Historia/cultura
- Costumbres/fiestas
- Otros

- ① *Compara el ritmo diario de España y de la República Checa.*
- ② *¿Qué costumbre española te ha sorprendido? ¿Por qué?*
- ③ *¿Cuáles son los tópicos/estereotipos que se dicen de España en el extranjero?*
- ④ *¿Cuáles son los acontecimientos más importantes de la historia de España en el siglo XX?*

3A



3B



Gracias. Ahora pasamos a la última parte del examen.

TERCERA PARTE

5 min.

Ahora toma la hoja de trabajo para la tercera parte del examen, por favor.

CUARTA PARTE

Vida cotidiana

3 min.

Ahora vamos a conversar juntos/as.

Estás de intercambio en una escuela española. Tú y un/a amigo/a hispanohablante queréis organizar una fiesta celebrando el fin del año escolar. Tenéis que poneros de acuerdo sobre la organización.

Yo voy a hacer el papel de tu amigo/a hispanohablante y voy a empezar la conversación. ¿Podemos empezar?

“Hola, ¿cuándo podríamos hacer la fiesta?”

- Día
- Lugar
- Invitados
- Comida/bebida
- Música
- Otros

- ① *Creo que el viernes/el sábado por la noche sería mejor.*
- ② *Podemos hacerla en casa de mis padres/en nuestro bar favorito/en tu casa...*
- ③ *¿Queremos que vengan todos nuestros compañeros de clase?/¿Invitaremos a los profesores también?*
- ④ *¿Hay que traer algo para tomar?/ ¿Los demás van a traer tapas/ bocadillos/refrescos...también?*
- ⑤ *¿Hay que traer discos?/ ¿Invitamos a un músico para tocar? /Podría ser caro...*
- ⑥ *Entonces, ¿en qué quedamos? / ¿Cómo lo hacemos?*

Gracias. Se ha acabado el examen.

8.7.3 Criterios de evaluación de la EO.

PŘÍLOHA č. 6

CIZÍ JAZYK - KRITÉRIA HODNOCENÍ ÚSTNÍ ZKOUŠKY

Přílohy ke sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
č. j.: MSMT-9020/2019-1

I – Zadání/Obsah a projev	II – Lexikální kompetence	III – Gramatická kompetence a prostředky textové návaznosti (PTN) ¹	IV – Fonologická kompetence
<ul style="list-style-type: none"> Sdělení odpovídá zadání, je účelné, jasné a v odpovídající míře podrobné. ² Sdělení je souvislé s lineárním sledem myšlenek. Komunikativní strategie jsou používány vhodně. Pomoc/asistence zkoušejícího není nutná. 	<ul style="list-style-type: none"> (Specifická) ³ slovní zásoba je široká. (Specifická) ³ slovní zásoba je použita správně⁴ a chyby nebrání porozumění. 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah mluvnických prostředků včetně PTN je široký. Mluvnické prostředky včetně PTN jsou použity správně ⁵ a chyby nebrání porozumění. 	<ul style="list-style-type: none"> Projev je natolik plynulý, že příjemce nemusí vynakládat úsilí jej sledovat či mu porozumět⁶. Výslovnost je správná. ⁴ Intonace je přirozená.
<ul style="list-style-type: none"> Sdělení většinou odpovídá zadání, je většinou účelné, jasné a v odpovídající míře podrobné. ² Sdělení je většinou souvislé s lineárním sledem myšlenek. Komunikativní strategie jsou většinou používány vhodně. Pomoc/asistence zkoušejícího je ojediněle nutná. 	<ul style="list-style-type: none"> (Specifická) ³ slovní zásoba je většinou široká. (Specifická) ³ slovní zásoba je většinou použita správně a/nebo chyby ojediněle brání porozumění. 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah mluvnických prostředků včetně PTN je většinou široký. Mluvnické prostředky včetně PTN jsou většinou použity správně a/nebo chyby ojediněle brání porozumění. 	<ul style="list-style-type: none"> Projev je natolik plynulý, že příjemce nemusí vynakládat úsilí jej sledovat či mu porozumět. ⁶ Výslovnost je většinou správná. Intonace je většinou přirozená.
<ul style="list-style-type: none"> Sdělení ve větší míře neodpovídá zadání, není ve větší míře účelné, jasné a v odpovídající míře podrobné. ² Sdělení není ve větší míře souvislé s lineárním sledem myšlenek. Komunikativní strategie nejsou ve větší míře používány vhodně. Pomoc/asistence zkoušejícího je ve větší míře nutná. 	<ul style="list-style-type: none"> (Specifická) ³ slovní zásoba je ve větší míře omezená. (Specifická) ³ slovní zásoba není ve větší míře použita správně a/nebo chyby ve větší míře brání porozumění. 	<ul style="list-style-type: none"> Rozsah mluvnických prostředků včetně PTN je ve větší míře omezený. Mluvnické prostředky včetně PTN nejsou ve větší míře použity správně a/nebo chyby ve větší míře brání porozumění. 	<ul style="list-style-type: none"> Projev je natolik nesouvislý, že příjemce musí ve větší míře vynakládat úsilí jej sledovat či mu porozumět. ⁶ Výslovnost je ve větší míře nesprávná. Intonace je v omezené míře přirozená.
<ul style="list-style-type: none"> Sdělení ani za neustálé pomoci/asistence zkoušejícího nespĺňuje požadavky zadání. ² 	<ul style="list-style-type: none"> (Specifická) ³ slovní zásoba je v nedostatečném rozsahu/není použita správně/chyby brání porozumění sdělení. 	<ul style="list-style-type: none"> Mluvnické prostředky včetně PTN jsou v nedostatečném rozsahu/nejsou použity správně/chyby brání porozumění sdělení / nejsou na požadované úrovni obtížnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> Projev je natolik nesouvislý, že je příjemce nemožno sledovat či mu porozumět. ⁶ Výslovnost brání porozumění sdělení. Intonace je nepřirozená.
<ul style="list-style-type: none"> Pro nedostatek jazyka nelze hodnotit. 			

Parte		Puntos				2	Notas
1ª	I Instrucciones/contenido y expresión	3	2	1	0	2	<p>I) 2, 3, 2, 1 – Al principio quiere hablar sola (probablemente no entiende las instrucciones), la examinadora le da a entender que va a preguntarle (reacción en checo - "jo"). Formuladas 4 preguntas, las entiende, pero no detalla las respuestas (la examinadora le ayuda añadiendo ¿por qué?, no responde con oraciones completas. Se corrige sola.</p> <p>II) 1, 2 – vocabulario general (repite p.ej. cosa, bueno), expresión torpe (p.ej. es una hermosa cosa enseñarlo, tener diversión); - p.ej. enseñar x mostrar, enseñar x probar.</p> <p>III) 1, 2 – no aprovecha una gramática más complicada de las preguntas (p.ej. imperfecto, condicional, el verbo preferir); - p.ej. buen x buena cosa, el maestro no es buen/bien, le gusta los deportes, bungee jumping x el bungee jumping, mi amigos.</p> <p>I) U1: 2, 2, 2, 1 - describe (p.ej. puedo ver), ideas sin ordenar, caóticas (p.ej. tres personas que están en la playa. Allí está mucha arena. Y las personas son acostados en la playa), dos preguntas adicionales. No pide ayuda cuando no sabe cómo continuar.;</p> <p>U2: 2, 1, 2, 2 - compara (p.ej. en la primera... pero en la segunda, aquí x allí), pero sin muchos detalles. Directamente compara la gente, los árboles y el tiempo, no va de lo general hacia lo concreto (lugar). No usa deixis lingüística, sino espacial en los dibujos con dedo. Reformulaciones repetidas. 1 pregunta adicional (tiempo).;</p> <p>U3: 3, 3, 2, 2 – habla sola (del texto preparado que lee), 2 preguntas adicionales: + autocorrección: - en la 2ª pregunta la estrategia de comunicación no es adecuada (anuncia que va a continuar pero se corta y se calla).</p> <p>II) 2, 2 + p.ej. costa, arena, palmas, sol, balneario; unión "a las tres ochos", "en dos" (en vez de en las dos ^{montañas}) y uso de la expresión inglesa „see" impide la comprensión; - cuando compara se repite (p.ej. castillo), voleibol.</p> <p>III) 1, 1 – gama limitada: no enlaza las oraciones (puedo ver allí es el sol: me gusta ir a las montañas practicar el snowboard); - errores en la deixis (esto--imagen, aquí x allí), errores en el género (amigo - Kristýna, grupo - la mejor), está mucha arena, allí fue mucha gente, jugar voleibol, personas son acostado, fueron este año, me gustaba muchos grupos.</p> <p>I) 1, 1, 2, 1 – empieza bien, luego se desvía (aquí puedo ver Santiago de Compostela... me gusta este ciudad). Sin coherencia lógica de los enunciados (España tiene setenta comunidades... Castilla León, Castilla La Mancha. Allí hay lenguas oficiales...). Asistencia de la examinadora necesaria = le devuelve el tema (después de 3 preguntas – habla brevemente sobre las ciudades - Madrid, Barcelona, Valencia -, la comida y el ritmo diario). Utiliza compensación (cena--la última comida del día).</p>
	II Competencia léxica	3	2	1	0	1	
	III Competencia gramatical	3	2	1	0	1	
2ª	I Instrucciones II Competencia léxica	T1	3	2	1	0	5
		T2	3	2	1	0	
		T3	3	2	1	0	
3ª	I Instrucciones II Competencia léxica	T1	3	2	1	0	4
		T2	3	2	1	0	
		T3	3	2	1	0	

	III Competencia gramatical	3	2	1	0	2		
	I Instrucciones /contenido y expresión	3	2	1	0	2		
	II Competencia léxica	3	2	1	0	2	6	
	III Competencia gramatical	3	2	1	0	2		
1 ^a -4 ^a	IV Competencia fonológica	3	2	1	0	2	2	
Puntos en total							21	

II) 1, 2 – vocabulario general (p.ej. *interesante, gente, cosa*), falta vocabulario del ritmo diario (p.ej. *cena, desayuno*). + p.ej. *Península Ibérica, sur de Europa*, nombres de algunas comunidades autónomas, intenta expresar castañuelas - *castañetas, paella, azafán*; - p.ej. *autonómicos, temperamental (misto temperamental), murar (misto morir), setenta x diecisiete*.
 III) 2, 2 – faltan PTC para estructurar el discurso; + p.ej. *pues, por ejemplo*; - p.ej. *comunidades autonómicas, este ciudad, están muchos monumentos, una gente no le gusta, en las diez, está el castillo grande*.
 I) 2, 3, 2, 2 - ella misma propone (día y lugar), pero no pide ayuda, la examinadora tiene que pedirte repetidas veces que resuma; es que no entiende y no pregunta. + p.ej. *pues, vamos a ver, tenemos que pensar de esto*.
 II) 2, 2 – falta vocabulario para pedir ayuda. - p.ej. *preparar la fiesta el sábado x para el sábado, no tenemos la escuela, sabes x lo conoces*.
 III) 2, 1 – uso sólo del presente y perífrasis *ir + a + inf.*, falta p.ej. futuro, subjuntivo etc.; "*podemos decir ella que va a disco*" y confusión del género el amigo x la amiga impide la comprensión; - p.ej. *yo voy a enseñarlo x enseñártelo, yo creo sí, le gusta animal mucho, es al lado, en el sábado, prepararlo x prepararla*.
 2, 2, 2 – pausas largas (p.ej. *es una cosa (...)*) en que puedo; *tenemos que preparar la fiesta ... el sábado*, pronunciación *allí [alí], castillo [castiljo], música [múzika], izquierda [izquierda], entonación ascendente*.

I. Instrucciones: contenido/ expresión/ conocimientos:

- gama
- precisión
- inteligencia/ precisión
- efectividad
- grado de detalles/ extensión
- coherencia
- estrategias de comunicación
- asistencia del examinador

 II. Comp. lex+ Especif.:

- gama
- precisión

 III. Comp. gram. + PCT:

- gama
- precisión

 IV. Comp. fonol.:

- fluidez
- pronunciación
- entonación

