

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ
ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ**

**ОЛИЙ ТАЪЛИМ ТИЗИМИ ПЕДАГОГ ВА РАЎБАР КАДРЛАРИНИ ҚАЙТА
ТАЙЁРЛАШ ВА УЛАРНИНГ МАЛАКАСИНИ ОШИРИШНИ ТАШКИЛ
ЭТИШ
БОШ ИЛМИЙ - МЕТОДИК МАРКАЗИ**

**ЎЗБЕКИСТОН ДАВЛАТ ЖАЎОН ТИЛЛАРИ УНИВЕРСИТЕТИ
ЎУЗУРИДАГИ ЧЕТ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШНИНГ ИННОВАЦИЈАВИЙ
МЕТОДИКАЛАРИНИ РИВОЖЛАНТИРИШ РЕСПУБЛИКА
ИЛМИЙ-АМАЛИЙ МАРКАЗИ**

ФИЛОЛОГИЈА ВА ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШ: ИСПАН ТИЛИ

**“ЎҚУВ ЖАРАЁНИНИ РЕЖАЛАШТИРИШ,
БАЎОЛАШ МЕТОДЛАРИ
ВА ФИДБЕК МЕХАНИЗМЛАРИ ”
модули бўйича
Ў Қ У В – У С Л У Б И Й М А Ж М У А**

Тузувчи: Ф.С.Ташпулатова

**Мазкур ўқув-услугий мажмуа Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг 2017 йил
--- -----даги -----сонли буйруғи билан тасдиқланган ўқув режа ва дастур
асосида тайёрланди.**

**Тузувчи: Ф.Ташпулатова - ЎзДЖТУ Испан тили
назарияси ва амалиёти кафедраси ўқитувчи**

**Такризчилар: Joaquín Bustamente Costa (Испания) – Кадис
Университети профессори**

**Т.Олтиев - ЎзДЖТУ Испан тили назарияси ва
амалиёти кафедраси доценти ф.ф.н.**

*Ўқув -услугий мажмуа ЎзДЖТУ хузуридаги РИАИМ Кенгашининг 2017 йил
_____даги _____сонли қарори билан тасдиққа тавсия қилинган.*

МУНДАРИЖА

I. ИШЧИ ДАСТУРИ.....	4
II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	11
III. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	16
IV. КЕЙСЛАР БАНКИ.....	74
V. МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ	76
VI. ГЛОССАРИЙ.....	77
VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	79

I. ИШЧИ ДАСТУР

КИРИШ

Замонавий талаблар асосида қайта тайёрлаш ва малака ошириш жараёнларининг мазмунини такомиллаштириш ҳамда олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касбий компетентлигини мунтазам ошириб боришга қратилган мазкур ўқув дастури Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2015 йил 12 июндаги “Олий таълим муассасаларининг раҳбар ва педагог кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида” ги ПФ-4732-сон Фармонидаги устувор йўналишлар мазмуни ҳамда Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг 2016 йил 6 апрелдаги 137-сонли буйруғи билан тасдиқланган ўқув режа ва дастур асосида тайёрланди.

Мазкур дастурда Европа Кенгашининг “Чет тилини эгаллаш умумевропа компетенциялари: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш” тўғрисидаги умумэтироф этилган халқаро меъёрлари (MCER– El Marco Común Europeo de Referencia) ва Ўзбекистон Республикасининг узлуксиз таълим тизимида чет тилларни ўрганишга қўйиладиган талаблар эътиборга олинди. Унда чет тилини ўқитишга ихтисослашган таълим йўналишлари битирувчилари олий таълим муассасасидаги тўрт йиллик таҳсиллари ниҳоясида ўрганган чет тили бўйича C1 даражани эгаллашлари минимум сифатида белгилаб қўйилган.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” **модулининг мақсад:** педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малака ошириш курси тингловчиларини Умумевропа тизими даражаларидан самарали фойдаланиш, чет тили ўқитувчилари ва ўқувчиларига, ҳамда чет тилидан билим даражасини баҳолаш муаммолари билан шуғулланувчиларга ёрдам бериш, барча европа тиллари учун қабул қилинган ўқитиш ва баҳолаш методикасини тақдим этиш.

Модулининг вазифалари: Вазифаси билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими (CEFR) тил таълимида: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш; CEFR тизимини Ўзбекистон Республикасига жорий қилишга оид кўникмаларни шакллантириш; тилни эгаллаш даражаси ва натижаларни баҳолашни ўргатиш.

Модул бўйича тингловчиларнинг билими, кўникмаси, малакаси ва компетенцияларига қўйиладиган талаблар

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

Тингловчи:

- билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими (CEFR) тил таълимида: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш;
- CEFR тизимини Ўзбекистон Республикасига жорий қилиш, жорий қилишдаги муаммолар ва уларни ҳал этиш йўллари;
- тилни эгаллаш даражаси тизими, умумий шкаласи ва натижаларни баҳолаш;
- ўқитишнинг асосий кўникмалари: ўқиб тушуниш, ёзиш, тинглаб тушуниш ва гапириш;
- дарсни амалий ташкилий масалаларини уйда пухта ҳал қилиш фидбек механизмининг асоси эканлиги бўйича **билимларга** эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

- Дарсни янгича яъни ноанъанавий равишда режалашни тартибини эгаллаши;
- Янги инновацион талабларга риоя қилиши;
- Интерфаол технологияларни жалб қилган ҳолда дарсни режалаштириши;
- ўқув материалларини яратиш учун мақсад, вазифа ва кутилаётган натижаларини тўғри белгилай олиш;
- интерфаол методларни мақсадли танлаш ва фойдаланиш;
- интерфаол методлардан фойдаланиш **кўникма ва малакаларини** эгаллаши лозим.

Тингловчи:

- замонавий талаблардан келиб чиққан ҳолатда иш тутиши;
- венн диаграммаси, инсерт, зинама-зина сингари график органайзерларни атрофлича жалб этиши;
- коммуникативликни ва мустақил фаолиятни ташкил этиш **компетенцияларни** эгаллаши лозим.

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” курси амалий машғулотлар шаклида олиб борилади.

Курсни ўқитиш жараёнида тингловчилар ўқув модуллари доирасидаги ижодий топшириқлар, кейслар, ўқув лойиҳалари, технологик жараёнлар билан

боғлиқ вазиятли масалалар асосида амалий ишларни бажарадилар.

Амалий машғулотлар замонавий таълим услублари ва инновацион технологияларга асосланган ҳолда ўтказилади. Бундан ташқари, мустақил ҳолда ўқув ва илмий адабиётлардан, электрон ресурслардан, тарқатма материаллардан фойдаланиш тавсия этилади.

Курсни ўқитиш жараёнида таълимнинг замонавий методлари, ахборот-коммуникация технологиялари қўлланилиши назарда тутилган:

- амалий дарсларида замонавий компьютер технологиялари ёрдамида презентацион ва электрон-дидактик технологиялардан,
- Ispring программаси ёрдамида тузилган интерактив тестлардан фойдаланиш назарда тутилади.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

Модул мазмуни ўқув режадаги “Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2012 йил 10 декабридаги “Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора тадбирлари тўғрисида” ПҚ-1875-сонли Қароридан келиб чиқадиган вазифалар”, “Тестология асослари”, “Интеграллашган тил кўникмаларини ривожлантириш” ўқув модуллари билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг касбий педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали чет тили ўқитувчиларининг халқаро стандартлар, хусусан, CEFR тизими (Билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими) ва CEFR турли мамлакатлар ёки бир мамлакатдаги турли университетлар, коллежлар ва мактабларидаги ўқув дастурлари, мутахассисларнинг тайёргарлик даражаси ва баҳолаш тизимларини қиёслашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимооти:

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юкلامаси, соат					
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкلامаси				Мустақил таълим
			жумладан				
			жами	Назай	Амалий	машғулот	

1.	El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación	2	2		2		
2.	Requisitos en la enseñanza de Español como lengua extranjera	2	2		2		
3.	Fundamentos para la planificación de clases y de ejecución de los programas de aprendizaje de lenguas	2	2		2		
4.	Las opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas	2	2		2		
5.	Enfoques orientados a la acción el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas	4	2		2		2
6.	Los principios de la evaluación para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas	2	2		2		
7.	Los tipos de la Evaluación en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje	2	2		2		
8.	Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje	2	2		2		
9.	Métodos de planeación en el aprendizaje y la enseñanza de la Educativo	2	2		2		
10.	Metodología de Evaluación de los proyectos	2	2		2		
11.	Influencia de Feed-back en la aprendizaje,enseñansa y evaluación	2	2		2		
12.	Los herramientas de Portfolio en la apredezaje de lengua.	4	2		2		2
	Жами:	28	24		24		4

EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

1 - Tema. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

Билимни баҳолашнинг умумевропа тизими (El Marco Común Europeo de Referencia CEFR): ўрганиш, ўқитиш, баҳолаш, бу – хорижий тилларда билим даражасини аниқлаш тизими бўлиб, европа иттифоқида тил кўникмаларини

баҳолашнинг миллий тизимини яратиш мақсадида CEFRда фойдаланишни тавсия қилинди.

2 - Tema. Requisitos en la enseñanza de Español como lengua extranjera.

Билимни баҳолашнинг умумевропа тизими (El Marco Común Europeo de Referencia- CEFR): ўрганиш, ўқитиш, баҳолаш, бу – хорижий тилларда билим даражасини аниқлаш тизими бўлиб, европа иттифоқида тил кўникмаларини баҳолашнинг миллий тизимини яратиш мақсадида CEFRда фойдаланишни тавсия қилинди.

3 - Tema. Fundamentos para la planificación de clases y de ejecución de los programas de aprendizaje de lenguas.

“Чет тиллар учун халқаро стандартлар” тилнинг эгалланганлик даражасидаги таснифларга тегишли бўлиши мумкин. Бу таснифларга қараб зарур ўқув дастурлари ва баҳолаш тизими ишлаб чиқилади. Ўзбекистон Республикасида CEFR тизимидан европа тилларини билиш даражасини баҳолашда асосий меозон ҳамда ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш методикаси сифатида фойдаланишни таклиф этилади.

4 - Tema. Las opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas

“Чет тиллар учун халқаро стандартлар” тилнинг эгалланганлик даражасидаги таснифларга тегишли бўлиши мумкин. Бу таснифларга қараб зарур ўқув дастурлари ва баҳолаш тизими ишлаб чиқилади. Ўзбекистон Республикасида CEFR тизимидан европа тилларини билиш даражасини баҳолашда асосий меозон ҳамда ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш методикаси сифатида фойдаланишни таклиф этилади.

5 - Tema. Enfoques orientados a la acción el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

CEFR тизимининг асосий вазифаларидан бири стандарт, тест ва имтихонларга мувофиқ чет тилларни эгаллаш даражаларини таснифлашга ёрдам беришдан иборатдир. Бу нарса сертификатлашнинг турли тизимларини қиёслашни осонлаштиради.

6 - Tema. Los principios de la evaluación para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

CEFR тизимининг асосий вазифаларидан бири стандарт, тест ва имтихонларга мувофиқ чет тилларни эгаллаш даражаларини таснифлашга ёрдам беришдан иборатдир. Бу нарса сертификатлашнинг турли тизимларини қиёслашни осонлаштиради.

7 -Tema. Los tipos de la Evaluación en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje.

Ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш ўқитувчилар ва ўқувчилар ишининг ҳамиша чамбарчас боғлиқ қисмидир.

Мақсад. Ўзбекистонда барчани чет тилини ўргатишга жалб этишдан мақсад - узлуксиз таълим тизимининг битирувчилари учун яхшироқ иш жойини топиш, ўқишни давом эттириш ёки илмий салоҳиятини кенгайтириш, чет тилида мумкин қадар эркин ва профессионал мулоқот қила олишларига кўмаклашишдир.

8- Tema. Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш ўқитувчилар ва ўқувчилар ишининг ҳамиша чамбарчас боғлиқ қисмидир.

Мақсад. Ўзбекистонда барчани чет тилини ўргатишга жалб этишдан мақсад - узлуксиз таълим тизимининг битирувчилари учун яхшироқ иш жойини топиш, ўқишни давом эттириш ёки илмий салоҳиятини кенгайтириш, чет тилида мумкин қадар эркин ва профессионал мулоқот қила олишларига кўмаклашишдир.

9 - Tema. Métodos de planeación en el aprendizaje y la enseñanza de la Educativo.

Мазкур стандарт асосида чет (инглиз, француз, немис,испан ва бошқа тиллар) тиллари бўйича таълим муассасаси хусусиятларини инобатга олган ҳолда давлат аттестацияси учун назорат-баҳолаш кўрсаткичлари, ўқув дастурлар ишлаб чиқилади ва тегишли вазирликларнинг буйруқлари билан тасдиқланади.

10 - Tema. Metodología de Evaluación de los proyectos

Мазкур стандарт асосида чет (инглиз, француз, немис ва бошқа тиллар) тиллари бўйича таълим муассасаси хусусиятларини инобатга олган ҳолда давлат аттестацияси учун назорат-баҳолаш кўрсаткичлари, ўқув дастурлар ишлаб чиқилади ва тегишли вазирликларнинг буйруқлари билан тасдиқланади.

11 - Tema. Influencia de Feed-back en la aprendizaje,enseñansa y evaluación.

CEFR дунё бўйлаб кенг тарқалган хорижий тил таълимининг меъёрларидан биридир. Шуни таъкидлаш керакки, у тил мутахассисларининг мақсадини белгилаб бермайди. Ўқув дастурлари ҳам, тилни баҳолаш тизими ҳам улар фойдаланиладиган муҳит учун тузилиши ва мослаштирилиши керак.

CEFR турли мамлакатлардаги олий таълим муассасалари, коллежлар ва мактабларидаги ўқув дастурлари, мутахассисларнинг тайёргарлик даражаси ва баҳолаш тизимларини қиёслаш учун ишонарли усул ҳисобланади.

CEFR тушунчасининг таърифига кўра дунё бўйича лисоний салоҳиятнинг баҳолаш шаклини қуйидаги 1- жадвалда кўриш мумкин:

12 - Tema. Los herramientas de Portfolio en la aprendizaje de lengua.

Давлат таълим стандартлари ўқувчи ва талабаларнинг чет тиллар бўйича билим ва тайёргарлик даражаларини белгилаб беради, ўқув режа ва дастурлар, дарсликлар, қўлланмаларни ишлаб чиқишда асос бўлиб хизмат қилади.

Ўзбекистон Республикасида таълимнинг барча босқичларида чет тилини ўқитишнинг асосий мақсади ўрганувчиларнинг кўп маданиятли дунёда кундалик, илмий ва касбга оид соҳаларда фаолият олиб бориши учун чет тилида коммуника-тив компетенциясини шакллантиришдан иборат.

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модул бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларидан фойдаланилади:

- ноанъанавий ўқитиш (интерактив, конференция, дебат, симуляция);
- давра суҳбатлари (муҳокама этилаётган муаммо ва унинг ечими бўйича мантиқий хулосалар чиқариш);

баҳс ва мунозаралар (лойиҳалар ечими бўйича далиллар ва асосли рақамлар тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

БАҲОЛАШ МЕЗОНИ

№	Баҳолаш турлари	Максимал балл	Баллар
1	Кейс топшириқлари	2.5	1.2 балл
2	Мустақил иш топшириқлари		0.5 балл
3	Амалий топшириқлар		0.8 балл

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

1. LOS MAPAS MENTALES Y LLUVIA DE IDEAS.

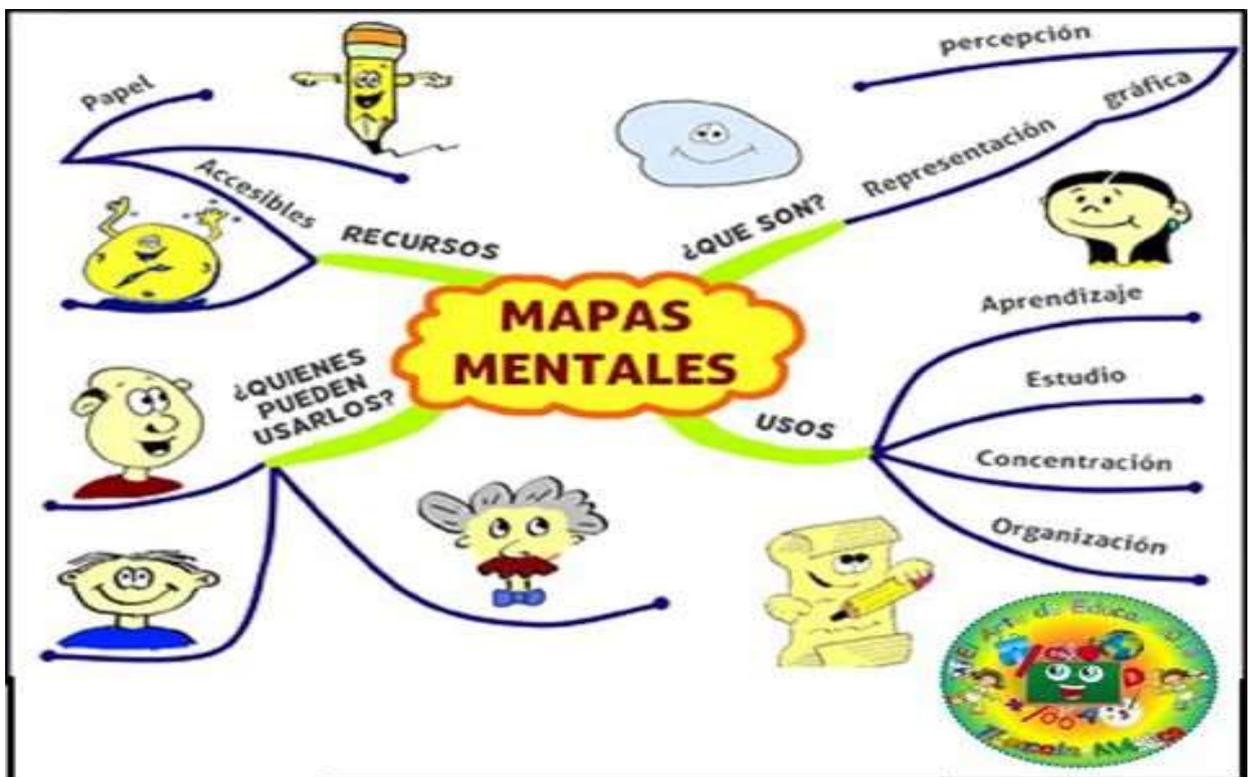
Como elaborar un mapa mental Para desarrollar un mapa mental de cualquier proyecto que tenga en mente, utilice las siguientes instrucciones: (Necesitará papel, lapiz, goma y colores)

1. El mapa debe estar formado por un mínimo de palabras. Utilice únicamente ideas clave e imágenes.
2. Inicie siempre desde el centro de la hoja, colocando la idea central (Objetivo) y remarcándolo.
3. A partir de esa idea central, genere una lluvia de ideas que esten relacionadas con el tema.
4. Para darle más importancia a unas ideas que a otras (priorizar), use el sentido de las manecillas del reloj.
5. Acomode esas ideas alrededor de la idea central, evitando amontonarlas.
6. Relacione la idea central con los subtemas utilizando líneas que las unan.
7. Remarque sus ideas encerrándolas en círculos, subrayándolas, poniendo colores, imágenes, etc. Use todo aquello que le sirva para diferenciar y hacer más clara la relación entre las ideas.
8. Sea creativo, dele importancia al mapa mental y diviértase al mismo.
9. No se limite, si se le acaba la hoja pegue una nueva. Su mente no se guía por el tamaño del papel.

1. Ejemplo de un Mapa Mental

2. Beneficios de los mapas mentales
1. Los mapas mentales ayudan a crecer. Esto es porque se recomienda que los mapas mentales incluyan siempre imágenes y que éstas sean PROPIAS lo que estimula la creatividad, primer paso del crecimiento.
2. Segundo, estimula la memoria, una de las funciones del cerebro, compuesta por el proceso de registro y el de recordación, ambos procesos son apoyados al crear y leer un mapa mental respectivamente.
3. Y el tercero la capacidad de análisis, con toda la información a la mano, ordenada y representada de manera gráfica es mucho más fácil tomar en cuenta todos los factores que afectan a una situación dada y por lo tanto tomar mejores

decisiones. En general nos ayudan al crecimiento y desarrollo de nuestra inteligencia. Los mapas mentales pueden ayudar en una organización. Esa es precisamente una de las principales ventajas, se le puede llamar pensamiento colectivo, y consiste en que mientras un grupo de personas crea o interpreta en conjunto un mapa mental, cada participante hace suyas cada una de las ideas y sus relaciones expresadas en el mapa y se evitan así las interpretaciones diferentes y los malos entendidos. En el mapa TODO está claro para TODOS. Así es posible que el crecimiento se de para todo el grupo y no sólo para un individuo.



2 . Método de "Clúster"

La Palabra significa el Paquete, la Constelación de la Uva. La Composición del Clúster permite el libre y público, con motivo de cualquier Tema para pensar. El Clúster en las distintas Etapas de la Hora de ser usado:

1. En la Fase de la Convocatoria para la Estimulación de la asociación con la Actividad de los Estudiantes.
2. En la Fase de Comprensión de la Construcción del Material.
3. En la Fase de la Reflexión para la Evaluación.

- En el Centro de la Hoja, la Palabra (el Tema, el Problema). Seguir escribiendo de esta Palabra, Palabras o Combinaciones de palabras.

3.Métodos: aspectos generales.

La creación de los cluster puede efectuarse de muy diversos modos en función de los métodos distintos darán, en general, soluciones distintas para los mismos datos. Entre los más usados destacan los métodos jerárquicos aglomerativos (hclust del package stats y agnes del package cluster) y divisivos (como diana del package cluster) y los de partición iterativa como kmeans del package stats . Cada uno de los cuales da lugar, a su vez, a una gama de posibilidades diversas, según las reglas usadas para el agrupamiento. Usaremos R para agrupar según dos métodos: análisis jerárquico aglomerativo y análisis medias con la distancia euclídea. El método k-medias puede usarse con varios algoritmos. Vea ayuda de R para más información. En análisis jerárquico se pueden estandarizar los datos desde el proceso si se usa la función agnes del package cluster. En medias es preciso efectuarlo previamente si se decide su uso.

4.El método jerárquico aglomerativo.

Se dice que los cluster forman una jerarquía, están anidados, cada cluster formará parte de otro mayor, hasta el último paso que engloba a todos. A diferencia de los métodos de reasignación, sólo se efectúa una inspección para agrupar, de modo que los resultados no podrán modificarse en pasos sucesivos. En el cluster jerárquico, una vez que dos individuos se funden en un cluster permanecen ahí hasta el final del proceso. Los métodos jerárquicos usan una matriz de proximidades (distancias o similitudes) como base para el agrupamiento. Comienzan con tantos cluster como objetos y terminan con un solo cluster. Nota: Las medidas de distancia se pueden generar mediante la función dist o la función daisy del package cluster. Estas matrices pueden usarse, tal como hemos dicho en párrafos anteriores, como input para un análisis cluster jerárquico.

5. Método del enfoque comunicativo.

El método se enfoca en la idea de que las personas aprendan el idioma, en lugar de solamente practicar una estructura gramatical, en cambio, a través de la práctica el estudiante se ve obligado a dominar la estructura gramatical. Por medio de este método, el profesor ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar gran cantidad de actividades orales y escritas. La corrección ocurre después que los estudiantes realizan sus actividades. El método comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas. Como tal, a menudo se le define por medio de una lista de principios o características generales. Una de las listas más conocidas es la de las cinco características del método comunicativo, elaborada por David Nunan (1996):

- Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
- Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
- Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no solo en la lengua.
- Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen a su aprendizaje.
- Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Históricamente, el método comunicativo se ha considerado la respuesta al método audiolingual y una ampliación del método nocional-funcional. Al igual que este último, el método comunicativo también pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua.

A diferencia del método de traducción gramatical, su principal objetivo es ayudar a los alumnos a crear frases con significado, en lugar de ayudarles a construir

estructuras gramaticales correctas o a conseguir una pronunciación perfecta. Esto significa que el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta cómo el alumno desarrolla su competencia comunicativa, la cual se podría definir como la capacidad que tiene el alumno para usar sus conocimientos sobre los aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua para comunicarse de manera adecuada.

6.Método Global Analítico.

El método global analítico, es de enseñanza concreta se basa en los intereses del niño para aprender a leer y escribir son vitales cuando se utilizan los juegos educativos como la memoria que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura.

Los métodos analíticos o globales se caracterizan porque desde el primer momento se le presentan al niño unidades con un significado completo. El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar.

El método global analítico es el que mejor contempla las características del pensamiento del niño que ingresa en primer grado, porque:

- Percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas.
- Percibe antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas.
- No siente espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo, si no es conducido a realizar esa operación mental.
- Cuando se siente motivado por una viva curiosidad o un interés vital, es capaz de buscar por sí sólo a pedir ayuda para descomponer el todo que percibió sincréticamente.
- Todo niño es intuitivo y a los 5 y 6 años percibe aún en forma global; por esto descubre primero las diferencias que las semejanzas.

7.Métodos del Método Global o Analítico:

Entre los métodos analíticos o globales, caracterizados por que desde el primer momento se le presentan al niño unidades con un significado completo, podemos contar con los siguientes:

8.Métodos Léxicos.

Se presentan palabras con significado corto, y se forman frases con las palabras aprendidas visualmente. En este método no se pueden formar frases u oraciones con palabras desconocidas porque el niño no puede descifrar las palabras por si solo, y se retrasaría demasiado el aprendizaje.

9.Métodos Fraseológicos.

Este método es a partir de una conversación con los alumnos, el profesor escribe una frase en la pizarra y dentro de esa frase el niño ira reconociendo las palabras. En este método se habituara a leer inteligentemente, además, estimula el placer y la curiosidad del niño.

10. Métodos Contextuales.

En este método se utilizan frases analizadas en clase, su ventaja es el interés del texto para los alumnos. Los alumnos leen y tratan de hacer coincidir su lectura con lo que ellos creen que dice el texto.

11.Etapas del Método Global.

Comprensión: esta etapa es saber diferenciar y comprender cada una de las diferentes cosas que hay en el medio que nos rodea.

Imitación: Copia de frase u oraciones que ya pueden leer y que el maestro le presta en fajas de cartulina, o escritas en el pizarrón, ejemplo: Abro la puerta

Elaboración: Reconocimiento de las palabras por contener sílabas idénticas

12.Método fonético o fónico.

En el método fonético, se hacen pronuncian al niño solo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, que no debe hacérseles pronunciar si no en las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra. Este método presenta un abecedario ilustrado que contiene dibujos de personas y animales produciendo sonidos imitando los sonidos de las letras.

II. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАЗМУНИ

LECCIÓN 1.

El tema : “El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 2 horas

Objeto y funciones: Desarrollar los conocimientos y su relación lingüísticas.

Técnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el systems de notacion.

El tema :El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

(MCER, o CEFR en inglés) es un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua. El proyecto es el resultado de un trabajo iniciado en 1991 por iniciativa del gobierno federal suizo que estuvo inspirado en trabajos previos realizados por particulares e instituciones desde 1971. El documento final fue elaborado por el Consejo de Europa y presentado en 2001 durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas.¹

¹ Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Jiménez, Carlos César. 2011-7 pag

Entre los conceptos teóricos clave utilizados en el MECRL, se encuentran el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y la competencia, entendida como el conocimiento mínimo suficiente que suponemos se requiere para ejecutar un tipo de tareas específicas. Estos conceptos se complementan con la competencia existencial (habilidades sociales), la habilidad para aprender y la competencia lingüístico-comunicativa.

El MECRL divide a las competencias lingüístico-comunicativas en tres tipos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Esta división no coincide exactamente con los modelos previos de la competencia comunicativa, pero capturan los rasgos esenciales que estos modelos pusieron tiempo atrás sobre la mesa de discusión.

El Marco común europeo de referencia establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. La división se agrupa en tres bloques que responden a una división más clásica de nivel básico, intermedio y avanzado, aunque no se corresponden exactamente con los niveles clásicos por estar situados por encima o por debajo de ellos.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías comprender, hablar y escribir. La categoría comprender integra las destrezas comprensión auditiva y comprensión de lectura; la categoría hablar integra las de interacción oral y expresión oral y la categoría escribir comprende la destreza expresión escrita.

Marco Común Europeo de referencia para las lenguas



Las preguntas referidas al tema:

1. ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
2. ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
3. ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
4. ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?

Bibliografía:

1. Jiménez, Carlos César. (2011)². El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success

LECCIÓN 2.

El tema :“Requisitos en la enseñanza de Español como lengua extranjera”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo:2 horas

Objeto y funciones: Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Tecnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
-

- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñanza.

- frontalmente,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñanza.

- Computador,
- proyector y todas las condiciones que tiene en aula.

Observación y valoración

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valoración según el sistema de notación.

El tema: Requisitos en la enseñanza de Español como lengua extranjera.

El objetivo de esta especialización es profesionalizar la actividad docente de profesores de español como lengua extranjera, a través de un programa que les ofrece las herramientas teórico-metodológicas necesarias para dar respuesta a las demandas educativas en este campo de conocimiento.

Requisitos de ingreso:

Para que un aspirante pueda cursar el plan de estudios de la *Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia* debe cumplir con todos los requisitos siguientes:³

1. Tener título de licenciatura en letras, lingüística o en campos afines a la especialización con promedio mínimo de 8.5.
2. Contar con experiencia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y ser **profesor en activo de ELE** o de una lengua extranjera.
3. Presentar y acreditar el examen de selección.
4. Acreditar comprensión de lectura en inglés mediante una certificación oficial.
5. Presentar, cuando la lengua materna del aspirante no sea el español, un certificado que acredite su dominio de español a nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), equivalente al CELA COMPETENTE (con un puntaje de 70 a 100 puntos) o el EXELEAA (con un puntaje de 87 a 100 puntos).
6. Llenar la solicitud de preinscripción correspondiente en la página
7. Contar con los siguientes requisitos técnicos mínimos:
 - Computadora con acceso a Internet con conexión de alta velocidad 3Mbps.
 - Procesador a 2.5 GHz y memoria RAM de 2 GB o equivalente.
 - Navegador web, preferentemente, Mozilla Firefox versión más reciente, sin bloqueo de Pop-Ups.
 - Tener instalado el Plug-in de Java, actualizado.
 - Tener instalado el programa Adobe Reader, actualizado.
 - Tener instalado un antivirus actualizado.

³ Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): "Propuesta curricular", El lugar que ocupa el currículo escolar. 173
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Reproductor de archivos de audio.
- Cuenta personal de correo electrónico de Gmail.
- Cuenta personal de Skype.
- Impresora.
- Cámara Web y diadema (o micrófono y bocinas).
-

Las preguntas referidas al tema:

1. ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua? 2.
2. ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
3. ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
4. ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?

Bibliografía

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success
- 6.. <http://es.altavista.com>
7. <http://www.lycos.es>
8. <http://www.sobre.españa.ru>
9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>
<http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 3.

El tema : “Fundamentos para la planificación de clases y de ejecución de los programas de aprendizaje de lenguas”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 2 horas

Objeto y funciones

Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Técnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de ensecansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el systems de notacion.

El tema: Fundamentos para la planificación de clases y de ejecución de los programas de aprendizaje de lenguas.

Los usos del Marco de referencia comprenden la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de:

- Sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior, sobre todo en los tramos de contacto entre la educación primaria, el primer ciclo de secundaria, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior o posterior.
- Sus objetivos.
- Su contenido.

La planificación de los certificados de lenguas en función de:

1. La descripción de los contenidos de los exámenes.
2. Los criterios de evaluación sobre la base del rendimiento positivo más que de las insuficiencias.

La planificación del aprendizaje independiente, que supone:

- Despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos.

- El establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno.
- La selección de materiales.
- La autoevaluación.

Los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser:

- Globales, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa.
- Modulares, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta.
- Ponderados, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras.⁴
- Parciales, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras. El Marco común europeo de referencia se ha elaborado para incluir estas distintas formas. Al considerar la función de un marco común en etapas más avanzadas del aprendizaje de lenguas, es necesario tener en cuenta los cambios en el carácter de las necesidades de los alumnos y en el entorno en que viven, estudian y trabajan. Se hacen necesarias unas descripciones de niveles generales en un nivel superior al umbral, que se pueden ubicar en correspondencia con el Marco de referencia. Naturalmente, las descripciones tienen que estar bien definidas, tienen que adaptarse adecuadamente a situaciones nacionales y tienen que abarcar nuevas áreas, sobre todo en el campo cultural y en otros ámbitos más especializados. Además, los módulos o los grupos de módulos pueden desempeñar un papel importante si se adaptan a las necesidades, las características y los recursos específicos de los alumnos.

Las preguntas referidas al tema:

1. ¿Qué les hace querer aprender?
2. ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
3. ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
4. ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?

Bibliografía:

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)

⁴. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. El papel de las tareas y las actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. 145 <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success
- 6.. <http://es.altavista.com>
7. <http://www.lycos.es>
8. <http://www.sobre.españa.ru>
9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>
10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 4.

El tema : “Las opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 2 horas

Objeto y funciones

Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su relación lingüísticas.

Técnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,

- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyector y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el systems de notacion.

El tema: Las opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas .

Hasta este momento, el Marco de referencia se ha ocupado de la construcción de un modelo global del uso y del usuario de la lengua, señalando en el camino la importancia que tienen los distintos componentes del modelo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua. Esa importancia se ha considerado principalmente en función del contenido y de los objetivos del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas también debe abordar la metodología, pues sus usuarios tendrán, sin duda, interés en reflexionar sobre sus decisiones metodológicas y comunicarlas dentro de un marco general. Hay que señalar, naturalmente, que los mismos criterios se aplican a este capítulo y a otros.⁵ El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las preferencias o el dogmatismo. Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas

⁵ Waxman, H.C. y Tellez, K. Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas . 140 <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales. Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Un completo intercambio de información sobre estas opciones y la experiencia de su aplicación debe provenir del ámbito educativo en cuestión. En esta etapa sólo es posible indicar algunas de las opciones derivadas de la práctica existente y pedir a los usuarios del Marco de referencia que suplan sus lagunas con sus propios conocimientos y experiencias. En este sentido, existen una serie de guías a disposición del usuario. Si hay profesionales que después de reflexionar están convencidos de que los objetivos adecuados para los alumnos de los que son responsables se alcanzan de forma más eficaz con métodos distintos a los defendidos alguna vez por el Consejo de Europa, nos gustaría que nos lo hicieran saber y que informaran tanto a nosotros y como a otras personas de los métodos que utilizan y de los objetivos que persiguen. Esto podría producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un vivo debate, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia.

Enfoques generales por mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas: *cara a cara con el hablante o los hablantes nativos; oyendo conversaciones; escuchando la radio, grabaciones, etc.; viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.; leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios); utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.; participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;*

Participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza; *mediante la exposición directa a enunciados*

hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (input) inteligible»).

Mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente; mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (output) comprensible»); *de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles; mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, como lengua de control en clase, de explicación, etc.;* mediante la combinación de actividades como en , mediante alguna combinación de las actividades anteriores, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo; mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc. Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores.

Las preguntas referidas al tema:

1. ¿Cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera?
2. ¿De una o más de las siguientes formas?:
3. ¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:
 - a) a las exposiciones, las explicaciones, etc. del profesor a toda la clase?
 - b) a sesiones completas de preguntas o respuestas (distinguiendo entre preguntas de consulta, de exposición y de evaluación)?

Bibliografía:

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success
- 6.. <http://es.altavista.com>
7. <http://www.lycos.es>
8. <http://www.sobre.españa.ru>
9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>
10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 5.

El tema : “Enfoques orientados a la acción el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 4 horas

Objeto y funciones: Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Tecnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñanza.

- frontalmente,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñanza.

- Computador,
- proyector y todas las condiciones que tiene en aula.

Observación y valoración

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valoración según el sistema de notación.

El tema: Enfoques orientados a la acción el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto⁶. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue: El uso de la lengua que incluye el aprendizaje

⁶ <http://es.altavista.com> Tipos de evaluación.. 183 . <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

- Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.

- Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

- El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.

- Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

- Los procesos se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

- El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

- El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los

limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.

- Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo. Si se acepta que las distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos. Al mismo tiempo, en el aprendizaje y en la enseñanza, también es posible que el objetivo, y por tanto la evaluación, puedan estar centrados en un componente o subcomponente concreto (considerando entonces los demás componentes como medios para conseguir un fin, como aspectos que hay que enfatizar más en otros momentos, o como inadecuados para esas circunstancias).

Los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan inevitablemente implicados en este proceso que supone centrarse en una dimensión concreta y decidir hasta qué punto y de qué forma podrían tenerse en cuenta otras dimensiones. Sin embargo, ya queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas de

comunicación, algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero, otros hacen hincapié en la actuación dentro de un ámbito concreto, otros se interesan por el desarrollo de determinadas competencias generales, mientras que otros se preocupan principalmente por mejorar las estrategias. La afirmación de que «todo está relacionado» no significa que los objetivos no puedan diferenciarse. Cada una de las categorías principales planteadas anteriormente se puede dividir en subcategorías, todavía muy genéricas, que se examinarán en los siguientes capítulos. Ahora sólo estamos contemplando distintos componentes de las competencias generales, de la competencia comunicativa, de las actividades de lengua y de los ámbitos.

Las preguntas referidas al tema:

1. ¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:
a) al trabajo en grupo o en parejas? **b)** al trabajo individual?
2. ¿Qué importancia se le da a: **a)** sus destrezas de enseñanza? **b)** sus destrezas de control de la clase? **c)** su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia? **d)** sus estilos de enseñanza?

Bibliografía:

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas

con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)

5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success
6. <http://es.altavista.com>
7. <http://www.lycos.es>
8. <http://www.sobre.españa.ru>
9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>
10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 6.

El tema : “Los principios de la evaluación para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 2 horas

Objeto y funciones: Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Técnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el sistemas de notacion.

El tema: Los principios de la evaluación para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

El presente documento es «un marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas». Hasta este momento, la atención se ha centrado en el carácter del uso de la lengua y del usuario de la lengua, y en las consecuencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

La atención se centra en las funciones del Marco de referencia relativas a la evaluación y describe tres formas principales de utilizar el Marco:

Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes.

Para establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la una evaluación continua por parte del profesor, de un compañero o de uno mismo.

Para describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

Las distintas opciones se presentan en forma de pares divergentes. En cada caso se definen con claridad los términos utilizados y se analizan las ventajas y desventajas relativas, respecto a la intención de la evaluación en su entorno educativo. También se exponen las consecuencias de la puesta en práctica de cada una de las opciones alternativas. El capítulo estudia, posteriormente, asuntos relativos a la viabilidad en el ámbito de la evaluación.⁷ El enfoque está basado en la evidencia de que no se puede elaborar de forma exhaustiva un esquema de evaluación que sea práctico. Debe adoptarse un criterio sobre el nivel de detalle que corresponda, por ejemplo, en la descripción de los contenidos de un examen publicado, en relación con las decisiones pormenorizadas que se deben tomar al establecer un examen real o un banco de exámenes. Los evaluadores, sobre todo los que examinan la actuación oral, tienen que trabajar bajo una considerable presión de tiempo y sólo pueden manejar un número estrictamente limitado de

⁷ <http://www.lycos.es> El papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas 142

criterios. Los alumnos que deseen evaluar su propio dominio de la lengua, por ejemplo como orientación de lo que tienen que abordar posteriormente, disponen de más tiempo, pero tienen que ser más selectivos respecto a los componentes de la competencia comunicativa general más adecuados para ellos. Esto ilustra el principio general de que el Marco de referencia debe ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos. Ser selectivo puede que sólo implique el uso de un esquema de clasificación más sencillo, que, tal y como hemos visto a propósito de las «actividades comunicativas», puede que haga coincidir categorías que en el esquema general aparecen separadas. Por otro lado, la intención de los usuarios puede que sea la de ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia. A los formadores de profesores les resultará útil para tomar conciencia sobre asuntos de evaluación que afecten a los profesores en una fase inicial de formación y a los que ya ejercen. Sin embargo, los profesores están adquiriendo cada vez mayor responsabilidad respecto a la evaluación, tanto formativa como sumativa, de sus alumnos en todos los niveles. También a los alumnos se les pide cada vez con mayor frecuencia que realicen su propia autoevaluación, ya sea representando gráficamente y planificando su aprendizaje, ya sea informando de su capacidad de comunicarse en lenguas que no se les han enseñado de forma académica pero que contribuyen a su desarrollo plurilingüe. Actualmente se está analizando la introducción de un Portfolio europeo de las lenguas. El Portfolio posibilitaría que los alumnos documentaran su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia serie de lenguas, ya que, de otro modo, gran parte de estas experiencias no quedaría atestiguada ni reconocida. Se pretende que el Portfolio anime a los alumnos a que incluyan con regularidad anotaciones que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación. Será muy importante para la credibilidad del documento que las anotaciones se realicen con responsabilidad y transparencia. En este punto, la referencia al Marco resultará especialmente valiosa.

Las preguntas referidas al tema:

1.¿Qué importancia se le da a:

a) su comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación?

b) su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla?

2.¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Bibliografía:

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)

2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.

4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)

5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success

6.. <http://es.altavista.com>

7. <http://www.lycos.es>

8. <http://www.sobre.españa.ru>

9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>

10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 7.

El tema : “ Los tipos de la Evaluación en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 2 horas

Objeto y funciones: Desarrollar los conocimientos de las lenguas y su relación lingüística.

Técnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñanza.

- frontalmente,
- trabajar con los grupos.

Condiciones de enseñanza.

- Computador,
- proyector y todas las condiciones que tiene en aula.

Observación y valoración

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
-

El tema: Los tipos de la Evaluación en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación adquiere cada día mayor relevancia en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje, al constituir en sí misma un proceso, o subsistema, que afecta en todos los sentidos al que se desarrolla hacia el logro de los objetivos. No puede existir, como se afirma varias veces en este texto, sistema de aprendizaje sin mecanismos de feedback, o lo que es lo mismo, sin evaluación continua. Por esta razón cada día con más fuerza, los profesores de todos los niveles de la enseñanza, deben prepararse para ser evaluadores, aprendiendo y comprendiendo la importancia que el problema posee en el marco de cualquier acción formativa o educativa.⁸

La evaluación continua en una sesión de clase

Momentos de la sesión de clase en que se requiere información

Momento	Información buscada	Con el fin de...
Al comienzo de la sesión de clase	Situación de los alumnos con respecto al tema	Iniciar la transmisión del mensaje. Recordar información anterior
	Grado de disposición hacia las actividades de la sesión	Utilizar elementos motivadores distintos a los previstos
	Detectar posibles dificultades que pueden surgir debido a problemas externos a la clase	Solucionarlos flexiblemente
Durante la sesión de la clase	Nivel de atención Interés por el tema	Emplear elementos motivadores, Hacer preguntas Activar métodos
	Dificultades individuales y en	Utilizar algún tipo de

⁸ <http://www.sobreespaña.ru> El papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas 142

	grupo en el aprendizaje	ayudas personales o de recuperaciones inmediatas
	Cantidad de información que llega al alumno y cómo la asimila Dudas que pueden surgir	Volver a explicar. Ampliar información. Realizar ejercicios de comprensión. Modificar el ritmo de presentación de la información
	Grado de participación individual en las actividades tanto de grupo completo como de grupos de trabajo	Orientar individualmente Reestructurar la marcha de la clase
	Si los recursos didáctico facilitan el aprendizaje	Apoyar con explicaciones cambiar los recursos
Final de la sesión de clase	Nivel de logro de los objetivos de la clase	Reformular los objetivos si es necesario Reestructurar la información de la próxima sesión de trabajo Procurar la recuperación de aprendizajes no logrados
	Opinión del alumno sobre actividades y metodología	Revisar metodología

Las preguntas referidas al tema:

- 1.¿Puede haber varias escalas para distintas categorías, y se pueden presentar en la misma página en forma de «parrilla» o en páginas distintas?
- 2.¿Puede haber una definición de cada banda o nivel o de bandas y niveles alternos, o de los niveles superior, medio e inferior?

Bibliografía

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success
- 6.. <http://es.altavista.com>
7. <http://www.lycos.es>
8. <http://www.sobre.españa.ru>
9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>
10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 8.

El tema : “Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo:2 horas

Objeto y funciones: Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Tecnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el sistemas de notacion.

El tema: Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Las escalas constituyen una fuente para el desarrollo de escalas de valoración que evalúan el logro de un objetivo concreto de aprendizaje, y los descriptores pueden contribuir a la formulación de los criterios. El objetivo puede ser un nivel amplio de dominio lingüístico general, expresado en un nivel común de referencia (por ejemplo, B1). Puede ser, por el contrario, un conjunto de actividades, destrezas y competencias, que se ocupa de «las competencias parciales y la variedad de objetivos con relación al Marco de referencia». Un objetivo modular de este tipo se podría perfilar en una «parrilla» de categorías por niveles, como la que se ha presentado y al analizar la utilización de descriptores, resulta esencial distinguir entre.

1. Descriptores de actividades comunicativas.⁹

2. Descriptores de aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas.

Los primeros son muy apropiados para la evaluación que realiza el profesor o para la autoevaluación respecto a tareas de la vida real. Estos dos tipos de evaluación se realizan sobre la base de una representación muy pormenorizada de la capacidad lingüística del alumno desarrollada durante el curso en cuestión y son atractivos porque pueden ayudar tanto a alumnos como a profesores a centrarse en un

⁹ <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>
Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje..... 179

enfoque orientado a la acción. Sin embargo, no suele ser aconsejable incluir descriptores de actividades comunicativas en los criterios que utiliza un examinador para medir o valorar la actuación en una prueba concreta de comprensión oral o escrita si lo que interesa es informar de resultados en cuanto al nivel de dominio lingüístico alcanzado. Esto es así porque, para informar sobre el dominio lingüístico, la evaluación no debería tener en cuenta principalmente ninguna actuación concreta, sino que debería intentar valorar las competencias generalizables que se muestran en esa actuación. Naturalmente, tiene que haber sólidas razones de carácter educativo para centrarse en lograr el éxito en la realización de una actividad dada, sobre todo en el caso de los usuarios básicos más jóvenes (niveles A1 y A2). Dichos resultados serán menos generalizables, pero el carácter generalizable de los resultados no suele ser el centro de atención en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua. Esto refuerza el hecho de que las valoraciones pueden tener muchas funciones diferentes; lo que resulta apropiado para una finalidad puede no serlo para otra.

Descriptores de actividades comunicativas. Los descriptores de actividades comunicativas se pueden utilizar de tres formas distintas respecto al logro de los objetivos.

1. Construcción: *Las escalas de las actividades comunicativas ayudan a definir las especificaciones para el diseño de tareas de evaluación.*

2. Informe: *Las escalas de las actividades comunicativas también pueden ser muy útiles para informar de los resultados.*

A las personas interesadas en los resultados del sistema educativo, como, por ejemplo, los empresarios, suelen interesarles los resultados de conjunto más que un perfil detallado de competencia.

3. Autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor: *Por último, los descriptores de las actividades comunicativas se pueden utilizar para la autoevaluación que realiza el propio alumno y para la evaluación que realiza el profesor de varias maneras, de las cuales ofrecemos algunos ejemplos:*

- Lista de control: Para la evaluación continua o para la evaluación sumativa al

final de un curso. Los descriptores de un nivel concreto se pueden recoger en una lista. Como alternativa, el contenido de los descriptores se puede «fragmentar». Por ejemplo, el descriptor Pide y ofrece información personal puede ser fragmentado en componentes explícitos como Sé presentarme; digo dónde vivo; digo mi dirección en francés; digo la edad que tengo, etc., y Pregunto a alguien cómo se llama; pregunto a alguien dónde vive; pregunto a alguien qué edad tiene, etc.

- «Parrilla»: Para la evaluación continua o la sumativa, definiendo un perfil en una «parrilla» de categorías seleccionadas (por ejemplo: Conversación; Debate; Intercambio de información) y definidas en distintos niveles (B1+, B2, B2+). Este uso de los descriptores ha venido siendo cada vez más habitual durante los últimos diez años. La experiencia ha demostrado que la consistencia con que profesores y alumnos pueden interpretar los descriptores se mejora si éstos describen no sólo *LO QUE* el alumno sabe hacer, sino también *EN QUÉ MEDIDA* lo hace bien o mal. Descriptores de aspectos del dominio lingüístico referidos a competencias concretas Los descriptores de aspectos del dominio lingüístico se pueden utilizar de dos formas en relación con el logro de los objetivos.

Autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor: Siempre que los descriptores sean enunciados positivos e independientes, se pueden incluir en listas de control para la autoevaluación del alumno o para la evaluación por el profesor. Sin embargo, la mayoría de las escalas existentes tienen el problema de que los descriptores a menudo están redactados de forma negativa en los niveles inferiores y con referencia a la norma hacia la mitad de la escala. También establecen, a menudo, distinciones puramente verbales entre niveles sustituyendo una o dos palabras de descripciones contiguas que tienen poco significado fuera del texto de la escala. En el anejo se analizan algunas formas de desarrollar descriptores que eviten estos problemas.

Valoración de la actuación: Un uso más evidente de las escalas de descriptores del capítulo 5 que tratan aspectos de las competencias es ofrecer puntos de partida para el desarrollo de criterios de evaluación. Transformando las

impresiones personales no sistemáticas en juicios ponderados, dichos descriptores pueden contribuir al desarrollo de un marco compartido de referencia entre un grupo de examinadores.

Existen básicamente tres formas de presentar los descriptores para que se puedan utilizar como criterios de evaluación:

1. En primer lugar, se pueden presentar los descriptores como una escala, a menudo combinando descriptores de distintas categorías en un párrafo holístico por cada nivel. Este enfoque es muy frecuente.

2. En segundo lugar, se pueden presentar como una lista de control, generalmente una lista por nivel, a menudo con descriptores agrupados bajo encabezamientos, es decir, en categorías. Las listas de control son menos corrientes para la evaluación que se realiza en el acto.

3. En tercer lugar, se pueden presentar como una «parrilla» de categorías seleccionadas, en realidad como un conjunto de escalas paralelas para categorías separadas. Este enfoque posibilita un perfil de diagnóstico. Sin embargo, existen límites al número de categorías que los examinadores pueden manejar. Hay dos formas diferenciadas de proporcionar un cuadro de subescalas: – Escala de dominio: Se presenta un cuadro descriptivo que defina los niveles adecuados para determinadas categorías; por ejemplo, desde el nivel A2 al B2. La evaluación entonces se realiza directamente en esos niveles, utilizando posiblemente otras mejoras, como, por ejemplo, un segundo dígito o signos de suma para conseguir una mayor diferenciación si se desea. De ese modo, aunque la prueba de actuación fuera dirigida al nivel B1, y aunque ninguno de los alumnos alcanzase el nivel B2, todavía sería posible que los mejores alumnos consiguieran el nivel B1+, B1++ o B1. Se selecciona o define un descriptor para cada una de las categorías que describa el nivel de exigencia requerido para aprobar un módulo o un examen concreto de esa categoría. A ese descriptor se le denomina entonces «Aprobado» o «3» y la escala es referida a la norma respecto a ese nivel (una actuación muy deficiente = «1»; una excelente actuación = «5»).

Evaluación de la actuación y evaluación de los conocimientos. La

evaluación de la actuación requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa. Por desgracia, nunca se pueden evaluar las competencias directamente. Hay que basarse siempre en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia «en uso», llevada a la práctica. En este sentido, por tanto, todas las pruebas evalúan sólo la actuación, aunque partiendo de esa evidencia se puede intentar extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen. Sin embargo, una entrevista requiere más «actuación» que completar los huecos de frases, y, a su vez, completar huecos requiere más «actuación» que elegir entre varias opciones. En este sentido, la palabra «actuación» se viene utilizando para referirse a la expresión lingüística, pero se utiliza con un sentido más limitado en la expresión «pruebas de actuación»; aquí la palabra se refiere a una actuación adecuada en una situación (relativamente) auténtica y a menudo relacionada con el trabajo o el estudio. En un sentido ligeramente más impreciso de este término que en «evaluación de la actuación», se podría decir que los procedimientos de evaluación oral son pruebas de actuación en cuanto que hacen generalizaciones respecto al dominio lingüístico a partir de actuaciones de una serie de estilos de discurso que se consideran adecuados al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Algunas pruebas equilibran la evaluación de la actuación con una evaluación de los conocimientos de la lengua como sistema, mientras que otras no lo hacen. Esta distinción es muy parecida a la que existe entre pruebas directas e indirectas. El Marco de referencia se puede utilizar de forma parecida; las especificaciones del Consejo de Europa de distintos niveles (Plataforma, Umbral, Avanzado) ofrecen además, en las lenguas en las que están disponibles, una descripción detallada y adecuada del conocimiento de la lengua meta.

Evaluación subjetiva y evaluación objetiva. La evaluación subjetiva es una valoración que realiza un examinador. Lo que normalmente se entiende por esto es la valoración de la calidad de una determinada actuación. La evaluación objetiva es

la evaluación a la que se le ha despojado de la subjetividad. Lo que normalmente se entiende por esto es una prueba indirecta en la que los ítems tienen sólo una respuesta correcta, como, por ejemplo, los ejercicios para elegir una opción correcta entre varias. Sin embargo, el asunto de la subjetividad y la objetividad es bastante más complejo. A menudo, se describe la prueba indirecta como «prueba objetiva» cuando el corrector consulta una clave predefinida para decidir si acepta o rechaza una respuesta y después cuenta las respuestas correctas para dar un resultado. Algunos tipos de pruebas profundizan en este proceso ofreciendo sólo una respuesta posible para cada pregunta (por ejemplo: elegir una opción entre varias, o bien las pruebas de tipo c, que se derivaron de los ejercicios de tipo cloze por este motivo) y, a menudo, adoptan la corrección automática para eliminar los errores del corrector. En realidad, la objetividad de las pruebas descritas de esta forma como «objetivas» es algo exagerada, pues fue una persona quien decidió restringir la evaluación a técnicas que ofrecen más control sobre la situación de la prueba (en sí una decisión subjetiva que puede que otros no admitan). Después, alguien escribió la especificación de la prueba, y puede que otra persona escribiera el ítem intentando hacer operativo un punto concreto de la especificación. Por último, alguien eligió el ítem de entre todos los ítems posibles para esta prueba. Puesto que todas estas decisiones suponen un elemento de subjetividad, es mejor describir dichas pruebas como pruebas puntuadas objetivamente. En la evaluación directa de la actuación generalmente se otorgan calificaciones según un juicio o valoración. Eso significa que la decisión respecto a la calidad de la actuación del alumno se toma subjetivamente teniendo en cuenta factores concretos y haciendo referencia a líneas generales o bien a determinados criterios o a la propia experiencia. La ventaja de un enfoque subjetivo es que la lengua y la comunicación son muy complejas, no permiten su atomización y son mayores que la suma de sus partes. Muy a menudo resulta difícil establecer qué es lo que está evaluando realmente un ítem; por lo tanto, dirigir los ítems de las pruebas hacia aspectos específicos de competencia o actuación no es tan sencillo como parece. No obstante, y para ser justos, toda evaluación debería ser lo más objetiva posible. Las

consecuencias de las valoraciones personales que conllevan las decisiones subjetivas respecto a la selección de contenido y la calidad de la actuación se deberían reducir tanto como fuera posible, sobre todo cuando se trata de una evaluación sumativa. Esto es debido a que los resultados de las pruebas, muy a menudo, se utilizan por terceros para tomar decisiones respecto al futuro de las personas que han sido evaluadas.

Recorriendo los siguientes pasos, se puede reducir la subjetividad de la evaluación, para aumentar así la validez y la fiabilidad:

1. Desarrollar una especificación del contenido de la evaluación, basada por ejemplo en un marco de referencia común al contexto de que se trate.
2. Utilizar valoraciones compartidas para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.
3. Adoptar procedimientos normalizados respecto a la forma de realizar las evaluaciones.
4. Proporcionar claves definitivas de puntuación para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre criterios específicos definidos.
5. Exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores.
6. Realizar una formación adecuada en relación con las directrices de evaluación.
7. Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) analizando los datos de evaluación.

Como se vio al principio de este capítulo, el primer paso que hay que dar para reducir la subjetividad de las valoraciones realizadas en todas las etapas del proceso de evaluación es desarrollar una comprensión común del constructo implicado, un marco común de referencia. El Marco de referencia pretende ofrecer dicha base para la especificación del contenido y quiere ser una fuente de desarrollo de criterios específicos definidos para las pruebas directas.

Valoración mediante lista de control y valoración mediante escala. Valoración mediante escala consiste en determinar que una persona está en un nivel o banda concreta de una escala compuesta por algunos de estos niveles o bandas.

Valoración mediante lista de control consiste en evaluar a una persona en relación con una lista de aspectos que se consideran adecuados para un nivel o módulo concreto. En la «valoración mediante escala» se trata de colocar a la persona clasificada según una serie de bandas.

Las preguntas referidas al tema:

- 1.El énfasis es, por tanto, vertical que ¿a qué altura de la escala se encuentra?
2. ¿Debería aclararse mediante descriptores de escala el sentido de las distintas bandas o niveles?
- 3.¿Puede haber varias escalas para distintas categorías, y se pueden presentar en la misma página en forma de «parrilla» o en páginas distintas?
- 4.¿Puede haber una definición de cada banda o nivel o de bandas y niveles alternos, o de los niveles superior, medio e inferior?

Bibliografía:

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success

- 6.. <http://es.altavista.com>
7. <http://www.lycos.es>
8. <http://www.sobreespaña.ru>
9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiya-de-la-lengua-española>
10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 9.

El tema :“Métodos de planeación en el aprendizaje y la enseñanza de la Educativo ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo:2 horas

Objeto y funciones

Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Tecnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el systems de notacion.

El tema: Métodos de planeación en el aprendizaje y la enseñanza de la Educativo.

Los profesionales de la enseñanza de lenguas constituyen, por así decirlo, una «asociación por el aprendizaje», constituida por muchos especialistas además de los profesores y los alumnos implicados de un modo más inmediato en el hecho de aprender. Esta sección analiza los respectivos papeles de cada una de las partes.

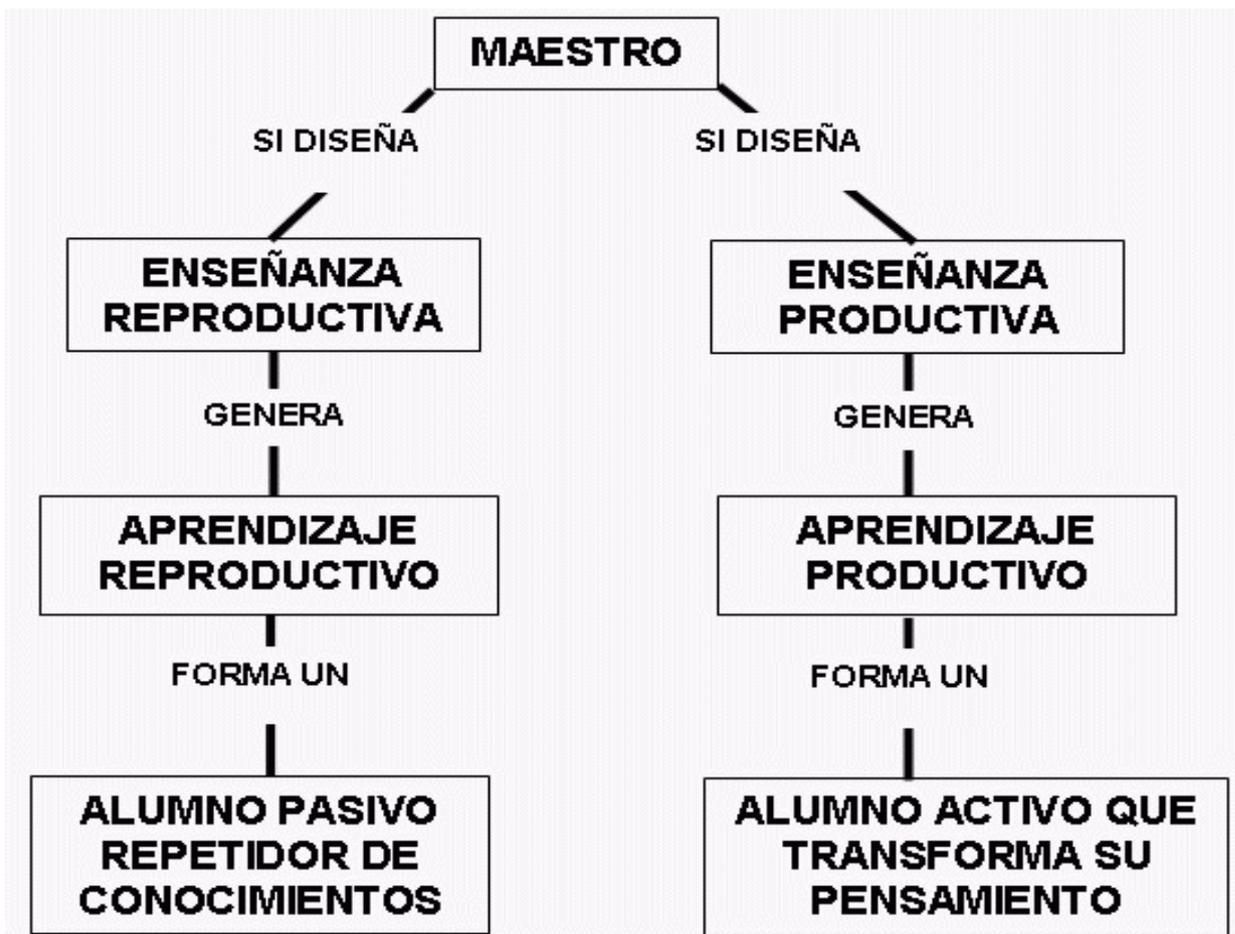
Usuarios relacionados con los exámenes y las calificaciones Aquellos que estén relacionados con los exámenes y con las calificaciones tendrán que considerar qué parámetros del aprendizaje son relevantes para las correspondientes cualificaciones y el nivel exigido. Tendrán que tomar decisiones concretas respecto a las tareas y las actividades que han de incluir, qué temas hay que dominar, qué fórmulas, locuciones y elementos léxicos van a exigir que los candidatos reconozcan o recuerden, qué conocimientos y destrezas socioculturales van a someter a examen, etc. Puede que no tengan que preocuparse de los procesos gracias a los cuales se ha llegado a aprender o a adquirir el dominio de la lengua sometido a examen, salvo en la medida en que los propios procedimientos de examen puedan tener un efecto positivo o negativo en el aprendizaje de la lengua.¹⁰ Cuando las autoridades educativas preparan las orientaciones curriculares o elaboran los programas educativos, pueden concentrarse en la especificación de los objetivos de aprendizaje. Al hacerlo, pueden detallar solamente objetivos de nivel superior en función de tareas, temas, competencia, etc. Aunque puede que deseen hacerlo, no están obligados a especificar pormenorizadamente el vocabulario, la gramática y los repertorios funcionales o nocionales que permitirán que los alumnos realicen las tareas y traten los temas. Aunque no están obligados, puede que deseen ofrecer orientaciones o sugerencias respecto a los métodos que hay que emplear en el aula y las etapas a través de las que se espera que progresen los alumnos. Autores de manuales y responsables del diseño de cursos Aunque puede interesarles, los autores de libros de texto y los responsables del diseño de cursos no están obligados a formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a llevar a cabo a los alumnos, ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen. Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las

¹⁰ Waxman, H.C. y Tellez, K Autoridades educativas.... 139 . <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje. A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores. Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje

autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos. Es de esperar que el Marco de referencia, junto con la serie de guías especializadas para el usuario, sean útiles no sólo para los profesores y sus servicios de apoyo, sino también directamente para los alumnos a la hora de hacerles más conscientes de las opiniones que se les ofrecen y más capaces de adoptar sus propias decisiones. El Marco de referencia se ha ocupado de la construcción de un modelo global del uso y del usuario de la lengua, señalando en el camino la importancia que tienen los distintos componentes del modelo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua. Esa importancia se ha considerado principalmente en función del contenido y de los objetivos del aprendizaje de lenguas. Sin embargo, un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas también debe abordar la metodología, pues sus usuarios tendrán, sin duda, interés en reflexionar sobre sus decisiones metodológicas y comunicarlas dentro de un marco general. El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las preferencias o el dogmatismo. Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y

materiales. Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos y como se ha aclarado en la el Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. Un completo intercambio de información sobre estas opciones y la experiencia de su aplicación debe provenir del ámbito educativo en cuestión. En esta etapa sólo es posible indicar algunas de las opciones derivadas de la práctica existente y pedir a los usuarios del Marco de referencia que suplan sus lagunas con sus propios conocimientos y experiencias. En este sentido, existen una serie de guías a disposición del usuario. Si hay profesionales que después de reflexionar están convencidos de que los objetivos adecuados para los alumnos de los que son responsables se alcanzan de forma más eficaz con métodos distintos a los defendidos alguna vez por el Consejo de Europa, nos gustaría que nos lo hicieran saber y que informaran tanto a nosotros y como a otras personas de los métodos que utilizan y de los objetivos que persiguen. Esto podría producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un vivo debate, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia.



Las preguntas referidas al tema:

- 1.¿Qué puede hacer cada tipo de usuario del Marco de referencia para facilitar el aprendizaje?
- 2.El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que: 1.¿ser integrador?
- 2.¿el dogmatismo?

Bibliografía:

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success
- 6.. <http://es.altavista.com>
7. <http://www.lycos.es>
8. <http://www.sobre.españa.ru>
9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>
10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 10.

El tema : “Metodología de Evaluación de los proyectos”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 2 horas

Objeto y funciones

Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Técnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,

- valoración según el sistema de notación.

El tema: Metodología de Evaluación de los proyectos.

Los proyectos de investigación Origen y contexto de las escalas de descriptores incluidas se han elaborado partiendo de los resultados de un proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica que se llevó a cabo entre 1993 y 1996. El objetivo era elaborar especificaciones transparentes de dominio de la lengua, relativas a distintos aspectos del esquema descriptivo del Marco, que también podría contribuir al desarrollo del Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio). Un primer estudio de 1994 se centró en la interacción y en la expresión, y se limitó al inglés como lengua extranjera y a la evaluación que realiza el profesor. En 1995 se repitió parcialmente el estudio de 1994, con la incorporación de la comprensión y se analizaron el dominio de francés y de alemán además del de inglés. También se añadió la autoevaluación y la información sobre exámenes (Cambridge; Goethe; DELF/DALF) a la evaluación que realiza el profesor. En total, casi trescientos profesores y dos mil ochocientos alumnos que representaban aproximadamente quinientas clases participaron en los dos estudios.¹¹ Los alumnos, procedentes del primero y del segundo ciclo de secundaria, de la enseñanza profesional y de la enseñanza de adultos, estaban representados en las siguientes proporciones:

	1.er ciclo	2.º ciclo	Enseñanza profesional	Enseñanza de adultos
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Participaron profesores pertenecientes a las regiones suizas donde se habla alemán, francés, italiano y retorromano, aunque el número de los pertenecientes a las regiones donde se habla italiano y retorromano fue muy reducido. Cada año, aproximadamente un cuarto de los profesores enseñaron en su lengua materna y completaron cuestionarios en la lengua meta. De esta forma, en 1994, los descriptores se utilizaron sólo en inglés, mientras que en 1995 fueron completados en inglés, francés y alemán. En pocas palabras, la metodología del proyecto ha sido tal y como a continuación se detalla:

¹¹ <http://www.catalunyaonline.com> Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio.. 183

Fase intuitiva:

1. Análisis detallado de las escalas de dominio de la lengua que se encuentran en el ámbito público o que se consiguieron por medio de contactos realizados por el Consejo de Europa en 1993; al final de este resumen se ofrece una lista.
2. Deconstrucción de esas escalas para convertirlas en categorías descriptivas relacionadas con las presentadas en los capítulos 4 y 5 y crear así un fondo inicial de descriptores redactados y modificados. Fase cualitativa:
3. Análisis de categorías de grabaciones de profesores debatiendo y comparando el dominio de la lengua manifestado en actuaciones de vídeo, con el fin de comprobar que el metalenguaje utilizado por los profesionales estaba suficientemente representado.
4. Treinta y dos talleres de trabajo en los que los profesores: *a) clasificaban los descriptores en categorías que ellos pretendían describir; b) realizaban valoraciones cualitativas respecto a la claridad, la corrección y la adecuación de la descripción; y c) clasificaban los descriptores en grados de dominio de la lengua.*

Fase cuantitativa:

1. Evaluación realizada por profesores a alumnos representativos al final del curso escolar, utilizando una serie superpuesta de cuestionarios compuestos por descriptores considerados los más claros, los más centrados y los más adecuados por los profesores de los talleres de trabajo. Durante el primer año, se utilizó una serie de siete cuestionarios, cada uno de ellos compuesto por cincuenta descriptores, para cubrir una franja de dominio de la lengua que abarcaba desde alumnos que tenían ochenta horas de inglés hasta los hablantes avanzados.
- 2.. En el segundo año, se utilizó una serie de cinco cuestionarios. Los dos estudios quedaron vinculados por el uso de los descriptores de interacción oral también en el segundo año. Los alumnos fueron evaluados según cada uno de los descriptores, mediante una escala de 0 a 4 que describía la relación con las condiciones de la actuación en las que se suponía que ellos podrían realizar la actuación descrita. La forma en que los profesores interpretaron los descriptores se analizó utilizando el

modelo de escalas de valoración de Rasch. Este análisis tuvo dos objetivos. Atribuir matemáticamente un «valor de dificultad» a cada descriptor. Identificar estadísticamente la variedad significativa de la interpretación de los descriptores con relación a distintos sectores educativos, regiones lingüísticas y lenguas meta, con el fin de identificar descriptores que tuvieran una estabilidad muy alta de valores en distintos contextos para utilizarlos en la creación de escalas holísticas que resumieran los niveles comunes de referencia.

3. Evaluación de la actuación realizada por todos los profesores participantes respecto a vídeos de algunos alumnos. El objetivo de esta evaluación era cuantificar las diferencias existentes en el rigor de los profesores participantes, para tener en cuenta esa variedad de rigor a la hora de determinar el grado de aprovechamiento en los sectores educativos suizos.

Fase de interpretación:

1. Determinación de «puntos de corte» en la escala de descriptores para elaborar el conjunto de niveles comunes de referencia presentados en el capítulo

2.. Resumen de esos niveles en una escala holística (cuadro 1), un cuadro de evaluación que describe actividades de lengua (cuadro 2) y un cuadro de evaluación de la actuación que describe distintos aspectos de la competencia lingüística comunicativa (cuadro 3).

3. Presentación de escalas ilustrativas en los capítulos 4 y 5 de las categorías que se pudieron escalonar.

4. Adaptación de los descriptores al formato de autoevaluación para elaborar una versión suiza de prueba del Portfolio. **Esto comprende:** (a) *un cuadro de autoevaluación para la comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral, la producción hablada, la expresión escrita (cuadro 2);*

(b) *una lista de control para la autoevaluación de cada uno de los niveles comunes de referencia.*

5. En un congreso final en el que se presentaron los resultados de la investigación, se debatió la experiencia con el Portfolio, y se dieron a conocer a los profesores los niveles comunes de referencia. Resultados El escalonamiento de los descriptores

de distintas destrezas y de distintos tipos de competencias (lingüística, pragmática, sociocultural) se complica con la cuestión sobre si las evaluaciones de estas distintas características podrían combinarse en un criterio único de medida. Éste no es un problema suscitado por el modelo de Rasch o asociado exclusivamente con ese modelo, sino que se aplica a todo análisis estadístico. El método de Rasch, sin embargo, es menos transigente si surge un problema; los datos de las pruebas, los datos de la evaluación que realiza el profesor y los datos de la autoevaluación pueden comportarse de forma diferente a este respecto. En cuanto al asunto de este proyecto relativo a la evaluación que realiza el profesor, determinadas categorías tuvieron menos éxito y se eliminaron del análisis con el fin de salvaguardar la precisión de los resultados.

Las categorías que se extrajeron del fondo original de descriptores fueron las siguientes:

1. Competencia sociocultural. Los descriptores que describían de forma explícita la competencia sociocultural y sociolingüística. No está claro hasta qué punto este problema fue provocado: **a)** por el hecho de que éste sea un constructo separado del dominio de la lengua, **b)** por descriptores bastante imprecisos que se consideraron problemáticos en los talleres de trabajo, o **c)** por las respuestas inconsistentes de los profesores que carecían del necesario conocimiento de sus alumnos. Este problema se extendió a los descriptores de la capacidad de leer y apreciar la ficción y la literatura.

2. Relacionadas con el trabajo. Los descriptores que pedían a los profesores que se imaginaran actividades (generalmente relacionadas con el trabajo) que no pudieran observar directamente en clase; por ejemplo: llamar por teléfono, asistir a reuniones, realizar presentaciones formales, escribir informes y redacciones, correspondencia formal. Esto ocurrió a pesar de que los sectores de enseñanza profesional y de adultos estaban bien representados.

3. De concepto negativo. Los descriptores relativos a la necesidad de simplificación y a la necesidad de que se repita o aclare lo dicho, que son conceptos implícitamente negativos. Dichos aspectos funcionaban mejor con

condiciones en especificaciones redactadas de forma positiva; por ejemplo: Comprende generalmente el discurso claro y en lengua estándar dirigido a él que trata asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando pueda pedir que le repitan o le vuelvan a formular lo dicho. Para estos profesores la comprensión de lectura resultó estar en una dimensión de medida distinta a la de la interacción y expresión oral. Sin embargo, el diseño de recogida de datos permitió el escalonamiento de la comprensión de lectura, de forma separada y, a continuación, la equiparación de la escala de comprensión de lectura con la escala principal. La expresión escrita no centró mucho la atención del estudio y los descriptores de expresión escrita incluidos en el capítulo 4 se derivaron principalmente de los de expresión hablada. La estabilidad relativamente alta de los valores de escalas de los descriptores de comprensión de lectura y de expresión escrita tomados del Marco, y que fueron presentados tanto por DIALANG como por ALTE (véanse los anejos C y D, respectivamente) sugieren, sin embargo, que los enfoques adoptados para la comprensión y la expresión escritas fueron razonablemente eficaces. Las complicaciones surgidas en las categorías que acabamos de analizar tienen todas que ver con el escalonamiento de la unidimensionalidad por oposición a la multidimensionalidad. La multidimensionalidad se muestra de una segunda forma con relación a la población de alumnos cuyo dominio de la lengua se describe. Hubo varios casos en los que la dificultad de un descriptor dependía del sector educativo implicado. Por ejemplo, los profesores de principiantes adultos consideraban que las tareas de «la vida real» les resultaban más fáciles a sus alumnos que a los de catorce años. Esto parece intuitivamente sensato. Dicha variación se conoce como «Función Diferencial del Ítem» (FDI). En la medida en que esto fue viable, se evitaron los descriptores que tenían FDI cuando se elaboraron los resúmenes de los niveles comunes de referencia presentados en los cuadros 1 y 2 del capítulo 3. Hubo muy pocos efectos significativos por parte de la lengua meta, y ninguno por parte de la lengua materna, excepto la sugerencia de que los profesores nativos quizá tengan una interpretación más estricta de la palabra «comprender» en niveles avanzados, sobre todo respecto a la literatura.

Los descriptores ilustrativos de los capítulos 4 y 5 han sido **(a)** situados en el nivel en que ese descriptor concreto fue calibrado empíricamente en el estudio; **(b)** escritos mediante la combinación de elementos de descriptores clasificados de esa forma en ese nivel (para unas pocas categorías, como, por ejemplo, Declaraciones públicas, que no se incluyeron en el estudio original); **(c)** seleccionados con relación a los resultados de la fase cualitativa (talleres de trabajo), o bien **(d)** escritos durante la fase de interpretación para llenar un vacío de la subescala graduada empíricamente. Este último punto se aplica casi en su totalidad a la Maestría, para la que se habían incluido muy pocos descriptores en el estudio. Seguimiento Un proyecto para la Universidad de Basle, realizado en 1999-2000, adaptó en su momento los descriptores del Marco de referencia para un instrumento de autoevaluación diseñado para el ingreso en la universidad. También se añadieron descriptores de la competencia sociolingüística y de la toma de apuntes en un contexto universitario. Los nuevos descriptores fueron escalonados para los niveles del Marco con la misma metodología utilizada en el proyecto original, y se han incluido en esta edición del Marco de referencia. La correlación de los valores de gradación de los descriptores del Marco de referencia entre sus valores originales de escala y sus valores en este estudio fue de 0,899.

Las preguntas referidas al tema:

1. ¿Cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera?

2. ¿De una o más de las siguientes formas?:

3. ¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:

a) a las exposiciones, las explicaciones, etc. del profesor a toda la clase?

b) a sesiones completas de preguntas o respuestas (distinguiendo entre preguntas de consulta, de exposición y de evaluación)?

..

Bibliografía

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de

una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)

2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.

4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)

5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success

6.. <http://es.altavista.com>

7. <http://www.lycos.es>

8. <http://www.sobre.españa.ru>

9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>

10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 11.



El tema :“Influencia de Feed-back en la aprendizaje,enseñansa y evaluación ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo:2 horas

Objeto y funciones

Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Tecnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el sistemas de notacion.

El tema:Influencia de Feed-back en la aprendizaje,enseñansa y evaluación.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas señala que “todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas, como por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural, destrezas tales como las interculturales, las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana”. Entre las tareas y propósitos comunicativos recomendables en el aula, este documento recoge la actividad de cantar (refiriéndose expresamente a canciones de música pop, canciones infantiles y canciones populares), tanto al tratar el uso estético de la lengua como en el apartado de las actividades de expresión oral. A pesar de ello, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas no recoge descriptores relacionados con la actividad propiamente dicha de cantar, algo que es comprensible por tratarse de un uso comunicativo excesivamente específico. Partimos de la idea, hoy en día ya una convicción, de que enseñar no significa hacer aprender, sino, más bien, desarrollar en el discente la capacidad de elegir autónomamente y de tomar decisiones relativas a su aprendizaje, hasta convertirse en el "profesor de sí mismo", como sostiene Holec. Dicha idea nos lleva a la posición central del estudiante, una característica fundamental en el autoaprendizaje. Delante del ordenador el alumno está completamente solo y es obligado por el medio mismo a una atención continua

y a una actitud vigilante, a diferencia de lo que puede suceder en una normal clase de lengua en el aula. La idea del conocimiento como construcción personal es la asunción principal del constructivismo. Esta corriente, postulando la existencia de saberes entendidos como fruto de una interpretación de la experiencia de cada individuo (conocimiento como construcción personal), sostiene la posición central del estudiante y la inversión de su tradicional relación con el docente (en nuestro caso escondido dentro y detrás del programa, "mediado" por la máquina), lo cual implica una asunción de responsabilidades directas por parte del primero, que de contenedor pasivo pasa a protagonista del proceso de aprendizaje. Las tecnologías educativas actuales se ven implicadas en el cambio de paradigma propio de la posmodernidad: a la apertura del texto al lector, que se transforma en creador de sentido en literatura, le corresponde en la enseñanza de las lenguas extranjeras un cambio de perspectiva que va de la disciplina al aprendiz. En efecto, el nuevo clima cultural ha puesto en crisis las garantías de autofundación de los saberes, ha multiplicado los puntos de vista y ha eliminado las jerarquías. Todos estos fenómenos están motivando la transformación de los compartimentos del conocimiento, hasta hace poco considerados estancos, y valorizando la importancia del estudiante como mediador de dicho conocimiento. Consecuencia de esta inversión de perspectiva ha sido la adopción de una estrategia didáctica que implique por parte del estudiante un descubrimiento constante de los mecanismos de funcionamiento de la lengua, en detrimento de la exclusiva oferta de informaciones y reglas. El curso ha sido pensado para nuestros alumnos, es decir, estudiantes de la facultad de Ciencias Políticas, jóvenes que han crecido sumergidos en el mundo de los medios de comunicación de masas. En efecto, desde pequeño cada uno de ellos ha llevado a cabo un recorrido personal por el universo de las tecnologías audiovisuales: desde la televisión a la radio, la grabadora o el *walkman*, en un itinerario donde no han faltado a buen seguro los juegos electrónicos ni un ordenador personal con el que jugar a "Super Mario" u otros títulos. Nuestros alumnos han crecido dentro de estos "medios", negociando en ellos su propia identidad y sus lenguajes. Podríamos incluso decir que los han

interiorizado, convirtiéndolos en parte integrante de su personalidad. A la hora de preparar este programa de autoaprendizaje hemos tenido en cuenta la familiaridad del usuario con el ordenador, elemento que debería constituir un útil apoyo a nuestro favor. La determinación de comprometernos en la producción de este curso ha comportado una serie de decisiones ya sea desde un punto de vista informático ya sea didáctico. Ante todo se ha tenido que optar entre un curso estructurado de forma hipertextual o uno de lectura lineal.¹² El primero permitiría una gran libertad al alumno, le ofrecería la posibilidad de "navegar" en el texto, de construir un recorrido, elegir dónde ir y dónde regresar, con la ventaja de explotar numerosas actividades de clarificación y profundización, favoreciendo la responsabilización del aprendizaje y basándose en la motivación. En el hipertexto no se proyecta un conjunto de recorridos sino una red de recursos para el aprendizaje. Cada usuario define su itinerario en la red, respondiendo a la lógica constructivista de elaboración de la propia experiencia. El segundo, al igual que en la enseñanza programada y en la enseñanza a distancia, dejaría menos espacio al estudiante, lo guiaría en un itinerario que puede ser ramificado y rico en posibilidades. Con el hipertexto, aparte del gran atractivo que puede ejercitar tanto por el hecho de estimular la curiosidad como porque explota la fuerte sensación de autonomía, se corre el riesgo de la dispersión. El estudiante, que no posee conocimientos específicos suficientes ni metacapacidades cognitivas para construirse una adecuada estructura conceptual a lo largo del proceso de "navegación", puede experimentar una desorientación, perder la concentración, olvidar cuál es el objetivo del recorrido. Un programa de lectura secuencial, en la práctica un programa de autor, supone ciertos vínculos limitadores, si bien constituye una guía adecuada. Una vez sopesadas las ventajas y desventajas de ambos sistemas, preferimos llegar a una especie de compromiso; es decir, se buscó un autor de gran flexibilidad, con posibilidad de referencias internas a un marco general al que recurrir en caso de necesidad.

¹² <http://es.altavista.com> Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas .. 140

Para ilustrar más adecuadamente esta decisión recurriré a la metáfora del río y de los diques situados a lo largo de su cauce, utilizada por Bleyhl para describir las tendencias de la didáctica lingüística. Durante mucho tiempo, sostiene dicho autor, la enseñanza lingüística ha considerado necesario encauzar lo más posible el proceso de aprendizaje, planificando y previendo todas las respuestas a determinados impulsos, con la consiguiente transformación del río en canal. Una nueva didáctica habrá de ser ecológica, debe abrir los diques para permitir al proceso de aprendizaje fluir libremente y consentir al aprendiz el desarrollo de todas sus potencialidades. La flexibilidad de "Wincalis", el *software* que hemos adquirido, nos ha permitido no encerrar a nuestro usuario en el río-canal, dejándole la posibilidad de recorrer arroyos que nacen de la corriente central para después volver a ella y abandonarla de nuevo en otro lugar.

La convicción de que la adquisición de una lengua extranjera implica tanto la esfera cognitiva como la psicológica determinó las primeras decisiones didácticas. Para definir el tipo de lengua que debía emplearse tuvimos en cuenta no sólo las necesidades de los estudiantes, sin duda múltiples y difíciles de determinar, sino más bien su motivación, ya que sin esta última el aprendizaje resulta incompleto y provisional. Los intereses de nuestros estudiantes nos orientaron hacia los lenguajes específicos, en particular de tipo jurídico, económico, sociológico, político e histórico, que nos permitían aprovechar sus conocimientos antecedentes, consecuencia de su familiaridad con otras disciplinas impartidas en la facultad. En efecto, según la teoría de los esquemas, elaborada por la psicología cognitiva, se aprende algo nuevo sobre la base de lo que ya se sabe. Las últimas investigaciones sostienen que los conocimientos de una persona son almacenados en la memoria según estructuras cognitivas complejas y refinadas, los esquemas bloques que agrupan los conceptos con las relaciones asociadas a un determinado ámbito y las respectivas reglas de uso. Dichos esquemas se reactivan cuando se afrontan situaciones, hechos o textos similares. De acuerdo con esta teoría, la comprensión y el aprendizaje son comportamientos guiados por expectativas, previsiones que las

personas llevan a cabo en ciertas circunstancias, previsiones que son efecto de la reactivación por parte de la memoria de un esquema que tiene la función inmediata de confirmar o desmentir las hipótesis provisionales. A partir de estos presupuestos, la lectura se transforma en una parte importante en las estrategias de aprendizaje, dado que un texto ofrece pautas a quien lee a partir de los conocimientos tanto lingüísticos como de contenido ya en su poder. El lector entiende un texto escrito gracias a las evocaciones que el mismo suscita respecto a situaciones afrontadas anteriormente. En efecto, el estudiante adulto tiende a hacer hipótesis sobre la lengua extranjera, refiriéndose de forma espontánea a la estructura interiorizada de su idioma materno; la activación de mecanismos de reconocimiento pone de manifiesto correspondencias lingüísticas y de sentido. Hemos hablado ya de la motivación del estudiante que, frente a temas referidos a áreas de su interés, se animará a asumir un papel activo, comparando ambos países, ya que el patrimonio de conocimientos que posee constituye una importante reserva a la que acudir para la transmisión de mensajes en español. La familiaridad con los temas debería eliminar las inhibiciones y las resistencias con respecto a una lengua nueva. Además las ciencias humanas, objeto de nuestro interés, en la clasificación del grado de abstracción conceptual, de mayor o menor reducibilidad interna, propuesta por el biólogo François Jacob, ocupan los lugares más bajos ya que son las que comparten el mayor número de estructuras morfosintácticas con el idioma histórico. La tipología de los textos específicos, propuesta por Widdowson, nos ayudó a encontrar una solución a los problemas planteados por la formación del *corpus* de lecturas a partir del cual estructurar el curso. Para el aprendizaje de la lengua básica hemos recurrido a textos del tercer tipo, es decir, a textos divulgativos, pero también a algunos del segundo, o sea a textos expositivos, instructivos para uso didáctico, que pueden introducir al estudiante en la complejidad de los conceptos y de los términos técnicos de forma análoga a la que utilizan los expertos para enseñar la disciplina. Cada una de las unidades del programa se abre con la presentación de un breve texto auténtico, perteneciente a algún periódico o ensayo, que el alumno podrá recuperar en pantalla en todas las

fases del trabajo, si lo considera oportuno. Para evitar el aburrimiento del usuario nos hemos servido asimismo de otros tipos de texto como pueden ser las viñetas y la publicidad. Se han elaborado *tests* para controlar y - o promover la comprensión a través de aplicaciones del léxico, de normas gramaticales repetidamente propuestas en nuevas situaciones, materiales de tipo contextualizado, etc. El objetivo es estimular al estudiante para que formule hipótesis sobre el texto, encuentre por sí mismo las respuestas adecuadas, comprenda con la ayuda del *feedback* las razones de sus errores. El aprendiz es invitado constantemente a seguir un proceso de inducción, a descubrir personalmente los significados del texto, el uso del léxico, el funcionamiento de la lengua, en una dirección que va siempre de la realización práctica a la norma. Se han preparado también ejercicios para verificar la producción. Se ha dado un mayor espacio a los primeros porque hemos considerado las habilidades de recepción prioritarias respecto a las de producción, habiendo fijado como objetivo primario del curso que el estudiante aprenda a entender un texto especializado. La meta consiste en hacer que el usuario sea capaz de leer periódicos, revistas, libros o ensayos de un determinado sector que podrán servirle para la preparación de un examen o para redactar su tesis de licenciatura. El sistema adoptado ("Wincalis") dispone de cuatro tipos de ejercicios: "*multiple choice*", "verdadero o falso", "*cloze test*", "respuestas breves" y combinaciones entre ellos. Los ejercicios están siempre estrechamente relacionados con el texto introductorio y tienen el objetivo de que el estudiante alcance la competencia comunicativa en todos los aspectos señalados por Michael Canale, que hemos limitado a la dimensión de la recepción .

Los *feedback* , comentarios a las respuestas, presentes en todos los ejercicios, tienen un sentido pedagógico cuando el estudiante comete un error, ya que están encaminados a proporcionarle las informaciones necesarias para que supere las dificultades, a estimularlo para que encuentre por sí mismo el motivo por el cual la respuesta no es correcta y consiga llegar él solo a la solución adecuada. Paradójicamente, el aprendizaje se alcanza a través del obstáculo, la equivocación

y la consiguiente autocorrección. El *feedback* modela la comunicación didáctica. Hasta ahora he expuesto las bases metodológicas y los presupuestos teóricos que nos han guiado en la preparación del curso, pero no he hablado todavía del papel desempeñado por el sonido, entendido como música y palabra, y por la imagen. La voz ha sido introducida en la lectura de los textos iniciales, no sólo para mostrar la pronunciación, sino también la entonación y el ritmo, ritmo que, en forma de música, tiene mucha importancia en la vida de los jóvenes ya que, como afirma Maragliano: que en el programa han sido introducidas muchas imágenes, ya sea para hacer más agradable y menos pesado el conjunto, ya sea para estimular la fantasía del aprendiz, su creatividad y su capacidad analógica. El aspecto visual no ha sido descuidado, en cuanto ayuda a contextualizar el texto y a enriquecerlo por medio de connotaciones culturales.

Las preguntas referidas al tema:

1. ¿Sobre el objetivo es estimular al estudiante para que formule hipótesis sobre el texto: a) encuentre por sí mismo las respuestas adecuadas, b) comprenda con la ayuda del *feedback* las razones de sus errores?
2. Cuáles de los *feedback* comentarios a las respuestas, presentes en todos los ejercicios, tienen un sentido pedagógico?
3. ¿Para que supere las dificultades, a estimularlo para que encuentre por sí mismo en el motivo?

Bibliografía

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio

Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.

4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)

5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success

6.. <http://es.altavista.com>

7. <http://www.lycos.es>

8. <http://www.sobre.españa.ru>

9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>

10. <http://www.catalunyaonline.com>

LECCIÓN 12.

El tema : “ Los herramientos de Portfolio en la apredezaje de lengua. ”

Tipo de la clase: Teoría

Tiempo: 4 horas

Objeto y funciones: Desarrollar los conocimientos de los lenguas y su realación lingüísticas.

Técnicas y manera de enseñar:

- El tema,
- cine,
- ataque intelectual ,
- klaster, blis-preguntas.

Herramientas de enseñar:

- Los temas,
- los slaydes de computador,

Aspectos de enseñansa.

- frontalmenta,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñansa.

- Computador,
- proyektor y todos los condiciones que tiene en aula.

Obcervacion y valoracion

- Examinar oralmente,
- preguntas –respuestas,
- valorasion segun el systems de notacion.

El tema: Los herramientas de Portfolio en la apredezaje de lengua.

La reflexión en el proceso de formación: el portafolio que revisar el portafolio como herramienta de formación y evaluación. Partiendo del trabajo individual se hará una puesta en común por parejas, en pequeño grupo y en gran grupo. En algunos ámbitos profesionales, el portafolio se entiende como una colección de documentos que muestran los productos finales que se han conseguido profesionalmente (el book de la modelo o el diseñador, el dossier de prensa, el dossier fotográfico, etc.). La importancia de este tipo de documentos ha trascendido también al ámbito de la docencia. Es por ello por lo que en la actualidad el portafolio se está convirtiendo en la herramienta evaluativa o acreditativa más importante en el mundo educativo. Desde nuestra perspectiva de formación de

profesores entendemos el portafolio como el instrumento que posibilita analizar los procesos para el desarrollo profesional del docente tanto a nivel inicial (profesores en formación) como en nuestra formación permanente (profesores en ejercicio). El portafolio en estos momentos es considerado la herramienta formativa que posibilita la evaluación más global de una variedad de procesos formativos. De ahí su uso generalizado en diferentes ámbitos educativos y en especial en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Podemos distinguir dos tipos generales de Portafolio: el portafolio del estudiante y el portafolio del docente de LE. A su vez cada uno de estos dos portafolios puede subdividirse en diferentes tipos atendiendo a diferentes intereses de evaluación o de formación . Otro aspecto que también se ha de considerar en la realización de un portafolio es el soporte elegido tanto en el proceso de elaboración como para su presentación pública, por ello es necesario incluir en este taller una referencia a los portafolios electrónicos y a sus ventajas e inconvenientes.¹³ El Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP) es una herramienta que permite analizar los logros obtenidos hasta el momento de la realización del Portafolio y al mismo tiempo reflexionar sobre los procesos de la actuación que nos marcamos en nuestro desarrollo profesional. El PRP que proponemos se estructura en las siguientes secciones: Introducción Mi PRP – Presentación del portafolio y sus partes Punto de Partida ¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos aprendizaje/adquisición Práctica docente ¿Dónde Estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades Objetivos ¿Adónde voy? Expectativas Objetivos Plan de acción Muestras de logros Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí? Repertorio de Muestras Muestras de procesos de los objetivos marcados Reflexión: ¡Ya estoy en camino! Visión global Mi evolución Evaluación general de mi desarrollo profesional Cuadro 2.

Sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza Completa los siguientes enunciados: 1. Para mi enseñar es... Y aprender es... 2. Para mí enseñar español

¹³ <http://www.sobreespaña.ru> Los procesos de aprendizaje de lenguas..... 137

es... 3. Para que un alumno aprenda es necesario... 4. Los alumnos aprenden mejor si... 5. En la clase de español lo más importante para mí es... 6. Mis clases se caracterizan por... 7. Las actividades que suelo realizar en clase son... 8. El enfoque o método con el que más me identifico es ...

Sobre el rol del profesor Completa los siguientes enunciados: 1. Yo como profesor soy... 2. Lo que más me gusta de mi actividad docente es... 3. Un buen profesor es el que... 4. Entre las tareas que debe asumir un profesor destacaría...

Sobre el rol del alumno Completa los siguientes enunciados: 1. Me gusta que los alumnos sean... 2. Para mí un alumno debe...

Actividad – Presentación del resto de plantillas Durante la sesión los autores proporcionarán el resto de plantillas para la realización completa del PRP y las pautas necesarias para poder transformar el portafolio privado en algo público. Seguir trabajando sobre nuestro PRP requiere la formación de un grupo de colegas con intereses o inquietudes similares con quien compartir nuestro desarrollo y la posibilidad de poder mostrárselo. Es por ello por lo que se facilitará la formación de grupos de trabajo que permitan la continuidad del PRP después del taller. A partir de la tarea se programan objetivos, contenidos, actividades, situaciones y evaluación. Su objetivo gira en torno a la obtención de un producto. Para ello las actuaciones de los alumnos en el aula se verán guiadas por intenciones comunicativas. ¿Qué van a aprender? Los contenidos de la unidad vienen exigidos por la propia tarea que se va a realizar. A través de su uso el alumno podrá resolver la tarea. El contenido será una condición necesaria pero no suficiente para ser capaz de expresarse. Esta capacidad incluye el dominio de los procesos de comunicación, es decir, de actividades mentales que están centradas en la negociación del sentido de las unidades lingüísticas que se emplean en la comunicación. ¿Cuándo? El aprendizaje significativo se construye como un continuum: los conocimientos nuevos se incorporan en el marco de los ya existentes produciendo una reestructuración de los esquemas. La secuenciación de las actividades sigue las siguientes fases:

1. Fase procesadora, incluye tareas donde el alumno tiene que leer y escuchar

2.Fase productiva

3.Fase interactiva: tarea final.

Para potenciar la motivación planteando actividades auténticas y con resultados tangibles. Para promover el interés en la efectividad de la comunicación, poniendo en marcha procesos comunicativos que los hablantes nativos realizan en cualquier actuación lingüística. Para involucrar a los alumnos en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción de la lengua meta. Para pasar a la acción (no se quiere saber sólo cómo se pide información y entrenarse en clase para ponerlo en práctica cuando se necesite), es decir, realizar en clase tareas interesantes que incitan, en su proceso, a aprender todo lo necesario para poder llevarlas a cabo. Para aprender. ¿Cómo? El alumno tendrá su atención centrada no sólo en la forma en la que se comunica, sino y sobre todo, en lo que desea comunicar. No se puede desentender de lo que el otro dice. Toma conciencia de los procesos y se hace responsable del proceso de aprendizaje. Interactúa con sus compañeros desde su propia identidad. Crea con sus compañeros un espacio de comunicación real: aclara o pide aclaraciones, repeticiones, confirmaciones de lo que ha entendido...

Las preguntas referidas al tema:

- 1.¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:
a) al trabajo en grupo o en parejas? **b)** al trabajo individual?
- 2.¿Qué importancia se le da a: **a)** sus destrezas de enseñanza? **b)** sus destrezas de control de la clase? **c)** su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia? **d)** sus estilos de enseñanza?

Bibliografía

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los

procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.

4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)

5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success

6.. <http://es.altavista.com>

7. <http://www.lycos.es>

8. <http://www.sobre.españa.ru>

9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española>

10. <http://www.catalunyaonline.com>

IV.КЕЙСЛАР БАНКИ

1 – Keys

1. Analizar Casos: El trabajo de la mujer es fácil.

Esta mañana Laura no está bien. Ella siempre compra las cosas para la casa. Pero hoy es imposible.

Laura: Roberto, necesito unas cosas de la tienda de comestibles. ¡Por favor, mi Amor! Ésta es una lista de las cosas necesarias.

Roberto: Mi Amor, yo no necesito lista.

Yo también compro cosas para la casa. Un tonto necesita una lista. Yo no.

Roberto va a la tienda de comestibles. Entra en la tienda y... no sabe qué comprar. Sin la lista no sabe qué cosas necesitan en casa.

Dependiente: Buenos días, señor. ¿Qué desea?

Roberto: Mmmm... La verdad es que no sé. Mi mujer está enferma y necesitamos unas cosas muy importantes en casa.

Dependiente: Sí, sí.. unas cosas importantes como... una docena de huevos, medio galón de leche, un pan y una libra de mantequilla.

Roberto: Ah, muy bien. Está bien.

Dependiente: Y... un poco de queso, jugo de naranja, y unas frutas como estas manzanas. Todo esto es bueno para la casa.

Roberto: Muy bien. Y ¿cuánto es todo esto?

Dependiente: Quince dólares, cincuenta centavos.

Roberto: Gracias. Adiós..Roberto paga y regresa a casa. Entra en la casa con los comestibles.

Laura: Oh, Roberto... ¡Exactamente las cosas que necesitamos! ¡Qué inteligente, Mi Amor!

Roberto: Oh, eso no es nada. ¡El trabajo de la mujer es tan fácil!

1. ¿Sobre el objetivo de la mujer en la familia y su idea?
2. ¿Cuáles de los funciones cumple la mujer y el motivo del dialogo?

2 - Keys

2. Analizar Casos: El hombre más viejo del mundo.

Ahora, queridos amigos de este programa, el canal cincuenta y cinco tiene el gran privilegio de presentar una entrevista con el hombre más viejo del mundo. Tiene cuatro mil años.

Locutor: Bienvenido, señor. Es un gran honor hablar con Ud.
Viejo: Bueno. ¿Quiere Ud. hacer unas preguntas? Tengo prisa.
Locutor: Sí, sí, Claro... Ud. no parece tan viejo. ¿Cuál es su secreto?
Viejo: Pues, duermo mucho, como poco y no miro la televisión.
Locutor: Ah, ya comprendo. ¿Hay una gran diferencia entre el presente y el pasado?
Viejo: No hay mucha. Muchos chicos de hoy llevan el pelo largo como los hombres prehistóricos, y la música de hoy es similar a la música de las cavernas.
Locutor: ¿Qué come Ud.?
Viejo: En el pasado... carne cruda... de tigre o de elefante.
Locutor: ¡Ay! ¡Es muy diferente de la comida de hoy! ¿Verdad? .
Viejo: No. Es muy similar a las comidas congeladas que las familias de hoy comen en sus casas.
Locutor: Y, ¿quién es el hombre más famoso que Ud. ha conocido?
Viejo: Es el primer profesor de español en América. Lo conocí en el año mil cuatrocientos noventa y dos.
Locutor: ¡Su nombre, por favor!.
Viejo: Cristóbal Colón.
Locutor: ¿Cristóbal Colón, un profesor de español?.
Viejo: Claro, un profesor de español para los indios del Nuevo Mundo. Bueno. Me voy. Tengo una cita con una joven.
Locutor: ¿Una joven? ¿Cuántos años tiene ella?
Viejo: Solamente cuatrocientos, si ella dice la verdad. Adiós.
Locutor: Adiós, señor. Buena suerte en su cita.

1. ¿El objetivo de Cristóbal Colón y su idea de abrir la tierra nueva?

3 - Keys

3-Analizar Casos: Así es la vida.

Paco Pérez sale de la clase de inglés, y allí, delante de él, ve a Josefina Jiménez, la muchacha más bella de la escuela. Ésta es la perfecta oportunidad para hacer una cita con ella. En este momento, el libro que Josefina trae, cae al suelo. ¡Perfecto! Paco pone el libro en la mano de Josefina y dice:

Paco: Perdone, señorita. ¿Es éste su libro?

Josefina: Ah, sí. Gracias, mucho gracias.

Paco: Ud. no me conoce. Soy Paco...Paco Perez. ¿Tiene Ud. unos minutos para conversar?

Josefina: Gracias, no. Voy ahora a mi clase de álgebra.

Paco: Entonces, ¿después de las clases? ¿Tiene Ud. tiempo libre para tomar una Coca Cola?

Josefina: Gracias, pero tengo mucho trabajo esta tarde.

Paco: Pues, este sábado dan una película muy buena. Vengo a mi coche a las siete,

si Ud. quiere.

Josefina: No, gracias. Voy a estudiar todo este fin de semana. Tengo muchos exámenes. Quizás la semana próxima. Ésta es mi clase. Hasta luego.

Una hora más tarde, Alejandro Hombrón, capitán del equipo de fútbol, ve a Josefina en la cafetería.

Alejandro: ¡Hola, Josefina! ¿Qué tal? ¿Estás ocupada esta noche o quieres ir al cine?

Josefina: Sí, por supuesto, Alejandro, con mucho gusto. ¡Tú eres tan amable!

1. ¿Sobre los personajes del dialogo y su idea?
2. ¿Cuál el motivo del dialogo?

V.МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ

Мустақил ишни ташкил этишнинг шакли ва мазмуни

- Тингловчи мустақил ишни муайян модулни хусусиятларини ҳисобга олган ҳолда қуйидаги шакллардан фойдаланиб тайёрлаши тавсия этилади:
- меъёрий ҳужжатлардан, ўқув ва илмий адабиётлардан фойдаланиш асосида модул мавзуларини ўрганиш;
- тарқатма материаллар бўйича маърузалар қисмини ўзлаштириш;
- автоматлаштирилган ўргатувчи ва назорат қилувчи дастурлар билан ишлаш;
- махсус адабиётлар бўйича модул бўлимлари ёки мавзулари устида ишлаш;
- амалий машғулотларда берилган топшириқларни бажариш.

Мустақил таълим мавзулари

1. La competencia comunicativa en la aprendizaje de la lengua Española.
2. Métodos comunicativo y interactivo en la enseñanza
3. El surgimiento y la nueva concepción de la lengua y de su aprendizaje.
4. Los recursos tecnológicos y las posibilidades didácticas en multimedia.
5. Metodología de desarrollo para investigar los conocimientos de la lengua.
6. La enseñanza del español antes del siglo XX
7. Métodos derivados de la gramática generativa y la psicología cognitiva
8. Métodos derivados de la lingüística textual, la pragmática y la psicología socio-cognitiva
9. Métodos generales más comunes empleados en la escuela primaria.

VI. ГЛОССАРИЙ

Термин	Ўзбек тилидаги шарҳи	Немис тилидаги шарҳи
La Competencia	Шахсининг маълум касбга яроқлилик, тайёрлик даражаси, шу касбда ишлай олиш учун зарурий билим, кўникмалар йиғиндиси.	el Proceso de Percepción de la Realidad objetiva
El Conocimiento	Объектив борлиқнинг онгда акс эттиришнинг олий шакли, ҳуқуқий билимлар ҳосил қилиш жараёни	El conocimiento es el acto o efecto de conocer. Es la capacidad del hombre para comprender por medio de la razón la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas.
El Grado	Тажрижий ва нисбий тараққиёт, ривожланиш поғонаси	La educación es el proceso de facilitar el aprendizaje en todas partes. Conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos de un grupo de personas que los transfieren a otras personas, a través de la narración de cuentos, la discu
La Innovación	Янгиланишни, ўзгаришни амалга жорий қилиш, киритиш жараёни ва фаолияти	Innovación es un cambio que introduce novedades. Además, en el uso coloquial y general, el concepto se utiliza de manera específica en el sentido de nuevas propuestas, inventos y su implementación económica.
La Enseñanza interactiva	Таълим берувчи ва таълим олувчи ўзаро фаол иштирок этадиган машғулот	Orientados a la práctica el Proceso durante la Clase
Los Criterios	Таққослаш ёки баҳолаш учун ўлчов	Orientados a la práctica el Proceso durante la Clase

El Módulo	Педагогик технологияни ташкил қилувчи таркибий бўлакларни ифодаловчи	la Ciencia de los Métodos, en un Área específica de aplicarse
La educación superior	Малакали мутахассислар тайёрлашни таъминлайдиган таълим	Orientados a la práctica el Proceso durante la Clase
Educación infantil	Болаларни ахлокий жихатдан ривожлантириш ва шахс сифатида камол топтириш, мактаб таълимига интеллектуал эмоционал-эҳтиёжли, иродавий жихатдан тайёрлаш талабларидан келиб чиққан ҳолда ўз олдига 4 ва 7 ёшли болаларининг мактабга тайёрлик даражасини ўрганишни мақсад қилиб белгилаш.	La educación infantil constituye la etapa inicial de la instrucción organizada. Puede estar centrada en la escuela o centro y está diseñada para niños de al menos tres años. Educación primaria Este nivel empieza entre los cuatro y siete años de edad, es obligatoria en todos los países/regiones y normalmente abarca de cinco a seis años.
CEFR	Билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими	El marco Común europeo de Referencia (MCER)
El Estándar	стандартлаштирилган объектга нисбатан қўлланиладиган меъёрлар, қоидалар, талаблар мажмуини белгиловчи расмий меъерий-техник ҳужжат	Un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de educación realista; si no hubiera modo de saber si alguien en realidad está cumpliendo con el estándar, no tendría valor o sentido. Por tanto cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición“

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

Махсус адабиётлар

1. Jiménez, Carlos César. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (Ensayo introductorio. Incluye apéndice con cuadros de autoevaluación)
2. Hernández, M^a.T & Villalba, F. (2006): “Propuesta curricular”, en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
3. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2007): “La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos” en Victoria Marrero (coord.) La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. Madrid, UNED (en prensa)
5. Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): Research synthesis on effective teaching practices for English language learners. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success
7. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари де Т.: "Фан ва технология", 2006
8. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.
9. Хўжаев Н,Хасанбоев Ж,Мамажонов И, Мусахонова Г.Янги педагогик технологиялар.Ўқув қўлланма.Т,ТДИУ.-2007.71-74

Интернет ресурслари

1. 6.. <http://es.altavista.com>
2. 7. <http://www.lycos.es>
3. 8. <http://www.sobre.espana.ru>
4. 9. <http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-espanola>
5. 10. <http://www.catalunyaonline.com>