

O'zDJTU huzuridagi  
RIAIM

O'quv-uslubiy  
majmua

Filologiya va tillarni  
o'qitish (Ispan tili)  
yo'nalishi

O'quv-uslubiy  
majmua

2021

Filologiya va tillarni o'qitish  
(Ispan tili)

3.3. Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari

**Mazkur o'quv - uslubiy majmua Oliy va o'rta maxsus, kasb-hunar ta'lim vazirligining 2020 yil " 7 " dekabrda 648-sonli buyrug'i bilan tasdiqlangan o'quv reja va o'quv dasturiga muvofiq ishlab chiqilgan.**

**Tuzuvchilar:** Z.Achilova, B.Hamraqulova

**Taqrizchilar:** T. Oltiev, D.Baxronova

*Ishchi o'quv dasturi O'zDJTU huzuridagi RIAIM Ilmiy-Metodik Kengashida tasdiqlangan (2020 yil "25" "dekabrda" 10 - sonli bayonnoma).*

## MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTURI.....	3
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI.....	12
III.	NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	17
IV.	AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	27
V.	KEYSLAR BANKI.....	67
VI.	GLOSSARIY.....	70
VII.	ADABIYOTLAR RO'YXATI.....	73

## **I. ISHCHI DASTUR**

### **Kirish**

Dastur O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi "O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida"gi PF-4947-son, 2019 yil 27 avgustdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-son, 2019 yil 8 oktyabrdagi "O'zbekiston Respublikasi oliy tahlim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmonlari hamda O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrda "Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-1875-son hamda O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabrdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarorlarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo'lib, u oliy tahlim muassasalari pedagog kadrlarining kasb mahorati hamda innovatsion kompetentligini rivojlantirish, sohaga oid ilg'or xorijiy tajribalar, yangi bilim va malakalarni o'zlashtirish, shuningdek amaliyotga joriy etish ko'nikmalarini takomillashtirishni maqsad qiladi.

Dastur mazmuni tilni bilish darajasini baholash tamoyillari, baholash mezonlarini yaratish va ulardan samarali foydalanish, baholash va material to'plash, muqobil baholash, sinfni tadqiq qilish, fidbek berish, o'z-o'zini baholash, test yaratish usullari va tamoyillari, tinglab tushunish, o'qish, yozuz, gaplashish ko'nikmalari bo'yicha testlar tahlil qilish va yaratish ko'nikmasini shakllantirish bo'yicha bilim, ko'nikma va malakalarini shakllantirishni nazarda tutadi.

Qayta tayyorlash va malaka oshirish yo'nalishining o'ziga xos xususiyatlari hamda dolzarb masalalaridan kelib chiqqan holda dasturda tinglovchilarning

maxsus fanlar doirasidagi bilim, ko'nikma, malaka hamda kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar o'zgartirilishi mumkin.

### **Modulning maqsadi va vazifalari**

**Modulning maqsadi** til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari moduli bo'yicha oliy ta'lim muassasalari professor-o'qituvchilarida amaliy xorijiy tilni o'qitish jarayonini tashkil etish, uni rejalashtirish va baholash metodlarini hozirgi kun talablari asosida tashkil etish metodikasini o'zlashtirish va amaliyotda qo'llay olish ko'nikmalarini rivojlantirishdan iboratdir.

**Modulning vazifalari** - chet tili ta'limida bilim, ko'nikma, malakalarni baholash, lingvistik va madaniyatlararo kompetensiyalarni baholash bilan birga nutq kommunikatsiyasi elementlari, sotsiolingvistik elementlar, pragmatik elementlar, baholashning asosiy turlarini o'zlashtirish bilan birga mavzuga oid olimlar tomonidan bildirilgan fikrlarni tahlil qilish ko'nikmalarini ham mustahkamlaydi. Modul portfolio tuzish, CEFR tizimi bo'yicha baholash, testlarni ishlab chiqish printsiplari bilan ham tanishtirish, o'quv adabiyotlarga bo'lgan ehtiyojni o'rganish, o'quv maqsadlari va kutilayotgan natijalarni to'g'ri belgilay olish, baholash, fikr-mulohazaga asoslangan baholash mexanizmini mustaqil holda tashkil etishni o'z ichiga oladi.

### **Modul bo'yicha tinglovchilarning bilimi, ko'nikmasi, malakasi va kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar**

#### **Tinglovchi:**

- Til bilish darajasini baholash tamoyillarini;
- Baholash mezonlarini yaratish va ulardan samarali foydalanishni;
- kommunikativ va vazifaga asoslangan til o'rgatishda baholash mezonlarini;
- testlar yaratish usullarini;
- xorijiy tilni o'qitishdagi o'quv jarayonini rejalashtirish;
- xorijiy tilni o'qitishda sinf menejmentini;
- o'quv jarayonini baholash mezonlarini;

- til o'rganish jarayonlari va baholash usullari bo'yicha **bilimga ega bo'lishi kerak.**

#### **Tinglovchi:**

- til o'qitilayotgan va o'rganilayotgan sharoitga qarab, o'quv jarayonini rejalashtirish uslublarini to'g'ri qo'llay olish;
- til o'rganuvchining ehtiyojlarini, bilim darajasini to'g'ri baholay olish va o'qitishning eng samarali usullarini qo'llay olish;
- talabalar o'zlashtirishini tahlil qilish, baholash va turli amaliy topshiriqlarni yarata olish;
- o'z kasbiy maxoratini oshirishda kasbga doir adabiyotlardan va shaxsiy amaliyotdan unumli foydalanishni yo'lga qo'yish **ko'nikmlarini egallashi lozim.**

#### **Tinglovchi:**

- chet tili ta'limida bilim, ko'nikma, malakalarni baholash;
- lingvistik va madaniyatlararo kompetentsiyalarni baholash;
- nutq kommunikatsiyasi elementlari, sotsiolingvistik elementlar pragmatik elementlar, baholashning asosiy turlarini o'zlashtirish;
- mavzuga oid olimlar tomonidan bildirilgan fikrlarni tahlil qilish **malakalariga ega bo'ladi.**

#### **Tinglovchi:**

- Modul bo'yicha portfolio tuzish, CEFR tizimi bo'yicha baholash; testlarni ishlab chiqish printsiplari bilan ham tanishtirish;
- o'quv adabiyotlarga bo'lgan ehtiyojni o'rganish;
- o'quv maqsadlari va kutilayotgan natijalarni to'g'ri belgilay olish;
- baholash, fikr-mulohazaga asoslangan baholash mexanizmini mustaqil holda tashkil etish **kompetentsiyalariga ega bo'lishi talab etiladi.**

#### **Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar**

Modullarni o'qitishda darslik, o'quv qo'llanmalar, tarqatma materiallaridan, ma'ruza matnlaridan, xorijda sohaga oid chop etilgan so'nggi maqolalardan

foydalaniladi. Mashg'ulotlar amaliy va vokshop ta'lim shaklida olib boriladi va kichik guruhlarda ishlash, amaliy o'yinlar, o'quv loyihalarini yaratish, "Keys-stadi" kabi interfaol metodlardan foydalangan holda amalga oshiriladi.

Kurs davomida tinglovchilar dastlab namunaviy darslarda "til o'rganuvchi" rolda qatnashadilar, so'ngra o'qituvchi sifatida tavsiya etilgan darslar va mashqlarni tahlil qilishadi, maxsus testlarni yechishadi, portfolio topshiriqlarini bajarishadi, namunaviy dars o'tib berish orqali o'zlarining til o'qitish ko'nikmalarini rivojlantirishadi. Kurs ishtirokchilaridan kasbiy malakalaridan kelib chiqqan holda chet tillarni o'qitishdagi dolzarb masalalarni belgilab olishlari shuningdek, guruh ahzolari bilan darsda hamkor holda ish yuritishlari, o'zaro fikr almashishlari, interfaol usullarining samarali shakllarini tahlim sohasiga tadbiq etishga erishishlari, mavjud ish tajribalarini hamkasblari bilan o'rtoqlashishlari, xususan, ilg'or tajribalarni seminar-treninglar, amaliy kurslar, didaktik materiallar, metodik qo'llanmalar ko'rinishida ommalashtirish va ta'lim tizimida qo'llashlari kutilmoqda. Shuningdek, tinglovchilar o'zlarining kasbiy mahoratlarini oshirishda muhim bo'lgan mavzular bilan tanishadilar va chet tilidagi muloqot ko'nikmalarini rivojlantirish ustida ish olib boradilar.

Kurs davomida tinglovchilarning ilg'or tajribalarini o'rganish va ommalashtirish nazarda tutilgan. Amaliy mashg'ulotlarda va mustaqil ta'limda qo'llaniladigan usullar:

- amaliy topshiriq;
- jarayon davomida o'rganish;
- muhokama;
- loyiha ishi;
- prezentatsiya;
- potrfolio qaydlari/tahlim olish kundaligini yuritishi;
- o'quv adabiyotlarni, video va audio materiallarni baxolash va tanlashga mo'ljallangan matn, topshiriq va vazifalar;
- so'rovnoma o'tkazish;
- Internet va boshqa manbalardan mavzularga oid mahlumotlar to'plash;

- turli situatsiyalar, rolli o'yinlar;

### **Modulning o'quv rejadagi boshqa modullar bilan bog'liqligi va uzviyligi**

Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari moduli mazmuni o'quv rejadagi "Til va ta'limga integrativ yondashuv: Post-metod davri", "Kommunikativ tilshunoslik va til kompetensiyalari" o'quv modullari bilan uzviy bog'langan holda ingliz tili o'qituvchilarini xorijiy tillarni o'qitishdagi zamonaviy yondashuvlar, pedagogik texnologiyalar va interaktiv uslublar bilan tanishtiradi.

### **Modul bo'yicha soatlar taqsimoti:**

№	Modul mavzulari	Tinglovchining o'quv yuklamasi, soat					
		Jami	Auditoriya o'quv yuklamasi				Mustaqil ta'lim
			Jami	жумладан			
				Nazariy	Amaliy	Qo'chma mashg'ulot	
1.	Principios de la evaluación del dominio del idioma.	2	2	2			
2.	Creación de criterios de evaluación y su uso efectivo	2	2	2			
3.	Evaluación y recogida de materiales.	2	2		2		
4.	Aplicación de criterios de evaluación en la enseñanza comunicativa y focalizada de lenguas.	2	2		2		
5.	Evaluación alternativa. Investigación en el aula. Dar opinion.	2	2		2		
6.	Autoestima. Principales tipos de evaluación	2	2		2		
7.	Creación de carteras. Puntuación MCER.	2	2		2		

8.	Métodos de creación de pruebas. Principios de prueba	2	2		2		
9.	Principios de la evaluación del dominio del idioma.	2	2		2		
10.	Creación de criterios de evaluación y su uso efectivo	2	2		2		
<b>Жами:</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>16</b>		

## **O'quv materiallar mazmuni**

### **1 - Tema. Principios de la evaluación del dominio del idioma.**

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

### **2 - Tema. Creación de criterios de evaluación y su uso efectivo.**

El objetivo de estas notas es ayudar al usuario a utilizar de la forma más eficaz el Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, tanto como estudiante de idiomas cuanto como miembro de alguna de las profesiones que se dedican a la enseñanza y la evaluación de lenguas.

---

### **3 - Tema. Evaluación y recogida de materiales.**

Esto no supone que el Consejo de Europa sea indiferente a estos asuntos. De hecho, muchos colegas de nuestros países miembros han trabajado juntos en los proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa durante años con el fin de convertir una gran cantidad de ideas y de esfuerzo en principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Estos principios básicos y sus consecuencias prácticas se encuentran expuestos en el capítulo 1.

#### **4 - Tema. Aplicación de criterios de evaluación en la enseñanza comunicativa y focalizada de lenguas.**

No se pretende que las categorías y los ejemplos sean exhaustivos. Si el usuario quiere describir un área especializada, quizá tenga que establecer más subcategorías de las que tiene la actual clasificación. Los ejemplos son sólo sugerencias. Puede que el usuario desee mantener algunos, rechazar otros y añadir los propios. No hay que tener reparo en ello, pues es el usuario el que decide sus objetivos y su producto.

#### **5 - Tema. Evaluación alternativa. Investigación en el aula. Dar opinion.**

Al usuario, como tal, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados. La Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa agradecerá que se le envíen informes sobre la experiencia de los usuarios a la hora de su puesta en práctica. Nótese también que las escalas se ofrecen no sólo respecto al dominio global de una lengua, sino además respecto a muchos de los parámetros del dominio de la lengua que se detallan en los capítulos 4 y 5.

---

#### **6 - Tema. Autoestima. Principales tipos de evaluación.**

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

#### **7- tema. Creación de carteras. Puntuación MCER. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.**

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.

El objeto. 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.

### **8- tema. Métodos de creación de pruebas. Principios de prueba.**

El producto de la adquisición es la gramática. El acercamiento tradicional a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras tiene como propósito la enseñanza de lectoescritura. Se le explica al alumno todo lo de la segunda lengua en su lengua materna. Así que por ejemplo si se trata de una clase de latín o griego clásico, se tiene un texto escrito en la lengua materna del estudiante sobre la gramática de la lengua que se quiere estudiar.

### **9-tema. Principios de la evaluación del dominio del idioma.**

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.

### **10-tema. Creación de criterios de evaluación y su uso efectivo**

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.

## **Mashg'ulotlarni tashkil etish bo'yicha ko'rsatma va tavsiyalar**

Amaliy va nazariy mashg'ulotlarda tinglovchilar o'quv modullari doirasidagi ijodiy topshiriqlar, keyslar, o'quv loyihalari, texnologik jarayonlar bilan bog'liq vaziyatli masalalar bajaradilar. Amaliy mashg'ulotlar zamonaviy ta'lim uslublari va innovatsion texnologiyalarga asoslangan holda o'tkaziladi. Bundan tashqari, mustaqil holda o'quv va ilmiy adabiyotlardan, elektron resurslardan, tarqatma materiallardan foydalanish tavsiya etiladi.

### **Dasturning axborot-metodik ta'minoti**

Modulni o'qitish jarayonida ishlab chiqilgan o'quv-metodik materiallar, tegishli soha bo'yicha ilmiy jurnallar, Internet resurslari, multimedia mahsulotlari va boshqa elektron va qog'oz variantdagi manbalardan foydalaniladi.

## II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTREFAOL TA'LIM METODLARI

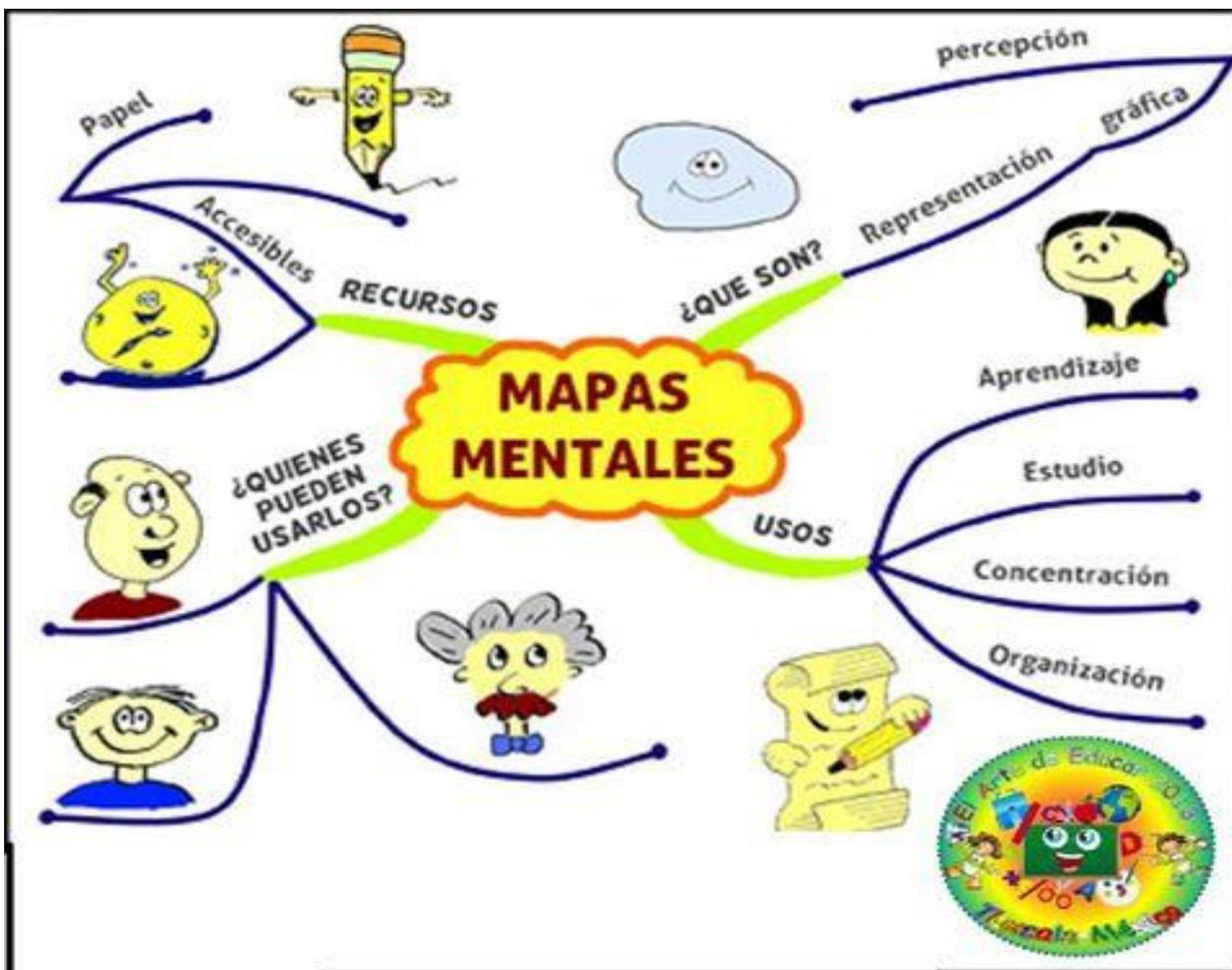
**1. Los mapas mentales y lluvia de ideas.** Como elaborar un mapa mental Para desarrollar un mapa mental de cualquier proyecto que tenga en mente, utilice las siguientes instrucciones: (Necesitará papel, lapiz, goma y colores) **1.** El mapa debe estar formado por un mínimo de palabras. Utilice únicamente 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 estén 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 medio 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:

### III. NAZARIY MASHG'ULOTLAR MAZMUNI

#### Lección 1.

**El tema: Principios de la evaluación del dominio del idioma.**

**Тил билиш даражасини баҳолаш тамойиллари.**

**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 todas las condiciones que tiene en aula.

**Obcervacion y valoracion**

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

El interés por el tema de la evaluación en nuestra didáctica específica se debe, sin duda, a que es punto de convergencia y coordinación de muy diversos aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje; pero también se debe a que su problemática aún no ha sido resuelta satisfactoriamente para los docentes. Entiendo que el interés

que hoy suscita el tema de la evaluación debe ser tomado como un síntoma de profesionalidad responsable que pone de manifiesto el cambio de actitud del profesorado, que ya no actúa como mero transmisor de saberes, sino como mediador y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado. Actualmente se percibe la evaluación como un proceso clave de formación -del discente y del docente- y no ya como un acto sancionador o de ratificación final.

El tema de esta ponencia se centra en la exposición y comentario de una propuesta para desarrollar un proceso evaluador formativo<sup>1</sup>, adaptado a las peculiaridades del área de lengua. El concepto de proceso formativo implica en sí mismo la reflexión sobre la validez interna del propio planteamiento didáctico desarrollado en el aula de lenguaje; por ello en el esquema del modelo se incluye la valoración reflexiva de la concepción o del enfoque de la materia que proyecte el docente, así como de sus opciones metodológicas<sup>2</sup>, como puntos de valoración propios de la fase inicial de la evaluación, antes de centrarse en la valoración de las actividades y producciones desarrolladas por el alumno. Por otra parte, el modelo no organiza sus pautas y componentes exclusivamente en torno al producto, sino que toma como eje conductor la actividad del profesor y la del alumno; con ello, además, se justifica la integración del proceso de evaluación en el diseño curricular como componente del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Evaluar en un área específica supone reconocer un hecho diferencial en el marco didáctico<sup>3</sup>, derivado de las peculiaridades de la materia objeto de aprendizaje, porque requiere la adaptación de los supuestos teóricos de lo que, en términos generales, es la evaluación. Con esta adaptación/adecuación se comprueba el carácter de intervención de la didáctica específica en el proceso educativo y, paralelamente, se hace evidente la necesidad de disponer de instrumentos y recursos particularmente diseñados para cada área. En síntesis, la valoración de aprendizajes de una materia de carácter interactivo, como es el lenguaje, que se acrecienta de continuo en la realidad del aula y con las aportaciones de diversas fuentes y modelos, ha de contemplar la metodología aplicada por el docente, la adecuación de la

secuenciación de objetivos y contenidos, así como las actividades de aprendizaje y sus correspondencias con la tipología de evaluación.

Los actos de evaluación se han centrado en el producto, qué evaluar, en los instrumentos y recursos derivados (en el mejor de los casos) de una determinada concepción metodológica, es decir, cómo evaluar; pero se han centrado menos en para qué (o por qué) evaluar, entendida la cuestión como reflexión sobre el proceso. Con ello destacamos la tendencia a hacer de la evaluación un acto establecido con fines puntuales y no tanto un proceso de seguimiento, guía y apoyo.

Por otra parte, la ineficacia del planteamiento centrado en la atribución de calificaciones es la causa de cierta desmotivación del profesorado ante la actividad evaluadora. Y, ciertamente, la desmotivación se incrementa cuando se reflexiona sobre el significado de una calificación numérica -¿qué indica un 5, como calificación de "la materia de Lenguaje", o de un ejercicio, si no señala el tipo de limitaciones o los dominios aprendidos?- o sobre la dificultad de establecer/atribuir equivalencias numéricas a la diversidad de apreciaciones, valoraciones, intuiciones, producciones, etc. que ha acumulado a partir de la actividad de aula (Álvarez Méndez, 1987).

El modelo diseñado pretende ser una propuesta holística, que se ocupe de los distintos aspectos que, desde el enfoque comunicativo, se proyectan hacia el tratamiento didáctico de las distintas macrohabilidades. Se centra en procedimientos que cualitativamente analizan la reflexión valorativa sobre la concepción didáctica y epistemológica de la materia desde la que actúa el docente, para poder pasar, seguidamente, a la concreción, explicitación y negociación de los criterios sugeridos en el modelo (tales criterios son, o actúan como, claves de planificación de las secuencias didácticas y del proceso de la evaluación); y, finalmente, se concreta en el diseño y aplicación de los instrumentos de valoración y observación.

Entre los aciertos definatorios de Tenbrink (1981) sobre evaluación, destaco la consideración que inicia el artículo: «Evaluación es una de esas palabras que pueden tener muchos significados; parece querer decir algo distinto para cada persona.» Ciertamente, es un término que dice cosas distintas, ya sea por los datos

mismos que se obtienen, ya sea a causa de la concepción distinta que se tenga de ella. Obviamente, la capacidad de sugerencia del término evaluación es la causa de la disparidad (y, en parte, dispersión) de opciones, criterios y propuestas evaluativas con que nos enfrentamos. En ocasiones, esta disparidad de concepciones produce el efecto de desorientación, no sólo entre los alumnos, sino también entre los docentes.

La pluralidad definitoria de atribuciones y de funciones de la evaluación se debe menos a su carácter polisémico que a su amplitud semántica. Supongamos un abanico, en cuyos extremos coloquemos los términos juzgar, calificar y sistematizar; en dicho abanico podemos acotar espacios marcados por otros términos como medir observar...; y, aun, entre ellos, colocar términos como corregir, reparar...

Juzgar, observar, comparar, valorar, calificar, corregir... son términos abstractos -ninguno de ellos equivalente a evaluar- que dan cabida a la diversidad de concepciones de evaluación que asume el docente y que, no lo olvidemos, también se forma de ella el alumnado, según predomine alguna de esas concepciones, manifiesta en las actividades de calificación, corrección..., o bien de observación y valoración.

### **Evaluar en el aula de lengua**

Desde enfoques comunicativos y nocio-funcionales y desde los supuestos de la teoría de la recepción, la evaluación en el área de lengua consiste en el seguimiento de procesos de aprendizaje lingüístico-comunicativo y en la observación del proceso de integración constructivista de los saberes pertinentes para alcanzar un óptimo uso, manifiesto en la producción, en la recepción y en la interacción lingüísticas. Evaluar en el aula de lengua -el aula es un espacio de interacción comunicativa- implica superponer aspectos de interacción lingüística y pedagógica. Es decir, el rasgo genérico de la evaluación en nuestra materia radica en la observación de dos procesos interactivos y comunicativos superpuestos (el lingüístico y el pedagógico), que justamente se manifiestan en las actuaciones lingüísticas que se estimulan y se desarrollan en el aula. Es importante, aunque no fácil, enmarcar la evaluación de una actuación lingüística en una situación comunicativa real, para apreciar la validez de los actos de recepción/producción en su funcionalidad pragmática; de lo contrario,

evaluar el potencial alarde de dominio lingüístico servirá de poco, si no es posible constatar que se trata de saberes susceptibles de adecuación a las diversas intencionalidades y efectos comunicativos.

Como señala Morrow (1979), la producción lingüística es, por su propia naturaleza, un fenómeno integrado, y cualquier intento de aislar y evaluar elementos discretos de él destruye su holismo esencial. Si el propósito es medir hasta qué punto un candidato es capaz de usar la lengua con fines comunicativos en sentido general, entonces parece incuestionable que un test de actuación que mida la conducta lingüística del alumno en su totalidad como actividad comunicativa es necesario, «ya que parece imposible derivar datos rigurosos sobre la actuación lingüística comunicativa, utilizando pruebas donde se evalúa de forma aislada los componentes del discurso en términos de estructuras, léxico o funciones» (vid. M. Valcárcel y M. Verdú, 1994:102)

Inicialmente, resulta obvio que evaluar en el aula de lengua no es sólo valorar diversos tipos de producciones lingüísticas, sino también apreciar el potencial dominio de conocimientos, habilidades y estrategias mostradas en la global interacción comunicativa (Mendoza et al., 1996:398-405). Para ello resulta necesario matizar con qué criterios (referidos a la adecuación, la coherencia, el registro, etc.) han de ser valoradas las producciones interactivas, porque son muchos los casos en los que la autenticidad de los procesos comunicativos desarrollados en el aula, con referencia a unos contenidos de aprendizaje, dejan puntos ambiguos sobre su adecuación y validez para ser evaluados como una auténtica interacción comunicativa. A ello se añade la delicada cuestión de atender a la dificultad de valorar las modalidades de uso surgidas de actuaciones impredecibles, motivadas por la espontaneidad propia de situaciones vivas y contextualizadas (hecho que no escapó a la revisión crítica de J.B. Carroll, 1980 y 1985) y que acaban siendo valoradas desde cierta asistemática subjetividad de criterios personales del evaluador. Evaluar: ¿medición, comparación, observación?

Evaluación no es medición; aceptarla como tal nos limita a la función tradicional de indicar el grado de éxito alcanzado en una escala numérica, valorando

los saberes según la ausencia/presencia de errores. Aún es frecuente que la evaluación se resuelva a través de un acto (implícito y/o tácito) de comparar logros con objetivos previstos y/o alcanzados; en suma, saberes comparados con contenidos preestablecidos (¿absolutos?) en la secuenciación y programación, en lugar de atender a la valoración cualitativa de los grados de dominio, los logros y las dificultades que comporta el aprendizaje de diferenciados tipos de saberes<sup>5</sup>.

En la práctica habitual, la observación cualitativa del proceso de adquisición/aprendizaje de las distintas habilidades lingüísticas (aplicaciones y uso de las competencias y dominios) suele ser sustituida por actos de revisión correctora y atribución de calificaciones al grado de saberes en función de criterios de corrección/incorrección. Y por ello se recurre a pruebas sobre cuestiones estructurales o sistemático-normativas en las que se recoge y se presenta la materia en su carácter más abstracto y menos pragmático. Resulta obvia la necesaria diferenciación entre la concepción de evaluación como medición-calificación y como valoración cualitativa.

Examen, corrección, calificación son opciones usuales y simplistas a las que recurre el profesor para desarrollar el acto de evaluación<sup>6</sup>. La calificación -que es un concepto restrictivo respecto al de evaluación- sólo considera a los alumnos como fuente pasivamente aportadora de datos, ha dicho Widdowson (1990). La práctica de esta orientación, por lo que respecta a las características específicas de nuestra área, no deja de ser un contrasentido, si se pone en relación con los enfoques nocio-funcionales y comunicativos y su pertinente metodología.

## **Lección 2.**

**El tema: Creación de criterios de evaluación y su uso efectivo.**

**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 las condiciones que tiene en aula.

***Obcervacion y valoracion***

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

**¿Cómo formular los criterios de evaluación?**

En la evaluación del aprendizaje con un enfoque educativo con orientación por competencias, ya sea para programas de estudio por asignaturas o con estructura modular o también para cursos específicos, es un requerimiento necesario y complementario a la tarea evaluadora el establecer criterios de evaluación para los diferentes objetivos o aprendizajes esperados, planteados en los diferentes programas de asignaturas o cursos.

Los criterios de evaluación, deben entenderse como indicadores concretos de aprendizaje, los cuales deberían demostrar los alumnos como producto del proceso enseñanza y aprendizaje.

También debe considerárselas como parámetros o patrones, los cuales son utilizados para designar una base de referencia para el juicio de valor que se establece al evaluar.

Los criterios definen “lo que se espera” de algo que se evalúa, es decir, que por medio de estos se puede realizar la “lectura” del objeto evaluado y compararlo con un referente o estándar de desempeño. En este sentido, establecen el nivel requerido y esperado de los aprendizajes y definen cuándo se considera que un alumno y alumna ha conseguido un objetivo determinado.

El establecimiento de los criterios de evaluación requiere de una especificación de los aspectos a evaluar a través de indicadores concretos, consensuados, comunes, y conocidos por los sujetos de la evaluación.

Este proceso se hace especialmente necesario cuando se espera valorar en forma uniforme y estándar a un grupo determinado, en este caso de estudiantes.

Los criterios de evaluación son producto de un análisis y reducción didáctica de docentes expertos en las temáticas de la asignatura, los que proponen la base común estándar o base mínima a alcanzar por los alumnos.

### **“Pensar en criterios es reflexionar respecto qué evaluar”**

Frente a los diferentes objetivos o aprendizajes esperados se proponen los criterios de evaluación o indicadores a considerar y en base a estos, se sugieren y elaboran posteriormente las preguntas para las pruebas y las pautas de observación. La evaluación basada en criterios previamente establecidos, permite al docente hacer un análisis de resultados de aprendizaje más fino dentro de un mismo objetivo para conocer en qué medida cada uno de sus alumnos ha logrado los conocimientos o competencias específicas y por ende cuánto de las materias vistas en clases han sido efectivamente entendidas.

Por otra parte, el que el docente conozca anticipadamente y específicamente lo que se espera que logren los alumnos facilita su tarea de desarrollo de material didáctico efectivo para su asignatura, en la medida en que sus guías de aprendizaje, ejercicios y otros estén asociados a las pautas de evaluación preestablecidas.

Estos criterios de evaluación deben ser entregados a los alumnos desde un inicio, es decir, previo al proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma alumnos y docentes comprenden y pretenden lo mismo en las situaciones de evaluación, lo que facilita al docente elaborar pruebas más justas y a los alumnos estudiar mejor y tener

mayores opciones de obtener buenos resultados.

### **Criterios de Evaluación**

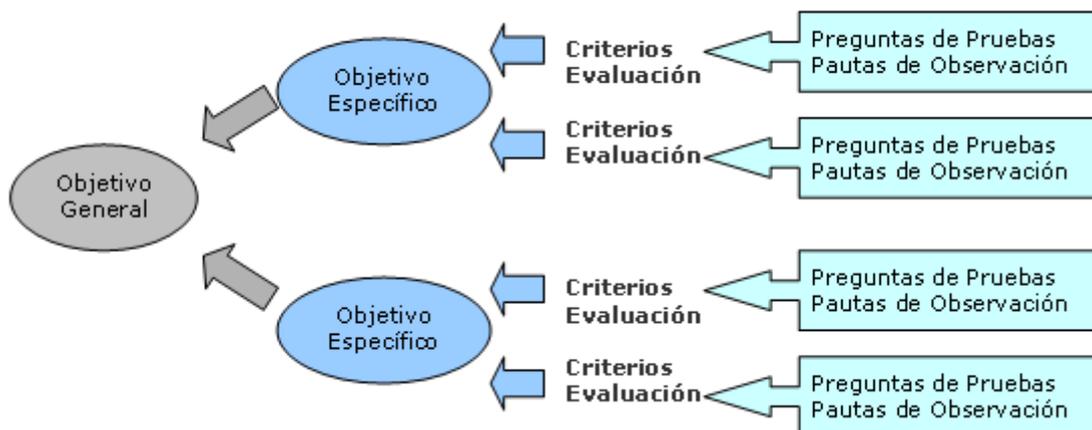
Frente a los diferentes objetivos específicos o aprendizajes esperados, se proponen los criterios de evaluación a considerar y en base a estos, se sugieren y elaboran posteriormente las preguntas para las pruebas y/o las pautas de observación:

Los criterios de evaluación son un medio que permite seleccionar los aprendizajes más relevantes de un objetivo de aprendizaje, ya sean de tipo conceptual, procedimental o actitudinal.

El énfasis de estos, por lo tanto, puede estar centrado en:

- Comprobar en qué medida se han interiorizado los conceptos de la asignatura (SABER).
- Observar cómo se lleva a cabo un conjunto de acciones secuenciadas, ejercicios, resoluciones de problemas, etc. (SABER HACER).
- Determinar el grado de adopción (interiorización) de una actitud o valor (SABER SER).

#### **Diseño de evaluaciones centrado en criterios de evaluación:**



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:<sup>1</sup>

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:
  - 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.
  - 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).

---

<sup>1</sup> Hernández, M<sup>a</sup>.T & Villalba, F. (2006): "Propuesta curricular", El lugar que ocupa el currículo escolar. 173  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

## IV. AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR

### Lección 3.

**El tema: Evaluación y recogida de materiales.**

**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,
- proyektor y todos las condiciones que tiene en aula.

**Obcervacion y valoracion**

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

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. En el presente artículo se aborda el tema de los instrumentos de evaluación, caracterizando algunos de ellos, de acuerdo a las competencias que permiten evaluar. Contar con antecedentes como los que se entregan en este artículo es fundamental para seleccionar el tipo de instrumento a construir para evaluar el aprendizaje los alumnos/as.

A través de la observación se obtiene información sobre la conducta o comportamiento que los alumnos manifiestan espontáneamente. Los instrumentos de observación es un tema que abordamos en nuestro curso para crear instrumentos de evaluación. Para aprovechar mejor la información que pueden aportar estas observaciones, se pueden utilizar los siguientes instrumentos:

- Las escalas de valoración. Contienen un listado de rasgos en los que se gradúa el nivel de consecución del aspecto observado a través de una serie de valoraciones progresivas (de nunca siempre; de poco a mucho de nada a todo; etc.)

- Las listas de control. Contienen una serie de rasgos a observar, ante los que el profesor señala su presencia o ausencia durante el desarrollo de la actividad o tarea.

- El registro anecdótico. Que consiste en fichas para recoger comportamientos no previsibles antemano y que pueden aportar una información significativa para evaluar carencias o actitudes positivas.

### Cuaderno

El cuaderno de clase del alumno es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno. A través de él se puede comprobar:

- Si el alumno toma apuntes correctamente.
- Su nivel de comprensión, de abstracción y que ideas selecciona.
- Su nivel de expresión escrita, la claridad y propiedad de sus expresiones.
- La ortografía, la caligrafía, la composición de frases, etc.

– Los planteamientos que hace de la información aportada, si ha entendido el contenido esencial, si llega a ordenar y diferenciar los aportados diferenciables en esos contenidos.

– Si incluye reflexiones o comentarios propios.

– Si amplía la información sobre los temas trabajados consultando otras fuentes.

– Si realiza esquemas, resúmenes, subrayados, etc.

– El cuidado o dedicación que emplea en llevar al día su cuaderno, etc.

Es necesario establecer unos criterios previos que faciliten la valoración de cualquiera de estos rasgos, evitando que ninguno de ellos por sí solos determine la evaluación propiamente dicha.

Además, desde el primer momento, se deberá informar al alumno de los aspectos que se van a valorar en su cuaderno y, realizada la valoración, aprovechar el momento de devolverlos para indicar cuales son los aspectos que lleva bien, en los que está mejorando y los que más necesita trabajar o cuidar.

Para sistematizar la recogida de la información que pueda aportar el análisis de los cuadernos de clase es conveniente utilizar fichas o escalas que orienten sobre los rasgos a valorar.

Exámenes tradicionales, en todas sus variedades, tanto orales como escritos. Son aquellas en las que la información se obtiene presentando al alumno una serie de tareas o cuestiones que se consideran representativas de la conducta a medir o valorar. A partir de la ejecución en las tareas propuestas o de las respuestas generadas en el proceso de su realización, se infiere la presencia o ausencia de esa conducta en los alumnos.

Se caracterizan porque:

– Tratan de medir resultados máximos.

– Las condiciones de aplicación son estándares.

– Las tareas son uniformes para todos los alumnos.

– Los alumnos se dan cuenta de que están siendo examinados.

– Existen patrones externos que nos permiten realizar las medidas

Pertenecen a este tipo de técnicas los exámenes y demás pruebas escritas y orales, que también pueden resultar unos instrumentos válidos para la evaluación formativa, si se utilizan como fuente de información complementaria y no única, y se entienden como medios para analizar y valorar otros aspectos del trabajo de los alumnos.

En general, se consideran especialmente indicados para evaluar las capacidades de:

- Recordar contenidos relevantes ya trabajados.
- Asociar o establecer relaciones coherentes entre contenidos próximos.
- Expresar opiniones personales o juicios de valor sobre cuestiones básicas de las materias tratadas.
- Ejercitar la atención, la observación, la memoria, la curiosidad, el análisis reflexivo, etc.

Recordar que al atender a los errores, incorrecciones u omisiones que se ponen de manifiesto en los alumnos cuando se aplica esta clase de pruebas, se debe actuar con una actitud más investigadora que sancionadora. Desde esta perspectiva, tanto las respuestas correctas como las incorrectas aportan al profesor una información valiosa para orientar su práctica, y al alumno para corregir y superar sus deficiencias.

Existe una amplia posibilidad para elaborar y realizar este tipo de pruebas, cada una de ellas con ventajas e inconvenientes, por lo que es necesario seleccionar el tipo en función de la capacidad que se desea evaluar, y combinarlas entre sí al objeto de obtener la información más válida. A continuación se recogen algunas pruebas, así como sus principales características.

a) Pruebas de composición y ensayo: Están encaminadas a pedir a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen las ideas esenciales de los temas tratados. Son, así mismo, adecuadas para realizar análisis, comentarios y juicios críticos sobre textos o cualquier otro documento, visitas a exposiciones y empresas, salidas culturales, asistencia a conferencias, charlas-coloquio, etc.

b) Preguntas de respuesta corta: En ellas el alumno debe aportar una información muy concreta y específica que podrá resumirse en una frase, un dato, una palabra, un signo, una fórmula, etc., evidentemente referidos a cuestiones de cierta relevancia. (Están especialmente indicadas para trabajar cuestiones numéricas)

c) Preguntas de texto incompleto: Las respuestas quedan intercaladas en el texto que se les presenta a los alumnos (que deberá ser un enunciado verdadero al que le falten algunas palabras. Son adecuadas para valorar la comprensión de hechos, el dominio de una terminología exacta, el conocimiento de principios básicos, etc. Al redactarlas se debe evitar copiar enunciados textuales y se presentarán en un lenguaje adaptado, comprensible y que no añada mayor dificultad al contenido de la prueba.

d) Preguntas de correspondencia o emparejamiento: Consisten en presentar dos listas, A y B, con palabras o frases breves dispuestas verticalmente para que los alumnos establezcan las relaciones que consideren adecuadas entre cada palabra de la columna A con la correspondiente de la B, argumentando la relación establecida entre las mismas. Al prepararlas es conveniente incluir en cada ítem un número desigual de elementos entre las columnas A y B para evitar que se establezcan relaciones por eliminación.

Están especialmente indicadas para tareas de memorización, discriminación y conocimiento de hechos concretos.

e) Preguntas de opción múltiple: Constan de un tronco o base en el que se fundamenta el problema, y un número indeterminado de respuestas opcionales de las cuales una es la correcta y las demás son distractores.

Son recomendables para valorar la comprensión, aplicación, discriminación de significados, etc.

f) Preguntas de verdadero – falso (justificadas): Pueden ser útiles para medir la capacidad de distinción entre hechos y opiniones o para mejorar la exactitud en las observaciones, argumentando la respuesta elegida.

g) Preguntas analogías/diferencias: Se pretende establecer clasificaciones o características entre hechos, acciones... es un grado mayor de interiorización de los conceptos adquiridos y se trabaja sobre todo la comprensión y el razonamiento.

h) Preguntas de interpretación y/o elaboración de gráficos, mapas, estadísticas, etc.: Por un lado, la elaboración de gráficos sirve para organizar y representar la información con códigos no verbales, es decir, otras formas de expresión; y por otro lado, la lectura e interpretación sirve para extraer conclusiones, posibilitando la generalización de la información.

#### Cuestionarios

Sirve para evaluar los conocimientos previos que tiene el alumno sobre una unidad didáctica determinada.

#### Mapa conceptual

Es un método para ayudar a educadores y alumnos a captar el significado de las materias que se van a aprender.

Dirigen la atención sobre el reducido número de ideas importantes en las que debemos centrarnos.

Permiten conocer qué sabe o comprende un alumno sobre una unidad cualquiera y permiten detectar conexiones equivocadas entre conceptos.

#### Resolución de problemas explicitando los pasos seguidos

Sirve para verificar que el alumno ha comprendido y razonado la situación problemática y su solución. Resaltar, que la importancia de este instrumento reside en la justificación de los pasos seguidos para la obtención de un resultado.

#### Fichas de recogida de información

Este instrumento tiene una doble utilidad:

Para el alumno: Sirve para sistematizar la recogida de información sobre pequeños trabajos de investigación.

Para el profesor: Sirve como guía, a tener en cuenta, para valorar otros instrumentos.

#### Trabajos monográficos y pequeñas investigaciones

Este tipo de tareas tiene como finalidad profundizar en algún conocimiento específico, favorecer la adquisición de determinados procedimientos y desarrollar actitudes relacionadas con el rigor, el gusto por el orden y la presentación correcta, tanto del resultado, como del proceso de elaboración del mismo, etc.

## INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE INSTRUMENTOS CAPACIDADES

-Escala de observación  
-Listas de control  
-Registro anecdótico -Actitud  
-Cuaderno -Todas las capacidades (Comprensión, expresión, razonamiento y actitud).

-Exámenes tradicionales, en todas sus variantes, tanto orales como escritos.

- Pruebas de ensayo y composición
- Preguntas de respuesta corta
- Preguntas de texto incompleto
- Preguntas de correspondencia o emparejamiento.
- Preguntas de opción múltiple
- Preguntas de verdadero – falso (justificadas)
- Preguntas de analogías/diferencias
- Preguntas de interpretación y/o elaboración de gráficos, mapas, estadísticas, etc.

-Comprensión, expresión y razonamiento, además de la actitud para las pruebas orales

- Todas las capacidades.
- Comprensión y expresión.
- Comprensión y expresión.
- Comprensión, expresión y razonamiento.
- Comprensión y razonamiento.
- Comprensión, expresión y razonamiento.

- Comprensión, expresión y razonamiento.
- Comprensión, expresión y razonamiento.
- Cuestionarios            – Todas las capacidades
- Mapa conceptual    – Comprensión y razonamiento
- Resolución de problemas explicitando los pasos seguidos.
- Comprensión y razonamiento
- Fichas de recogida de información    – Comprensión

Trabajos monográficos, pequeñas investigaciones, etc.    – Todas las capacidades

Escrito por: Eva M<sup>a</sup> Molina Soldán. Revista digital “Investigación y Educación”. Sevilla. España

- 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.<sup>2</sup>

• 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.

#### **Lección 4.**

**El tema: Aplicación de criterios de evaluación en la enseñanza comunicativa y focalizada 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,

---

<sup>2</sup>. Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>.T. El papel de las tareas y las actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. 145 <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- 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 las condiciones que tiene en aula.

### ***Obcervacion y valoracion***

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

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.<sup>3</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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>

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. 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.*

## Lección 5.

**El tema: Evaluación alternativa. Investigación en el aula. Dar opinion.**

**Tipo de la clase:** Teoria

**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 intellectual,
- 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 las condiciones que tiene en aula.

**Obcervacion y valoracion**

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

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 concreto<sup>4</sup>.

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 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

---

<sup>4</sup> <http://es.altavista.com> Tipos de evaluación.. 183 . <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

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.

## **Lección 6.**

**El tema: Autoestima. Principales tipos de evaluación**

**Tipo de la clase:** Teoría

**Tiempo:** 2 horas

**Objeto y funciones:** Desarrollar los conocimientos de las 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 las condiciones que tiene en aula.

**Obcervacion y valoracion**

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

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.<sup>5</sup> 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 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

---

<sup>5</sup> <http://www.lycos.es> El papel de los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas ..... 142

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. La naturaleza y sentido de la evaluación en la universidad.

Decir que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado ese principio desde el inicio porque si no estaremos siempre sumidos en un debate larvado sobre la legitimidad y/o la conveniencia de las evaluaciones.

Partamos, pues, del hecho de que la evaluación forma parte del currículo universitario. Es decir, forma parte del proyecto formativo (eso es el currículo) que cada Facultad desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de "acreditación". Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos y alumnas que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión

correspondiente a los estudios realizados.

Es bien cierta que esta cualidad acreditada, está siendo relativizada en los últimos años. Cada vez son más las carreras que no habilitan para el ejercicio de la profesión. Nuevos tramos de formación y/o de certificación, generalmente supervisada por los correspondientes cuerpos profesionales o por el Estado, se añaden a los estudios universitarios. Quienes acaban sus carreras han de transitar aún por cursos de especialización o han de realizar diversas pruebas y oposiciones para poder alcanzar la acreditación suficiente para el ejercicio de la profesión.

Pero en cualquier caso, esa doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en sede universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran "ojo de buey" a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que nuestros estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer. Se supone que los egresados de la universidad deberán continuar su proceso formativo durante mucho más tiempo (ahora se insiste en la idea de que esa formación debe mantenerse activa a lo largo de toda la vida: life long learning) pero la institución garantiza que el recién graduado posee, al menos, los conocimientos mínimos para incorporarse a la profesión.

Ése es el doble papel que cumple la evaluación en la Universidad. Sin una evaluación bien hecha, no hay manera de saber si las cosas van bien o no en lo que se refiere a la formación que se ofrece (y en general a todos los dispositivos puestos en marcha para que la formación se produzca: desde los recursos materiales a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización). Sin una evaluación bien hecha, resultaría irresponsable que las universidades otorgaran títulos profesionales pues no tendrían constancia del nivel real de conocimientos y competencias de los estudiantes que concluyen sus estudios.

Tampoco sabrían si el diseño de sus proyectos formativos ha sido bueno y si, efectivamente, se ha desarrollado en el sentido deseado.

2.- La evaluación del proceso de aprendizaje La evaluación del proceso de aprendizaje La evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza: aproximación enseñanza: aproximación conceptual.

2.1.- Concepto de Evaluación Educativa Concepto de Evaluación Educativa Concepto de Evaluación Educativa

De forma genérica se puede decir que la evaluación "es una actividad orientada a determinar el mérito o valor de alguna cosa". Es, por tanto una actividad propia del ser humano, y como tal siempre se ha realizado y es aplicable en muchos ámbitos del saber humano.

Ahora bien, cuando esta actividad la adjetivamos o calificamos de "educativa" significa que se realiza dentro y para una actividad más amplia: la educación. Si consideramos que la educación es un proceso sistemático e intencional, las actividades a su servicio, como en este caso la evaluación, habrán de participar de las mismas características. Lo que hoy en día interesa es la evaluación como actividad sistemática al servicio de la educación.

En palabras de Gimeno (1992): "evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación".

Así, de modo resumido, podemos describir las características que definen la evaluación educativa:

a) Evaluar es comparar: Cuando evaluamos realizamos dos actividades medir (recoger información) y valorar (comparar los datos obtenidos en la medición con los criterios de referencia y los niveles o estándares)

## Lección 7

**El tema: Creación de carteras. Puntuación MCER.**

**Tipo de la clase:** Teoría

**Tiempo:** 2 horas

**Objeto y funciones:** Desarrollar los conocimientos de las lenguas y su realización 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 enseñanza.**

- frontalmente,
- trabajar con los grupos.

Condiciones enseñanza. En cuanto a su eficacia docente, entre las críticas que esta metodología ha recibido (Cruz, M.A.1981) podemos señalar. Parte de la suposición falsa de que existe una relación directa entre lo que enseña el profesor en la exposición y lo que el estudiante aprende.

Reduce las fuentes de información a la palabra del profesor.

Reduce las funciones del profesor en el aula a la de transmisor de información.

Favorece la pasividad de los alumnos, ya que incluso si el alumno presta atención, toma apuntes, sigue detenidamente lo que expone el profesor, su actividad mental y física es solamente receptora y no creativa.

Existe una falta de control de lo que el alumno va comprendiendo o aprendiendo.

Se adecua a un alumno tipo que imagina al profesor sin posibilidad de contemplar las diferencias individuales, suponiendo una uniformidad en el ritmo de aprendizaje.

Predomina la enseñanza (actividad del profesor) sobre el aprendizaje (actividad del alumno).

Sólo permite que el alumno conozca y, en el mejor de los casos, comprenda lo que se transmite, no siendo posible el aprendizaje de procedimientos y actitudes

La relación profesor –alumno es escasa y unidireccional.

La eficacia está muy condicionada por el nivel de atención de los alumnos.

A pesar de las críticas y limitaciones anteriores, basadas fundamentalmente en que no propicia la actividad mental del alumno, medio imprescindible para el aprendizaje, la técnica expositiva tiene sus argumentos para justificar su eficacia docente y que sea utilizada por el profesor, siempre que se haga de forma adecuada.

### **Entre las ventajas podemos señalar:**

Presenta la información de forma estructurada, lo que facilita su comprensión.

Reduce la materia a los puntos esenciales y básicos. Ayuda a enfrentarse a contenidos desconocidos y de difícil comprensión. Centra los temas y evita divagaciones. Posibilita la presentación de los contenidos en poco tiempo, lo que facilita el desarrollo del programa. Se avanza en el programa aunque el alumno tenga actitud reacia a trabajar.

Ayuda en situaciones en las que hay una bibliografía muy dispersa o poco adecuada, sintetizando fuentes de información dispersas y, a veces, de difícil acceso. Permite integrar un conjunto de actividades que faciliten la construcción del conocimiento y el aprendizaje de los alumnos.

La información llega a un gran número de alumnos al mismo tiempo. Ahora bien, valorar una técnica de enseñanza requiere analizar si con ella se consiguen los objetivos que se pretenden. En las clases magistrales se utilizan uno u otro tipo dependiendo de la naturaleza del contenido que estemos planteando. A menudo se utilizan los tres tipos de forma secuenciada o solapada, ya que sobre un tópico u objeto de estudio se plantea su significado (qué es), se describen los hechos y procesos relacionados (cómo es) y dan las causas o razones de los mismos (por qué es). Pero ocurre con frecuencia no dejamos claros estos niveles del conocimiento y los alumnos, posteriormente, tienen dificultades en diferenciar los hechos de las

teorías que los interpretan o proporcionar argumentos fundamentados para diferenciar y justificar una causa o un efecto de ella.

Además, el papel de la explicación debe ir más allá de facilitar la comprensión de un contenido, enseñando estrategias para que la mente de los aprendices puedan actuar por si mismas. Se trata de estrategias cognitivas como interpretar, sintetizar, analizar, razonar, argumentar, deducir, etc.

Por tanto, la explicación ha de suponer una serie de presupuestos, estrategias y argumentos relacionados, claves para la comprensión y para aprender a aprender, pero han de ser adaptados a las características y conocimiento de los sujetos para los que se hace la explicación, ya que el proceso de aprendizaje es complejo y responsabilidad del alumno, que ha de poner en juego un amplio repertorio de ideas y estrategias cognitivas para relacionar y asimilar los nuevos conocimientos. En definitiva, una buena enseñanza es aquella que facilita el aprendizaje de los contenidos seleccionados a través de las técnicas, actividades y experiencias adecuadas.

Frente a lo anterior, la mayoría de los errores que cometemos en nuestras clases expositivas se deben a la pérdida de ese referente principal: facilitar el aprendizaje, pérdida que constituye el origen de las principales críticas, antes mencionadas, como es el que está basada preferentemente en la actividad del profesor y en pensar que el alumno aprenderá (¿o reproducirá?) posteriormente las explicaciones del profesor

## **Lección 8**

### **Estudio de métodos modernos, determinación y análisis del nivel**

**El tema:** Creación de carteras. Puntuación MCER.

**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:**

o El tema,

- o cine,
- o ataque intelectual,
- o klaster, blis-preguntas.

**Herramientas de enseñar:**

- o Los temas,
- o los slaydes de computador,

**Aspectos de ensecansa.**

- o frontalmenta,
- o trabajar con los grupos.

**Estudio de métodos modernos, determinación y análisis del nivel**

**MÉTODOS**

1. Se realizó un estudio transversal, de julio a diciembre de 1993, utilizando el modelo propuesto por Donabedian<sup>6</sup> de: estructura, proceso y resultado.
2. Se seleccionaron 10 laboratorios del primer nivel(II) de entre los 52 que la Secretaría de Salud(III) tiene distribuidos en la Ciudad de México. Los criterios para su selección fueron: a) incluir por lo menos un laboratorio por cada delegación que compone el Distrito Federal y b) incluir laboratorios con diferente tipo y cantidad de recursos humanos.

Se utilizó la metodología de rastreador<sup>9</sup> para evaluar los procesos de producción, se seleccionó la biometría hemática, ya que este es el estudio de mayor demanda - representó 20% de los estudios procesados en 1993(IV) - y porque requiere la medición de diversos parámetros clínicos, de éstos el consenso de expertos seleccionó como parámetros a evaluar: la medición de hemoglobina y el conteo de leucocitos por considerarlo los más estables para el proceso y tiempo de traslado de las muestras entre los diferentes laboratorios evaluados.

Se utilizó la Técnica de Grupo Nominal<sup>4</sup> con la participación de nueve expertos con experiencia de más de cinco años en laboratorio para definir las características que debía tener la estructura y el proceso analítico para ser considerados como adecuados. Se diseñaron los instrumentos específicos para evaluar éstas dimensiones, los cuales fueron posteriormente aplicados mediante la observación no

participativa.

Para evaluar la confiabilidad de las mediciones se enviaron muestras del laboratorio de referencia a los laboratorios estudiados. El primero es reconocido nacional e internacionalmente por la confiabilidad de sus resultados.

Para evaluar la capacidad utilizada, se estimó la producción. El mejor analista requiere de nueve minutos para procesar la muestra de forma manual y con buena calidad. Por cada turno de siete horas, se espera que 4,5 horas sean dedicadas al procesamiento de estudios, una a actividades administrativas, una al descanso y que haya media hora de tolerancia para la entrada y la salida.

Para evaluar los costos se estimó el costo ideal a partir del consumo de recursos necesario para procesar una biometría hemática, en el mejor laboratorio, por el mejor analista y con el mejor equipo.

El análisis de la estructura<sup>6</sup> comprendió las características de los recursos humanos, los recursos materiales y el material de consumo general.

El análisis del proceso<sup>6</sup> incluyó las siguientes etapas<sup>15</sup>: a) etapa preinstrumental que abarca la preparación del paciente; la toma de la muestra y el procesamiento de especímenes; b) etapa instrumental se tomaron en cuenta las reacciones, los cálculos y los registros de resultados y c) etapa postinstrumental que se refiere a la evaluación, así como a la entrega de resultados. La capacidad de servicio utilizada<sup>7</sup> incluyó como indicadores: a) horas de trabajo; b) horas inactivas; c) cantidad de las biometrías hemáticas procesadas por día y d) total de estudios clínicos realizados en un período de seis meses. El análisis del producto<sup>6</sup> comprendió el costo y la calidad de las biometrías.

#### Técnica Analítica. Calidad de las Mediciones

Aunque sólo se utilizaron tres observaciones por parámetro clínico y no es posible descartar el efecto del azar, las correlaciones obtenidas entre la estructura, la técnica analítica y la exactitud de las mediciones son consistentes con la literatura<sup>3,6,14</sup>: buenas condiciones de estructura y técnica analítica se asocian a resultados confiables. Por ello puede concluirse que 50% de los laboratorios evaluados tiene problemas serios de calidad.

La gran variabilidad entre los valores encontrados y esperados para el componente de leucocitos se debe a la gran subjetividad que caracteriza a las técnicas de conteo manual, misma que se elimina con los contadores automatizados utilizados en el laboratorio de referencia; debido a ello se decidió no utilizar estas mediciones en la evaluación de la calidad.

El costo anual por producir biometrías hemáticas en los laboratorios evaluados fue de 64,038.00 dólares. El precio(XI) que por este estudio se cobra permite la recuperación de 90% de los costos de producción; es decir 5,220.00 dólares anuales no son recuperados, y esto sólo es para un estudio - la biometría hemática -, en una muestra que representa el 19% del total de laboratorios existentes en la institución.

Con respecto a la eficiencia, que en el caso de los laboratorios se traduce en reportar resultados confiables al mínimo costo<sup>11,14</sup>, sólo puede considerarse a 20% de los laboratorios evaluados como eficientes al combinar resultados exactos con costos bajos.

Con estos resultados puede concluirse que en general el funcionamiento de éstos laboratorios es ineficiente ya que combinan baja productividad y como consecuencia altos costos, así como escasa confiabilidad en la información que se reporta. Una parte de los problemas encontrados podrá ser corregida, pero otra es de difícil solución ya que se requiere de: la distribución adecuada de recurso humano calificado, el diseño de un sistema de incentivos para alentar la productividad, estrategias que permitan mejorar la demanda para estos servicios y, el establecimiento de programas de calidad que permitan mejorar la confiabilidad de las mediciones.

Por otra parte, las tendencias actuales en la operación de laboratorios se orientan a la modernización tecnológica de los sistemas de abasto y de suministro; a la regionalización de las unidades con volúmenes bajos de demanda hacia los centros de procesamiento de alto rendimiento, con sistemas de referencia de muestras, y al establecimiento de una política de precios a partir de la estimación de los costos de producción. Con ello se busca incrementar la competitividad con la que operan los laboratorios.

Se hace necesario realizar un análisis costo-beneficio para analizar la conveniencia de convertir estos laboratorios en sitios para la toma de muestras creando un laboratorio central con procesos automatizados que incluyera además un sistema de referencia de muestras. El estudio de tiempo y movimiento es una herramienta la cual sirve para determinar los tiempos estándar de cada una de las operaciones que componen cualquier proceso, así como para analizar los movimientos que son realizados por parte de un operario para llevar a cabo dicha operación.

El fin del estudio de tiempo y movimiento es evitar movimientos innecesarios que solo hacen que el tiempo de operación sea mayor.

Los estudios empezaron en el siglo XVIII en Francia, cuando Perronet realizó estudios acerca de la fabricación de alfileres, pero no fue hasta finales del siglo XIX, con las propuestas de Frederick Taylor que estas se difundieron y fueron conocidas. Taylor fue llamado el padre de la administración científica y desarrollo en los 80's el concepto de "tareas", en el que proponía que la administración se debía encargar de la planeación del trabajo de cada uno de sus empleados y que cada trabajo debía tener un estándar de tiempo basado en el trabajo de un operario muy bien calificado. Luego, los esposos Gilbreth, basados en los estudios de Taylor, ampliaron y desarrollaron el estudio de movimientos, dividido en 17 movimientos fundamentales llamados Therbligs (su apellido al revés).

El estudio de tiempo y movimiento tiene como objetivo lo siguiente:

- Minimizar el tiempo requerido para la ejecución de trabajos.
- Conservar los recursos y minimizar los costes.
- Proporcionar un producto que sea cada vez más confiable y de alta calidad.
- Eliminar o reducir los movimientos ineficientes y acelerar los eficientes.

El General Sewing Data (GSD) fue diseñado por Methods Workshop Limited y publicada en 1978, el cual utiliza de base los datos de MTM. El GSD es un sistema de tiempos de movimientos predeterminados diseñado específicamente para las industrias de confección.

Es una técnica fácil de utilizar y entender para el análisis de los métodos y el

establecimiento de los estándares de tiempo de fabricación de confecciones. Puede utilizarse para evaluar todas las operaciones, incluyendo el corte, costura, prensado, inspección y empaçado.

El GSD consta de 25 códigos en el primer nivel (general), el cual se complementa con 11 códigos en el segundo nivel.

## **Lección 9**

**El tema: Principios de la evaluación del dominio del idioma.**

**Tipo de la clase:** Practica

**Tiempo:** 2 horas

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

**Técnicas y manera de enseñar:**

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

**Herramientas de enseñar:**

- o Los temas,
- o los slaydes de computador,

**Aspectos de enseñanza.**

- o frontalmente,
- o trabajar con los grupos.

Introducción: presentación y revisión de conceptos básicos. La evaluación es parte indiscutible de la enseñanza-aprendizaje de una L2 tanto por su valor formativo como por su necesidad práctica. Además, hoy día, la existencia de exámenes a gran escala para certificar niveles de dominio no sólo ha contribuido a reforzar la relación entre enseñanza-aprendizaje de L2 y evaluación, así como a fomentar la investigación en esta línea, sino que también ha supuesto el desarrollo de una poderosa industria. En torno a los exámenes de certificación se mueven grandes

sumas de dinero por derechos de examen, contratación de personal experto para el diseño y administración de las pruebas, sin olvidar su influencia en la creación de cursos para la formación de evaluadores certificados, o la aparición de abundantes publicaciones destinadas a la preparación de los candidatos que optan a diplomas.

Antes de empezar el recorrido por la senda de la evaluación, es conveniente aclarar algunos conceptos que, aunque resultan bien conocidos, no siempre quedan perfectamente delimitados.

Uno: No es exactamente lo mismo evaluar que examinar. En una evaluación se recaban y analizan datos significativos acerca de algo y a partir de ellos se toman decisiones. Para llevarla a cabo se puede utilizar una variedad de procedimientos, entre ellos, exámenes. En un examen, en principio, también se hace esto, pero su objetivo fundamental es medir la actuación de alguien. Así, un examen es un tipo de evaluación. En este artículo se va a tratar fundamentalmente de exámenes, pero también se harán referencias a la evaluación ya que no todo puede ser examinable, pero sí evaluable.

Dos: Ciñéndonos al campo de la evaluación de L2 y concentrándonos en la técnica del examen, se distinguen fundamentalmente dos tipos:

- I. Exámenes destinados a obtener información acerca de los logros de los aprendices en el aula de L2, suelen denominarse genéricamente exámenes de aprovechamiento.
- II. Exámenes orientados a determinar un cierto nivel lingüístico, el cual no tiene que haberse adquirido necesariamente a través de una instrucción formal: son los exámenes de nivel de dominio.

Estos pueden ser pruebas de acceso, o de clasificación o de certificación de un nivel. Tres: Todo examen, para que se trate de una herramienta bien construida, debe satisfacer las características de validez: medir lo que supone que debe medir; fiabilidad: ser consistente en sus resultados; y viabilidad 1: hacer posible su administración.

Estos tres requisitos se consideran absolutamente indispensables, y están totalmente consensuados como tales. No obstante, Bachman y Palmer (1996), a estos

tres pilares garantes de la calidad del examen, añaden las características de autenticidad, entendida como el grado de correspondencia entre la tarea de examen y los rasgos de una tarea de uso de la lengua meta; interacción, que se refiere a la cantidad de características individuales del candidato y el tipo de implicación de las mismas que adopta para resolver las tareas de examen; y, finalmente, el impacto, que consiste en las repercusiones derivadas del examen en las personas y la sociedad.

Estos autores matizan, asimismo, la relación de estas características respecto de la propia herramienta evaluadora. Así, la fiabilidad y la validez son propias del instrumento examen, refiriéndose directamente a él. La autenticidad y la interacción, por su parte, están relacionadas con el objeto del examen, es decir con la lengua; y son relativas ya que pueden darse en mayor o menor medida. En lo que concierne al impacto, este se entiende como los efectos de los resultados de un examen, los cuales pueden tener una repercusión más o menos importante, ya sea afectando al propio candidato que puede depender de ellos, por ejemplo, para merecer una beca de estudios, conseguir un puesto de trabajo, o acceder a la ciudadanía de un país. El impacto también puede alcanzar a la sociedad, ya que hay exámenes que involucran a muchas personas e instituciones y mueven grandes sumas de dinero.

Los conceptos incluidos en estos tres puntos irán apareciendo en los diferentes apartados de este artículo, que se estructura presentando en primer lugar un breve recorrido histórico para trazar el origen y desarrollo de los exámenes de L2. A continuación, se tratarán algunos de los temas que preocupan en la evaluación de segundas lenguas y, en último lugar, se presentarán algunas de las posibles áreas de interés en este campo en el futuro cercano.

¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo. En consecuencia, los capítulos 4 y 5 intentan establecer lo que es capaz de hacer un

usuario de la lengua totalmente competente, así como los conocimientos, las destrezas y las actitudes que hacen posible estas actividades. Se hace de la forma más integradora posible, teniendo en cuenta que no podemos saber qué actividades le resultarán importantes a un alumno concreto. Los citados capítulos indican que, con el fin de participar con total eficacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido o adquirido lo siguiente:

- Las competencias necesarias, tal y como se detallan en el capítulo 5.
- La capacidad de poner en práctica estas competencias, como se detalla en el capítulo 4.
- La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias. Con el fin de representar o de conducir el progreso de los estudiantes de lenguas, resulta útil describir sus capacidades en una serie de niveles sucesivos o escalas. Tales escalas se han presentado en el lugar apropiado de los capítulos 4 y 5.

Cuando se representa gráficamente el progreso de los alumnos a través de las primeras etapas de su educación general, en un momento en que no se pueden prever las necesidades de sus futuras carreras, o siempre que se tenga que realizar una evaluación general del dominio de la lengua que posee un alumno, puede resultar muy útil y práctico combinar varias de estas categorías para formar una caracterización sumaria y única de la capacidad lingüística, tal y como se hace, por ejemplo, en el cuadro 1 del capítulo 3.

Una mayor flexibilidad se ofrece en un esquema como el del cuadro 2 del capítulo 3, pensado para la autoevaluación del alumno, en el que las distintas actividades de la lengua se escalonan de forma separada, si bien cada una de ellas se presenta otra vez de forma global. El tema 9. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

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.

El objeto. 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.

¿Qué es el Marco común europeo de referencia?

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa.

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Se pretende que el Marco de referencia venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios

objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.

El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura. La comunicación apela al ser humano en su totalidad; las competencias separadas y clasificadas en esta obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera. El Marco de referencia comprende la descripción de cualificaciones «parciales», que son apropiadas sólo cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, para la comprensión más que para la expresión oral), o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y se pueden conseguir quizás unos resultados más útiles aspirando, por ejemplo, a las destrezas de reconocimiento más que a las de recuperación. El hecho de dar un reconocimiento formal a dichas capacidades contribuirá al fomento del plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

## Lección 10

### **Creación de criterios de evaluación y su uso efectivo**

**El tema:** Creación de carteras. Puntuación MCER.

**Tipo de la clase:** Teoría

**Tiempo:** 2 horas

**Objeto y funciones:** Desarrollar los conocimientos de las lenguas y su realización lingüísticas.

#### **Técnicas y manera de enseñar:**

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

#### **Herramientas de enseñar:**

- o Los temas,
- o los slaydes de computador,

#### **Aspectos de enseñanza.**

- o frontalmente,
- o trabajar con los grupos.

### **Los Criterios de Evaluación**

En la evaluación del aprendizaje con un enfoque educativo con orientación por competencias, ya sea para programas de estudio por asignaturas o con estructura modular o también para cursos específicos, es un requerimiento necesario y complementario a la tarea evaluadora el establecer criterios de evaluación para los diferentes objetivos o aprendizajes esperados, planteados en los diferentes programas de asignaturas o cursos. Los criterios de evaluación, deben entenderse como indicadores concretos de aprendizaje, los cuales deberían demostrar los alumnos como producto del proceso enseñanza y aprendizaje. También debe considerárselas como parámetros o patrones, los cuales son utilizados para designar una base de referencia para el juicio de valor que se establece al evaluar.

Los criterios definen “lo que se espera” de algo que se evalúa, es decir, que por

medio de estos se puede realizar la “lectura” del objeto evaluado y compararlo con un referente o estándar de desempeño. En este sentido, establecen el nivel requerido y esperado de los aprendizajes y definen cuándo se considera que un alumno y alumna ha conseguido un objetivo determinado. El establecimiento de los criterios de evaluación requiere de una especificación de los aspectos a evaluar a través de indicadores concretos, consensuados, comunes, y conocidos por los sujetos de la evaluación.

Este proceso se hace especialmente necesario cuando se espera valorar en forma uniforme y estándar a un grupo determinado, en este caso de estudiantes. Los criterios de evaluación son producto de un análisis y reducción didáctica de docentes expertos en las temáticas de la asignatura, los que proponen la base común estándar o base mínima a alcanzar por los alumnos. “Pensar en criterios es reflexionar respecto qué evaluar” Frente a los diferentes objetivos o aprendizajes esperados se proponen los criterios de evaluación o indicadores a considerar y en base a estos, se sugieren y elaboran posteriormente las preguntas para las pruebas y las pautas de observación. La evaluación basada en criterios previamente establecidos, permite al docente hacer un análisis de resultados de aprendizaje más fino dentro de un mismo objetivo para conocer en qué medida cada uno de sus alumnos ha logrado los conocimientos o competencias específicas y por ende cuánto de las materias vistas en clases han sido efectivamente entendidas.

Por otra parte, el que el docente conozca anticipadamente y específicamente lo que se espera que logren los alumnos facilita su tarea de desarrollo de material didáctico efectivo para su asignatura, en la medida en que sus guías de aprendizaje, ejercicios y otros estén asociados a las pautas de evaluación preestablecidas. Estos criterios de evaluación deben ser entregados a los alumnos desde un inicio, es decir, previo al proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma alumnos y docentes comprenden y pretenden lo mismo en las situaciones de evaluación, lo que facilita al docente elaborar pruebas más justas y a los alumnos estudiar mejor y tener mayores opciones de obtener buenos resultados.

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.

El objeto. El uso de la lengua que incluye el aprendizaje 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. Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa El Marco de referencia cumple el objetivo principal del Consejo de Europa según se define en las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural».

La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, organizada desde su fundación en una serie de proyectos a medio plazo, ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

- Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

Para cumplir estos principios, el Comité de Ministros pidió a los gobiernos de los estados miembros:

(F14) Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.

(F17) Que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información. Como consecuencia, las actividades del CDCC (Consejo para la Cooperación Cultural), su Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas Modernas se han preocupado de fomentar, apoyar y coordinar los esfuerzos realizados por los países miembros y por instituciones no gubernamentales para mejorar el aprendizaje de lenguas según estos principios fundamentales y, en concreto, para llevar a la práctica las medidas generales presentadas en el anejo de la R (82) 18:

### **Estrategias para generar la convivencia escolar**

El presente artículo tiene como objetivo proporcionar a la comunidad escolar las herramientas necesarias que permitan promover en los estudiantes de Educación Secundaria la convivencia, la capacidad de comunicación y resolución no violenta de los conflictos. El fenómeno de la violencia ha planteado la necesidad de

incorporar en el sistema educativo la formación de una cultura para la paz y la convivencia, a través de acciones con clara intencionalidad pedagógica, de procesos continuos, sistemáticos, y permanentes, garantizando la formación integral de los alumnos. Es importante tener presente que el pretender mejorar la convivencia escolar no es trabajo de una sola persona o docente, aunque un docente tenga todas las capacidades y competencias una labor aislada no repercute en la formación integral del estudiante, por lo tanto fomentar o enseñar a convivir en la escuela es función de todo el colectivo y la comunidad escolar, empoderar a todos en torno a la cultura de la paz integral.

También es importante notar que la educación para la paz se está extendiendo por todas partes del mundo como una verdadera necesidad de poder actuar ante la violencia. Así mismo destaca la importancia de las estrategias que son vistas como el conjunto de acciones intencionadas para el logro de objetivos planeados y que involucran a toda la comunidad escolar. Ahora bien la cultura de paz permite diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad. Fomentar valores universales compartidos es una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual. Responsabilidad, por otro lado, unida al reconocimiento del valor, del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

La Cultura de paz tensiona tanto a la educación como a la sociedad al tratar de capacitar a los individuos para hacer elecciones y actuar no sólo en función de las condiciones sociales, económicas o políticas del presente, sino en relación con la visión del futuro al que aspiran. Dicha tensión obliga no sólo a repensar la organización escolar para alcanzar mayores niveles de participación democrática, sino que exige que estos mismos niveles estén presentes en la sociedad. Con lo que respecta al conflicto es importante dejar de verlo como un problema y empezar a entenderlo como una parte natural de la convivencia humana y por lo tanto hay que

aprender a mejorarlos, no son buenos, ni malos y de ninguna manera tienen que significar violencia. La búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos del conflicto en posibles canales constructivos, deben de generar la creación de conciencia en los daños que genera la violencia, en fomentar la toma de decisiones responsables y justas, también en aumentar la autonomía de las partes involucradas en el conflicto para poder resolverlo y sobre todo en devolverle la palabra o voz a los involucrados.

## V. KEYSLAR BANKI

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 las funciones cumple la mujer y el motivo del diálogo?

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?

## VI. GLOSSARIY

Termin	O'zbek tilidagi sharhi	Nemis tilidagi sharhi
<b>La Competencia</b>	Шахснинг маълум касбга яроқлилик, тайёрлик даражаси, шу касбда ишлай олиш учун зарурий билим, кўникмалар йиғиндиси.	el Proceso de Percepción de la Realidad objetiva ○
<b>El Conocimiento</b>	Объектив борлиқнинг онгда акс эттиришнинг олий шакли, ҳуқуқий билимлар ҳосил қилиш жараёни	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>
<b>El Grado</b>	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
<b>La Innovación</b>	Янгилашни, 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.
<b>La Enseñanza interactiva</b>	Таълим берувчи ва таълим олувчи ўзаро фаол иштирок этадиган машғулот	Orientados a la práctica el Proceso durante la Clase •
<b>Los Criterios</b>	Таққослаш ёки баҳолаш учун ўлчов	Orientados a la práctica el Proceso durante la Clase
<b>El Módulo</b>	Педагогик технологияни ташкил қилувчи таркибий бўлақларни ифодаловчи	la Ciencia de los Métodos, en un Área específica de aplicarse
<b>La educación superior</b>	Малакали мутахассислар тайёрлашни таъминлайдиган таълим	Orientados a la práctica el Proceso durante la Clase
<b>Educación infantil</b>	Болаларни ахлокий жиҳатдан ривожлантириш ва шахс сифатида камол топтириш, мактаб таълимига интеллектуал эмоционал-эҳтиёжли, иродавий жиҳатдан тайёрлаш талабларидан келиб чиққан ҳолда ўз олдига 4 ва 7 ёшли болаларининг мактабга тайёрлик даражасини ўрганишни мақсад қилиб	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

	белгилаш.	cinco a seis años.
<b>CEFR</b>	Билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими	El marco Común europeo de Referencia (MCER)
<b>El Estándar</b>	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. ADABIYOTLAR RUYXATI

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<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>.T. (2005b): Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
4. Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>.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 de 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

## **Internet resurslari**

1. [www.es.altavista.com](http://www.es.altavista.com)
2. [www.lycos.es](http://www.lycos.es)
3. [www.sobre.españa.ru](http://www.sobre.españa.ru)
4. [www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española](http://www.quiben.org/semantica-y-lexicologiyia-de-la-lengua-española)
5. [www.catalunyaonline.com](http://www.catalunyaonline.com)