

Universidad Pedagógica Nacional Instituto Nacional de Lenguas Indígena

**Módulo III. Metodología para el diseño y aplicación de secuencias
didácticas.
Manual.
Material inédito. UPN-INALI**

Elaboraron:

Eusebia Martínez Silva (INALI)

María Soledad Pérez López (UPN)

Blanca Inés Gómez Sántiz (INALI)

Octubre 2016

Módulo III. Metodología para el diseño y aplicación de secuencias didácticas

Introducción

Anteriormente, en el módulo II se revisaron los métodos y enfoques mediante los cuales se han enseñado segundas lenguas. Vimos que un método es un conjunto de indicaciones que nos llevan a alcanzar un objetivo (Richards y Rodgers, 1987) y, que a diferencia del método, el enfoque proporciona elementos teórico-metodológicos que pueden ayudar a lograr el aprendizaje, sin embargo no dice cuáles son los pasos a seguir. También vimos que el enfoque comunicativo se fundamenta en la teoría innatista en lo que concierne a considerar que los sujetos procesan la información y elaboran hipótesis a partir de lo que escuchan y que es necesario proporcionarles input pero que, como lo precisa la teoría sociocultural, esto se desarrolla con la interacción en ambientes específicos, en contextos comunicativos por lo cual se menciona la importancia de contar con competencia comunicativa para que la comunicación se dé de manera eficaz, cumpliendo con las reglas de interacción de cada grupo. Así, se plantea que la enseñanza deberá partir de funciones comunicativas que regulan el uso de las formas lingüísticas (Littlewood, 1998) en una comunidad dada. El enfoque asume que la enseñanza de una lengua debe reflejar las necesidades particulares del alumno, a partir del desarrollo de destrezas como la comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, pensadas desde situaciones comunicativas reales de uso, las funciones lingüísticas como describir algo, pedir información, expresar acuerdos o desacuerdos y la determinación del tiempo, frecuencia o duración, pero también la forma en que la comunicación se encuentra regulada culturalmente.

Uno de los problemas en la enseñanza de lenguas indígenas, como se ha visto en los diagnósticos, es la falta de programas y materiales esto ha hecho que

© INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI) Privada de Relox No. 16 piso 5, Col. Chimalistac, Del. Alvaro Obregón, Ciudad de México., C.P. 01070 - Tel. +52 (55)5004 2100

© UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN), Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna Del. Tlalpan, C.P. 14200, Ciudad de México. Tel. (55) 5630-9700

muchos hablantes o profesores tomen la iniciativa de elaborarlos, muchas veces lo que se hace es tomar el método de alguna lengua, frecuentemente el inglés, y adaptarlo a la lengua indígena que se quiere enseñar. Pero las lenguas son distintas tanto en su estructura lingüística como en la cosmovisión que transmiten por lo que se producen los problemas de descontextualización que menciona Zurita Caverro (2012).

Impulsar la enseñanza de las lenguas indígenas requiere de amplias investigaciones tanto en las características estructurales como en las características comunicativas, y es necesario en el desarrollo de didácticas específicas para cada lengua, así como de programas de formación para los hablantes que se especialicen en el campo de la enseñanza de lenguas.

Con base a lo anterior, en este módulo se trabajan temas relacionados con la graduación en la enseñanza de una lengua, las secuencias didácticas y los tipos de evaluación.

Tema 1. Los niveles de enseñanza de lenguas y los estándares.

En esta sección, se abordan los elementos que rigen la elaboración de programas graduados de enseñanza de lengua. Uno de los aspectos centrales de toda didáctica es la noción de graduación. Los referenciales de lenguas presentan la graduación de las competencias que tiene que dominar un aprendiz de lenguas en cada nivel. En ellos se explicitan las competencias comunicativas que los alumnos tienen que alcanzar conforme avanzan en el estudio de la lengua. En esta sección, se revisa el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), así como otras propuestas, con el objetivo de reflexionar sobre cómo se gradúa a través de niveles de dominio.



Actividad Introdutoria. Las competencias

Desde su opinión conteste las siguientes preguntas ¿Qué es una competencia? ¿Cuál es la diferencia entre una competencia lingüística y una competencia comunicativa? Busque un ejemplo en sus lenguas o en español para poder diferenciarlas

Definición de competencia

Competencia lingüística y competencia comunicativa



Definiciones de competencia y de estándar

Lea las siguientes definiciones de competencia y estándar y diga qué modificaría y/o añadiría a su definición inicial

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

...

De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia.

En la didáctica de segundas lenguas, S. Savignon (1972) **utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase**; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite -por ejemplo- repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

...

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: **el saber** (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); **el saber hacer** (las destrezas y las habilidades); **el saber ser** (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y **el saber aprender**.

...

En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de exámenes. [...]
(Diccionario de términos clave de ELE)

Estándar de aprendizaje

... Los estándares también tienen la misión de señalar a los profesores qué es lo que se tiene que enseñar y qué tienen que aprender los alumnos. Ahora bien, los estándares tienden a ser más breves que los currículos, pues implican procesos de selección de los contenidos más relevantes que deberían de lograrse sí o sí en un determinado sistema, región o institución escolar.

Asimismo, los estándares no nos indican la manera en cómo se deben alcanzar y sólo se limitan a indicar el qué contenidos o destrezas se deben

obtener. Por tanto, siempre y cuando existan estándares claros las instituciones escolares y los propios profesores tendrían la posibilidad de ensayar innovaciones y propuestas metodológicas fruto de sus experiencias profesionales. ... (Iturrizaga Montes, 2007, p. 7).



Actividad 1.- Los estándares de competencia

Lea el siguiente fragmento del texto de Loeza (2009) y llene el cuadro que se le propone al final:

En búsqueda de un compendio unificado de estándares

[...] En la última década se ha visto un enfoque más arraigado hacia el uso de estándares e instrucción basada en estándares. Esto no solo ha ocurrido en los Estados Unidos sino a nivel mundial. Pese a este enfoque en estándares, con frecuencia encontramos docentes que no tienen un sentido claro de lo que son los estándares o de cómo enfocar sus lecciones en estas mismas. Brevemente, se harán unas aclaraciones. Al pensar sobre estándares y su uso es importante distinguir entre contenido y desempeño. Es más, es necesario aclarar si se está aludiendo a estándares de contenido o estándares de desempeño. Un estándar de contenido se refiere al conocimiento o destreza que un estudiante debe poseer dentro de una dada materia. Los estándares de contenido responden a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo esencial que un estudiante debe saber o poder hacer dentro de tal materia? En cambio, los estándares de desempeño aluden al nivel de aptitud que un estudiante debe adquirir para considerarse competente en dicha materia. Se debe responder a la siguiente pregunta cuando se habla de un estándar de desempeño: ¿Qué nivel de aptitud o competencia debe adquirir un estudiante para considerarse que ha dominado un área curricular o destreza? Resumiendo, todo docente deberá estar consciente de esta diferencia al referirse a estándares y además

deberá tener conciencia que casi siempre se refieren a estándares de contenido al aludir al tema de estándares. En resumen, existe una clara distinción entre ambos tipos de estándares y se debe mantener clara ya que los estándares son enunciados que establecen criterios claros, sencillos y medibles, que los maestros y maestras deben considerar como meta del aprendizaje de sus estudiantes, y de lo que deben saber y poder hacer. Los estándares sirven como un marco de referencia para los docentes de lo que los estudiantes han de saber o poder hacer al finalizar un nivel de lenguaje. [...]. (Loaeza, 2009, pp. 16)

Después de leer sobre la diferencia de estándares de conocimiento y estándares de competencia, entendiendo que los primeros se refieren a un saber y los segundos a un poder hacer, identifique el tipo de estándar a que se refieren los enunciados del cuadro y marque con una x el que corresponde:

Enunciado	Estándar de conocimiento	Estándar de competencia
1.- Conoce los pronombres personales, singular y plural		
2.- Puede pedir y dar información personal sobre él y otros.		
2. Sabe cómo se realiza la fiesta del maíz en la comunidad de Tlaltsintla, Veracruz		
3.- Puede escribir un relato simple y descriptivo sobre la fiesta del maíz		
4.- Puede realizar una compra venta simple en la lengua que está aprendiendo		

5.- Conoce todas las formas de conteo en la lengua que está aprendiendo		
6.- Puede contar en la lengua que está aprendiendo		



Actividad 2. Los niveles de enseñanza

El siguiente texto es un resumen del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEE; 2002), elaborado por el sitio EDUSCOL y traducido por nosotros, después de leerlo realice la actividad de análisis que se solicita

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ofrece una aproximación para repensar en “los objetivos y los métodos de enseñanza de lenguas” y nos proporciona una base común para el desarrollo de programas de enseñanza. Es considerado como una herramienta que busca aproximar al alumno aun dominio cultural.

La escala de competencias discursivas globales que el alumno tiene que ir adquiriendo para volverse un experto en una lengua dada, está dividida en tres niveles generales subdivididos en seis niveles comunes:

3.1 Niveles comunes de referencia (de A1 a C2)

A Usuario básico (elemental)		B Usuario independiente (Autónomo)		C Usuario competente (experimentado)	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Acceso introdutorio	Plataforma intermediario	umbral	Avanzado independiente	dominio operativo eficaz autónomo	maestría
Primaria	Secundaria	final de secundaria	bachillerato		

Nivel A: usuario elemental (escolaridad obligatoria). Este nivel se divide a su vez en un nivel introductorio, de descubrimiento o de acceso (A1) y un nivel intermedio o plataforma (A2)

Nivel B: usuario independiente (bachillerato), subdividido en nivel umbral (B1) y avanzado o autónomo (B2). Corresponde a una competencia operacional limitada o a una respuesta apropiada en situaciones comunes.

Nivel C: Usuario experimentado, subdividido en autónomo (C1) y dominio (C2) Estos niveles dan puntos de referencia para la enseñanza de lenguas. El nivel C2, no debe confundirse con la competencia del locutor nativo. Esta se sitúa más allá y no puede constituir un modelo ideal a partir del cual se evalúa la competencia de los aprendices de la lengua.

El Marco europeo, gracias a sus descriptores de competencia para cada nivel, permite sentar sobre bases sólidas el objetivo de reconocimiento recíproco de calificaciones en lengua. Sus escalas permiten la elaboración de referenciales coherentes en cada lengua y para cada nivel común de la escala al mismo tiempo que ayuda a los maestros, alumnos, diseñadores de programas y organismos de certificación a coordinar sus esfuerzos y a situar sus productos en relación unos con otros.

3.2 La división de la competencia comunicativa en actividades de comunicación de lengua.

Estas actividades de comunicación pueden referirse a:

- a) La recepción: Escuchar y Leer.
- b) La producción: Expresarse de forma continua oral y escrita.
- c) La interacción: Poder participar en una conversación.
- d) La mediación: (Actividades de traducción y de interpretación). Mediador (jurídico, medica etc.)
- e) La expresión “Actividades de comunicación de lengua” usadas en el marco, puede entenderse en el sentido de “competencia”: Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral y escrita, mediación oral y escrita. Así, hablaremos en delante de grupos de

actividad de lengua en lugar de grupos de competencia.

El término de competencia servirá para designar componentes más generales:

Competencia sociolingüística o pragmática: Conocimiento de las reglas de la comunicación de la cultura y de las estrategias para conseguir comunicar.

Competencia lingüística: léxico, gramática, fonología.

Competencia cultural: lo que concierne al conocimiento de los países en los que las lenguas son habladas y las culturas que les son propias, sin lo cual la comunicación no podrá establecerse.

3.3 La noción de " tarea"

La tarea se concibe, en el enfoque centrado en la acción utilizado por el Marco, en el sentido de realización de algo, de ejecución en términos de acciones. Dicho de otra manera, el uso de la lengua no se encuentra disociado de las acciones ejecutadas por un sujeto que es a la vez, locutor y actor social. Esto puede ir desde lo más pragmático (construir un mueble siguiendo un instructivo) hasta lo más conceptual (escribir un libro, argumentar, llevar a cabo una negociación). En esta perspectiva, la competencia de lengua puede constituir la totalidad de la tarea (escribir un libro), una parte (el instructivo para construir un mueble) o ninguna (elaborar un guisado de memoria, sin receta). La competencia de lengua es un tipo de competencia que entra en la realización de ciertas tareas.

Podríamos resumir todo lo dicho, definiendo el marco Común como la suma de los niveles de dominio de las competencias (de lengua o no) que entran en la realización de una tarea. Esta definición tiene incidencia en los aprendizajes ya que quiere decir, seriar las actividades de lengua y cruzarlas, jerarquizar las dificultades y asociar el dicho al hecho.

3.4 La redefinición de la competencia comunicativa tomando en cuenta varios componentes jerarquizados de A1 a C2.

El componente lingüístico es inducido por la naturaleza misma de la tarea y de las situaciones comunicativas. Se relaciona con el saber y saber hacer en lo que concierne al léxico, a la sintaxis y a la fonología.

El componente sociolingüístico (muy cercano a la competencia socio-

cultural), tiene que tomarse en cuenta ya que la lengua es un fenómeno social. Hablar no es sólo hacer frases, sino que entran en juego los factores relativos al uso de la lengua: marcadores de relaciones sociales, reglas de comportamiento, expresiones de sabiduría popular, dialectos y acentos.

El componente pragmático se liga a la aproximación accional y a la elección de estrategias discursivas que se usan para lograr una meta precisa (organizar, adaptar, estructurar el discurso). Es el lazo entre el locutor y la situación.

Los componentes sociolingüísticos y pragmáticos raramente tienen lugar en los aprendizajes del medio escolar. Se hace como si fueran pre-existentes de forma innata, pero al mismo tiempo son objeto de evaluación en las entrevistas, en los exámenes o los concursos de oposición, aunque no se trabajen de forma sistemática en la enseñanza (sobre todo el pragmático).

Comunicar es utilizar un código lingüístico (competencia lingüística) dirigido a una acción (competencia pragmática) en un contexto socio-cultural y lingüístico dado (competencia sociolingüística).

Éduscol. CERL: Le cadre européen commun de référence pour les langues. Ministère de l'Éducation Nationale. Dirección URL: <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>



Análisis de niveles y descriptores.

Revise cuidadosamente el cuadro de los niveles y descriptores propuestos por el Marco Común Europeo (CEE, 2002) y con base en este identifique cuáles son las actividades de lengua que se propone desarrollar, los temas o situaciones que se abordan y la graduación que se establece para ellas, desde el nivel A1 al nivel C2 y anótelos en el cuadro que se encuentra más abajo

Experi- mentado	C2	Puede entender sin esfuerzo todo lo que lee o escucha. Puede restituir hechos y argumentos de diferentes fuentes escritas y orales resumiéndolas de forma coherente. Puede expresarse espontánea y fluidamente de forma precisa y expresar matices de sentido sobre temas complejos.	Puede
	C1	Puede entender una gama extensa de textos largos y exigentes, así como aprehender significados implícitos. Puede expresarse espontánea y fluidamente sin tener que buscar demasiado los medios que necesita. Puede utilizar la lengua de manera eficaz y flexible en su vida social, profesional o académica. Puede hablar de temas complejos de manera clara y bien estructurada y manifestar control de la	Puede

Independiente	B2	organización, articulación y cohesión de su discurso. Puede entender el contenido esencial de los temas concretos o abstractos de un texto complejo y la argumentación técnica de su especialidad. Puede comunicar con un cierto grado de espontaneidad y comodidad en una conversación con un locutor nativo en una situación sin tensiones. Puede expresarse de manera clara y detallada sobre una gama diversa de temas, dar una opinión sobre un tema de actualidad y exponer las ventajas y las desventajas, así como las diferentes posibilidades.
	B1	Puede entender los puntos esenciales de un discurso sobre cuestiones familiares en el trabajo, escuela y diversión, emitido de forma clara y en lengua estándar. Puede desenvolverse en la mayor parte de situaciones encontradas en un viaje a la región en que la lengua es hablada. Puede producir un discurso simple y coherente sobre temas familiares y en dominios de su interés. Puede narrar un evento, una experiencia o un sueño, describir una esperanza o un objetivo y exponer las razones o explicaciones de un proyecto o de una idea.
Elemental	A2	Puede entender frases aisladas o expresiones frecuentemente utilizadas sobre contextos de su entorno y prioridad (por ejemplo, informaciones personales y familiares simples, compras, situaciones de proximidad como el trabajo). Puede comunicarse en tareas simples y habituales en intercambios simples y directos sobre temas familiares y habituales. Puede describir con medios lingüísticos simples su formación, su contexto inmediato y evocar temas que corresponden a necesidades inmediatas.
	A1	Puede entender y utilizar expresiones familiares y cotidianas, así como enunciados simples dirigidos a necesidades inmediatas y concretas. Puede presentarse o presentar a alguien y pedir (preguntar) a otras personas informaciones sobre su persona (Por ejemplo, lugar de residencia, conocidos, pertenencias) y puede responder al mismo tipo de preguntas. Puede comunicarse de manera simple si el interlocutor habla lentamente y se muestra cooperativo.

Fuente: CEE, 2002, p. 26



Llene el cuadro sólo con las palabras clave de cada rubro, le hemos puesto unos ejemplos.

		Actividades de lengua	Contenido (componente comunicativo)	Nivel de desempeño aptitud o grado de avance
Experimentado	C2			
	C			

	1			
Independiente	B 2			
	B 1			
Elemental	A 2		Puede presentarse, hablar de sus gustos, preferencias, su profesión, sus actividades y describir su ambiente de trabajo.	Con frases simples, fluido
	A 1		Puede presentarse con sus datos básicos.	Con frases simples y lentamente.



Actividad de cierre. Después de revisar el tema de competencias, estándares y niveles, haga un ejercicio en el que proponga algunos ejemplos de estándares en la lengua que usted enseña o va a enseñar, tomando en cuenta la actividad de lengua y el nivel de desempeño. Recuerde que los contenidos dependen de las normas culturales de comunicación. Así revise si los contenidos propuestos son pertinentes culturalmente y si no cuáles propondría:

	Actividades de lengua	Contenido (componente comunicativo)	Nivel de desempeño aptitud o grado de avance
--	-----------------------	-------------------------------------	--

Experimentado	C2			
	C1			
Independiente	B2			
	B1			
Elemental	A2		Puede presentarse, hablar de sus gustos, preferencias, su profesión, sus actividades y describir su ambiente de trabajo.	Con frases simples, fluido
	A1		Puede presentarse con sus datos básicos.	Con frases simples y lentamente.

Tema 2. Las secuencias didácticas.

Después de revisar los niveles de enseñanza y la graduación, en este tema revisamos la forma en que los descriptores y los objetivos tienen que convertirse en actividades a través de las secuencias didácticas. Para esto abordamos qué es una secuencia didáctica, qué pasos o momentos comprende, cómo se desarrolla en un enfoque comunicativo y cómo se evalúan los aprendizajes obtenidos.

Actividad introductoria. La secuencia didáctica

En las siguientes líneas describa qué entiende por secuencia didáctica y qué elementos la componen:



Ahora lea la definición de secuencia didáctica de la SEP y diga qué elementos modificaría y qué elementos añadiría a su definición

Secuencia didáctica.

La planeación y diseño del trabajo en el aula es una secuencia didáctica. Es la estructuración sistemática del trabajo en el aula en la relación estudiante, profesor, saber y entorno (relación didáctica).

La secuencia didáctica se entiende como el plan de actuación del profesor, donde se explicitan aquellos aspectos del sistema didáctico fundamentales a toda acción de enseñanza y aprendizaje. Son pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencias temporales y orientadas a la producción de un género discursivo (explicar algún conocimiento a los compañeros, exponer un trabajo, dar una conferencia...).

Pretenden unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y en el proceso de planificación adquiere una especial relevancia la evaluación formativa.

Cabe señalar que ...

Las secuencias didácticas contienen tres momentos básicos referidos a actividades de apertura, desarrollo y cierre.

- Actividades de apertura: identifican y recuperan saberes, conocimientos previos y preconcepciones.
- Actividades de desarrollo: relacionan los saberes, los conocimientos previos y las preconcepciones con el conocimiento científico.
- Actividades de cierre: utilizan eficazmente los conocimientos científicos construidos durante la secuencia.

También es importante en el proceso de elaboración de las secuencias didácticas se parta de

situaciones problemáticas, que están vinculadas a un tema integrador, y que consideran contenidos fácticos, procedimentales y actitudinales.

- Fácticos: se refieren a ¿qué conocimientos va a aprender?
- Procedimentales: se refieren a ¿qué va a aprender a hacer? y ¿cómo lo va a hacer?
- Actitudinales: se refieren a ¿qué va a aprender cómo persona? y ¿qué va a aprender para convivir con los demás?

Tomado de: Linares Altamirano, J. M. (s/f). Geometría interactiva. [sitio web].
http://132.248.17.238/geometria/secdidac_m.html



Actividad 1.- Las secuencias didácticas por tareas

Lea el texto de Estaire y haga el ejercicio que viene a continuación

Estaire, Sh. (s/f). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de secuencias didácticas. Tareas EPA. Sitio del Gobierno de Aragón y del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales dedicado al enfoque por tareas y la enseñanza del Español Lengua 2 para adultos. Recuperado de:
https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSEÑANZA_DE LENGUAS MEDIANTE TAREAS principios_y_planificación_de_unidades_didácticas

- En la lengua que enseña

Ponga un ejemplo de tarea comunicativa	
Ponga un ejemplo de tarea de apoyo lingüístico	

Actividad 2. La graduación

Como vimos anteriormente, los descriptores de competencias de los niveles del Marco Común, van graduando lo que el alumno debe poder hacer de un nivel a otro. Sin embargo, la graduación tiene que reflejarse en un programa de lengua

de lección en lección. Para trabajar esta noción lea el siguiente texto de Gómez (2018) en el que se aborda el tema de la graduación y después lleve a cabo el ejercicio de análisis que se le propone.

Gómez Sántiz, I. (2018) Enseñanza del tseltal como segunda lengua. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. Universidad Pedagógica Nacional.

[...] El enfoque comunicativo, como vimos tiene diferentes formulaciones, la más reciente es la que hace el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) el cual introduce la definición de enfoque comunicativo accional:

La tarea se concibe, en el enfoque centrado en la acción utilizado por el marco, en el sentido de realización de algo, de ejecución en términos de acciones. Dicho de otra manera, el uso de la lengua no se encuentra disociado de las acciones ejecutadas por un sujeto que es a la vez, locutor y actor social. Esto puede ir de lo más pragmático (construir un mueble siguiendo un instructivo) hasta lo más conceptual (escribir un libro, argumentar, llevar a cabo una negociación). En esta perspectiva, la competencia de lengua puede constituir la totalidad de la tarea (escribir un libro), una parte (el instructivo para construir un mueble) o ninguna (elaborar un guisado de memoria, sin receta). La competencia de lengua es un tipo de competencia que entra en la realización de ciertas tareas. (EDUSCOL, 2010).

La definición hace mención a los usos que hacemos de la lengua, tanto práctica como conceptual en la vida cotidiana. El enfoque introduce lo accional en el sentido de la competencia para actuar con la lengua. Sin embargo, enseñar una lengua en un salón de clases hace necesario graduar las actividades de lengua, hay que jerarquizar los niveles de dificultad para que el aprendizaje se dé a través de una serie de **tareas graduadas** implementadas a través de situaciones comunicativas preparadas previamente considerando las características comunicativas de cada lengua y el nivel de dificultad. Uno de los conceptos centrales en toda didáctica es la de graduación. Vygotsky (citado en Carrera, B. & Mazarella, 2001) denomina a esto, la zona de desarrollo próximo (ZDP) la cual se refiere a que el sujeto cuando se enfrenta

a un problema que está más allá de su alcance resolver, necesita el apoyo de un experto para lograr un conocimiento nuevo y resolver. En este mismo sentido, Krashen habla del Input (i+1), que es definido por el Diccionario de términos clave de ELE de la siguiente forma:

Es la hipótesis según la cual el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual.[...]. La hipótesis del input comprensible constituye, junto con la hipótesis del filtro afectivo, la hipótesis del monitor y la hipótesis del orden natural, la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada en 1983 por S. D. Krashen. [...] Este autor elaboró la fórmula «I + 1» para referirse al input comprensible («I») que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores («+1») al nivel actual del aprendiente, y lo definió como «el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas» (Diccionario de términos clave de ELE).

Esta hipótesis de Krashen, que se refiere al avance del alumno, aplicaba para los procesos de adquisición y para los de aprendizaje. Sin embargo, las reformulaciones posteriores del enfoque y en particular el comunicativo, introdujeron la idea de que, contrariamente a lo que proponía Krashen sobre que el alumno sólo tenía que escuchar, el alumno tenía no sólo que escuchar sino también producir y actuar con la lengua y para que esto se diera había que graduar las actividades. El planteamiento de niveles de enseñanza es muy importante en la enseñanza de lenguas ya que estos guían la graduación. [...]. (Gómez Santiz, 2018, p. 42)



Ordene los siguientes objetivos comunicativos por su grado de dificultad numerando del 1 al 9 y justifique su elección.

Objetivo comunicativo	Número	Por qué
Puede hablar de sus gustos y preferencias y a preguntar a otra persona		
Puede expresar su estado de ánimo, las razones y preguntar a otros		
Puede presentar a terceros		
Puede hablar de lo que se encuentra haciendo		
Sabe saludar y presentarse y preguntar a otros sus datos personales		
Puede hablar de su estado de salud y a preguntar a otros		
Puede expresar sus actividades rutinarias y preguntar a otros		
Puede desenvolverse en una actividad de compra y venta		
Puede presentar a los miembros de (su familia) , (parentela)		
Puede expresar y preguntar a la gente sobre su actividad (Se pueden utilizar fotografías y describir lo que están haciendo)		

Para terminar esta actividad diga:

¿En qué consiste el I+1?

¿Cuál es la importancia de la graduación? _____

Actividad 3. Análisis de una secuencia didáctica

Revise las siguientes secuencias didácticas de enseñanza de la lengua ombeayiüts (huave) (Montero y Pérez, 2014) analícelas con ayuda del cuadro que se le proporciona y vaya anotando sus respuestas.

2.1 EN EL PUEBLO

En esta lección se aborda la expresión de las actividades habituales, la rutina. La dificultad principal estriba en que los alumnos tienen que asociar sus actividades con los diferentes momentos del día y, como ya lo mencionamos, estos dependen de la observación del cielo. Así se ha propuesto una estrategia consistente en revisar el significado de los nombres de los momentos para que los asocien con el movimiento del sol y puedan retenerlas mejor.

En esta lección se introduce también la expresión de la causa con los adverbios de interrogación ¿neol? 'por qué' y kos, 'porque'.

2.1	
Descriptores	Puede preguntar y decir lo que está haciendo y lo que están haciendo los otros. Puede llenar un registro con sus actividades cotidianas y explicarlo. Puede leer un texto corto sobre la rutina de las personas. Puede escribir textos cortos sobre sus actividades cotidianas.
Situación comunicativa	Tiül Kambaj.
Objetivo comunicativo	El estudiante aprenderá a hablar de lo que hace cotidianamente.
Objetivos culturales	Que los estudiantes conozcan las formas de distribución y ubicación en el tiempo en la lengua ombeayiüts, así como la rutina en una comunidad ikoots

Objetivos lingüísticos	Gramaticales	La persona en el verbo en atemporal: -sa, -i, -a
	Frases	¿Kwane irang ajchep nüt? -Xike ajchep nüt sameay, lke ajchep nüt imeay. Nej ajchep nüt ameay, ¿Kwane arang nej ajwik nüt? -Nej ajwik nüt..., ¿Kwane irang limnüt? -Xike limnüt... ¿Kwane arang tüüt nüt?, ¿Kwane arang lajmel nüt?, ¿Kwane irang kinüt?, ¿Kwane sarang lasomom?, ¿Kwane irang ongwüüts?
	Léxico	verbos ameay, axeeb, arang najiüt, üt, ateow, apak, ajaw, andok, anganeow, angaliy, ajaw, sarang, irang, arang, arangüw, sarangan nombres Andüy wüx arraw, Larraw, Ajchepnüt, Ajwiknüt, Lakawumüt, Limnüt, Tüüt, Kinüt, Lasomom, Langwiüüts, Langwiüütsüy, Pinawan ongwüüts, nawiig adverbios ¿neol? -Kos
Materiales	Ejercicios de la lección 2.1. proyector, reproductor audio	
Evaluación	La evaluación se lleva a cabo con el ejercicio 4. Los alumnos tienen que escribir sus actividades del día y presentarlas al grupo para retroalimentarse. La corrección de la ortografía la hace el facilitador en cada ejercicio.	
Actividades		

PRIMERA SESIÓN

- A partir de la imagen del ejercicio 1, el facilitador hace la pregunta ¿kwane arang aaga Carlos? y va describiendo las actividades del personaje: Lanjchep nüt, apak ameay aaga Carlos, hasta terminar. Se trata de que los estudiantes entiendan qué es lo que se está diciendo y puedan estructurar la frase. Para saberlo, les empezará a preguntar a los alumnos, ¿limnüt, kwane arang aaga Carlos? y así sucesivamente.
- Una vez que los estudiantes puedan contestar las preguntas sobre el personaje, el facilitador preguntará a los alumnos por sus actividades Jo ike ¿Kwane irang ajwik nüt? ¿kwane irang kinüt? irá pidiendo a los alumnos que

- Los estudiantes discutirán en equipo y escribirán sus actividades ejercicio 2 y las presentarán al grupo.

SEGUNDA SESIÓN

- Se hace un repaso de la sesión anterior. El facilitador pregunta a los alumnos qué hacen en el día y pedirá a un alumno que le pregunte a otro. El facilitador les apoya para contestar, si los alumnos quieren decir actividades nuevas.
- Para que los alumnos tengan una idea más clara de los momentos en que se divide el día y que al mismo tiempo aprendan nuevos verbos, se trabaja con la **ejercicio 3**. Para esto el facilitador proyecta la imagen del ejercicio y con base en ella pregunta y explica primeramente la imagen del título *ajüy teat nüt*. Los alumnos ya conocen la palabra teat y con la imagen muestra el camino y el señor sol. Después pregunta ¿Kwane arang teat nüt? y va mostrando las imágenes de acciones para que los estudiantes entiendan qué significa cada momento del día. Después les pregunta a ellos ¿kwane arang teat nüt? y les muestra la imagen a la que quiere que respondan. La idea que tiene que quedar en los estudiantes es que los diferentes momentos del día se refieren a los movimientos del sol.
- El facilitador proporcionará a los alumnos la agenda **ejercicio 4** para que los alumnos anoten sus actividades y las presenten al grupo. Revisará con ellos la forma en que está compuesta, las subdivisiones de los cinco momentos del día y la numeración de los días del mes.
- Con base en la agenda que llenaron los estudiantes, el facilitador pregunta a cada alumno por un día ¿kwane irang amb noik nüt? y así sucesivamente hasta revisar los siete días.

TERCERA SESIÓN

- Este es el primer ejercicio de comprensión lectora, **ejercicio 5**. Los alumnos leen en silencio y después con el facilitador. Se aclaran los términos que el estudiante ve por primera vez como son, *tiül, lapeay, peats, kos*, con apoyo de las imágenes o con ejemplos y mímica. Es la ocasión de trabajar un poco la pronunciación leyendo en voz alta, estudiante por estudiante.

Cuando los estudiantes digan que han entendido el texto, contestan las preguntas de verdadero o falso que se encuentran después y se corrigen en clase con el grupo.

- Para finalizar la clase, los alumnos verifican sus hipótesis sobre la marca de tiempo y persona en el atemporal de las tres personas del singular con el ejercicio de reflexión sobre la lengua. **Ejercicio 6**

ENAS (INALI) Privada de Relox No. 16 piso 5, Col. Chimalistac, Del. - Tel. +52 (55)5004 2100

IPN), Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna Del. Tlalpan, '00

Esta lección es la continuidad de la anterior en el sentido de que la expresión del estado de ánimo está relacionada con la enfermedad.

5.2	
Descriptores	Puede expresar su estado de salud y dar las razones. Entiende textos sencillos y cortos sobre estado de salud. Puede redactar textos cortos sobre estado de salud. Puede entender entrevistas sobre curación.
Situación comunicativa	Akiüb nendüy
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a expresar y a preguntar a otros sobre su estado de salud.
Objetivos culturales	Reconocerá algunas de las prácticas curativas de la comunidad ikoots.
Objetivos lingüísticos	Gramaticales Los verbos estativos anteceditos por adverbios de cantidad. El verbo üch y los pronombres objeto: xik e ik. Singular y plural de verbos estativos: ne (a)-, mon-. Los posesivos de las partes del cuerpo: xi-, i-, o-.
	Frases ¿Kwane nerang nej? -Niün andeow, Nekoy...
	Léxico verbos Niün, andeow, üüch, totow nombres Ximbas, ximbeay, xiniüg, ximal, xilaag, mal xiiun, onik xiwix, xiwix, op xiwix, xingwüx, mikwal xiwix, xileaj, op xileaj, xikos, nendüy, tixarmbaj, omb kit, asoog olaats, axind akiüb op najmbeal, mi yow morpeat, axin otüngeran, andüy xiüt, axind akiüb omb kit, iyar. adverbios Lamong wüx
Materiales	Ejercicios de la lección 5.2, proyector.
Evaluación	Se evalúa la lección con el ejercicio 8. Se corrige la expresión escrita (ortografía) y las frases. Se evalúa que el estudiante logre escribir frases completas sobre estados de salud, enfermedades y formas de curación.
Actividades	

PRIMERA SESIÓN

1. El facilitador presenta a los alumnos la imagen del **ejercicio 1** y revisa con ellos los elementos que componen la imagen hasta que quede claro lo que significan y resuelve dudas con mímica u objetos si es necesario, aunque las imágenes son bastante ilustrativas.
2. Posteriormente elabora una frase con base en las imágenes *nekoy omeaats nej kos arang xiyay najiüt aaga Juan*, y pregunta *¿kwane nerang nej aaga Juan? ¿Neol?* Preguntando a un alumno en particular, después a otro y así enseguida hasta haber interrogado a todos los estudiantes. Otra vez los estudiantes expresan la causa con el conector *kos*.
3. Cuando los estudiantes puedan ya elaborar frases, pasan al **ejercicio 2** en el que se revisan las partes del cuerpo y las formas de los posesivos para éstas.
4. Para terminar la sesión, se realiza el **ejercicio 3**. Se trata de imágenes de personas a las que les duele algo. El facilitador proporciona el vocabulario necesario a la demanda de los estudiantes. Una vez que han construido frases en forma oral, terminan la sesión escribiéndolas.

SEGUNDA SESIÓN

1. La segunda sesión inicia con un ejercicio de comprensión lectora **ejercicio 4**. Como en todos los ejercicios de este tipo, el facilitador deja leer en silencio a los estudiantes y después lee con ellos en voz alta. Va preguntando frase por frase si se ha entendido ¿ajaj? Y si hay dudas las resuelve con los dibujos que acompañan al texto.
2. Cuando la lectura esté terminada los alumnos tendrán que elaborar un resumen de 40 palabras sobre el texto, la idea es que sigan practicando la elaboración de sus propias frases con los recursos que cuentan.
3. Cuando hayan terminado el resumen cada alumno lee al grupo lo que elaboró y se hace una retroalimentación grupal. Si no se entienden las frases el grupo pregunta y ayuda a reformularlas. El facilitador recoge los ejercicios y los regresa con anotaciones para que los estudiantes los retrabajen si es necesario.

TERCERA SESIÓN

1. La siguiente sesión se inicia con una revisión de las prácticas curativas de la comunidad ikoots **ejercicio 5**. Muchas de ellas ya son conocidas por los alumnos sólo aprenderán a nombrarlas en la lengua-objeto, pero si hay estudiantes que no las conocen podrán preguntar sobre ellas, si las preguntas rebasan los medios expresivos de los alumnos, puede abrirse un espacio en la lengua de los aprendientes para resolver dudas sobre la forma en que se desarrollan. Sin embargo, el material puede ser mejor explotado si los estudiantes se expresan a partir de él con frases como: *samb najaw nop teat nendüy kos nekoy xileaj*. Es necesario tratar de evitar los juicios de valor y hacer entender a los estudiantes que se trata de entender al otro no de juzgarlo.
2. Para terminar la sesión se revisa el ejercicio la formación de plurales en el léxico referido a personas y oficios.
3. La última actividad de esta sesión es un ejercicio de comprensión oral **ejercicio 6**. Se trata de la entrevista a un curandero. La grabación se pasa dos o tres veces y se les van haciendo preguntas a los estudiantes sobre el contenido de la misma para apoyarles a la comprensión. Las preguntas que se pueden ir haciendo a los alumnos son: *¿Jane, tengial andeak? ¿kwane minütüw nejüw? ¿Ngiane naw teat Pedro?, ¿Kas mikwal nej ajiür teat Pedro, aton kwane minütüw nejüw?, ¿Kas mineat nej ajiür teat nendüy?, ¿Kwane andüy teat Pedro?, ¿Kwane ayar wüx andüy teat Pedro?, ¿Ngiane kambaj amb andüy ngiajngiaj teat Pedro?* Cuando ya todos puedan contestar a las mismas, se lee el texto en el grupo. Es importante que los alumnos lean uno por uno en voz alta, para ir practicando la pronunciación. Después los alumnos pasan a responder las preguntas por escrito que acompañan al ejercicio.

2. Esta es la última sesión del curso. Para cerrarlo se propone un ejercicio de expresión libre **ejercicio 8**. Se trata de que los alumnos escriban una carta a un hermano que tiene a su hijo enfermo, al cual le duele el estómago y se le tiene que recomendar qué hacer. En este ejercicio los alumnos tienen que escribir un texto en el que utilicen los recursos revisados en toda la unidad, más los que ya tienen de las otras unidades. El ejercicio se revisa de forma grupal para que los estudiantes se retroalimenten entre ellos. El facilitador los corrige y los entrega.

CUARTA SESIÓN

1. La sesión inicia con un ejercicio de reflexión sobre la lengua. Se trata de que los alumnos observen el comportamiento particular del verbo *nekoy*. Por un lado las formas distintas que toma si va acompañado de adverbios de cantidad y por otro la característica de un verbo que no forma flexiones de persona, la misma se marca con los posesivos de las partes del cuerpo. **Ejercicio 7**.

vada de Relox No. 16 piso 5, Col. Chimalistac, Del. 04 2100

I Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna Del. Tlalpan,

	Lección 2.1	Lección 5.2
Objetivo comunicativo		
Objetivo cultural		
Evaluación		
Objetivo lingüístico. Léxico		
Objetivo lingüístico. Léxico. Gramática		
Objetivo lingüístico. Frases		
¿Cuál es la tarea final de la lección?		
¿Qué actividades de lengua se manejan?		
¿Las actividades son comunicativas?, ¿por qué?		
Cómo se evalúa cada lección		

Después de haber analizado conteste las siguientes preguntas:

- Considera que los estándares de contenido y de competencia y las actividades presentan una adecuada graduación de la dificultad ¿Por qué? _____

- Puede considerarse que estas secuencias retoman un enfoque comunicativo _____accional?, _____¿por qué? _____

Actividad 4. Analizar una clase de lengua

Observa y analiza los siguientes videos de la aplicación de algunas sesiones de la lengua náhuatl del referente 2.1. y responde las preguntas que se le hacen:

Primer video: Martínez Silva, E. (s/f). Segunda sesión: Introducción a la parentela. Curso de náhuatl. [audiovisual]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=y5L2ZUpwXLQ&t=5s>

Segundo video: Martínez Silva, E. (s/f). Segundo video. Sexta sesión: Evaluación. Curso de náhuatl. [audiovisual]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7m4kFP9cOlg>

1. ¿Cómo es la apertura de la sesión?	
2. ¿Cómo se introducen las frases objetivo en el video?	
3. ¿Cómo se maneja el lenguaje gestual?	
4. ¿Qué se hace después de introducir las frases?	
5. ¿Cómo se trabajan los pronombres?	
6. ¿Cuál es el papel que tiene el profesor de lengua?	

7. ¿Cuál es el papel que desarrollan los alumnos?	
8. ¿Cómo los alumnos se apropian de la segunda lengua?	

- Describa cómo es la secuencia didáctica para alcanzar el objetivo comunicativo, puede observarse en el primer video.

- Para finalizar describa cómo es la evaluación final de la unidad. Se observa en el segundo video.

parte también del concepto de evaluación al que intentamos referirnos [...].

En una visión abarcadora del concepto de evaluación, podemos entender que se trata de una operación indisoluble de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, al margen de su materialización o no según qué tipo de pruebas. Partimos de la base, por tanto, de que siempre que aprendemos una segunda lengua estamos expuestos, como aprendices, a un continuo proceso interno de evaluación: nos damos cuenta de qué estamos aprendiendo, de cómo está cambiando nuestro conocimiento y uso de la lengua meta, de si se están cumpliendo los objetivos que se nos habían planteado, etc. Este tipo de valoración también debe presidir la tarea del profesor, pero no sólo en forma de un examen final que dé cuenta de cómo ha ido el proceso desde el punto de vista de la adquisición, sino mediante una continuada observación del funcionamiento de la clase (la actitud de los alumnos y la propia, el material didáctico, los resultados, etc.); tales datos permitirán introducir los cambios oportunos bien a lo largo del mismo curso, si son recogidos mientras todavía son operativos, bien en cursos sucesivos, si se recaban a su finalización.

De cuanto acabamos de decir podemos deducir que pueden evaluar tanto el profesor como los aprendices, y que son muchos los aspectos susceptibles de ser evaluados. En realidad, lo son todos los elementos que intervienen en el aprendizaje, como, por ejemplo:

El progreso en el desarrollo del uso de la lengua meta, que suele ser la evaluación más común, realizada por el profesor respecto de los alumnos; la metodología de enseñanza, que deben evaluar los aprendices; el propio proceso de aprendizaje, que constituye una autoevaluación de los alumnos (qué estrategias han utilizado, qué les ha resultado difícil y por qué, etc.); los materiales didácticos y los recursos utilizados, que pueden evaluar tanto profesor como alumnos; y Los propios instrumentos de evaluación (los ya empleados o los que se vayan a emplear), por si se consideran o no los más adecuados.

Una de las consecuencias que podemos extraer de esta primera aproximación al concepto de evaluación es que no es lo mismo evaluar que examinar, a

pesar de que en ocasiones se usen ambos términos indistintamente. Según el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (RICHARDS et al., 1985), la evaluación es “en general, la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones. La evaluación utiliza tanto métodos cuantitativos (por ejemplo, pruebas) como cualitativos (observaciones, clasificaciones según opinión y juicios de valor)”. En cambio, la prueba o test (equivalente a examen, término que, curiosamente, no aparece en dicho diccionario) sería el “procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento o la actuación”. Por consiguiente, evaluar es un proceso más amplio y sin duda más complejo que examinar; la confusión tal vez proceda del hecho de que durante mucho tiempo toda la evaluación se ha limitado al examen tradicional [...].

La evaluación en los distintos enfoques metodológicos.

Como era de esperar, el concepto de evaluación ha ido transformándose paralelamente a como lo han ido haciendo los distintos enfoques metodológicos. Cada uno de ellos presenta una serie de objetivos y contenidos, así como propuestas para la puesta en práctica del método, que suelen basarse en un componente teórico (con aportaciones de la teoría lingüística, psicológica y pedagógica), en el que se incluyen las consideraciones relativas a la evaluación:

- En lo que se ha venido a denominar ‘método tradicional’, la evaluación se limitaba a un examen final (en la mayoría de los casos, únicamente escrito) que verificaba los conocimientos lingüísticos adquiridos por el alumno. En la medida en que se trata de un tipo de enseñanza que ofrece un modelo de gramática normativa y en el que la lengua se convierte en un fin en sí mismo, que exige una reflexión metalingüística y que se ejemplifica a menudo con modelos literarios, no es de extrañar que dicho examen tenga en cuenta criterios morfológicos y sintácticos y que incluya pruebas de traducción y dictado para comprobar que se ha aprendido el vocabulario y las normas ortográficas.
- En el método audio-oral, de base estructuralista y conductista, en el que se

propone un sistema de gramática descriptiva (con insistencia en las estructuras lingüísticas básicas de la lengua meta), y en el que se priman las destrezas orales sobre las escritas, la evaluación es considerada desde una perspectiva más rigurosa, al amparo de las últimas aportaciones de la psicometría. En este ámbito se consolidan las pruebas objetivas, que funcionan mediante un gran número de preguntas, con la previa determinación de las respuestas aceptables y la valoración otorgada a cada una de ellas. La evaluación se convierte así en un instrumento o técnica con voluntad de carácter científico. Pero se aplica al ámbito exclusivamente oracional y en lo relativo, fundamentalmente, a estructuras lingüísticas y vocabulario.

- En el enfoque comunicativo, finalmente, se comienza a considerar la evaluación como un medio eficaz de mejora del proceso de aprendizaje, en la medida en que permite tomar decisiones que afectan a dicho proceso. El hecho de que se interprete la lengua como un instrumento de comunicación y se potencie el uso de la misma transforma también la noción de cómo evaluar ese uso; por eso no se trata sólo de juzgar unos conocimientos, de medir el rendimiento referido a unos contenidos lingüísticos y funcionales establecidos previamente, sino que se dificulta la tarea, pues lo que se ha de evaluar no es tanto la competencia cuanto la actuación, no los conocimientos sino las habilidades, que son, en definitiva, las que se ponen en práctica cuando nos comunicamos en una lengua extranjera.

[...] sea cual fuere el momento del proceso de aprendizaje en el que se planteen o el tipo de datos que queramos obtener, habremos de tener en cuenta tres elementos:

Qué queremos evaluar.

Qué procedimientos utilizaremos.

Y qué escala utilizaremos para conceder valor a lo observado.



¿Qué es lo que se evalúa en el alumno en un enfoque comunicativo?

¿Cuál es la diferencia entre evaluar y examinar?



Lectura 2. Puig, F., 2003, pp. 82-89.

El Marco Común Europeo de Referencia

Por lo que se refiere a “cómo se interpreta la actuación” de nuestros alumnos, el Marco nos ayuda a del dominio de la lengua. A partir de estos descriptores podemos fijar los estándares aceptables (puntuaciones de corte) para las pruebas de corrección objetiva y subjetiva y redactar establecer criterios para la evaluación de los objetivos de aprendizaje propuestos, a partir tanto de los descriptores de actividades comunicativas como de los que se refieren a distintos aspectos criterios de evaluación para las pruebas de corrección

subjetiva. Para éstas últimas se puede optar por establecer unos criterios holísticos (globales) que combinen la descripción de lo que hace el aprendiente con la de cómo lo hace en el caso de los estadios iniciales del aprendizaje (A-1 y A2) en los que resulta complejo y poco significativo explicitar aspectos concretos del dominio de la lengua, por la lógica limitación de la actuación lingüística a analizar. A partir de B1 se pueden y deberían redactar criterios de evaluación analíticos que permiten establecer con mayor precisión tanto lo que el aprendiente es capaz de hacer como la forma en que lo hace. En la redacción de estos criterios habrá que determinar un número de categorías limitado, que puedan ser observables por el profesor que aplica dichos criterios.

Tanto en la redacción de criterios de evaluación globales como analíticos habrá que tener en cuenta que su formulación sea POSITIVA, es decir, que se refiera a lo que el estudiante es capaz de hacer (“Expresa sus ideas y opiniones...”); PRECISA, que concrete el grado de destreza en la realización de las tareas (“con comodidad y fluidez; con un esfuerzo que afecta al ritmo de la conversación....”); CLARA, con una redacción sencilla, explícita y lógica; BREVE, referida a un número limitado de categorías; INDEPENDIENTES, que se refieran a aspectos distintos de la producción del estudiante que se puedan evaluar de forma individualizada. [...]

¿De qué hablamos cuando hablamos de evaluación?

Evaluación es un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los conocimientos y actuaciones de los aprendientes con el fin de tomar decisiones. Estas decisiones están relacionadas con todo el proceso implicado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua: los objetivos propuestos, los contenidos y su secuenciación, los materiales, las actividades, la gestión del aula, y también con el papel del enseñante y del currículo. La evaluación, por tanto, es el referente de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje y no el final del mismo, como tradicionalmente se ha considerado, y se ha dado a entender al alumnado. Volveremos sobre este concepto más adelante.

La evaluación se realiza en distintos momentos y con distintas finalidades. Así podemos referirnos en líneas generales a los siguientes tipos de evaluación:

Evaluación inicial: algunos la denominan también diagnóstica porque tiene como finalidad determinar la capacidad de actuación y el nivel de conocimientos lingüísticos de un estudiante, para determinar cuáles son sus necesidades de aprendizaje y poder así situarlo en el curso que mejor se adapte a ellas.

Evaluación de aula: que puede ser continua o formativa (nos referimos a ellas más adelante) y que puede adoptar las siguientes vertientes:

a) Evaluación del aprovechamiento: se refiere al nivel alcanzado por el aprendiente con respecto a unos objetivos previamente fijados, por lo que es una evaluación realizada desde una perspectiva interna. Se trata de evaluar el trabajo realizado en el aula durante un trimestre, una unidad didáctica, o un curso completo. Este tipo de evaluación no implica necesariamente la realización de exámenes formales. Puede realizarse a partir de una evaluación continua o de una evaluación formativa.

b) evaluación sumativa: corresponde al cierre de un proceso de enseñanza, al final de un curso, e implica una calificación. Este tipo de evaluación no supone necesariamente un examen final; puede ser la suma de los datos recogidos a lo largo de un curso a partir de la evaluación del aprovechamiento e implica también evaluar desde una perspectiva interna, es decir, dar cuenta de la consecución de unos objetivos especificados en un programa o currículum.

c) Evaluación externa: se trata de establecer el nivel de dominio lingüístico del candidato a una prueba certificativa. Es un tipo de evaluación que se interesa por los resultados, desde una perspectiva externa, es decir, con independencia respecto a un proceso de enseñanza-aprendizaje; se trata de evaluar, a partir de una serie de pruebas sobre las distintas habilidades lingüísticas, lo que el usuario de una lengua es capaz de hacer en un momento dado en el mundo real con los recursos lingüísticos de que dispone.

[...]

La evaluación en el aula

La evaluación que denominamos de aula puede diferir, y mucho, en función del tipo de centro, de curso, y de programa o currículum de que se trate. Nos referiremos aquí al concepto de evaluación de aula en general.

Este tipo de evaluación implica establecer el nivel de consecución de los objetivos propuestos en el programa de un curso dado y tradicionalmente ha sido el punto final de un proceso de enseñanza entendida como transmisión de conocimientos, cuya finalidad era comprobar, en el mejor de los casos, si el estudiante había conseguido dichos objetivos. Este enfoque metodológico ha dado paso a otro que entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento, que se realiza integrando nuevos conocimientos a los que el estudiante ya tiene, a partir de un trabajo cooperativo con los demás aprendientes y con la colaboración y guía del profesor, que ya no es quien dirige el aprendizaje, sino quien orienta el proceso a partir de la evaluación del progreso del alumno mediante tareas evaluativas integradas en el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Este enfoque sitúa al aprendiente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lleva aparejado un tipo de evaluación, la evaluación auténtica, que se caracteriza por focalizar en lo que los alumnos saben hacer, sus logros, determinar aquello que deben mejorar, sus carencias, y ofrecer una retroalimentación suficiente, pero limitada a aquello que los estudiantes son capaces de procesar en el momento concreto en el que se encuentra la evolución de su proceso de aprendizaje. El progreso del alumno se considera con respecto a sus actuaciones anteriores y a unos objetivos concretos que se irán renovando a medida que los vaya alcanzando.

Esta evaluación, que denominamos formativa porque está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza de forma continua y requiere de la participación activa del estudiante, que progresivamente deberá ir haciéndose cargo de su proceso de aprendizaje. Somos conscientes de que en muchas de las culturas pedagógicas de las que forman parte los estudiantes de ELE, e incluso en la nuestra propia, esta concepción del

aprendizaje es muy novedosa o incluso inexistente, por lo que debemos “convencer” a nuestros estudiantes de la bondad de un tipo de aprendizaje y evaluación más autónomos que les permitirá seguir aprendiendo la lengua fuera del contexto formal de aprendizaje y a lo largo de la vida.

Para formar al estudiante en este nuevo tipo de evaluación disponemos de distintos instrumentos:

- **el diario del estudiante** en el que cada uno anota la evolución de su aprendizaje. Estos diarios pueden ser individuales y extraescolares o formar parte de la actividad de clase, dedicando, por ejemplo, unos minutos al comienzo o al final de la semana para hacer balance del trabajo realizado, anotar los logros y establecer prioridades y compromisos de trabajo individuales o de grupo.

- **la autoevaluación** entendida como la comparación entre lo que cree el estudiante que sabe hacer y lo que realmente sabe hacer. Se trata de elaborar un listado de tareas concretas, por ejemplo “soy capaz de invitar a alguien a hacer algo”, “entiendo las audiciones que el profesor pone en clase”, y a continuación proponer, con una tarea concreta, que el estudiante demuestre si realmente puede hacerlo.

- **el análisis de actuaciones orales y escritas** que permitan al estudiante identificar sus puntos fuertes y débiles y decidir cuáles de estos últimos le interesa trabajar, para establecer, a partir de ahí, un plan de trabajo guiado por el profesor.

- **la lista de control elaborada** a partir de descriptores del MCER adaptados al nivel y a la categoría que se quieran evaluar o a una actividad de clase concreta. Por ejemplo, en el caso de la expresión oral la lista podría contener afirmaciones del siguiente tipo: Pido aclaraciones cuando no entiendo lo que me dicen; Sé cómo empezar una conversación; Repito lo que alguien me ha dicho para asegurarme de que lo he entendido.

- **la co-evaluación**, que implica la evaluación entre iguales y que puede realizarse tanto a partir de actuaciones escritas u orales, como a partir de la puesta en común de actividades de comprensión escrita u oral o de gramática

y vocabulario.

- **los proyectos de trabajo** son tareas finales de realización individual y/o de grupo que deben incluir un trabajo de análisis, reflexión, autoevaluación y/o coevaluación de los participantes en el proyecto.

- **la carpeta, dossier o portafolio**, instrumentos todos ellos que tienen como objetivo recoger las actividades y actuaciones realizadas en la clase para fomentar la reflexión sobre el progreso alcanzado y proponerse objetivos de aprendizaje concretos a corto plazo.

Además de los instrumentos citados, para llevar a cabo una evaluación formativa el profesor puede dotarse de instrumentos de evaluación y reflexión tales como:

- **diario de clase del profesor**, en el que anotar datos significativos de cada clase: qué ha funcionado, qué no, y por qué, y propuestas de cambio y mejora.

- **portafolio** del profesor.

- **Listas de control** como las detalladas como instrumentos de evaluación de los estudiantes.

- **entrevistas de tutorización** de los alumnos con el fin de proporcionarles la retroalimentación necesaria para avanzar en el proceso de aprendizaje.

- **encuestas o cuestionarios** referidos a aspectos trabajados en la clase o fuera de ella y que el profesor puede considerar relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **proyectos de trabajo** cooperativo realizados por grupos de estudiantes,

- **hojas de seguimiento** en las que anotar las observaciones de clase del trabajo de los alumnos,

- **revisión de los apuntes** de clase de los estudiantes y del trabajo realizado en casa. - grabaciones en audio o vídeo de actuaciones orales de los estudiantes, actuaciones escritas de los estudiantes.

- criterios de evaluación de la actuación escrita y oral, holísticos o globales, es decir, que tengan en cuenta la actuación lingüística del candidato en su conjunto, o analíticos, que evalúen de forma separada distintos componentes de la actuación lingüística (capacidad de comunicar, fluidez, coherencia y

cohesión del discurso, riqueza y corrección lingüística...), como se ha comentado anteriormente.

La evaluación formativa tal y como la hemos descrito hasta aquí tiene una función diagnóstica y se considera la más adecuada para favorecer el proceso de aprendizaje. Para ampliar el concepto de evaluación diagnóstica remitimos al Proyecto Dialang65, primer sistema de evaluación diagnóstica de lenguas, on line y gratuito, creado con el fin de experimentar y validar los descriptores de dominio de la lengua y las escalas de nivel propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia. Este sistema ofrece a su usuario la posibilidad de autoevaluar sus conocimientos, realizar pruebas en distintas habilidades lingüísticas (comprensión escrita y oral, gramática, vocabulario y expresión escrita), recibir una retroalimentación referida a su actuación tanto a nivel global como además de los instrumentos citados,

En el marco de la evaluación de aula, hablamos de evaluación continua cuando nos referimos a la recogida de datos sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que el docente realiza de forma sistemática por lo que se refiere a la periodicidad, pero que no tiene una finalidad formativa. En este caso para la evaluación final o sumativa de un proceso de enseñanza aprendizaje, de un curso, por ejemplo, no hay necesidad de realizar un examen final, dado que el profesor dispone de datos suficiente para dicha evaluación. Si en el peor de los supuestos, no se ha realizado a lo largo del proceso ningún tipo de evaluación, el cierre del mismo implicará una evaluación final en la que el estudiante deberá demostrar sus conocimientos y quizás su actuación, en exámenes de una sentada.



1.- Si es su caso de los tipos de evaluación citados ¿Cuáles utiliza en

su curso o cuáles utilizaría?, ¿por qué?

2.- ¿Cuáles le parece importante rescatar?, ¿por qué?

3.- De los procedimientos citados ¿cuáles le parece interesante rescatar?

Actividad 2. Analice las siguientes evaluaciones propuestas e identifique qué es lo que se evalúa en cada uno de ellos

Para terminar, el facilitador pedirá a los estudiantes que preparen para la clase siguiente una presentación (cartulina, power) de su parentela para que la presenten a la clase con el modelo proporcionado. **Ejercicio 10.** Esta será el motivo de la evaluación oral de la unidad.

- El facilitador proporcionará a los alumnos la agenda **ejercicio 4** para que los alumnos anoten sus actividades y las presenten al grupo. Revisará con ellos la forma en que está compuesta, las subdivisiones de los cinco momentos del día y la numeración de los días del mes.
- Con base en la agenda que llenaron los estudiantes, el facilitador pregunta a cada alumno por un día *¿kwane irang amb noik nüt?* y así sucesivamente hasta revisar los siete días.

	Noik nüt	hrs	amb noik nüt
Raw	Andüy wáx arraw	3-5	
	Amb chejmbaw arraw	6	
	Larraw	7	
Ajwik nüt	Lajncjep nüt	8	
	Ajüy pinawan nüt	9	
	Lamong pinawan ajüy nüt	10	
Laliük	Laliük lembem nüt	11	
	Lembey nüt	12	
Kinut	Nchejliüw kinw nüt	13	
	Lanchgliüw nüt	14	
	Pinawan nchejliüw nüt	15	
	Tiüw nüt	16	
	Tiüüw nüt	17	
Assomom	Taajmel nüt	18	
	Amb asomom	18:30-19:00	
Ongwiüts	Amb ongwüüts	19	
	Langwiüts	20	
	Langwiütsüy	21	
	Laliük matöch pinawan ongwüüts	22, 23	
	Pinawan ongwüüts	24	
	Mbiüjlaw ongwüüts	1-2	

l. Para evaluar la unidad hay un ejercicio de escritura. El estudiante tiene que escribir al contacto de su amigo del *Facebook* que le quiere conocer. Se presenta, quién es, qué hace y qué le gusta hacer. Se evalúa que utilice el verbo *sandiim* acompañado del modo subordinado. Se toma en cuenta que el estudiante recupere lo que ya ha visto en las otras unidades. **Ejercicio 8.**

l. Esta es la última sesión del curso. Para cerrarlo se propone un ejercicio de expresión libre **ejercicio 8.** Se trata de que los alumnos escriban una carta a un hermano que tiene a su hijo enfermo, al cual le duele el estómago y se le tiene que recomendar qué hacer. En este ejercicio los alumnos tienen que escribir un texto en el que utilicen los recursos revisados en toda la unidad, más los que ya tienen de las otras unidades. El ejercicio se revisa de forma grupal para que los estudiantes se retroalimenten entre ellos. El facilitador los corrige y los entrega.

Actividad de cierre. Después de haber revisado el tema diga ¿qué añadiría o cambiaría en relación a cómo usted evalúa o ha sido evaluado? _____

Bibliografía básica

Blanchet Ph. y Chardenet P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et de cultures. Approches contextualisées. Agence Universitaire de la Francophonie. Université de Rennes-2. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Competencia comunicativa. Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Éduscol. CERL: Le cadre européen commun de référence pour les langues. Ministère de l'Éducation Nationale. Dirección URL: <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Estaire, S. (2004). Enseñanza de lenguas mediante tareas. Principios y planificación de unidades didácticas. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica*

ELE, n° 1, 2004. Recuperado de:

https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSEÑANZA_DE LENGUAS MEDI ANTE TAREAS principios_y_planificación_de_unidades_didácticas

Fuentsanta Puig, (2008). El Marco Común de referencia y la evaluación(Pp. 78-90). En *Evaluación*. Marco ELE, 7, julio-diciembre, 2008. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>

Iturrizaga Montes, I. (2007). Estándares de aprendizaje. Definición, tensiones y propuestas para el Perú. Perú: Consejo Nacional de educación. Recuperado de:

[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3315/Estándares %20de%20aprendizaje%20definición%2C%20tensiones%20y%20propuesta%20para%20el%20Perú.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3315/Estándares%20de%20aprendizaje%20definición%2C%20tensiones%20y%20propuesta%20para%20el%20Perú.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gómez Sántiz, B.I. (2018). *Enseñanza del tselal como segunda lengua*. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. Universidad Pedagógica Nacional.

Loeza, P. (2009). El uso de estándares para promover niveles avanzados de competencia lingüística. *Diálogos*, Revista Semestral de Educación, año 3, núm. 4. Recuperado de:

<http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2030/1/1.%20El%20uso%20de %20estandares%20para%20promover%20niveles%20avanzados%20de%200competencia%20linguistica.pdf>

Martínez Silva, E. y Pérez López, M.S. (2015) Material didáctico “*Matimomachtikaj mexkatl*” Videos de los cursos pilotos de náhuatl como segunda lengua.

Pastor Cesteros, S (2003): La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, comunidad de Madrid, Consejería de educación. Pp. 503-514. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/EvaluacionPastor.pdf

Montero Gutenberg, G. y Pérez López, M. S. (2015). *Monkiachay ombeayiüts*. México: Instituto Nacional de Lenguas indígenas-Universidad Pedagógica Nacional.

Sitios web

Lineares Altamirano, J. M. (s/f). Geometría interactiva. [sitio web].

http://132.248.17.238/geometria/secdidac_m.html

Audiovisuales

Martínez Silva, E. (s/f). Segunda sesión: Introducción a la parentela. Curso de náhuatl. [audiovisual]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=y5L2ZUpwxLQ&t=5s>

Martínez Silva, E. (s/f). Segundo video. Sexta sesión: Evaluación. Curso de náhuatl. [audiovisual]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=7m4kFP9cOlq>

Referencias bibliográficas.

Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (1986). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas: Cap. El enfoque comunicativo. Madrid, Ed Cambridge University Press.

Zurita Cavero, J. (2011). El enfoque comunicativo y textual en la enseñanza del quechua como segunda lengua. Stilla. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/295939920/El-enfoque-cultural-comunicativo-y-textual-en-la-ensenanza-del-quechua-como-segunda-lengua>