



UNIVERSIDAD DE JAÉN

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO DE ESTÁNDARES DE
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA NIVEL B1-B2 EN EL ESTADO DE
VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS**

“Diseño y desarrollo curricular de ELE nivel B1-B2, en el Estado de Virginia, Estados Unidos y la
proposición de un currículo único a nivel estatal”

PRESENTADA POR:

Eduardo Javier Calleja

DIRIGIDA POR:

Dr. Ventura Salazar García

JAÉN, ENERO DE 2019

ISBN

A mi esposa e hijos, siempre.

Para ella, que ha sabido apoyarme a lo largo de todo este camino.

Para ellos, para que, cuando yo ya no esté, entiendan a la familia, la libertad y la educación como el mayor de los principios.

Para ellos en general, que son el origen de mi determinación y convicción.

AGRADECIMIENTOS

Un estudio iniciado en el Estado de Virginia, Estados Unidos, difundido en Portugal, España, debatido con docentes de 39 nacionalidades diferentes y finalmente concluido en el lugar de inicio, el Estado de Virginia, Estados Unidos, es un claro ejemplo del sistema educativo al cual pretende servir y, en gran parte, un espejo de mi vida personal, diversificada por mi matrimonio y lugar geográfico en el cual resido.

Esta tesis no habría sido realizada sin el aval, apoyo e interés de educadores, entidades educativas, estudiantes y familiares a quienes deseo agradecer:

A Brenda, mi esposa, por su apoyo incondicional y haberme dado a lo largo de mis estudios de postgrado las cuatro alegrías más grandes de mi vida, mis hijos.

A mis hijos, que con su escasa edad ya reconocen a “la Tesis” como parte de la familia, por haber experimentado mi ausencia durante el transcurso de la tesis y luego en el periodo de redacción de la misma.

A Ventura Salazar García, mi director y tutor de tesis, quien con su gran calidad humana me ha tratado siempre con una exquisitez que es difícil de describir con palabras. Sus consejos y palabras de aliento han sido de suma importancia en el desarrollo de este proyecto; ha sabido instruirme en el camino de la investigación con una gentileza, la cual admiro, y su calidez humana es de carácter extraordinario.

A Rosa María Lucha Cuadros, quien desde ya hace muchos años trabaja conmigo. Sus consejos, observaciones y palabras de aliento, al igual que su trato, son de primera calidad. Su condición humana a lo largo de la investigación ha sido vital.

A la ciudad de Jaén y a la Universidad de Jaén, quienes me han acogido como a uno más de su tierra. Su trato y atención han sido de suma excelencia.

A mis amigos, quienes han sabido comprender mi ausencia por los pasados 3 años y por respetar el cartel de “me he ido a escribir” sabiendo que estaba detrás de la puerta de mi oficina.

A todos los que han formado parte de esta investigación, docentes, instituciones y estudiantes. Sus participaciones hicieron posible que el desarrollo, la implementación y el

análisis de los estándares nuevos de ELE fuera de gran éxito.

A España, por haberme acogido como si mi familia nunca se hubiese ido.

A Uruguay, por haberme formado en las calles de Montevideo y por seguir siendo parte importante de mí, de mi identidad.

Finalmente, a todos aquellos que dijeron que no; en su negativa encontré motivos para seguir luchando por un sistema educativo que ofrezca igualdad de condiciones para todos, en este caso, por medio de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, mi lengua.

We are reminded that, in the fleeting time we have on this Earth, what matters is not wealth, or status, or power, or fame, but rather how well we have loved and what small part we have played in making the lives of other people better (...)

Don't be afraid to ask questions. Don't be afraid to ask for help when you need it. I do it every day. Asking for help isn't a sign of weakness; it's a sign of strength. It shows you have the courage to admit when you don't know something, and to learn something new (...)

Keep exploring. Keep dreaming. Keep asking why. Don't settle for what you already know. Never stop believing in the power of your ideas, your imagination, and your hard work to change the world (...)

We have an obligation and a responsibility to be investing in our students and our schools. We must make sure that people who have the grades, the desire and the will, but not the money, can still get the best education possible.

Barack Obama

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	xv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvii
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación	1
<i>1.1.1 Justificación a nivel personal</i>	<i>1</i>
<i>1.1.2 Justificación a nivel científico</i>	<i>3</i>
1.2 Estructura de la tesis	5
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
2.1 Área de fundamentación de los estándares de aprendizaje de ELE	9
<i>2.1.1 Conceptos sobre la sociedad, alumnos, profesores y la lengua en el nuevo desarrollo y administración curricular</i>	<i>9</i>
<i>2.1.2 Factores básicos para el desarrollo y planificación curricular</i>	<i>12</i>
<i>2.1.2.1 Los materiales de ELE para el salón de clase</i>	<i>12</i>
<i>2.1.2.2 Características del alumnado que recibe la instrucción de ELE</i>	<i>14</i>
<i>2.1.2.3 Las estrategias de aprendizaje</i>	<i>15</i>
<i>2.1.2.4 La motivación</i>	<i>28</i>
<i>2.1.2.5 Autoestima y autoconcepto del estudiante como factor de aprendizaje</i>	<i>32</i>
<i>2.1.2.6 La preparación de los docentes que imparten clases de ELE</i>	<i>33</i>
<i>2.1.2.7 El idioma como medio y sistema comunicativo en nuestra sociedad</i>	<i>43</i>
<i>2.1.2.8 El uso de la lengua y sus contenidos</i>	<i>45</i>
2.1.3 El aprendizaje de la lengua, su naturaleza y conceptos	58

2.1.3.1	<i>El enfoque mentalista y conductista</i>	58
2.1.3.2	<i>El enfoque cognitivo</i>	61
2.1.4	<i>El español, sus componentes y características socioculturales</i>	69
2.2	Creencias de profesionales de la educación sobre currículos de estudios	74
2.2.1	<i>Creencias de profesionales encargados de desarrollar currículos de estudios basados en estándares de aprendizaje</i>	76
2.2.2	<i>Creencias sobre el currículo de ELE y sus formas de evaluarse</i>	78
2.2.3	<i>Creencias sobre nuevos currículos basados en estándares de aprendizaje</i>	80
CAPÍTULO 3	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	85
3.1	El objetivo general	85
3.2	Los objetivos específicos	85
3.2	Las preguntas de investigación	85
CAPÍTULO 4	LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	87
4.1	La metodología de la investigación empírica	87
4.1.1	<i>Elaborar el currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje</i>	87
4.1.1.1	<i>Identificar los contenidos de cada nivel</i>	88
4.1.1.2	<i>Determinar las necesidades y las dificultades de cada nivel</i>	88
4.1.1.3	<i>Definir las metas de los programas por nivel y por curso</i>	89
4.1.1.4	<i>Desarrollar la secuencia didáctica</i>	89
4.1.1.5	<i>Identificar los recursos y materiales necesarios para la implementación del currículo</i>	90
4.1.1.6	<i>Desarrollar una metodología de evaluación</i>	91
4.1.1.7	<i>Presentar y ejecutar el nuevo programa</i>	92
4.1.1.8	<i>Reformar el programa de acuerdo a los datos recogidos a lo largo de la</i>	

<i>implementación</i>	93
4.1.1.9 <i>Determinar el grado de efectividad del programa nuevo</i>	94
4.1.2 <i>Desarrollo de la investigación empírica</i>	95
4.2 <i>La metodología de las entrevistas</i>	96
4.2.1 <i>La metodología de análisis de las entrevistas</i>	99
4.2.1.1 <i>Los criterios de transcripción de las entrevistas</i>	100
4.2.1.2 <i>Las preguntas de las entrevistas</i>	101
CAPÍTULO 5 EL ESTUDIO	103
5.1 <i>El contexto</i>	103
5.1.1 <i>El sistema educativo federal de Estados Unidos</i>	103
5.1.2 <i>El sistema educativo estatal de Virginia</i>	104
5.1.2.1 <i>La estructura del sistema educativo del Estado de Virginia</i>	104
5.1.2.2 <i>El sistema educativo escolar en el que se aplican los nuevos estándares de aprendizaje</i>	105
5.1.2.3 <i>Centros escolares en los que se aplican los nuevos estándares de aprendizaje de ELE</i>	106
5.1.3 <i>El contexto de las entrevistas</i>	107
5.1.4 <i>Los sujetos de la investigación</i>	108
5.1.4.1 <i>Los sujetos del curso de ELE del año 2014-2015</i>	108
5.1.4.2 <i>Los sujetos del curso de ELE del año 2015-2016</i>	110
5.1.4.3 <i>Los sujetos del curso de ELE del año 2016-2017</i>	112
5.1.4.4 <i>Los sujetos de la entrevista a docentes especialistas</i>	113
5.1.4.4.1 <i>Sujeto 1: Heather</i>	114
5.1.4.4.2 <i>Sujeto 2: Shara</i>	114

5.1.4.5 <i>Los sujetos de la encuesta a docentes de ELE</i>	114
5.1.4.6 <i>Los sujetos de la entrevista a estudiantes</i>	115
5.2 Recolección de datos	116
5.2.1 <i>Recolección de datos académicos siguiendo los SOL estatales de Virginia</i>	116
5.2.2 <i>Recolección de datos académicos siguiendo el currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje</i>	117
5.2.3 <i>Los datos académicos y su análisis</i>	119
5.2.4 <i>Los datos demográficos y socioeconómicos</i>	119
5.3 Área de decisiones para el desarrollo del currículo basado en estándares de aprendizaje	120
5.3.1 <i>El currículo de ELE en el estado de Virginia</i>	121
5.3.2 <i>El área de actuación del currículo basado en estándares de aprendizaje</i>	123
5.3.2.1 <i>Desarrollo del programa curricular</i>	123
5.3.2.2 <i>Relevancia, motivación y organización del ámbito del programa y su función</i>	127
5.3.2.3 <i>Materiales del desarrollo del programa de lengua</i>	128
5.3.2.3.1 <i>Textos: géneros de transmisión escrita</i>	129
5.3.2.3.2 <i>Textos: géneros de transmisión oral</i>	131
5.3.2.3.3 <i>Textos virtuales</i>	133
5.3.2.3.4 <i>Textos visuales</i>	134
5.3.2.3.5 <i>Textos táctiles</i>	135
5.3.3 <i>El MCER y el PCIC en relación con el currículo basado en estándares de aprendizaje</i>	135
5.3.4 <i>La tarea y los materiales auténticos en el enfoque comunicativo</i>	152
5.3.4.1 <i>La complejidad de la tarea</i>	152

5.3.4.2	<i>La autenticidad de los materiales</i>	154
5.3.5	<i>Los agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE</i>	155
5.3.5.1	<i>El estudiante autónomo</i>	156
5.3.5.2	<i>El estudiante ante la tarea</i>	157
5.3.5.3	<i>El estudiante y la afectividad</i>	158
5.3.5.4	<i>El estudiante y el entorno socioeconómico</i>	159
5.3.5.5	<i>El estudiante y la competencia lingüística</i>	159
5.3.5.6	<i>El estudiante y el docente como autoevaluadores de sus procesos</i>	160
CAPÍTULO 6	ESTUDIO CRÍTICO DE LA COMPOSICIÓN DE LOS ESTÁNDARES ESTATALES DEL 2014 (SOL 2014) Y LA COMPOSICIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE ELE 2014-2017	163
6.1	Los estándares del Estado de Virginia SOL 2014	164
6.1.1	<i>Objetivo general SOL 2014</i>	164
6.1.2	<i>Objetivos específicos SOL 2014</i>	165
6.1.3	<i>Contenidos SOL 2014</i>	167
6.1.4	<i>Metodología SOL 2014</i>	171
6.1.5	<i>Evaluación SOL 2014</i>	172
6.2	Los estándares de aprendizaje de ELE. Años 2014-2017	173
6.2.1	<i>Objetivos generales de ELE 2014 para los niveles B1 y B2</i>	173
6.2.1.1	<i>Objetivos de estándares de modo comunicación</i>	174
6.2.2	<i>Objetivos específicos de ELE 2014-2017</i>	175
6.2.2.1	<i>Estándares de aprendizaje de nivel básico</i>	176
6.2.2.2	<i>Estándares de aprendizaje de nivel B1 y B2</i>	183
6.2.2.3	<i>Estándares de aprendizaje de nivel avanzado</i>	191
6.2.2.4	<i>Conexiones entre ELE y otras disciplinas</i>	199

6.2.3. <i>Contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017</i>	204
6.2.4 <i>Metodología de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017</i>	215
6.2.5 <i>La evaluación en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017</i>	218
6.3 Observaciones generales de los SOL 2014 y los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017	223
6.3.1 <i>Objetivos generales</i>	223
6.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	224
6.3.3 <i>Contenidos</i>	227
6.3.4 <i>Metodología</i>	229
6.3.5 <i>Evaluación</i>	230
CAPÍTULO 7 RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	231
7.1 Resultados y análisis de los datos académicos	232
7.1.1 <i>Resultados y análisis de los SOL 2014-2015</i>	232
7.1.1.1 <i>Resultados de la escuela primaria</i>	233
7.1.1.2 <i>Resultados de la escuela intermedia</i>	233
7.1.1.3 <i>Resultados de la escuela secundaria</i>	234
7.1.1.4 <i>Análisis de los resultados de los SOL 2014-2015</i>	234
7.1.2 <i>Resultados y análisis de los estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017</i>	235
7.1.2.1 <i>Resultados de la escuela primaria</i>	236
7.1.2.2 <i>Resultados de la escuela intermedia</i>	237
7.1.2.3 <i>Resultados de la escuela secundaria</i>	238
7.1.2.4 <i>Análisis de los resultados de los estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017</i>	238
7.2 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos	239

7.2.1 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los	240
SOL 2014-2015	
7.2.1.1 Distribución racial de los niveles A1 a C2 en el curso 2014-2015	240
7.2.1.2 Distribución socioeconómica de los niveles A1 a C2 2014-2015	242
7.2.2 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los	244
Estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017	
7.2.2.1 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los	
Estándares de aprendizaje de ELE 2015-2016	245
7.2.2.1.1 Distribución racial de los niveles A1 a C2 2015-2016	245
7.2.2.1.2 Distribución socioeconómica de los niveles A1 a C2 2015-2016	247
7.2.2.2 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los	248
Estándares de aprendizaje de ELE 2016-2017	
7.2.2.2.1 Distribución racial de los niveles A1 a C2 2016-2017	248
7.2.2.2.2 Distribución socioeconómica de los niveles A1 a C2 2016-2017	251
7.3 Resultados y análisis de las entrevistas a docentes	257
7.3.1 Primera entrevista: Heather	258
7.3.2 Segunda entrevista: Shara	267
7.3.3 Comentario sobre los resultados obtenidos de las entrevistas	274
7.4 Resultados y análisis de la encuesta a docentes	278
7.5 Resultados y análisis de las entrevistas a estudiantes	280
7.5.1 Entrevista estudiante 1	280
7.5.2 Entrevista estudiante 2	280
7.6 Discusión de la investigación	281
CAPÍTULO 8 CONCLUSIONES	283
8.1 Conclusiones del objetivo general	283

8.2 Conclusiones de los objetivos específicos	285
8.3 Conclusiones de las preguntas de investigación	288
8.4 Conclusiones finales	299
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	301
ANEXOS	315
Anexo 1 Apuntes de las reuniones del equipo encargado del desarrollo curricular basado en estándares de aprendizaje nuevo de ELE	317
Anexo 2 Entrevistas a especialistas del desarrollo curricular de ELE	337
Anexo 3 SOL'S 2014, Currículo tradicional estatal de Virginia, Estados Unidos	343
Anexo 4 Estándares de aprendizaje nuevos de ELE nivel B1-B2 (Calleja 2014- 2017)	356
Anexo 5 Resultados académicos de los cursos de ELE de los años 2014-2017, Educación primaria, intermedia y secundaria	399
Anexo 6 Encuestas a estudiantes y familiares: resultados de distribución demográfica y socioeconómica del curso de ELE	436
Anexo 7 Encuesta a profesores de ELE del estado de Virginia, Estados Unidos	441

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Ejemplo de escala de calificación de 4 puntos para ELE	95
Tabla 5.1 Participantes del curso 2014-2015	108
Tabla 5.2 Participantes del curso 2015-2016	110
Tabla 5.3 Participantes del curso 2016-2017	112
Tabla 6.1: Ejemplo de escala de calificación de 4 puntos para ELE	221
Tabla 7.1 Resultados por niveles de escolarización del currículo basado en los <i>SOL</i> ..	232
Tabla 7.2 Resultados por niveles de escolarización del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2015-2016	235
Tabla 7.3 Resultados por niveles de escolarización del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2016-2017	235

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1. Distribución por sexo en la escuela primaria	109
Gráfico 5.2. Distribución por sexo en la escuela intermedia	109
Gráfico 5.3. Distribución por sexo en la escuela secundaria	109
Gráfico 5.4. Distribución por sexo en la escuela primaria	111
Gráfico 5.5. Distribución por sexo en la escuela intermedia	111
Gráfico 5.6. Distribución por sexo en la escuela secundaria	111
Gráfico 5.7. Distribución por sexo en la escuela primaria	112
Gráfico 5.8. Distribución por sexo en la escuela intermedia	113
Gráfico 5.9. Distribución por sexo en la escuela secundaria	113
Gráfico 7.1 Resultados por niveles del currículo basado en los <i>SOL</i>	232
Gráfico 7.2 Resultados por niveles del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2015-2016	236
Gráfico 7.3 Resultados por niveles del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2016-2017	236
Gráfico 7.4. Distribución racial del nivel A1 – A2	240
Gráfico 7.5. Distribución racial del nivel B1 – B2	240
Gráfico 7.6. Distribución racial del nivel C1 – C2	240
Gráfico 7.7. Distribución socioeconómica del nivel A1 – A2	242
Gráfico 7.8. Distribución socioeconómica del nivel B1 – B2	242
Gráfico 7.9. Distribución socioeconómica del nivel C1 – C2	243
Gráfico 7.10. Distribución racial del nivel A1 – A2	245

Gráfico 7.11. Distribución racial del nivel B1 – B2	245
Gráfico 7.12. Distribución racial del nivel C1 – C2	245
Gráfico 7.13. Distribución socioeconómica del nivel A1 – A2	247
Gráfico 7.14. Distribución socioeconómica del nivel B1 – B2	247
Gráfico 7.15. Distribución socioeconómica del nivel C1 – C2	247
Gráfico 7.16. Distribución racial del nivel A1 – A2	249
Gráfico 7.17. Distribución racial del nivel B1 – B2	249
Gráfico 7.18. Distribución racial del nivel C1 – C2	249
Gráfico 7.19. Distribución socioeconómica del nivel A1 – A2	251
Gráfico 7.20. Distribución socioeconómica del nivel B1 – B2	252
Gráfico 7.21. Distribución socioeconómica del nivel C1 – C2	252
Gráfico 7.22. Rendimiento académico en el nivel B1-B2 en la Educación secundaria	254
Gráfico 7.23. Distribución demográfica en el nivel B1-B2	255
Gráfico 7.24. Recursos económicos en el nivel B1-B2	256
Gráfico 7.25 Resultados de la encuesta a docentes	279

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

1.1.1 Justificación a nivel personal

Después de impartir clases en diferentes centros educativos del estado de Virginia, Estados Unidos, se despertó en mí la curiosidad de saber por qué el currículo de ELE (Español como Lengua Extranjera) presentaba diferentes objetivos, componentes, metodología y sistemas de evaluaciones aun estando bajo el mismo sistema educativo, al tiempo que me preguntaba quién o quiénes eran responsables de estas diferencias. Era conocido que el estado se regía por los Estándares de Aprendizaje (de ahora en adelante *SOL*), los cuales marcan las pautas sobre qué es lo que se debe aprender para cumplir con los requisitos curriculares de lenguas extranjeras, así como de las diferentes disciplinas de educación general. A pesar de lo anteriormente mencionado, los libros de texto, los materiales, las prácticas y los requisitos de ELE varían de una ciudad a otra dentro del mismo estado y sistema educativo. Tras ejercer en distintos centros educativos del estado de Virginia, inicié una investigación sobre las diferencias y similitudes de los distintos currículos del ELE. Esto generó muchas incógnitas en lo que se refiere a procesos que conforman el currículo de ELE y sus distintos componentes. Debido a la gran cantidad de preguntas sin respuesta se presenta la oportunidad de realizar esta Tesis doctoral que abrió camino a una reestructuración de los estándares de ELE del curso B1-B2 a nivel local.

El deseo de ayudar a colegas, familiares y amigos, así como a entidades educativas, nos impulsa a replantear y proponer un currículo único (dentro del estado de Virginia) de ELE basado en el *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español* (PCIC) con el fin de proveer a los estudiantes de ELE de garantías para su desarrollo como aprendientes autónomos, agentes sociales y hablantes interculturales. Todo ello por medio de un aprendizaje metodológico enfocado hacia la adquisición de una competencia comunicativa de la lengua uniforme e igualmente ajustada a todos los sectores sociales que no altere el contenido de los programas educativos. Esto supone una tarea difícil y compleja. La inconsistencia del currículo tradicional provoca incertidumbre, inseguridad y confusión entre los estudiantes. Esto se refleja en los bajos niveles de éxito que obtiene el currículo tradicional. Cabe destacar además que la percepción de

los docentes y encargados del desarrollo curricular del estado de Virginia muestra un alto grado de frustración, sobre todo por el marcado enfoque del currículo tradicional en las pruebas finales de curso. Esto nos lleva a intentar replantear el currículo para ofrecer uno nuevo basado en estándares de aprendizaje de ELE con metas a corto y largo plazo. El cómo se debe elaborar un currículo de ELE nos lleva a investigar sus distintas variantes y a sustituir el enfoque gramatical presentado en el currículo tradicional estatal por el enfoque comunicativo de la lengua tal y como lo presenta el PCIC, ya que entendemos que esto puede incidir de forma satisfactoria en el proceso de aprendizaje del estudiante, así como en el desarrollo profesional del docente.

Vivimos tiempos donde el aprendizaje de lenguas extranjeras es una necesidad si se quiere ser competitivo en el mercado laboral o educativo. En un mundo globalizado, la necesidad de comunicación en distintas lenguas aumenta sin parar y, por tanto, es de vital importancia analizar cómo se desarrollan los currículos educativos de ELE con el objetivo de mejorarlos para alcanzar resultados finales en el proceso de enseñanza-aprendizaje más satisfactorios. Al analizar los distintos currículos y tratar de crear un nuevo y único currículo de ELE para todo el estado de Virginia, ayudamos a los estudiantes con sus experiencias adquisitivas de ELE y los preparamos para el futuro, ya que impulsamos su desarrollo como aprendientes autónomos, agentes sociales y hablantes interculturales.

En el estado de Virginia, así como en el resto de Estados de la Unión, existe absoluta autonomía en los consejos de Educación Primaria, Intermedia, Secundaria y Terciaria; esto se debe a la potestad que los diferentes Estados tienen sobre su marco legal educativo. No obstante, todos ellos son regidos por una ley federal igualitaria aplicable en los 50 Estados y demás territorios bajo la ley americana. En un primer vistazo a las leyes educativas, podemos ver las variaciones en currículos educativos de un Estado a otro, ya que no hay una ley que demande igualdad entre currículos educativos. Por este motivo decidimos poner el foco sobre el currículo de ELE en el estado de Virginia. En este Estado, aun existiendo un currículo Estatal, son las diferentes entidades educativas las encargadas de desarrollar sus propios currículos referenciados a una guía que carece de contenidos, metodología y sistemas de evaluación para cada nivel de ELE. Esto genera, entre otras cosas, severas dificultades para quienes deben desarrollar el currículo tradicional. Por estos motivos la proposición de un nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje aborda, desde sus inicios, el enfoque comunicativo, que será la referencia para organizar los objetivos generales, secundarios, las preguntas de investigación, el contenido del currículo, la metodología y la evaluación del ELE.

A nivel personal, el desarrollo de esta tesis es la cumbre de un proyecto que ni en el mejor de mis sueños hubiera imaginado realizar. Tras una lucha intensa contra problemas cerebrovasculares y múltiples obstáculos que debimos superar, culminar nuestro doctorado significa que el sueño de la superación es posible. Significa que un inmigrante, cuyo primer trabajo en tierras estadounidenses fue de limpiador, que por algún tiempo tuvo que vivir en la calle, hijo de un marinero y una ama de casa, puede cursar y culminar sus estudios de doctorado si se lo propone. La meta final del desarrollo de la presente tesis es la de crecer profesionalmente con el fin de poder ejercer mi labor en el sistema educativo del mundo y realizar contribuciones en el campo de ELE. La culminación de esta tesis es para nosotros el comienzo de un nuevo camino a recorrer, donde el desarrollo continuo es la única vía al conocimiento de nuestra maravillosa lengua, el español.

1.1.2 Justificación a nivel científico

En la presente investigación el objetivo principal es el análisis y desarrollo de los estándares de aprendizaje de ELE, tratando de implementar un currículo único a nivel estatal en el sistema educativo del estado de Virginia. Tras elaborar y finalizar la memoria final del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (Calleja, 2014), llamó mi atención que los currículos de estudios, sus materiales y la administración del mismo (plan aplicado en los distintos centros educativos) carecía de coordinación y consistencia. Por tal motivo decidí que era necesario para mi desarrollo profesional escudriñar dicho sistema educativo (aulas de ELE) con el fin poder entender, mejorar y expandir la práctica de los docentes, ya que mi perspectiva de docente de ELE no necesariamente estaba alineada con los modelos con los que he ejercido mi profesión, ni con los que he estudiado para la realización de dicha maestría.

Ahora bien, uno de los aspectos a tener en cuenta era el hecho de que la población de Estados Unidos es muy diversa, lo que a su vez nos hace plantearnos muchos interrogantes a la hora de desarrollar estándares de aprendizaje y administrar un currículo de estudio de ELE. Muchos de los interrogantes están relacionados con el origen de los estudiantes a los que se les enseña, ya que en muchos de los cursos de ELE no todos los grupos étnicos están representados. Esto deja de lado la idea que sustenta el MCER de que los estudiantes se desarrollen como agentes sociales y hablantes interculturales; sin mencionar, además, que los niveles de éxito del

currículo de ELE en el Estado no son los deseados, ya que las prácticas que este ostenta siguen basándose en el enfoque gramatical. Hoy, en un mundo versátil, donde todo cambia y la comunicación multilingüe es necesaria en casi todas las áreas de nuestras comunidades, se necesita el cambio de enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es por ello por lo que el enfoque comunicativo, del cual pretendemos dejar constancia a lo largo de toda nuestra investigación, se hace imprescindible si se quiere ayudar a los estudiantes a desarrollarse como aprendientes autónomos, agentes sociales y sobre todo como hablantes interculturales, como se ha mencionado más arriba. Bajo esta noción, es imprescindible un cambio de enfoque para pasar de una enseñanza basada en el elemento gramatical a una basada en la competencia comunicativa, para fomentar, así, el desarrollo de la lengua en todos los ámbitos en los cuales es usada sin que destaque una destreza sobre otra.

El currículo de estudio de ELE no debería variar de acuerdo al poder adquisitivo de una ciudad, grupo étnico o estatus social de una persona, sino más bien debería adaptarse a las necesidades de los estudiantes dentro y fuera del salón de clase de forma equitativa y siempre favoreciendo el enfoque comunicativo de la lengua meta. Esto lleva a que de forma responsable y profesional se estudien los componentes de los currículos de ELE que son impartidos en un distrito escolar del estado de Virginia. Ya se ha señalado más arriba que el currículo tradicional carecía de objetivos, enfoque, metodología, contenidos y sistemas de evaluación que aseguraran el proceso de adquisición del ELE, motivo por el cual el nivel de éxito en los cursos de español era realmente alarmante y negativo.

Para la enseñanza de idiomas extranjeros en el estado de Virginia, se toma como referencia la ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), pero el MCER, en cambio, no se tiene en cuenta, lo que genera que los currículos, las implementaciones, los materiales, el desarrollo de programas y la administración del currículo estén teñidos de una gran carga cultural que de forma intencionada afecta al desarrollo del idioma Español como Lengua Extranjera.

El fin de este estudio de investigación es otorgar una base de datos y herramientas para desarrollar y administrar estándares de aprendizaje de ELE para los niveles B1-B2 (según el MCER) que a su vez den vida a un currículo académico único a nivel estatal en Virginia, con el fin de crear un aprendizaje uniforme que no varíe de acuerdo a quien lo imparte, sino que se ajuste a las diferentes necesidades dentro del aula y esté dirigido a la adquisición de una competencia comunicativa del español en toda su dimensión.

1.2 Estructura de la tesis

A continuación, se especifican los contenidos principales de cada uno de los apartados que componen la presente tesis doctoral con el fin de estructurar y guiar la lectura y comprensión de la misma.

A lo largo del capítulo 1 se presenta la introducción de la tesis, la cual cuenta con la justificación de la misma, los motivos personales y profesionales que nos impulsan a la realización del presente trabajo de investigación. Asimismo, se explicita la estructura del estudio, que sirve, como se ha mencionado, como guía para su lectura y comprensión.

En el capítulo 2 se ve plasmado el Marco teórico y Estado de la cuestión de la tesis. En este capítulo presentamos los fundamentos del currículo tradicional, acompañados de los fundamentos del currículo nuevo basado en estándares de aprendizaje de ELE. Posteriormente, se presentan las diferencias y semejanzas entre ambos currículos y, para finalizar, se presenta el Estado de la cuestión, donde abarcamos en gran dimensión la vasta cantidad de información que hemos revisado para la fundamentación del presente estudio.

En el capítulo 3 quedan presentados los objetivos de la investigación y al mismo tiempo las preguntas de investigación que se desprenden de dichos objetivos. Estas preguntas, al igual que el objetivo general que se desglosa en objetivos específicos, guían la investigación. A su vez, por medio de esos objetivos, nacen las preguntas de investigación que ofrecen una orientación sobre (i) algunos enfoques adoptados en las entrevistas con expertos en desarrollo curricular, (ii) la implantación del nuevo currículo de ELE para los niveles B1-B2 y (iii) la lectura de los resultados para su posterior exposición en las conclusiones de la investigación.

A lo largo del capítulo 4 ofrecemos la metodología de la investigación en la cual se presenta el enfoque adoptado para la elaboración de la misma, así como la metodología de trabajo para el desarrollo de los nuevos estándares de ELE para los niveles B1-B2, y la metodología llevada a cabo para la realización de las entrevistas a los sujetos encargados de supervisar el desarrollo curricular en dos ciudades del estado de Virginia.

En el capítulo 5 presentamos el estudio en toda su dimensión. En primer lugar, se expone el contexto en el que se lleva a cabo el estudio para poder dar a conocer dónde se recogen los datos del currículo tradicional estatal de ELE 2014-2015 y los datos del nuevo currículo basado

en estándares de aprendizaje de ELE en el estado de Virginia, Estados Unidos. Para ello, se ofrece una panorámica acerca del sistema educativo federal de Estados Unidos y del estatal de Virginia. También se hace referencia al contexto en el que se realizaron las entrevistas, por un lado, a especialista de desarrollo curricular del estado de Virginia y, por otro lado, a estudiantes. A continuación, se muestra una descripción de los participantes de la investigación, los estudiantes de las tres convocatorias (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017). El apartado 5.2 está dedicado a la descripción de la recogida de datos tanto académicos como demográficos y socioeconómicos. Se informa de cómo se llevó a cabo en cada una de las convocatorias mencionadas. El punto 5.3 está dedicado a explicar cuáles fueron los elementos que nos ayudaron a decidir sobre cómo desarrollar el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje.

En el capítulo 6 se realiza un análisis crítico entre los componentes del currículo estatal tradicional y los componentes del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE. En primer lugar se presentan los componentes de cada uno de los currículos para pasar, a continuación, a hacer la comparativa entre ambos.

A lo largo del capítulo 7 se presentan los resultados de la investigación conjuntamente con el análisis de los mismos. Este análisis se plantea conjuntamente con el fin de exponer de forma paralela la realidad que experimentaba el currículo de ELE en el año 2014-2015 y la realidad del mismo al final de la investigación. Los resultados y sus análisis han sido el producto de las entrevistas por medio de cuestionarios que les fueron proporcionados a docentes de ELE, expertos en desarrollar currículos académicos de lenguas extranjeras, así como entrevistas con estudiantes y miembros de la comunidad.

En el capítulo 8 se reúnen las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis de los resultados de la investigación. Es decir, las conclusiones desprendidas del estudio de los currículos estatales tradicionales de ELE y el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE nivel B1-B2. Dichas conclusiones dan respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el capítulo 3.

El presente estudio incluye asimismo siete anexos. En el primer anexo se encuentran los apuntes que han sido tomados durante todo el proceso de planificación de los nuevos estándares de ELE para los niveles B1-B2. En dichos apuntes se puede apreciar de forma cronológica (i) cómo han ido progresando las reuniones al cabo de todo el primer año, (ii) cómo se iban

desarrollando los estándares y (iii) cómo los participantes iban explorando, contribuyendo y formando los estándares nuevos.

En el segundo anexo se encuentran las entrevistas a los expertos encargados del desarrollo curricular de lenguas extranjeras en dos ciudades distintas donde se han implementado y comparado con el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE para los niveles B1-B2 y el currículo tradicional estatal 2014-2105. En estas entrevistas se recoge una serie de nociones, prácticas e información que dan a conocer las creencias que se tienen respecto al desarrollo del currículo tradicional estatal.

En el tercer anexo se pueden observar los estándares tradicionales estatales con los cuales se ha desarrollado el currículo tradicional estatal.

En el anexo cuatro, y con el fin de contrastar con los estándares estatales, presentamos los estándares nuevos de ELE para los niveles B1-B2 desarrollados por nuestra investigación. Los nuevos estándares siguen el enfoque comunicativo como base fundamental para su desarrollo. Asimismo, contiene elementos que constituyen una guía sólida para quienes lo utilicen con el objetivo de desarrollar sus propios currículos de ELE, ya que toman el PCIC como modelo principal para el desarrollo de estándares de aprendizaje de ELE.

En el anexo quinto, se presentan los resultados académicos de los cursos bajo el currículo tradicional 2014-2015 y los resultados académicos bajo el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE 2015-2016 y 2016-2017.

En el sexto anexo, y a modo de contraste con los estándares estatales, presentamos los resultados de la composición racial y económica de los distintos niveles de ELE bajo ambos currículos.

Por último, en el anexo séptimo, se pueden observar las encuestas que fueron realizadas a distintos docentes de ELE en el estado de Virginia, Estados Unidos.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo nos enfocaremos y hablaremos del marco teórico en toda su dimensión, se reflexionará acerca de la composición de los estándares de aprendizaje de ELE y los elementos que se deben tener en consideración para el desarrollo curricular en el estado de Virginia, Estados Unidos.

Por un lado, en el área de fundamentación se expondrán las ideas acerca del rol de la sociedad y los actores activos (estudiantes/profesores), así como sobre aspectos del Español como Lengua Extranjera y las necesidades o metas de la sociedad en la cual se imparte dicho currículo de ELE. Por otro lado, nos enfocaremos en el conocimiento de los encargados de desarrollar e impartir currículos de ELE, las creencias y discernimientos que los mismos tienen acerca de un currículo de ELE y cómo lo implementan en un determinado distrito educativo.

2.1 Área de fundamentación de los estándares de aprendizaje de ELE

A continuación, quedarán expuestas algunas reflexiones acerca de la fundamentación de los estándares de aprendizaje de ELE.

2.1.1 Conceptos sobre la sociedad, alumnos, profesores y la lengua en el nuevo desarrollo y administración curricular

Los diferentes enfoques educativos que existen en el mundo, habitualmente, están basados en las prácticas y tradiciones culturales de los distintos países que lo conforman. Es por ello por lo que el rol del estudiante y el profesor, así también como las características de los currículos que se imparten, pueden variar significativamente de un lugar a otro:

Por ello, y por la necesidad de conocer con mayor profundidad la relación e intercambio social que se establece entre maestro y alumno durante la actividad conjunta en el aula, se han recuperado varias teorías psicológicas, entre ellas la psicología sociocultural de Vygotsky, pues aporta elementos sustanciales para explicar la importancia de los procesos de mediación en la relación interpersonal y como uno de los principales elementos explicativos del aprendizaje y el desarrollo humano. En este sentido, si se quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las concepciones asociadas con los mismos o bien a las representaciones que éstos elaboran. (Covarrubias y Piña, 2004:50)

Es por eso por lo que, antes de su implementación y desarrollo, el nuevo currículo deberá comprender aspectos sociales y culturales del sistema en el cual se llevará a cabo el plan de enseñanza del mismo; las necesidades físicas y cognitivas, así como los estilos de aprendizaje del cuerpo estudiantil al cual educará; el nivel de preparación y las necesidades de los educadores que impartirán el currículo, y los rasgos de las instituciones en las cuales se ha de impartir el mismo.

En caso contrario, no está de más traer a colación la siguiente reflexión:

Lo cierto es que las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación, se quedan en nada si no se transforman en un currículum accesible y universal para toda la población estudiantil. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos educativos y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y técnicas que se adopten para la mejora de la educación. De lo contrario, seguimos dando vueltas en torno al mismo círculo, sin lograr salir del mismo y sin avanzar hacia ninguna parte. (Casanova, 2011:7)

El papel de la escuela tradicional en contraposición a la escuela moderna deriva en que los países en todo el mundo replanteen las finalidades educativas de sus currículos y el papel que los estudiantes juegan en él. El enfoque de la educación y sus finalidades se desarrolla con base en la capacidad de adaptar y transformar la educación y quienes la reciben, con el fin de crear profesionales competitivos en el mundo actual. El estudiante flexible, con conocimiento del mundo global, es, sin lugar a dudas, mucho más competitivo que un estudiante que se especializa solamente en un área determinada, hoy conocido como «especialista». Esto lleva a que se debata sobre el lugar y la función que la escuela tradicional tiene en nuestros tiempos, ya que considera lo siguiente:

-Magiocentrismo: Considera al maestro la clave del éxito de la educación, ya que es él quien organiza y elabora la materia que los alumnos han de aprender. El maestro se considera un modelo a seguir, y la obediencia, la disciplina y la elaboración de las actividades que él dispone llevan al desarrollo de las virtudes de los alumnos.

- Enciclopedismo: Todo está programado y organizado con antelación. El manual escolar es el único documento de aprendizaje que se le permite consultar al alumno y todo lo que se busque fuera de este puede llevarle a la distracción y la confusión.

-Verbalismo y pasividad: Se utiliza el mismo método de enseñanza con todos los alumnos por igual y destaca la utilización del aprendizaje mediante la repetición por parte de los niños de lo expuesto por el maestro. (Gómez, 2011:246)

El desarrollo de la responsabilidad del alumnado, de su propio progreso académico, necesita un cambio radical en cuanto a las funciones que venían cumpliendo ambas partes en el

proceso educativo, más aun si se tienen en cuenta los avances tecnológicos que pueden aplicarse a la educación:

La educación virtual introduce una profunda reflexión sobre el nuevo papel que deben desempeñar los docentes y discentes, ya que se plantean profundas manifestaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles de la educación. Si bien es claro que los ambientes de aprendizaje y las TIC favorecen la interacción en el trabajo colaborativo, también es cierto que están modificando las relaciones del aula y de los alumnos, más allá de la transmisión del conocimiento. (Zambrano, Medina y García, 2010:52)

Por lo tanto, parece que el profesor tendrá la necesidad de cambiar su papel para poder desarrollar una independencia y responsabilidad del progreso académico en sus estudiantes:

(...) las tecnologías están transformando todas las profesiones, la del profesor es por excelencia la que debe de marcar la pauta, básicamente por tres razones: la primera, porque los alumnos en la actualidad tienen un mayor espectro de capacidades y motivaciones frente al aprendizaje y las TIC. La segunda, porque la obsolescencia del conocimiento es más acelerada como resultado de los rápidos cambios educativos y tecnológicos, lo que conlleva a una necesidad de formación y actualización continua del profesorado, que es lo que da pie a la tercera característica: El surgimiento de nuevas competencias (...). (Zambrano, Medina y García, *op. cit.*)

A su vez, el papel del alumno en su proceso de desarrollo académico parece que también debe variar:

(...) el estudiante también asume un nuevo papel en sus procesos de aprendizaje virtual, teniendo en cuenta (...) los contextos externos, las estructuras de los grupos de estudio, la infraestructura del sistema informático, los fines con los que se usa, las características de las comunidades virtuales y de sus miembros, el conocimiento que debe tener del Modelo de aprendizaje con que trabaja (...). (Zambrano, Medina y García, *op.cit.*:53)

Este hecho demanda que el currículo de estudio deba fomentar la siguiente idea: “(...) la idea principal del currículo tiene como objetivo el aprendizaje, por tanto, consideran que el currículo debería desarrollarse a partir de las contribuciones y la negociación con los alumnos” (Hsiao, 2011:12).

Las necesidades, expectativas y percepciones de los estudiantes son, en muchos casos, diferentes, y experimentan cambios con el transcurso del tiempo. Es por eso, tal y como menciona Hsiao (2011), por lo que el currículo tendrá que tener en cuenta su función principal y deberá ir adoptando cambios; estos cambios se darán en base a las interpretaciones y construcciones de los profesores y alumnos.

Ambos autores conceden gran importancia a las diferencias individuales y a las características del entorno social donde se aplica el programa, ya que según estos dos autores el proceso de

enseñanza y aprendizaje tienen que dar oportunidad a los alumnos para que expresen sus propias expectativas y necesidades. Breen reconoce que los profesores deben partir de un plan (currículo prescrito) pero que tal currículo es interpretado y construido por el profesor al igual que un aprendiz construye su propio currículo (...). (Hsiao, *op. cit.*)

2.1.2 Factores básicos para el desarrollo y planificación curricular

A continuación, expondremos tres factores clave a tener en cuenta para el desarrollo y planificación curricular: los materiales de ELE para el salón de clase, características del alumnado que recibe la instrucción de ELE y la preparación de los docentes que imparten clases.

2.1.2.1 Los materiales de ELE para el salón de clase

Uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de un currículo de estudio es la elección de los materiales que tendrán que escogerse, con el fin de alcanzar los estándares y las metas de aprendizaje fijados. No obstante, existe también la necesidad de adaptar el currículo de estudio al entorno en el cual se está impartiendo la clase. Esto lleva a que los profesores deban adoptar materiales que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, y, a su vez, cuente con cualidades como las siguientes (Ezeiza Ramos, 2009):

- Los materiales deben ser accesibles: se debe de poder encontrar dentro de los mismos el contenido deseado con cierto grado de facilidad.
- Los alumnos deben sentirse atraídos por el aspecto estético del material (colores, calidad, efectos visuales, compatibilidad con la tecnología actual, etcétera).
- La autenticidad hace que el material sea compatible con la realidad que el estudiante vive dentro y fuera del salón de clase, y aporta un sentido lógico a su necesidad.
- Los materiales deben reflejar lo que se pretende enseñar según el currículo, dándole sentido a lo que se espera que el estudiante haga con ellos.
- La diversidad del material debe adecuarse a los propósitos de solventar la necesidad individual que el estudiante pueda llegar a tener, el diseño, su enfoque o el contenido son fundamentales.
- Los materiales deben ser funcionales, con una organización lógica y clara, ligada a la pedagogía implícita en el material didáctico.
- La relevancia impacta directamente con el grado de interés de los alumnos para interactuar con el contenido del material.
- Los materiales deben ser motivadores. Esto hace que los estudiantes vean positivamente el contenido de la lección, se hagan cargo de su proceso educativo y cambien su actitud hacia el conocimiento establecido por el currículo de estudio.

El libro de texto como material educativo de ELE ha ofrecido al docente una ayuda invaluable; no obstante, sería un error si se tiende a delegar en él la responsabilidad de aportar y

decidir sobre qué se enseña en el salón sin tener en cuenta que:

El proceso de aprendizaje de una lengua es demasiado complejo como para pretender que pueda ser satisfecho plenamente con unos materiales prefabricados. Existe un amplio conjunto de aspectos fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje que, difícilmente, éstos podrán abordar, gestionar o cubrir: por ejemplo, el control sobre los procesos, la orientación pedagógica, la interacción, el *feedback*, el uso del espacio y del tiempo, etc. (Ezeiza Ramos, 2009:8)

Ezeiza Ramos considera que, aunque los materiales de ELE forman una parte muy importante de la instrucción dentro del salón de clase, es importante tener en consideración lo siguiente: “Por muy cuidadosamente diseñados que estén los materiales, nunca podrán responder de forma precisa a las necesidades particulares de cada grupo concreto de alumnos” (Ezeiza Ramos, *op. cit.*:11).

Es por esto mismo por lo que es importante que el profesor de ELE alterne, modifique y adapte los enfoques de sus materiales en función a las necesidades exhibidas por sus estudiantes en el salón de clase.

Como se puede apreciar, la evolución que se ha producido en las últimas décadas en la forma de concebir la lengua, su aprendizaje y su enseñanza están teniendo un claro reflejo en el «ideal» de los materiales. Hemos pasado de exigir manuales completamente cerrados que nos ofrezcan «todo» el curso «desarrollado», a valorar otros aspectos como la «flexibilidad», la «maleabilidad», la «apertura», la «integración», etc. Y, sobre todo, se reivindica la necesidad de una buena oferta de materiales de diversa naturaleza que nos permita responder con un mínimo esfuerzo y un alto grado de eficacia al mayor número de necesidades de aprendizaje. Así pues, el catálogo de requisitos que se imponen a los materiales es actualmente tan amplio como flexible. (Ezeiza Ramos *op.cit.*:13)

Como se ha mencionado anteriormente, en el modelo de educación antiguo –descrito en líneas anteriores–, el libro de texto, como material único de estudio, daba a los estudiantes toda la información que debían aprender. Los profesores eran el centro de la atención y los estudiantes espectadores con un papel pasivo en sus procesos educativos. Con los materiales educativos sucedía lo mismo: eran estáticos, cerrados y no permitían cambios ni de contenido ni de enfoque. Es por eso por lo que, naturalmente, muchos profesores confunden el libro de texto y sus materiales con el currículo educativo. En cambio, el libro de texto y los materiales de aprendizaje de ELE son herramientas que facilitan la instrucción y la interacción con el contenido del currículo, guiando a los estudiantes hacia el aprendizaje deseado. Por todo lo anterior, parece necesario tener en cuenta lo siguiente:

(...) aunque en la práctica cotidiana no siempre parezca que haya sido completamente asimilado por profesores y responsables de centros de enseñanza, es obvio hoy en día, y es que ningún

material podrá responder completamente a las necesidades de los estudiantes, y mucho menos a las necesidades particulares de cualquier estudiante. Afortunadamente hoy en día disponemos de muchos manuales y cursos que ofrecen un diseño y unas propuestas muy bien fundamentadas, con planteamientos diversos y fórmulas didácticas variadas. Sin embargo, pese a lo que afirman y prometen los comerciales de las empresas que los editan y distribuyen, ninguno de ellos garantiza la plena eficacia docente ni el éxito absoluto en el aprendizaje. La clave principal se encontraría en la capacidad del docente para elegir, adaptar y utilizar adecuadamente los materiales. (Ezeiza Ramos, *op. cit.*:15)

Los profesores que posean una base sólida y una buena formación académica profesional siempre harán uso de los materiales y del currículo como un conjunto de herramientas enfocadas en el aprendizaje del estudiante. Los profesores con una base menos sólida irán haciendo uso del currículo y los materiales para ir construyendo sus propias labores educativas, que a su vez irán adaptándose a las necesidades de sus estudiantes y ámbitos en los cuales ejerzan sus labores. Sea cual sea el caso, es necesario destacar la importancia que tiene la coexistencia y la interacción de los materiales educativos, el diseño curricular y los profesores. Es por medio del material y los currículos de estudio que llegamos a las metas que nos planteamos al comienzo de la instrucción del curso de ELE.

No parte de un material dado al que aplicar un diseño, sino que diseño y material se van configurando en un proceso de estructuración y reestructuración hasta conseguir la actividad que, una vez en clase, demostrará su eficacia o, por el contrario, la necesidad de hacer modificaciones (en ocasiones, incluso, el fracaso completo y entonces, mejor volver a empezar) hasta que el diseño permita una administración sin problemas y la resolución de la tarea o tareas que conlleva cubran el objetivo que nos planteamos al principio. (García Lozano y Ruiz Campillo, 2009:133)

2.1.2.2 Características del alumnado que recibe la instrucción de ELE

Con anterioridad se ha mencionado que el proceso de aprendizaje de un estudiante está ligado a factores intrapersonales y, a su vez, que dicho proceso no parte de cero. Estos factores intrapersonales –bien sean cognitivos, emocionales o personales– inciden de forma directa en el estudiante y tienen una función clave en el proceso de aprendizaje de un idioma nuevo:

- *Inteligencia académica del alumno y su capacidad de aprendizaje*

La inteligencia académica del alumno o la capacidad de aprendizaje se utiliza frecuentemente para darle significado al nivel de éxito que el mismo experimenta en su desarrollo académico. Díaz (2001) señala que la inteligencia académica muestra más allá de un

simple resultado, dando a conocer lo siguiente:

(...) Inteligencia Académica, descripción que permite integrar los aspectos psicométrico y académico-cognitivo y evaluar el perfil y desarrollo de las funciones mentales más relacionadas con el rendimiento escolar. En este sentido, la Inteligencia Académica podría ser definida como la capacidad para: - captar, asimilar y reconocer objetos y/o conceptos expresados mediante palabras, símbolos numéricos, figuras o comportamientos. - operar con estos contenidos de diversas maneras, tales como: recordar, comprender, clasificar, ordenar, completar, agrupar en conceptos superiores, contraponer y emitir juicios, elaborar nuevos, razonar, resolver problemas, mutar, reproducir. - establecer relaciones entre ellos. - comprender. Profundizar e inferir consecuencias de los mismos. - y actuar con propósito y/o anticiparse a situaciones y operar eficazmente en el medio ambiente. (Díaz, 2001:151)

En los últimos tiempos, las investigaciones giran en torno al papel que cumple la aptitud del estudiante con respecto al factor del aprendizaje y la incidencia que la inteligencia académica ejerce en él. Snow (1992) plantea que las capacidades cognitivas son componenciales y poseen una estructura de carácter jerárquico, lo que brinda parámetros para la teoría de las aptitudes. Carroll (1993) atribuye a la aptitud del individuo la capacidad que él mismo desarrolla en la lengua extranjera, destacando que la aptitud es un elemento clave en cuanto al proceso del desarrollo y adquisición del idioma. La aptitud se vincula con la proporción de tiempo que necesita el estudiante para desarrollar una nueva destreza y retener el material en su memoria de largo plazo. Uribe (2011), tomando como referencia las aportaciones e investigaciones de Snow y Carroll, menciona lo siguiente respecto a la aptitud del estudiante: “Una aptitud se manifiesta en una situación de aprendizaje en la que se presenta una relación persona-situación, a partir de la cual se enlaza y define la aptitud; es predictora del rendimiento en esa situación de aprendizaje” (Uribe Hernández, 2011:3).

La inteligencia académica del estudiante y la capacidad de aprendizaje, según los autores previamente nombrados, es un factor que determinará la capacidad de adquisición del idioma de los estudiantes, la forma en la que ellos manejarán sus tiempos de interacción con el material de estudio, y su posterior uso. Para los autores, la inteligencia y la capacidad de aprendizaje no son polos opuestos, y están ligadas a las aptitudes de los estudiantes; hecho que el currículo de estudio y las prácticas del docente deben tener en cuenta a la hora de dictar clases.

2.1.2.3 Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje juegan un papel de extrema importancia a la hora de desarrollar el currículo de estudio, máxime si se tiene en consideración que en ellas se basa el

significado que cobra el currículo una vez este comienza a interactuar con los estudiantes. Para González Ornelas (2008), las estrategias de aprendizaje son funciones que utiliza un estudiante para organizar información que, a su vez, puede usar para resolver problemas de distintas jerarquías:

Las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden. El alumno, al dominar estas estrategias, organiza y dirige su propio proceso de aprendizaje. (González Ornelas, 2003:3)

González Ornelas menciona que las técnicas de aprendizaje forman parte de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes cuando estos interactúan con un material de estudio determinado. La autora establece la diferencia entre la estrategia y la técnica de la siguiente forma:

Las técnicas de aprendizaje forman parte de las estrategias y pueden utilizarse en forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. (González Ornelas, *op. cit.*)

El profesor, por medio del currículo y las metas del mismo, tiene una función determinante en el momento de desarrollar las estrategias de aprendizaje del estudiante:

El papel del profesor en este proceso del alumno es fundamental, en la medida en que no sólo tiene que seguir e interpretar los procesos de aprendizaje del alumno, sino que también debe modificar sus propias estructuras de conocimiento, condición indispensable para facilitar este nuevo enfoque en la relación enseñanza y aprendizaje. (González Ornelas, *op. cit.*)

En la educación actual, las estrategias de aprendizaje cuentan con un alto grado de importancia. Es en ellas en las que se basan la mayoría de los currículos educativos, y son sus características las que dan carácter a las prácticas docentes. Por ello, según la autora:

Las estrategias que debemos de diseñar para promover el aprendizaje de los estudiantes deben de llevarlos a: - Aprender a formular cuestiones: implica aprender a establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros para una tarea, seguir una lectura a partir del planteamiento de preguntas, saber inferir nuevas cuestiones y relaciones desde una situación inicial, etcétera (Nisbet, Shucksmith, 1897). - Saber planificarse: lleva al alumno a determinar tácticas y secuencias para aprender mediante la reducción de una tarea o un problema a sus partes integrantes, el control del propio esfuerzo, no dejar para el último momento, etcétera. - Estar vinculadas con el propio control del aprendizaje, lo que supone la adecuación de esfuerzos, respuestas y descubrimientos a partir de las cuestiones o propósitos que inicialmente se habían planteado. - Facilitar la reflexión sobre los factores e inconvenientes de progreso en la tarea de aprendizaje. - Conocer

procedimientos para la comprobación de los resultados obtenidos y de los esfuerzos empleados: reclamar la verificación de los pasos iniciales o de los resultados, de acuerdo con las exigencias externas, las posibilidades personales, la planificación realizada y la información de que se ha dispuesto. - Utilizar métodos y procesos para la revisión de las tareas y del aprendizaje realizados, lo cual permite al alumno y al profesor rehacer o modificar los objetivos propuestos y señalar otros nuevos, de tal manera que el análisis que se ha derivado de una actividad de aprendizaje sirva para construir otras con valor significativo en la siguiente situación. (González Ornelas, *op. cit.*:4)

Emplear estrategias de aprendizaje, por su parte, conlleva a que deba considerarse lo siguiente:

El camino que permite la transformación de la información en conocimiento, pasa en primer lugar por la captación significativa de la información que recibe en la clase, pero también por la actitud y solución de búsqueda de relaciones que, en torno a un tema o un problema, se es capaz de establecer. Para el desarrollo de la capacidad de plantearse problemas, de aprender a utilizar fuentes contrapuestas o complementarias de información, es necesario tener presente que todo camino de llegada constituye en sí mismo un nuevo punto de partida. (González Ornelas, *op. cit.*)

Las consideraciones o dificultades del uso de estrategias de aprendizaje pueden superarse incitando a los estudiantes a utilizar procedimientos que se ajusten las siguientes características:

- Poseer y guardar entre ellos una relación sistemática y no acumulativa a la hora de organizar la secuencia de enseñanza.
- Que los alumnos no se comporten como si fueran unidades puntuales de información, sino que puedan presentar en nuevas situaciones distintos niveles de complejidad.
- Hacer referencia sobre todo a estrategias y habilidades de resolución de problemas que permitan al alumno adaptarse mejor (y con mayor número de recursos) a los contenidos que se le presentan en diferentes situaciones de aprendizaje.
- Encontrarse vinculados con el papel atributivo y de dotación de significado que los diferentes lenguajes, como formas y posibilidades de representación del conocimiento, ofrecen a los alumnos.
- Que hagan hincapié en el carácter individual del proceso de aprendizaje en el que se inscribe, el cual es susceptible de ser interpretado en función de la relación con el contexto cultural.
- Que puedan articularse o programarse por ciclos, no siguiendo una pauta de fijación, sino de orientación y de referencia para el profesor, misma que le permita una mejor organización del trabajo de planificación y de intervención en la clase.
- Que su evaluación esté vinculada con toda una secuencia de enseñanza y aprendizaje, que destaque la reflexión del profesor sobre la práctica y la explicitación del papel organizador de la información que juegan los procedimientos. Desde este punto de vista, su aplicación no pueda basarse en una respuesta unívoca esperada, sino en problemas en los que el alumno pueda poner en juego las estrategias y relaciones que ha interiorizado (González Ornelas, *op. cit.*:5).

- *Las estrategias de aprendizaje cognitivas*

Las estrategias de aprendizaje cognitivas poseen un carácter específico, por lo que se relacionan directamente con un tipo de tarea específica y un objetivo de aprendizaje específico. Es por ello por lo que la autora Suau Jiménez (2000) describe las estrategias de aprendizaje cognitivas referentes a la expresión oral y escrita de la siguiente forma:

Por otro lado, las estrategias cognitivas operan directamente sobre la información que nos llega de fuera, manipulándola para favorecer el aprendizaje. Weinstein & Mayer (1986) las agrupan en tres grandes apartados: proceso de ensayo, organización y elaboración. Las estrategias cognitivas pueden estar limitadas en su aplicación según el tipo de tarea. Las que más discusión han provocado y las más utilizadas en tareas de comprensión oral y escrita son:

1. Ensayo, o repetición de nombres de objetos que se han escuchado.
2. Organización, o agrupación y clasificación de palabras, terminología o conceptos relacionados con atributos semánticos sintácticos.
3. Inferencia, o utilización de la información en un texto oral o escrito para averiguar significados de nuevas palabras, predecir frases o completar partes que faltan.
4. Resumir, o sintetizar intermitentemente lo que se ha oído para asegurarse de que la información se ha retenido.
5. Deducción, o aplicación de reglas para entender la lengua.
6. Imaginería, o utilización de imágenes visuales creadas o reales para comprender, recordar nueva información verbal.
7. Transferencia, o utilización de información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje.
8. Elaboración o unión de ideas con información nueva o/y existente. (Suau Jiménez 2000:13-14).

Suau Jiménez (2000), basándose en los trabajos de O'Malley y Chamot (1990), menciona que las estrategias cognitivas son utilizadas por el estudiante de forma física o mental cuando él mismo interactúa con el material de estudio:

- *Repeticiones*: la repetición de fragmentos o frases de una tarea durante el desarrollo de la misma.
- *Consultas*: la consulta de referencias informativas adecuadas y disponibles sobre la lengua en estudio, como es el caso de manuales de instrucción,

diccionarios, libros y trabajos elaborados con anterioridad por el estudiante mismo.

- *Agrupaciones*: la clasificación de un material determinado partiendo desde su organización, estilo y características en común; recopilación y acceso a una información previamente almacenada en grupos con orden y sentido para su uso.
- *Anotaciones*: tomar apuntes de los conceptos claves por medio de palabras, números y símbolos para su posterior decodificación y utilización.
- *Deducciones*: la utilización del conocimiento previo para deducir y utilizar la lengua meta.
- *Sustituciones*: la alternancia de frases y vocablos utilizados en situaciones ya conocidas, reformulaciones de estrategias con fines alternativos de enfoques y modos de desarrollo de tareas.
- *Elaboración*: la interacción de información previamente adquirida con la información que se pretende adquirir, hacer asociaciones de forma consciente entre la información ya conocida y la información nueva.

Mediante dicho proceso se dan a conocer las siguientes formas de elaboración:

- *Elaboración personal*: la evaluación del trabajo presentado por uno mismo.
- *Elaboración académica*: hacer uso del conocimiento formal académico adquirido en el proceso de educación.
- *Elaboración interna*: la de hacer relaciones entre las distintas áreas y elementos de una tarea en particular.
- *Elaboración de preguntas*: valerse de interrogantes y de sabiduría para formular preguntas e ideas de carácter lógico enfocadas en la tarea.
- *Elaboración de autoevaluación*: evaluarse a sí mismo mediante los resultados de una tarea en particular que demuestre el nivel de aprendizaje obtenido.
- *Elaboración creativa*: la utilización de la imaginación con el fin de crear y elaborar una visión imaginativa.

- *Fantasía*: la utilización de imágenes, de forma imaginaria, para llevar a cabo una presentación del material de estudio.
- *Recapitulaciones*: la habilidad de llevar el contenido de una tarea de una lengua a otra de una forma literal.
- *Transferencias*: valerse de las destrezas lingüísticas ya adquiridas para poder presentar el material de estudio.
- *Inferencias*: valerse de cierta información disponible con el fin de saber el uso de unidades lingüísticas aun no conocidas dentro de la tarea.

- *Las estrategias de aprendizaje metacognitivas*

Las estrategias metacognitivas, para O'Malley y Chamot (1990), son las capacidades y destrezas de un nivel superior que un aprendiz posee. Se consideran de nivel superior porque pueden ser utilizadas para evaluar, monitorear y planificar una actividad de aprendizaje. De acuerdo con los autores, dentro de las estrategias metacognitivas para tareas de recepción o producción se puede hacer referencia a:

1. Atención selectiva hacia aspectos especiales de una tarea de aprendizaje, como la planificación para escuchar a través de palabras clave o sintagmas.
2. Planificar la organización de un discurso escrito o hablado.
3. Monitorear o revisar la atención presentada a una tarea, monitorear la comprensión de información que debe ser memorizada, o monitorear la producción mientras ésta se está dando.
4. Evaluar o comprobar la comprensión tras la finalización de una actividad receptiva de la lengua, o evaluar la producción de lenguaje después de que haya tenido lugar. (O'Malley y Chamot, 1990:44; en Suau, 2000:13)

Asimismo, en los trabajos de O'malley y Chamot (1990), Suau (2000) menciona que las estrategias metacognitivas son de un nivel superior porque estas dirigen la atención hacia el proceso de aprendizaje, lo que sugiere un nivel superior de pensamiento y reflexión. La reflexión sobre el proceso de aprendizaje requiere una planificación, monitorización y evaluación, lo que a su vez precisa de:

- *Planificación*: seguir una planificación organizada de la estructura del aprendizaje; realizar pruebas como punto de partida; desarrollar una

secuencia de estructura elaborada con base en los resultados de las pruebas previamente administradas; impulsar estrategias de aprendizaje basadas en las funciones lingüísticas que serán utilizadas para lograr el aprendizaje.

- *Atención dirigida:* establecer con antelación en qué elemento se enfocará la atención de la tarea y qué se omitirá con el fin de no distraer la tarea de aprendizaje; mantener el enfoque y la prioridad en la meta de la tarea de aprendizaje.
- *Atención selectiva:* decidir con antelación el enfoque de ciertos aspectos lingüísticos y ciertos detalles que favorezcan la presentación de la tarea; enfocarse en ciertos aspectos lingüísticos durante la presentación de la tarea.
- *Autodirección:* la utilización de las destrezas ya conocidas con el fin de sacar mayor provecho de la presentación de la tarea; percatarse de condiciones favorables que contribuyan a la realización exitosa de las tareas lingüísticas.
- *Automonitorización:* corregir, comprobar y verificar la propia actuación y comprensión durante el desenlace y desarrollo de la tarea. Mediante la automonitorización se han podido decodificar sus siguientes formas: monitorización de la comprensión, monitorización de la producción, monitorización auditiva y visual, monitorización de estilo y monitorización de estrategia.
- *Doble comprobación:* verificar mediante un seguimiento el plan de acción por medio de reflexiones sobre su ejecución.
- *Identificar el problema:* llevar a cabo una identificación explícita del problema a ser resuelto por medio de la tarea.
- *Autoevaluación:* analizar los resultados propios desde un punto de vista neutral y objetivo; corroborar y comprobar el nivel de alcance lingüístico, el uso de estrategias y recursos, o la aptitud de elaborar la tarea asignada. Mediante la autoevaluación se han podido decodificar sus siguientes formas: evaluación de la producción que implica verificar el trabajo una vez este está terminado; evaluación de la actuación, que consiste en evaluar la actuación que uno ha tenido una vez finalizada la presentación

de la tarea; evaluación de la capacidad, que conlleva determinar la capacidad de llevar adelante la tarea propuesta; evaluación de las estrategias, es decir, determinar si el uso de las estrategias ha sido el adecuado; y, por último, la evaluación del repertorio lingüístico, que consiste meramente en juzgar la cantidad de vocablos y frases que uno domina en la lengua meta.

- *Las estrategias de aprendizaje sociales y afectivas*

Par concluir, presentaremos a continuación las estrategias sociales y afectivas. Suau Jiménez (2000), tomando como base los trabajos de O'Malley y Chamot (1990), destaca que implican la utilización de la interacción con otros miembros del proceso educativo para desarrollar el propio aprendizaje, o la utilización de las emociones con el fin de brindar sustento al desempeño de la tarea:

- *Autorrefuerzo*: autogratificación una vez finalizada la tarea de forma satisfactoria y adquirido los aspectos deseados de la lengua meta; consiste en brindarse a uno mismo cierta motivación.
- *Cooperación*: colaborar de forma plena con el grupo de trabajo en la recolección de datos, en el desarrollo de la tarea, en la solución de problemas u obstáculos, en actividades lingüísticas y sus ejemplificaciones, y en emitir juicios sobre ejecuciones de planes orales y escritos.
- *Preguntas*: efectuar preguntas de verificación, explicación, ejemplificación, reformulación y autocuestionarse sobre el material de estudio.
- *Monólogo*: utilizar técnicas para eliminar el nivel de estrés y ansiedad con el fin de estar listo en el momento de llevar a la práctica la tarea.

Las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de segundos idiomas han estado ligadas a la forma en que los estudiantes adquieren las segundas lenguas. Estas investigaciones, desde sus comienzos, han sido enfocadas hacia la identificación, descripción y clasificación de las estrategias en los procesos de adquisición de la lengua. Castrillo y Rosales (1995) mencionan que fue Selinker (1972) quien comenzó a utilizar el término «estrategia», refiriéndose a los

procesos que los alumnos utilizaban en el desarrollo del aprendizaje de la interlingua del estudiante:

Selinker (1972) fue el primero en utilizar el término «interlingua» para referirse a los estadios en el aprendizaje de una segunda lengua. (...) utilizar estrategias para analizar estos estadios de aprendizaje que se caracterizan por ser inestables y sistemáticos (...). (Castrillo Vega y Rosales Echevarría, 1995:14)

A su vez, otros investigadores comenzaron a realizar trabajos sobre las estrategias de aprendizaje y comenzaron a formular sus propias teorías. Algunos investigadores, como Grellet (1981), desarrollan estrategias de comprensión escrita, proponiendo que estas tengan ciertas características propias, las cuales no siempre tienen por qué estar adaptadas a los alumnos; al contrario, los alumnos pueden adaptarse a ellas.

La dificultad de los textos de lectura no tiene que estar siempre adaptada a las posibilidades de los alumnos. Sin necesidad de simplificar un texto, la dificultad de una actividad de lectura se puede graduar a través de la tarea que se proponga. (Castrillo Vega y Rosales Echevarría, *op.cit.*:27)

No obstante, otros investigadores como Rubin (1975); Stern (1978); Naiman (1978); Frohlich (1978) y Todesco (1978) cobran relevancia con nuevos estudios denominados «estudios del buen aprendiente», que se centraban en el mayor o menor nivel de adquisición del idioma alcanzado por un aprendiz. Esos estudios se enfocaron en averiguar qué era lo que llevaba a algunas personas a conseguir un nivel de lengua más alto que otras. Los investigadores como O'Malley y Chamot (1990); Oxford (1990, 1996); Wenden y Rubin (1987) o Wenden (1991) enfocaron sus investigaciones en los procesos, técnicas y estrategias de aprendizaje utilizadas por parte del aprendiz, para poder comprender por qué algunos procesos de aprendizaje cuentan con un mayor nivel de éxito que otros:

Por otra parte, ya desde los años 70 los investigadores se interesan por las razones que propician el hecho de que unos aprendientes de lenguas tengan más éxito en su aprendizaje que otros, a pesar de estar inmersos en el mismo contexto instruccional. Así surgieron los llamados estudios del buen aprendiente (...). (Ramos Méndez, 2007:31)

Algunos investigadores, ante la información detallada más arriba, comenzaron a formularse preguntas acerca de si se les podía enseñar a los estudiantes menos dotados el uso de las estrategias y, de este modo, poder ayudarlos a maximizar el proceso y progreso de adquisición de segundas lenguas. Es por eso por lo que autores como Monereo y otros (2009) mencionan que una nueva forma de adoptar un conocimiento requiere que los estudiantes

incorporen un enfoque constructivista para acceder y dar sentido a su proceso educativo. A su vez, Bransford (1990); Maclure y Davies (1994) y Monereo (1995) establecen que las estrategias que se pretenden enseñar a los estudiantes, de forma aislada y fuera de contexto, difícilmente son retenidas por el mismo, lo que dificultaría su aplicación en la práctica. Chamot y O'Malley (1987) sugieren algo similar: que las estrategias deben ser enseñadas bajo contextos específicos que le den sentido y relevancia. De esa forma el conocimiento cobra sentido y las estrategias son retenidas por los estudiantes. Asimismo, advierten que si la estrategia se enseña fuera de contexto, puede llevar a problemas de gran índole, ya que los estudiantes pueden no ver la relevancia de la estrategia o de la utilidad de la tarea que están haciendo.

Enseñar las estrategias de aprendizaje, según Monereo y Castelló (2001), implica que el profesor actúe de forma estratégica cuando dicta sus clases, y también que sea el profesor mismo un aprendiz estratégico. Los autores destacan lo que deberían hacer los profesores de lenguas que pretendan enseñarles las estrategias de aprendizajes a los estudiantes. A los estudiantes se les deberá enseñar las siguientes técnicas:

- *Enseñar a reflexionar*: proveerles de las instrucciones necesarias para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, asistiéndolos con el análisis de sus decisiones y procesos mentales, para que así puedan llevar adelante procesos cognitivos de mejor calidad.
- *Enseñar a conocerse*: ayudarlos con la identificación de sus propios problemas, sus dotes naturales, preferencias, anticipar sus propios preconceptos del sujeto de estudio, identificar sus expectativas de la tarea y ajustarlas a la realidad, así como sus expectativas del nivel de éxito y nivel de superación, adaptabilidad a la tarea con base en las aptitudes y estilos propios; lo que por ende significa brindarles una asistencia dirigida y enfocada en la construcción y desarrollo de su capacidad cognitiva.
- *Enseñar el diálogo interno*: desarrollar sus diálogos internos mediante la interacción de la información nueva y la que ya poseían previamente.
- *Enseñarles a ser intencionados*: que desarrollen sus capacidades por medio de la interacción con sus compañeros y profesores con el fin de utilizar el material adquirido para poder entender las expectativas existentes.

- *Enseñarles a estudiar:* promover el estudio para la retención del material y no simplemente para la obtención de una calificación satisfactoria en una prueba determinada, para que así el estudiante compruebe el valor del conocimiento.
- *Enseñarles concientización:* promover la visión profesional de su disciplina investigando, organizando y comprobando nuevas tendencias en sus campos de estudio.

Los docentes, asimismo, deberán:

- *Reflexionar:* deliberar sobre las prácticas de preparaciones y ejecución de planes de enseñanza.
- *Reconstruir significados:* realizar una reconstrucción consciente de la estructura de lo que enseña el docente dentro y fuera del salón de clase, la comprensión de las limitaciones y dotes del profesor.
- *Ejemplificar:* dar ejemplos concretos de los propios diálogos internos del profesor y cómo estos ayudan al proceso de aprendizaje.
- *Facilitar:* exponer y dar a conocer los cometidos de la tarea con el fin de dar claridad y consistencia a la instrucción de la misma; así como mostrar las intenciones de lo que se pretende enseñar y aprender.
- *Mostrar el propósito de aprendizaje:* repetir las prioridades de la lección, tarea, prueba, metas de aprendizaje de largo y corto plazo, etcétera. Minimizar la importancia de la calificación y maximizar la relevancia del aprendizaje como tal, exaltar la oportunidad de producción del idioma.

Según Martín Peris (1988), si bien la enseñanza de estrategias de aprendizaje es fundamental para los estudiantes, existen factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñarlas. Algunos de los factores son:

- *La motivación:* el fin con el que el estudiante está aprendiendo la tarea, la intención de la adquisición de la lengua, el factor que determina y lleva al estudiante a adquirir la lengua meta.
- *La aptitud:* el enfoque que el estudiante le da a la materia en estudio. Así, la relación tiempo-calidad que emplea fuera y dentro del salón de clase con

la lengua meta es un indicador del grado de adquisición del idioma del estudiante.

- *Experiencias:* prácticas previas con el aprendizaje de lenguas y las concepciones que el estudiante ya ha formado sobre la lengua.
- *La cultura del alumno:* formas en las que la lengua interactúa en su propia cultura para poder efectuar conexiones significativas con conocimientos lingüísticos previamente adquiridos por el estudiante.
- *Estilos de aprendizaje:* emplear los estilos de aprendizaje del estudiante en su beneficio. Elaborar planes de enseñanza de estrategias coherentes y relacionadas a las formas en las que el estudiante adquiere el conocimiento. Utilizar los estilos de aprendizaje y hacerlos parte de la estrategia.

En cuanto a lo que la motivación se refiere, Martín Paris (1988) remarca la importancia de la misma, y menciona que la enseñanza de estrategias de aprendizaje debe contar con la motivación como parte de sus componentes. Según Paris, la integración del componente motivacional dentro de la enseñanza de estrategias debe darse de la siguiente forma:

- El docente demuestra cómo utilizar la estrategia y cuál es la labor de la misma.
- El docente explica, demuestra y comprueba el beneficio de la estrategia de aprendizaje para, así, intentar persuadir al estudiante de que la use.
- El docente provee asistencia al estudiante cuando empieza a utilizar estrategias de aprendizaje nuevas.
- Trabajo en grupo para fomentar el aprendizaje cooperativo, con el fin de que los grupos utilicen las estrategias de aprendizaje para realizar la tarea de lengua propuesta por el docente.

En cuanto a lo que a la aptitud se refiere, a pesar de que fue mencionada anteriormente, cabe destacar lo que exponen los autores O'Malley y Chamot (1990) cuando hacen referencia a que la aptitud no está presente de forma innata en el alumno, sino que más bien es una capacidad estratégica que se puede adquirir y desarrollar. Los alumnos que poseen la aptitud hacia la lengua extranjera podrían haber adquirido y desarrollado una estrategia de aprendizaje que les resulta

eficaz a la hora de adquirir idiomas.

Otro tema interesante a resaltar es *los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos*. Podemos decir que son los modos que los estudiantes emplean cuando interactúan con el material de estudio para analizarlo, entenderlo y ponerlo en práctica. En palabras de Warner (2009), el estilo de aprendizaje hace referencia a la forma en la que cada estudiante desea o prefiere aprender. Estos estilos de aprendizaje tienen características propias; dichas características nacen como resultado de las estrategias utilizadas en función de las distintas áreas del aprendizaje. Los estilos de aprendizaje, en su mayoría, están relacionados con las facultades del estudiante en cuanto a lo visual, auditivo, motriz y personalidad se refiere. Es por eso que Warner (*op. cit.*) ha enfatizado la importancia de los métodos de enseñanza empleados por el docente que imparte la instrucción, y menciona que estos inciden de forma directa en la manera en la que el estudiante aprende el contenido nuevo: (i) estudiante independiente/estudiante dependiente; (ii) estudiante detallista/estudiante generalista; (iii) estudiante extrovertido/estudiante introvertido; (iv) estudiante organizado/estudiante desorganizado; (v) estudiante tolerante/estudiante intolerante; entre otras tantas idiosincrasias.

Asimismo, existe una base biológica que influye en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. La incidencia biológica impacta en las facultades de un individuo para llevar adelante una tarea y desarrollar su aprendizaje: ya sea en las formas de percibir la tarea, la intensidad de la misma, las características auditivas y visuales, la retención de la información en la memoria a corto y largo plazo, así como en la forma de acceder a la información en situaciones cuando sea necesario e incluso hasta en la forma de resolver la tarea. Por otro lado, la cultura de procedencia del estudiante también es relevante, ya que cuenta con elementos como el orden jerárquico de sus sociedades y el papel de sus miembros, las formas del lenguaje de sus sociedades, los enfoques de enseñanza de sus sociedades, el papel del profesor y el estudiante en el salón de clase, el papel del lenguaje y sus formas de utilización oral, escrito, entre otros elementos.

Tamayo Tamayo y Pulido Avalos (2015) reflexionan sobre lo que debe hacer el profesor de Español como Lengua Extranjera. Estos estudiosos consideran necesario que el docente adhiera a sus prácticas de enseñanza actividades diferentes y a su vez adaptables a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes de lengua. Asimismo, exponen que es necesario que los estudiantes puedan manipular sus estrategias de aprendizaje e incorporar más estrategias con el fin de relacionarlas y adherirlas a sus estilos de aprendizaje de idiomas en función de analizar,

desarrollar y resolver la tarea de una forma más rápida, concreta y concisa.

2.1.2.4 *La motivación*

Autores como Castrillo Vega y Echevarría Rosales (1995) destacan que la motivación ha sido un factor fundamental en las prácticas llevadas a cabo por los docentes de lenguas. Es ciertamente la motivación un factor constante en los procesos, diseños y ejecuciones curriculares de lenguas extranjeras. Esta se utiliza para, de una forma u otra, minimizar el grado de dificultad que el estudiante pueda experimentar en el proceso de adquisición de la lengua. Según Gardner (1985), la motivación resulta un elemento esencial para que al alumno alcance el conocimiento deseado, ya que es la motivación la que mide la fuerza de la conducta hacia el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, Brown (1990) menciona y define la motivación como el límite al cual está dispuesto a llegar el estudiante para conseguir las metas deseadas y el esfuerzo que proporcionará en dicho proceso.

En cuanto a la definición de la motivación elaborada por Brown (*op. cit.*), mencionada anteriormente, existen tres niveles:

- *Nivel global*: este nivel está formado en base a la utilidad y uso que el alumno quiere darle al aprendizaje de la lengua extranjera.
- *Nivel situacional*: la importancia de este radica en el contexto donde ocurre el proceso de adquisición de la lengua.
- *Nivel denominado «ante la actividad»*: donde la actitud del estudiante frente al proceso de aprendizaje será de suma importancia, ya que en ella radica el grado de interacción con la tarea de la lengua meta.

Investigadores como Machr & Archer (1987) analizaron la estrecha relación entre la *atención* y la *motivación* en el aprendizaje de una lengua. Los autores han enfatizado en que la conexión existente es irrefutable y la evidencia es significativa, demostrando que la atención es una manifestación de la motivación en el estudiante de lenguas.

Schmidt (1990) menciona que el esfuerzo empleado para adquirir el conocimiento deseado tiene que ver con la motivación y la relevancia que el estudiante perciba en la tarea que esté desarrollando. Kihlstrom (1984) destaca que el profesor tiene un papel fundamental, ya que es él quien elige la tarea, el nivel de complejidad y de utilidad. Por tanto, captará la atención del estudiante incrementando su motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera.

En las investigaciones más recientes, como muestra Dörnyei (2008), se expone que los estudiantes asumen su papel en el aprendizaje de la lengua meta con mayor o menor interés de acuerdo a dos categorías amplias:

- Orientación integrada: refleja una predisposición positiva hacia el grupo de la L2 y el deseo de interactuar e incluso llegar a parecerse a miembros de esa comunidad valorados positivamente.
- Orientación instrumental: en este caso, el aprendizaje del idioma se asocia eminentemente con los potenciales beneficios pragmáticos que pueden obtenerse si se domina la L2, como, por ejemplo, optar a mejores puestos de trabajo o a un salario más alto. (Dörnyei, 2008:36)

Pese a que estas categorías ya son bastante conocidas en la adquisición de segundas lenguas, la teoría de Gardner (*op. cit.*) no trataba únicamente un modelo de dualidad, sino un concepto de «motivo integrador», al cual describe como un concepto complejo formado por tres componentes principales. Es justamente, en estos tres componentes en los que los alumnos de idiomas basan el nivel de esfuerzo, interés y motivación hacia el aprendizaje de la lengua meta:

- Integratividad (orientación integradora, interés en las lenguas extranjeras y actitudes hacia la comunidad de la L2).
- Actitudes hacia la situación de aprendizaje (actitudes hacia el profesor y la asignatura).
- Motivación (intensidad de la motivación, deseo de aprender la lengua y actitudes hacia el aprendizaje de la misma). (Dörnyei, *op. cit.*:37)

Es por eso por lo que el aprendizaje puede resultarle atractivo al estudiante, despertando su motivación, si él mismo logra percibir la utilidad y relevancia:

Esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende (...). La utilidad del aprendizaje puede ser algo intrínseco al mismo. Así, estudiar facilita la comprensión de conceptos o procedimientos que, a su vez, facilitan la comprensión y el aprendizaje de otros más complejos que, por su parte, contribuyen a la adquisición de capacidades más generales. (Alonso Tapia, 2005, 212)

Según se desprende de las aportaciones de Alonso Tapia (2005), la motivación de los estudiantes y la atención que estos le dan a la realización de una tarea es el resultado de la relevancia que estos perciben de la misma. Por tanto, si la tarea o el sujeto de aprendizaje resultan relevantes, atractivos e interesantes, entonces sí motiva a los estudiantes de forma intrínseca, y estos se enfocan en su aprendizaje. En caso contrario, si el estudiante no percibe la utilidad de lo que debe aprender, disminuirán su interés y motivación.

Gardner y Lambert (1972) manifiestan que existen varios factores que llevan a los estudiantes de lenguas a motivarse por aprender el idioma. No obstante, los autores ponen énfasis en que todos los motivos se pueden agrupar en dos categorías que ellos denominan (i) «motivación instrumental» y (ii) «motivación integrativa». Así pues, explican que la *motivación instrumental* refleja motivos de utilización, claves para obtener éxito en el trabajo. Mientras que la *motivación instrumental* muestra motivos más personales:

En el caso de la *motivación instrumental* los autores exponen lo siguiente: “(...) an instrumental motivation is characterized by a desire of social recognition or economic advantages through knowledge of a language¹” (Gardner & Lambert, 1972:14).

En el caso de la *motivación integrativa* los autores la describen de la siguiente forma: “(...) integrative motivation reflects personalized, interpersonal motives, for example, wanting to be liked and accepted by a group of people. (...) a desire to be like representative member of the ‘other language community’²” (Gardner & Lambert. *op. cit.*).

Autores como Nieto (1993) hacen referencia a que la motivación y el interés por parte del estudiante hacia la tarea puede ser también apoyada por modelos educativos constructivistas y cognitivos. En la actualidad, el aprendizaje de lenguas se da como un proceso del enfoque constructivo, del cual cabría destacar las siguientes características (Driver, 1986):

- *Lo que existe previamente en el cerebro del que va a aprender es importante:* Lo que sucede con la tarea y el resultado de la misma no solo depende de lo que hagamos en el salón de clase, sino también del conocimiento previo que cada estudiante posea.
- *Encontrar sentido supone establecer relaciones:* Los conocimientos que perduran en la memoria a largo plazo no son fruto de situaciones aisladas dentro del salón de clase de lenguas, sino hechos concretos por medio de conexiones, estructuras e interrelaciones múltiples.
- *Quien aprende construye activamente significados:* Nuestro nivel de participación en una situación está determinado no por los que extraemos, sino por lo que aportamos a la misma. La construcción de

¹ «Una motivación instrumental está caracterizada por la querencia de reconocimiento social y ventajas económicas mediante el conocimiento de una lengua» (traducción propia).

² «(...) motivación integrativa refleja, motivos personalizados y personales, por ejemplo, querer ser querido o aceptado por un grupo de personas. (...) un deseo de querer ser como un representativo de la ‘otra comunidad de la lengua’» (traducción propia).

significados a partir de un texto, diálogo o una experiencia física se da por medio de la interacción con experiencias sensoriales.

- *Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje:* Son los estudiantes los que deben prestar atención a la tarea de aprendizaje y utilizar sus conocimientos en función de la realización de la misma, incluso cuando se tenga que hacer uso de una actitud pasiva frente a la tarea de aprendizaje.

Autores como Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982) han manifestado que, por medio de trabajos en grupo, los estudiantes son expuestos a diferentes puntos de vista en cuanto a la utilidad de la tarea, lo que puede llevarlos a la reestructuración de sus percepciones acerca de la misma. Por ende, este hecho los llevaría a una nueva visión, desarrollando su capacidad intelectual. Según estos autores, algunas de las condiciones requeridas para que dicho proceso tenga lugar son:

- El alumno debe sentirse insatisfecho con las ideas anteriores, lo que significaría que, mediante un proceso consciente, este puede deducir que no son de utilidad y decidir sustituirlas por ideas nuevas.
- La característica fundamental de la nueva idea es que sea inteligible, lo que comprende saber y conocer los símbolos, expresiones, códigos y términos. Además, la información debe contar con una estructura de orden lógico y coherente que tenga sentido.
- La idea nueva debe de ser, al inicio, verosímil. Comprender y discernir una idea no es razón suficiente para emplearla y hacerla parte de un esquema conceptual; esta idea debe ser consistente con el conocimiento previo y no estar en contradicción con las reglas de la tarea que ya han sido establecidas y comprobadas.

En este proceso, el papel del profesor es fundamental para el desarrollo, productividad, efectividad, significado y realización del trabajo en grupo de los estudiantes. Para Varela Nieto y otros (1993), el nivel de eficacia y efectividad del trabajo en grupo por parte de los estudiantes se debe, en gran parte, a la capacitación que reciben los docentes. Las instrucciones brindadas por el docente para la realización de la tarea en grupo son referenciadas como un factor determinante e incisivo en la realización de la tarea en grupo de forma satisfactoria: “(...) la orientación

pedagógica del proceso de instrucción, teniendo como consecuencia una metodología de trabajo en el aula que, mediante un proceso de cambio conceptual, conduzca a un aprendizaje significativo” (Ausubel, 1978 en Nieto, 1993:19).

Por último, resulta fundamental que el docente modifique y adapte su forma de enseñar y los materiales de estudio en función de las necesidades individuales que poseen los grupos de estudiantes a los cuales presenta la instrucción de lengua. De hecho, puede asistir a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua de forma inmediata brindando correcciones, clarificaciones, aportando ejemplos de diversas formas, formulando preguntas frecuentes, dando más tiempo para la realización de la tarea, alternando el nivel de dificultad de las preguntas, cambiando de algo visual a algo auditivo, entre otros medios.

2.1.2.5 Autoestima y autoconcepto del estudiante como factor de aprendizaje

Al momento de delinear los parámetros curriculares de ELE, es necesario tomar como referencia las características que poseen los estudiantes, como es el caso del *autoconcepto* y la *autoestima*. El autoconcepto y la autoestima están estrechamente relacionados con el nivel de competencia que el estudiante percibe que tiene para desempeñar una tarea determinada con autonomía, y afecta de forma crucial a que el estudiante desee adquirir nuevos conocimientos, es decir, que quiera aprender. A continuación, puntualizaremos algunas de las características que creemos fundamentales para el autoconcepto: “El autoconcepto es un aspecto vital que conduce a los individuos a invertir todo su potencial –competencias y talentos– en el esfuerzo productivo, una vez que el reconocimiento interno de capacidad se suma a un sentido de satisfacción personal (...)” (Ciófaló Lagos, 2013:1).

Desde una perspectiva psicoeducativa, y según se desprende de las ideas de la autora, el autoconcepto educativo debe tener en cuenta y ofrecer las siguientes condiciones de aprendizaje a los estudiantes:

Por lo tanto, si se genera un clima psicológico que facilite expresar pensamientos, sentimientos, emociones y opiniones con libertad –de manera experiencial–; con adecuada dirección y guía a través de una realimentación positiva y las sugerencias se escuchan «organizadamente» y se llevan a la práctica, se facilitará la comunicación plena y el sentido de pertenencia e identificación que hacen las actividades diarias más satisfactorias y es entonces que puede potenciarse una actitud –enriquecida– orientada a resultados; una vez que el desarrollo y funcionamiento personal han avanzado. (Ciófaló Lagos, *op. cit.*:2)

Por su parte, sobre la autoestima podemos introducir la siguiente reflexión:

La autoestima es, por una parte, la imagen que la persona tiene de sí misma y de sus relaciones factuales con su medio ambiente y, por otra, su jerarquía de valores y objetivos-meta. Dichos valores forman un modelo coherente a través del cual la persona trata de planificar y organizar su propia vida dentro de los límites establecidos por el ambiente social. (González Arratia, 2001:17)

Es por eso por lo que, según la autora, los centros educativos y sus currículos de estudios deben tener en consideración la autoestima del estudiante, ya que es en ellos donde los estudiantes desarrollan gran parte de la misma:

(...) en los años escolares los niveles de autoestima se ven afectados aún más por la adquisición de habilidades y de competencias, especialmente en el desempeño escolar curricular, en las relaciones de amistad y en los deportes. Durante esos años, la autoestima se ve profundamente afectada por los éxitos y los fracasos en estas áreas de la vida del estudiante. (González Arratia, *op. cit.*:28)

Así pues, diversos aspectos del autoconcepto –como es el caso del nivel de aceptación social percibido por el estudiante, su imagen física, o la autopercepción de sus competencias– parecen tener un papel fundamental en su grado de autoestima. La autopercepción de competencias del estudiante se establece y define como un componente crucial en el momento en el que el estudiante le atribuye un grado de importancia o relevancia a la tarea en desarrollo. En conclusión, la autopercepción del estudiante y lo que ellos perciben como fracaso y éxito son los principales elementos que definen la magnitud emocional del aprendizaje del estudiante. Los trabajos más recientes denotan y ponen de manifiesto que los estudiantes con un autoconcepto organizado, lógico y positivo en referencia a lo académico, y que posean un grado de autoestima elevado, son propicios a recibir y obtener mejores niveles y resultados de aprendizaje académico a diferencia de aquellos que no.

2.1.2.6 La preparación de los docentes que imparten clases de ELE

La preparación que reciben los docentes dedicados a la impartición de clases de ELE es un elemento de suma importancia en la definición y desarrollo curricular. Este, junto con la implementación y la adopción de un enfoque de currículo abierto permite que todas las partes, principalmente los docentes, se sientan parte activa de dicho desarrollo curricular. Esto lleva a que los docentes no sientan que están llevando a cabo la tarea de otros, y, a su vez, se sientan dueños intelectuales del currículo de estudio. En otras palabras, que consideren que también están llevando a cabo su propia tarea y que no son simplemente agentes secundarios en el

proceso de desarrollo y adopción curricular. Sin embargo, para que los docentes puedan llevar su labor a cabo y con éxito, es imperioso y necesario que estén preparados para afrontar las labores que el nuevo currículo exigirá de ellos:

Contribuir a la actualización del Sistema Educativo, planificando actividades de formación de profesores que los capaciten para incorporar al currículo escolar (...). Garantizar de forma sistemática, gradual y generalizada, la formación de los profesores que se vayan involucrando en la integración de las nuevas tecnologías de la información (...). Facilitar a los profesores la adquisición de bases teóricas y destrezas operativas que les permitan integrar, en su práctica docente, los medios didácticos en general y los basados en nuevas tecnologías (...). Potenciar a los profesores la capacidad de proponer especificaciones para el desarrollo de nuevos materiales y de analizar la idoneidad y aprovechamiento de los ya existentes. Capacitar a los profesores para reflexionar sobre su propia práctica, evaluando el papel y la contribución de estos medios al proceso de enseñanza/aprendizaje. (Díaz Alcaraz, 2002:258)

A través de la realización de la presente investigación, hemos podido comprobar que la capacitación y formación inicial de los docentes de ELE, en el estado de Virginia, resulta preocupante. Los estudiantes que desean dedicarse a ser profesores de ELE en el estado de Virginia, Estados Unidos, en el sistema educativo primario, intermedio y secundario, deben contar con una formación de magisterio general y, de forma complementaria, con una formación en idioma español con un enfoque en literatura, lo que excluye así la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE y la formación didáctica en la enseñanza de idiomas extranjeros; cuando es esta última un campo de suma importancia, tal y como menciona Gutiérrez-Rexach (2016):

(...) la didáctica de la lengua es uno de los campos de mayor proyección inmediato que se orienta, por un lado, hacia los entornos de aprendizaje (...) y por otro, hacia la especialización de la enseñanza en función de las necesidades específicas del alumnado (...). (Gutiérrez-Rexach, 2016:102)

En la mayoría de los cincuenta estados de Estados Unidos, los docentes de ELE –así como los de otras tantas lenguas extranjeras– se han desarrollado profesionalmente en dos departamentos por separado y de forma independiente. En primer lugar, en el departamento de Educación, el cual se encarga de enseñarles todo lo que tiene que ver con las prácticas docentes de la Educación Primaria hasta Secundaria. En segundo lugar, en el departamento de español, el cual enseña el idioma al estudiante con un enfoque orientado hacia lo literario, ignorando por completo cursos de metodología de enseñanza de lenguas extranjera. El departamento de español no contempla prácticas metodológicas de ELE, ni desarrollo curricular; tampoco implementación ni utilización de materiales auténticos de la lengua meta, entre otros aspectos fundamentales. Tal

y como destaca la autora Moore (2001), la situación actual del desarrollo de los docentes de ELE en Estados Unidos es alarmante por el siguiente motivo:

Nationally, certification or licensing practices differ from state to state (...) it is clear that the leadership of the profession is cognizant of the growing and complex needs of new teachers. However, state certification requirements are the *de facto* standards for foreign language teachers, and these often fall far short of our best estimate of what teachers will need to be able to do and to know in order to attain world-class status education³. (Moore, 2001:9)

No obstante, cabe destacar que, en Estados Unidos, la formación académica, lingüística, literaria y, sobre todo, metodológica de los docentes de ELE difiere en gran medida con la formación que reciben los docentes en los departamentos de inglés como lengua extranjera e inglés como segunda lengua (TESL/TEFL):

In the last 40 years, we have witnessed a tremendous growth in the body of research available in second language teacher education (SLTE) and professional development (PD) in the US. Much of the research has focused on English and has evolved from a reconceptualization of the knowledge base of English language teacher education programs (...) focusing on the inclusion of different knowledge bases- pedagogical knowledge, literary knowledge, linguistic knowledge content knowledge, and pedagogical content knowledge, professional knowledge, personal knowledge, and practical knowledge⁴. (Crandall & Christison, 2016:18)

A nivel mundial la formación de profesorado de ELE, y el idioma como tal, dio un giro en los inicios del año 1991 cuando España creó el Instituto Cervantes (IC) para expandir, promover y profesionalizar la enseñanza del idioma español de forma universal. Por un lado, gracias al Instituto Cervantes se comenzó a promover el patrimonio lingüístico y la cultura de las naciones hispanohablantes llegando a expandirse a más de 44 países y 87 centros educativos. Esa visión estableció la creación de cursos de español que promovieron la cultura y el desarrollo lingüístico así también como la actualización metodológica de la enseñanza de ELE y la constante formación y actualización del profesorado de ELE. Por otro lado, otro de los objetivos

³ «Nacionalmente, las prácticas de licenciatura o certificación difieren de un estado a otro (...); está claro que el liderazgo de la profesión es consciente del crecimiento y la complejidad de las necesidades de los docentes nuevos. Sin embargo, los requerimientos para la certificación del estado son los estándares de facto para los docentes de lenguas extranjeras, y estos con frecuencia no están a la altura de nuestra mejor estimación de lo que los docentes necesitarán saber y hacer para poder obtener una educación de un estatus mundial» (traducción propia).

⁴ «En los pasados 40 años, hemos presenciado un tremendo crecimiento en el cuerpo investigativo disponible en la educación de profesores de segundas lenguas (PSL) y desarrollo profesional (DP) en los Estados Unidos. La mayor parte de esta investigación se ha enfocado en inglés y ha evolucionado desde la re-conceptualización del conocimiento base de los programas de profesores de lenguas (...) enfocándose en la inclusión de bases de conocimientos diferentes: conocimiento pedagógico, conocimiento literario, conocimiento lingüístico, conocimiento de contenido, y conocimiento pedagógico de contenido, conocimiento profesional, conocimiento personal, y conocimiento práctico» (traducción propia).

principales fue la gestión de la mayor red bibliográfica española del mundo. Para lograr eso, el Instituto Cervantes apostó por el desarrollo profesional ofreciendo elementos para tener bases sólidas con las cuales desarrollar y fomentar programas de formación docente: “El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior (Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*).”

Años después, en 1997, surgió el *Centro Virtual Cervantes* (CVC), creado y mantenido por el Instituto Cervantes, para dar acceso a todos los docentes del mundo a programas, materiales, bibliotecas, espacios de desarrollo y formación profesional a docentes de ELE; asimismo, puede resultar extremadamente útil para los estudiantes, y para cualquier persona interesada en el idioma.

El Centro Virtual Cervantes (CVC) es un sitio de Internet creado y mantenido por el Instituto Cervantes de España en 1997 para contribuir a la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas. El Centro Virtual Cervantes ofrece materiales y servicios para los profesores de español, los estudiantes, los traductores, los periodistas y otros profesionales que trabajan con la lengua, así como para los hispanistas de todo el mundo, y para cualquier persona interesada en la lengua española, su cultura y la situación del español en la Red. El sitio está organizado en cinco grandes secciones: Enseñanza, Literatura, Lengua, Artes y Ciencia (hasta febrero de 2007, la división tradicional de los contenidos del CVC era: Actos culturales, Obras de referencia y Aula de lengua, secciones aún existentes en la estructura de archivos, pero que ya no son válidas para clasificar las novedades). (<https://cvc.cervantes.es/sitio/default.htm>, consultado el 12/6/2014)

Gracias al Instituto Cervantes, contamos con elementos para elaborar planes de formaciones de profesores de ELE que estén acordes a las necesidades de los docentes y de los estudiantes, para que estos puedan interpretar el currículo de estudio y utilizar lo que en ellos se plasma en sus salones de clase.

En su portal virtual se puede apreciar que existen cuatro tipos de cursos de formación para el profesorado de ELE. La secuencia de estos cursos se plantea de forma sucesiva. De acuerdo al CVC, se estructuran de la siguiente forma:

- *Cursos para iniciarse*. Estos cursos están diseñados para aquellos que estén comenzando a enseñar ELE, y que se encuentran en el estado exploratorio de la profesión, los que todavía están desarrollando sus destrezas de docencia de ELE y cuentan con escasa experiencia. Las actividades de los cursos para iniciarse brindan a los docentes, en primera instancia, una guía general. También dan parámetros con respecto a las

destrezas y competencias básicas necesarias para poder manejar un salón de clase.

- *Cursos para profundizar.* Estos cursos están diseñados para los docentes que desean continuar con su desarrollo profesional. Su objetivo es promover la profundización en materia didáctica y las prácticas del docente frente a los distintos retos del salón de clase, con el fin de mejorar y progresar como docente y profesional.
- *Cursos para liderar.* Estos cursos están diseñados para docentes con una experiencia que supere las 2.400 horas. Son recomendables para aquellos que tienen tareas de supervisión o están en etapa de asumir tareas que excedan lo docente y desarrollarlas de forma eficaz.
- *Cursos de actualización lingüística y cultural.* Estos cursos están dirigidos a docentes que estén interesados en desarrollar sus conocimientos de las distintas culturas hispanohablantes, en la categoría de actualización lingüística.

Los profesores que fueron formados por el Instituto Cervantes, en alguno de sus 87 centros educativos afiliados, han contado con la siguiente garantía:

El diseño de las actividades de formación de profesores de español del Instituto Cervantes se sustenta en una visión de lo que tiene que saber y saber hacer el profesor para el desempeño eficaz de su trabajo como profesional de la enseñanza de lenguas. (https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm, última consulta 12/1/2018)

Asimismo, los materiales de trabajo con los que los profesores interactuaron estaban enfocados en fomentar prácticas constructivistas, metodológicas y lingüísticas desarrolladas por revistas e instituciones de alto prestigio:

En consonancia con proyectos y trabajos que el IC ha desarrollado o en los que ha participado recientemente —el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* y la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG)* respectivamente— así como con otras publicaciones europeas en relación con la formación de profesores —entre ellas, el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)*, el *European Profile for Language Teacher Education*, el *First steps in teacher training: a practical guide (The TrainEd Kit)*—, entendemos la competencia del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo que el profesor adquiere o desarrolla paulatinamente y que le permite responder eficazmente a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional.

(https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/enfoque_metodologico.htm, última consulta 13/1/2018)

Los objetivos y las actividades de trabajo están enfocadas hacia la competencia docente y cuentan con una variedad de actividades dirigidas hacia la lengua ELE, que es, en realidad, la lengua que el profesor debe poder enseñar.

Con el objetivo de desarrollar la competencia docente, así entendida, este programa ofrece una variedad de actividades formativas dirigidas al profesor de lenguas segundas o extranjeras, con distintos objetivos de desarrollo profesional, así como a otros profesionales estrechamente relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La oferta formativa que aquí se presenta atiende al desarrollo de las competencias descritas en el documento Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, en concreto:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
- Facilitar la comunicación.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

(https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/enfoque_metodologico.htm, última consulta 15/1/2018)

Esto contrasta claramente con las citas de la autora Moore (2001), en las que, como se ha podido apreciar anteriormente, destaca la alarmante situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos, especialmente en la Educación Secundaria, mencionando que, en los Estados Unidos, los requerimientos para la certificación de profesores de lenguas extranjeras varían de un estado a otro, lo que, por ende, perjudica la situación a nivel nacional para los profesores, currículos y estudiantes de ELE.

Como pudimos ver con anterioridad, el Centro Virtual Cervantes cuenta con una amplia gama de materiales, ejercicios, literatura, entre otros recursos, que ha sido utilizada de forma

satisfactoria para la enseñanza de ELE, la preparación de profesores de ELE y el desarrollo de currículos de ELE a nivel mundial. Poniendo el enfoque en la preparación y formación de profesores de ELE, consideramos oportuno mencionar lo que Martín Peris (1993) –referenciado en el Centro Virtual Cervantes– menciona acerca del profesor de ELE y las características que este debe de tener:

(...) las características del perfil que, en mi opinión, debe ofrecer el profesor de Español como Lengua Extranjera. Dicho perfil tiene tres grandes facetas: En primer lugar, la formación previa. El peso específico de esta formación, sin perjuicio de otras áreas que puedan resultar interesantes, debe residir en una reflexión sobre dos grandes ejes: qué es una lengua, cómo se aprende una lengua. En segundo lugar, su actuación. Qué hace en el aula, como director del grupo de aprendizaje, y cómo se concretan de forma coherente sus creencias sobre lo que es hablar una lengua y lo que es aprenderla. Y, en tercer lugar, su personalidad. Todas las personalidades deben en principio ser una buena base para desarrollar una actividad efectiva de enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Nadie puede ser declarado inepto a causa de los rasgos de su personalidad; el éxito residirá en la adaptación de esos rasgos a las tareas propias de su actividad. Ahora bien, considero que existe un rasgo que todos ellos deben compartir, y que defino como sensibilidad. Un profesor ha de ser una persona sensible hacia sus alumnos como individuos, como aprendientes, y como miembros de otras comunidades culturales. (Martín Peris, 1993:178)

Hernández y Villalba (1994) –también referenciadas en el Centro Virtual Cervantes–, por su parte, destacan que el profesor de ELE debe recibir una capacitación conformada por cursos específicos que proporcionen al profesor herramientas para ejercer su labor de una forma eficiente. Para ello, es necesario elaborar cursos de capacitación que, según las autoras, cuenten con las siguientes características:

[...] Parece evidente que es necesario un proceso de formación específica para la enseñanza de la lengua y cultura españolas con grupos de inmigrantes, refugiados y/o asilados. La especificidad de este proceso viene determinada por las propias características del alumnado que requiere de metodologías y materiales especiales, al tiempo que conocimientos de otros campos de estudio lejos de la lingüística. Creemos que para que estos cursos de formación sean lo más efectivos posible deberían abordar los siguientes aspectos: -Marco jurídico en el que se van a situar nuestros alumnos. -Perfil del alumnado. -Elementos de reflexión y acercamiento hacia las claves culturales de nuestros estudiantes. -Didácticas y metodología adecuadas a la enseñanza de segundas lenguas para este tipo de grupos. -Problemas más frecuentes que se suelen presentar en la formación y trabajo con estos grupos. -Los grupos de Lengua y Cultura dentro del Proyecto Educativo de Centro. -Estrategias y actividades que favorezcan el multiculturalismo y los procesos de integración social de estos colectivos. De todo lo anterior se desprende que esta formación se ha de realizar desde una perspectiva multidisciplinar, en la que tuviesen cabida diferentes tipos de expertos, desde los de Español Lengua Extranjera hasta antropólogos, abogados, asistentes sociales... (Hernández y Villalba, 1994:76)

Ahora bien, teniendo en cuenta todo lo aportado por el Instituto Cervantes, Martín Peris (1993) Hernández y Villalba (1994), Moore (2001), Crandall & Christison (2016) y Gutiérrez-

Rexach (2016) entre otros, y con el fin de contrastar y fundamentar la escueta preparación que reciben los docentes de lenguas extranjeras en el estado de Virginia, Estados Unidos, se debe ofrecer una breve lista de algunos programas de preparación de profesores de ELE y los exámenes que estos deben aprobar para poder ejercer la profesión a nivel estatal y recibir la licenciatura (grado) como docentes de ELE.

Según la Universidad de Virginia, Estados Unidos, y la información que está presente en su portal virtual, los requerimientos para convertirse en licenciado de ELE son los siguientes:

Programa de Licenciatura en español: Completar requisitos previos y 10 cursos adicionales (30 créditos)

1. Español 3300: Textos e Interpretación.
 2. Español 3400: Literatura Española I o II.
 3. Español 3420: Literatura Latinoamericana I o II.
 4. Español Curso: Cultura y Civilización.
 5. Español 4000: Literatura.
 6. Español 4000: Literatura.
 7. Español 4000: Literatura.
 8. Español 4000: Literatura o Cultura y Civilización.
 9. Español 4000: Literatura o Cultura y Civilización.
 10. Español 4000: Literatura o Cultura y Civilización.
- (<http://spanitalport.as.virginia.edu> última fecha de consulta: 3 de febrero de 2018).

Según la Universidad de Virginia Tech en el Estado de Virginia, Estados Unidos, y la información que esta presenta en el centro virtual, los requisitos que los estudiantes deben cumplir para acceder al grado de Licenciado en ELE son los que a continuación se muestran:

Programa de licenciatura en español: Se deben completar 33 créditos sin importar el nivel de acceso al curso en las siguientes áreas:

1. Español 3105: Gramática Conversación y Composición.
2. Español 3106: Gramática Conversación y Composición.
3. Español 3126: Competencia oral.
4. Español 3304: Introducción a la Literatura Hispánica.
5. Español 3404: Literatura y Cultura Peninsular Edad Antigua.
6. Español 3414: Literatura y Cultura Peninsular Edad Moderna.
7. Español 3444: Literatura y Cultura Hispanoamericana Edad Moderna.
8. Español 3474: Literatura y Cultura Caribeña Edad Moderna.
9. Español 3524: Introducción a la Traducción del Español.
10. Español 4104: Gramática y Estilo Avanzado
11. Español 4334: Temas de la vida hispana, literatura y lenguaje (<http://www.virginiatech.edu> , última fecha de consulta: 3 de febrero de 2018).

Las universidades previamente mencionadas destacan que, además de llevar acabo la

formación en español, los candidatos que deseen la licenciatura de ELE para ejercer la profesión deberán conjuntamente cursar el programa de educación general y aprobar los siguientes exámenes:

- *Praxis I*: examen que mide el nivel de escritura, lectura y matemáticas del candidato a docente. Este examen es administrado en inglés y no pretende medir el nivel de español, pues su finalidad es asegurarse de que el candidato a docente cumple con las normas educativas acordes a los estatutos del estado.
- *Praxis II*: examen que mide el nivel de español del candidato a docente. Este examen es administrado en inglés y español, es decir, las respuestas de opción múltiple de la comprensión lectora y auditiva están en inglés. Además, no cuenta con una prueba oral de español ni tampoco mide la competencia escrita.
- *VCLA*: examen que mide el nivel de idioma inglés del candidato. Todo aquel que ostente el grado de licenciado y quiera obtener la licencia de docente en el estado de Virginia debe pasar este examen para poder solicitarla.

Además de los exámenes previamente mencionados, existen otros exámenes que deberían realizarse dependiendo de las áreas de especialización de los docentes, como en el caso de Historia, Matemáticas, etcétera. En el caso de ELE o cualquier otro idioma extranjero y, de acuerdo el DOE de Virginia, esos son los únicos exámenes que debe realizar el docente que desee recibir la licencia para ejercer la profesión.

Hay autores que ponen de manifiesto su disconformidad con estos tipos de exámenes, ya que creen que no reflejan lo que el docente debe conocer para poder enseñar la lengua. Es por eso por lo que Wilkerson (2004) expone lo siguiente con respecto a estos tipos de exámenes:

According to Wilkerson *et al.* (2004), these tests, which are very different in both content and format, fail to reflect the best practices of language teachers given their focus on discrete items, a lack of connection to the National Standards, and failure to incorporate language production in meaningful contexts⁵. (Wilkerson, 2004; en Kelly Moser, 2012:3)

Wilkerson (2004), tal y como puede apreciarse en la cita anterior, entiende que este tipo de exámenes están desconectados de la realidad que se vive dentro y fuera de un salón de clase de lenguas y, por tanto, no son idóneos para instruir en el conocimiento y la preparación a un

⁵ «De acuerdo con Wilkerson *et al.* (2004), estos exámenes, que son muy diferentes en contenido y formato, no reflejan las prácticas que los profesores de lenguas ejercen, dados sus enfoques y elementos discretos, una desconexión con los estándares nacionales, y su incapacidad para incorporar la producción de la lengua en contextos significativos» (traducción propia).

docente.

Por otra parte, Zigo y Moore (2002), en su estudio acerca del examen Praxis II, revelaron que los profesores que tomaron parte en el estudio manifestaron lo siguiente en cuanto a sus opiniones del examen:

Cuando aquellos de nosotros que estuvimos envueltos en la educación del idioma inglés, ya sea en secundaria o en la universidad, comparamos nuestras experiencias tomando el examen y nuestras percepciones del contenido que estaba siendo examinado, quedamos preocupados por la cantidad de desacuerdos existentes entre nosotros de qué era lo que se estaba intentado evaluar y el formato de las preguntas en sí mismas. (Zigo y Moore, 2002:143)

El autor Bowen (2002) también se manifiesta sobre el examen Praxis, exponiendo lo siguiente:

Para ser honesto, nosotros frecuentemente no pensamos en la preparación del profesor; nosotros asumimos que los cursos y los requisitos que hacen de una licenciatura también hacen a un profesor un buen profesor. Cuando los estudiantes reprueban el examen Praxis –y muchos lo hacen– nosotros no sabemos qué es lo que ellos necesitan. (Bowen, 2002:128)

La cita previa, como se puede apreciar, denota la necesidad de no solamente desarrollar programas nuevos de profesores de lenguas, sino de poder elaborar formas de evaluación que midan el nivel del idioma de una forma justa, coherente y acertada.

La autora Moser (2012), de la Universidad de Mississippi, condujo un estudio en el cual entrevista a docentes de ELE para conocer sus experiencias con estos tipos de exámenes, como es el caso del Praxis II. Un docente expresó lo siguiente en cuanto a sus expectativas del examen y sus contenidos gramaticales:

Yo pensé que iba a ser gramática nada más. Yo pensé esto porque una vez tomé un examen [en una de mis clases] y era todo acerca de la gramática. Te daba una calificación de cuán buena era tu lengua. Después vi en una página de internet que era de escuchar y de otras cosas y nada de gramática. Obviamente tenía algo de gramática, pero no solamente gramática, entonces me asusté mucho. (Entrevista 1 de febrero de 2011, en Moser, 2012:6)

Otro de los docentes entrevistados mencionó la importancia de la cultura para el docente de ELE y la sorpresa de que la cultura fuera parte del examen Praxis, ya que usualmente la cultura está ausente del currículo de estudio de los alumnos y la preparación como profesores de ELE:

Yo siento como que quizás aprendí algo de esas cosas culturales en algún punto de mi vida. Yo creo que quizás resultaban familiares, pero no era como que yo sí definitivamente las había aprendido, o que yo supiera de las personas que me estaban preguntando. Quizás la pude haber acertado a esas preguntas, pero no porque las sepa y las haya aprendido, sino porque las adiviné.

Yo solamente adiviné en esas preguntas, realmente. Era como un 50 por ciento. (Entrevista, 2 febrero 2011, en Moser, *op. cit.*:8)

A diferencia de otros docentes entrevistados por Moser, Alison, quien sí pudo viajar al extranjero, menciona la importancia que esto tiene. Para Alison, viajar al extranjero en conjunto con los estudios universitarios fue de suma importancia para su desarrollo profesional y posterior éxito en el examen de Praxis. La docente sostiene que la lengua evoluciona y que viajar la ayudó a mantenerse al día con los cambios experimentados por el idioma:

Yo creo que lo que realmente me ayudó en la universidad fue mi experiencia en el extranjero simplemente porque me ayudó a sentirme más relajada. Um, y mi, de hecho, mi comprensión auditiva se desarrolló en mi experiencia en el extranjero. Y después, la otra cosa fue mi, um, cursos de niveles avanzados, los de español más especializado. Uno por ejemplo que me ayudó mucho fue el de fonética. Se enfocaba realmente en cómo tú pronuncias las palabras. Yo creo que me ayudó con mi acento y renovó mi pasión por español porque me hizo sentirme con más confianza de cómo se escucha cuando yo hablaba español. (Entrevista, febrero 2010, en Moser, *op. cit.*:9)

Para finalizar, Pearson *et al.* (2006) enfatiza el papel que juegan los cursos que están diseñados para cumplir y suplir con las necesidades de los educadores de lenguas extranjeras. Por ende, un curso o un examen de metodología de la enseñanza, según Pearson, por sí solo no puede ser –ni de hecho es– suficiente para atender a las necesidades expuestas a lo largo de las aportaciones previas. Los candidatos a docentes de ELE deben ser instruidos para transferir los estándares de aprendizaje de ELE según las unidades diarias de aprendizaje, lecciones, pruebas, materiales o proyectos que estos desarrollan en función del aprendizaje de los alumnos.

2.1.2.7 El idioma como medio y sistema comunicativo en nuestra sociedad

En momentos anteriores, la enseñanza del idioma se enfocaba principalmente en la gramática, y se basaba en un sistema rígido de aprendizaje. No es hasta los años 1940 que esto comienza a experimentar un cambio y se dan nuevos parámetros de enseñanza de idiomas extranjeros. Con anterioridad, la gramática consistía en un sistema de memorización, el cual escapaba a la realidad del uso del idioma, llevando al estudiante a memorizar estructuras gramaticales de carácter perfecto, como se explica a continuación: “(...) memorizing grammar rules, memorizing the spelling of words, memorizing the meaning of words by giving quiz to

oneself to prepare for test⁶» (Sheory, 2006:83).

Según Sheory, aun hoy seguimos el mismo método con el fin de enseñar idiomas extranjeros a nivel mundial.

A majority of students today believed, for example, that foreign language learning is simply a matter of memorizing, translating from the native language, learning a bunch of words, and learning the grammar of the language. If so, students will may spend a lot of time in activities focus on memorizing word lists or grammar rules⁷. (Sheory, *op. cit.*:49)

La noción de la «estructuración del aprendizaje de idiomas extranjeros» se empieza a dar en los años 50, cuando se vio que un enfoque determinado de enseñanza no era viable y hubo que buscar una resolución a la naturaleza de la lengua, el enfoque de la lingüística y los conocimientos de psicología aplicables a la rama de la enseñanza y sus derivados que dominaban en ese periodo de tiempo. De acuerdo con Saussure (1916), el estructuralismo lingüístico se enfoca en la estructuración de la enseñanza de lenguas por medio de resaltar y destacar el estudio de la lengua en sí misma de forma abstracta y dentro de un sistema social determinado. Este sistema o enfoque de estudio establecía que el objeto de estudio y de aprendizaje debía ser lo mismo. En ese tiempo, las lecciones se enfocaban a estudiar unidades gramaticales, y en los manuales de texto se podían percibir unidades gramaticales en sistemas de estructuras. Esto daba muy poco lugar al estudio de la lengua como fenómeno natural; y se trataba el aprendizaje de la lengua como un conjunto de unidades gramaticales que debían ser memorizadas.

Asimismo, el enfoque estructuralista omite la enseñanza-aprendizaje de la lengua hablada como objeto de estudio, ya que expone que la variación de la misma está influenciada por el entorno y el individuo que hace uso del idioma. Es por eso por lo que también en esos tiempos se podía observar que la expresión oral, siguiendo el enfoque estructuralista, en el salón de clases estaba dejada de lado y carecía de importancia. Según Ritcher 2006:

The structuralist school emerges from theories of language and linguistics, and it looks for underlying elements in culture and literature that can be connected so that critics can develop general conclusions about the individual works and the systems from which they emerge. In fact, structuralism maintains that "...practically everything we do that is specifically human is expressed

⁶ «(...) la memorización de reglas de la gramática, la memorización del deletreo de palabras, la memorización de significados de palabras por medio de autoadministración de pruebas para prepararse para un examen» (traducción propia).

⁷ «La mayoría de los estudiantes hoy creen, por ejemplo, que el aprendizaje de lenguas extranjeras es simplemente una cuestión de memorización, traducción de la lengua nativa, aprendizaje de una cantidad de palabras, y aprendizaje de la gramática del idioma. Entonces, los estudiantes pasan mucho tiempo en actividades enfocadas en la memorización de listas de palabras y reglas gramaticales» (traducción propia).

in language"⁸ (Richter, *op. cit.*:809).

Tras pasar algunos años, y en especial después de la Segunda Guerra Mundial, se puede observar que la educación de lenguas toma un giro muy concreto: adopta un método de enseñanza auditiva y visual. Debido a este hecho, se entiende que se haya trabajado en la sistematización del idioma como objetivo principal del estudio para dar estructura a la enseñanza de idiomas a nivel mundial.

Se podía apreciar que, en Europa, y más concretamente en Gran Bretaña, los lingüistas se centraban en los aportes de Firth (1935), quien, con frecuencia, era referenciado para dar sentido a la estructuración del lenguaje. Firth (*op. cit.*) establecía que el lenguaje era un modo de tratar con nuestro entorno y quienes lo habitaban, resaltando, de esta manera, sus percepciones y patrones de comportamiento. Esta idea trataba de dar a entender que la lengua cobra sentido en determinados contextos y estos ayudan a determinar el significado de una palabra específica. Es decir, que las palabras, al igual que los enunciados, adquieren sentido y validez dependiendo en el contexto en el que son utilizados. De esta reflexión deriva la importancia de la estructura como base del lenguaje y la comunicación.

Sin embargo, el sistema estructuralista contaba con ciertas limitaciones, y esas limitaciones fueron explotadas por Noam Chomsky por medio de la publicación de su tesis doctoral *Estructuras sintácticas* en el año 1965. Chomsky se encargó de estudiar la lengua y comenzar a pensar en la idea de un nuevo sistema de paradigma lingüístico que supliera las carencias del sistema estructuralista. Comenzó así a idear un nuevo sistema de lenguas y un nuevo uso de sus componentes, como es el caso del lenguaje.

Chomsky (*op. cit.*) reflexiona y propone la idea de que el lenguaje no es adquirido por medio de estímulos, sino más bien por la capacidad innata que tiene el ser humano de comunicarse. A su vez, menciona que el estructuralismo carece de validez. Expone que el modelo audio-lingual utilizado en los años 50 y 60 no se enfoca en que la lengua sea adquirida de forma natural, sino por medio de estructuras, con el fin de dar organización a una conducta. Una de sus ideas principales es que adquirir una lengua es construirse a uno mismo un sistema

⁸ «La escuela estructuralista emerge de las teorías de la lengua y la lingüística, y busca elementos destacables en la cultura y la literatura que puedan ser conectados, así los críticos pueden desarrollar conclusiones generales acerca del trabajo individual y los sistemas de los cuales emerge. De hecho, el estructuralismo sostiene que “prácticamente todo lo que hacemos que es específicamente humano es expresado en la lengua”» (traducción propia).

abstracto de forma inconsciente: “Aprender una lengua es construirse para sí este sistema abstracto, desde luego inconscientemente” (Chomsky, 1973:9).

2.1.2.8 *El uso de la lengua y sus contenidos*

Autores como Firth (1935) y Boas (1940), entre otros, plantean ciertas ideas sobre la lengua que nos llevan a reflexionar sobre ella dentro de un contexto determinado y en un uso determinado. Según dichos autores, podemos expresarnos sobre la lengua en un contexto y en el uso que se le da a la misma. Podemos afirmar que desde los años 60 se empieza a ofrecer una visión de la *lengua* diferente de la que hasta ese determinado momento se estaba dando. A partir de ahí, han surgido nuevos enfoques que focalizan en la *lengua* como *medio de comunicación*. A continuación presentamos algunos de los enfoques que se le ha dado al estudio de la lengua desde entonces:

- *Competencia comunicativa:*

El enfoque etnográfico le dio vida al enfoque de competencia comunicativa. Este enfoque se concentraba en las formas en la que determinados grupos sociales utilizaban la lengua para darle sentido a lo que comunicaban y a lo que se les comunicaba.

Este enfoque nace de una corriente lingüística antropológica que se comienza a desarrollar a mediados del siglo XX en los Estados Unidos de América. Los autores J. Gumperz (1982) y D. Hymes (1971) son quienes, por medio de sus trabajos, comienzan a desarrollar dicho enfoque, el cual ha ido cobrando fuerza y sirve como modelo de investigación, en este caso para el desarrollo de la lengua.

La etnografía de la comunicación establece que la competencia lingüística de un nativo hablante de un idioma concreto es un componente más de su competencia comunicativa. Este componente permite al hablante de un idioma formar parte de un determinado grupo social y ajustarse a las formas de comunicación que dicho grupo posee. En otras palabras, manejar las reglas lingüísticas establecidas por un grupo permite a un determinado individuo ser partícipe de sus formas de comunicación y vida.

Así pues, resulta pertinente otorgar a la antropología, y más precisamente a la antropología lingüística y cultural, el entendimiento del lenguaje. La explicación a esta afirmación es que, para poder entender el lenguaje, se debe poder entender los contextos en que se lleva a cabo el

uso del mismo. La antropología, haciendo uso del enfoque etnográfico, desglosa y discierne lo que los hablantes de un grupo intentan comunicar al dar sentido a las formas de comunicación y sus contenidos.

Gumperz (1982) y Hymes (1971) –quienes, sin lugar a duda, pueden ser denominados como los primeros etnógrafos– proponían reemplazar la competencia lingüística por la competencia comunicativa. Para ello, se basaban en que la competencia comunicativa (Hymes, 1971) sobrepasa lo que Chomsky (1965) proponía como competencia lingüística. Hymes (1971 a), por su parte, establece que la competencia comunicativa tenía que ver con la capacidad de un individuo de emplear un dominio del lenguaje que le permitiera comunicarse de forma adecuada, en contextos diferentes, dentro de un grupo de personas.

Hymes (1972 b) establece un sistema conformado por un conjunto de elementos dentro de la comunicación denominado «*speaking*» por sus siglas en inglés. Estas siglas hacen alusión a los elementos que forman parte de la comunicación: *situation, participants, ends, act sequence, key, instrumentalities, norms, and genre*. A continuación, se plantea una definición de cada sigla según el modelo de Hymes:

- *Situación*: hace referencia al contexto en que se da la comunicación.
- *Participantes*: son las personas que participan en la interacción comunicativa.
- *Finalidades*: es el cometido de la comunicación y por la cual se lleva a cabo.
- *Secuencia de actos*: se refiere a la forma en la que se produce la interacción.
- *Clave*: es el tono que se le otorga a la comunicación, así como los vocablos y el grado de formalidad.
- *Instrumentos*: son los canales de comunicación, así también como los dialectos y los registros utilizados.
- *Normas de interacción*: son las que permiten saber quién debe hablar y quién puede interceder e interrumpir en el diálogo, dando de forma implícita guías y reglas comunicativas.
- *Género*: es el último componente, el cual hace referencia al tipo de comunicación empleada; como es el caso de la presentación, debate, cuestionario, conversación formal e informal, entre otros.

Hymes explica que la competencia comunicativa es:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1974)

Para Berruto, la competencia comunicativa:

Es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme. (Berruto, 1979)

Gumperz, por su parte, se pronuncia de la siguiente forma sobre la competencia comunicativa:

Un concepto clave que debemos reconsiderar es la noción de competencia comunicativa. Se trata de un término familiar, acuñado por Dell Hymes para sugerir que, en tanto lingüistas preocupados por la comunicación en grupos humanos, debemos ir más allá de la mera descripción de los patrones de uso lingüístico para concentrarnos en aspectos del conocimiento compartido y de las habilidades cognitivas, aspectos que son tan abstractos y generales como el conocimiento al que se refiere Chomsky con su definición más estrecha de competencia lingüística. (Gumperz, 1982:152)

Saville-Troike propone la siguiente reflexión:

(...) la competencia comunicativa incluye, además, aspectos de la comunicación, tales como hablar con personas de distintos estatus, conocer rutinas en la alternada de turnos u otros relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos. (Saville-Troike, 1989:21)

La competencia comunicativa está influenciada de forma directa por el entorno que la rodea. Por lo tanto, la adquisición de la misma y su desarrollo están sujetos a las experiencias del ámbito social en el que se desenvuelve un hablante. Lomas, Osoro y Tusón (1993) mencionan lo siguiente sobre la influencia que ejerce el entorno sociocultural sobre la competencia comunicativa:

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes– y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a

cabo sus actividades (Lomas, Osoro y Tusón, 1993:53).

Hymes (1971, en Llobera et al., 1995:37), considera que para “integrar la teoría de la lingüística en la teoría de la comunicación y la cultura” se han de plantear cuatro preguntas a las que se debería dar respuesta:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. (Hymes, 1971, en Llobera et al., 1995:37)

El enfoque de la competencia comunicativa que presenta Hymes en las últimas décadas ha ido sufriendo cambios y se ha ido tornando más complejo. Canale y Swain (1980) hacen su propia evaluación de los componentes de las distintas áreas de la competencia comunicativa. Así pues, elaboraron un esquema que posteriormente sería modificado por Canale. Canale (1983) añade el elemento de la competencia sociolingüística, y la diferenció de la competencia discursiva.

- *Competencia gramatical*: se refiere al conocimiento de los elementos léxicos. Este componente está relacionado estrechamente con la capacidad que tiene un individuo de comprender y expresar los enunciados de forma literal de una lengua específica.
- *Competencia sociolingüística*: se refiere a la capacidad de emplear la lengua según sus normas de uso y normas de discurso para interpretar un mensaje según su significado social. Esto le permite a un usuario de una lengua determinada emplear términos de forma apropiada según la distancia social existente entre los participantes de la comunicación.
- *Competencia discursiva*: se refiere a la capacidad y destreza de un usuario de la lengua para combinar diferentes géneros de forma oral o escrita.
- *Competencia estratégica*: se refiere al uso de los elementos verbales y no verbales que el usuario de un idioma utiliza para sobrellevar las dificultades que la comunicación le brinda, como el caso de las acentuaciones diferentes de un hablante.

La definición elaborada por Canale y Swain (1980) menciona y define la competencia comunicativa como un sistema lingüístico y la capacidad de un usuario de empelar esos elementos en el acto de la comunicación.

- *La conversación y el análisis de la conversación*

El análisis de la conversación es lo que se denomina como el estudio de las interacciones de carácter verbal. En este enfoque o disciplina se escudriña el habla y las funciones de los elementos que la componen. Según los autores Huchtbly y Drew:

El análisis de la conversación se propone revelar de qué manera los aspectos técnicos del intercambio verbal se constituyen en los recursos estructurados, organizados socialmente por medio de los cuales los participantes realizan y coordinan actividades hablando-en-interacción. Se considera que el habla es un vehículo para la acción social y también uno de los principales medios con que se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción entre las personas. De aquí que se vea como un lugar estratégico en el que se puede estudiar de forma empírica y rigurosa de qué manera los agentes sociales, en su interacción, se orientan hacia contextos sociales y evocan esos contextos. (Huchtbly & Drew, 1995:183-84)

La organización del habla, según Goffman (1964), tiene una estructura y organización que el autor define de la siguiente forma:

El habla está organizada socialmente, no sólo en términos de quién habla a quién en qué lengua, sino también como un pequeño sistema de acción cara a cara, acordado mutuamente y regulado de forma ritual. Una vez se ha llegado a un acuerdo sobre una situación de habla, tiene que haber indicios disponibles para pedir la palabra y concederla, para informar al hablante sobre la estabilidad del foco de atención que está recibiendo. Se debe mantener una colaboración estrecha para asegurar que un turno de palabra nunca se solapa con el anterior demasiado tiempo, ni faltan recursos para conversar, ya que el turno de una persona debe estar siempre avanzando. (Goffman, 1964:135-36)

Los rasgos del habla y su estructuración han sido organizados por los autores Sack, Shegloff y Jefferson en las siguientes catorce áreas:

1. El cambio de hablante es recurrente o, al menos, se produce. Es decir, una de las características de la conversación es que es dialogal.
2. En general, no habla más de una persona a la vez.
3. Los solapamientos (dos –o más– participantes hablando a la vez) son comunes pero breves.
4. Las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo.
5. El orden de los turnos de palabra no es fijo.
6. La duración de los turnos de palabra no es fija, si bien se tiende a un cierto equilibrio.
7. La duración de una conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente.
9. La distribución de los turnos de palabra no se ha

especificado previamente. 10. El número de hablantes puede variar. 11. El discurso puede ser continuo o discontinuo. 12. Existen técnicas para la distribución de los turnos. 13. Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.). 14. Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974:696-735)

Se puede observar que las conversaciones tienen una gran probabilidad de ser espontáneas e impredecibles, lo que genera que los participantes deban acatar y elaborar reglas para poder intervenir en la conversación. También necesitan saber cuándo comienza y termina la conversación y de qué forma. Esto puede variar dependiendo de la cultura en la cual se lleva a cabo el acto del habla.

- *Teorías del acto del habla*

Lo que hoy se conoce como «teorías de los actos del habla» (Austin, 1962; Searle, 1964, 1969) se gesta aproximadamente a mediados del siglo XX, cuando la filosofía del lenguaje estaba en su auge. Este enfoque cobró suma importancia y se desarrolló en los años setenta y ochenta.

Austin, durante una serie de conferencias en la Universidad de Harvard en el año 1955, expuso sus reflexiones y experiencias sobre los actos del habla; posteriormente, y más precisamente en el año 1962, plasma esas experiencias y reflexiones en su libro *How to do things with words*.

Según la teoría de Austin (*op. cit.*), cada vez que un hablante emite un enunciado está haciendo algo que cambia el estado de las cosas en su entorno. A partir de esta idea básica, Austin habla de tres tipos de actos:

- *El acto locutivo*: el significado literal de los enunciados, así también como el contenido de lo que se dice.
- *El acto ilocutivo*: el valor que se le asigna a la forma en que se emite un enunciado y al poder de predecir y ordenar las palabras empleadas en el enunciado.
- *El acto perlocutivo*: es el efecto que lo emitido tiene en quienes reciben el enunciado (audiencia).

El acto del habla, para poder ser catalogado como exitoso o fallido, debe cumplir con las normas de éxito llamadas *felicity conditions*. Esto quiere decir que el éxito del acto del habla depende de si es la persona, el lugar y el momento adecuado en los que se lleva a cabo. En caso de que lo anteriormente dicho no sea de un nivel idóneo, el acto del habla no alcanzará el éxito.

Así, puede establecerse que el *acto del habla* depende del tipo de manifestación y de interpretación que los interlocutores expresen y perciban. Esto implica que todos ellos posean convenciones en común que avalen el significado de los enunciados que intentan comunicar. Es decir, debe existir un cierto conocimiento previo de qué tipo de acciones son las adecuadas en el proceso de la comunicación para cada contexto en el cual se desarrollan. De ese conjunto de premisas depende que los enunciados sean interpretados con éxito y de forma adecuada.

Grice (1975) desarrolla la teoría del *Principio de la cooperación*. En ella estipula y expone que para que los enunciados sean decodificados de forma adecuada dándole un grado de éxito a la conversación, tanto el emisor como el receptor deben contar con un grado de cooperación en dicha acción.

El *Principio de la cooperación* cuenta con cuatro postulados: (i) la máxima de cantidad, (ii) la máxima de cualidad, (iii) la máxima de relación y (iv) la máxima de manera.

- Máxima de cantidad: establece que el contenido de la comunicación sea tan claro y relevante como sea posible.
- Máxima de cualidad: establece que es necesario que la comunicación no contenga contenido falso o contenido que no sea, en su totalidad, verdadero.
- Máxima de relación: establece que es necesario ser concreto y no dar rodeos innecesarios para comunicar.
- Máxima de manera: establece que se debe ser pertinente en lo que se dice, así como evitar la ambigüedad.

Es necesario entender que estas máximas pueden o no variar dependiendo de la cultura y el entorno en el cual son usadas.

Grice (*op. cit.*), finalmente, destaca que, para que los intercambios comunicativos se den de forma adecuada, los participantes deberían tener en conocimiento lo siguiente:

Nuestros intercambios comunicativos (...) son característicamente, por lo menos en cierta medida,

esfuerzos de cooperación; y cada participante reconoce en ellos, en cierto grado, un propósito o conjuntos de propósitos comunes o, por lo menos, una dirección aceptada mutuamente (...) En cada fase, algunos posibles movimientos conversacionales serían rechazados por conversacionalmente inapropiados. Podríamos, pues, formular un principio general aproximado que se espera que sea observado por los participantes (en igualdad de circunstancias), es decir: haga que su contribución a la conversación sea la requerida, en cada fase de se produzca, por el propósito o la dirección mutuamente aceptados del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado. (Grice, 1975:45)

Brown y Levinson (1987) establecen la Teoría sobre la cortesía lingüística, que es conformada por un grupo de estrategias de carácter cortés para ser utilizadas de forma estratégica en la emisión de enunciados. Su modelo se basa en la imagen y establece que todo individuo puede hacer uso de dos imágenes: la positiva y la negativa.

Central to our model is a highly abstract notion of 'face' which consists of two specific kinds of desire ('face-wants') attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one's actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face)⁹. (Brown y Levinson (1987: 13)

La cortesía lingüística, en la pragmática, toma otra dimensión y un enfoque distinto al expuesto por los anteriores autores. Esto genera que la cortesía lingüística experimente cambios que modifican su interacción social en general y, aunque exista una conexión con la cortesía como norma social, sus planteamientos difieren del modelo anterior. Los siguientes son aspectos de la cortesía lingüística estudiada en la pragmática tal y como lo expresan Calsamiglia y Tusón (1999):

- No tiene normas: no tiene reglas que estipulen normas de lo que se puede o no hacer, como es el ejemplo de no gritar, utilizar exabruptos o comportamientos que puedan influir en lo extralingüístico.
- Es concebida como un grupo de estrategias que seleccionan las formas lingüísticas que han de ser utilizadas en la interacción.
- Facilita la negociación de la interacción y la elección de enunciados, pues es esta el campo de negociación, sea cual sea el contexto en el cual se encuentre.

⁹ «El centro de nuestro modelo lo ocupa una noción muy abstracta que consiste en dos clases específicas de deseos ("face-wants") que los interactuantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (imagen negativa), y el deseo (hasta cierto punto) de que los actos de uno sean aprobados (imagen positiva)» (traducción propia).

- Compensa y canaliza la agresividad mientras que al mismo tiempo sirve como nexo y facilitador de las relaciones sociales.
- Refleja las relaciones de la vida social y a su vez marca sus fines destacando aspectos como los de afectos, conocimientos, poderes o proximidades.
- Tiene su base en la noción de que la función interpersonal del lenguaje está en la base del comportamiento comunicativo.

Calsamiglia y Tusón hacen referencia a los dos tipos de imágenes expuestos por Brown y Levinson (1987), pero le dan un enfoque diferente y explican en qué consiste cada una de las imágenes:

La imagen positiva se refiere al valor y estima que una persona reclama para sí misma. La imagen negativa se refiere al territorio que se considera propio, así como a la libertad de acción que todo ser social quiere preservar. (Calsamiglia y Tusón, 1999:163)

Por último, resulta necesario mencionar la *Teoría de la relevancia*, propuesta por Sperber y Wilson (1986a, 1986b; en David, 1991:540-549). Se trata de la teoría que más trascendencia tiene hoy en día en la perspectiva pragmática. El presente concepto de «relevancia» alude a la forma en la que interpretan los enunciados las personas que participan en el acto de la comunicación. Sperber y Wilson (*op. cit.*) establecen que el concepto de la relevancia es un concepto muy amplio que abarca y establece un nuevo concepto, el de la ostensión, que se denomina como relieve informativo. Esto quiere decir que, a partir de ese momento, surge una nueva forma de interpretar el modelo de comunicación denominado «modelo ostensivo-inferencial». Ellos hablan de la existencia de dos fases en el proceso de comunicación: (i) la primera fase es la *decodificación* por parte del receptor, y (ii) la segunda es la *codificación* por parte del emisor. La segunda etapa del proceso del modelo ostensivo-inferencial queda resumida de la siguiente forma: “Todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima (Sperber y Wilson; en David, 1991:540).”

La teoría de la relevancia evidencia que, para que la comunicación pueda ser catalogada como satisfactoria, los enunciados utilizados deben ser adecuados. Esto quiere decir que los enunciados no pueden poseer información muy nueva que sea ignorada por una de las partes, o información que no sea pertinente al tema y que no aporte nada en particular.

- *El lenguaje y sus funciones*

Algunos lingüistas como Jakobson (1929), Praga (1928) , y las concepciones de Firth (1935) y Malinowsky, dan relevancia a la gramática funcional, la cual toma el libro de texto como fundamento para desarrollar la gramática, ajustándola a las circunstancias que aparecen en el mismo. Halliday (1970; 1975; 1978) elabora una descripción acerca de las funciones de la lengua que dan vida a otra teoría lingüística sobre las funciones del lenguaje dentro de la comunicación. Hay estudiosos que ven en la teoría de Halliday un complemento a la teoría de Hymes (1971) acerca de la competencia comunicativa.

Halliday, principalmente, relaciona el habla con el contexto en el que se lleva a cabo. Este hecho había sido ignorado con anterioridad por parte de la lingüística de Chomsky (*op. cit.*), y con anterioridad había sido excluida por los estructuralistas. Halliday (1975) comienza a interesarse por la importancia que tienen los contextos sociales en los cuales es utilizada la lengua; por eso se enfoca en las funciones que la lengua tiene en el acto del habla. De acuerdo con Halliday (*op. cit.*), existen siete funciones básicas en la adquisición del primer idioma de un infante:

- *Instrumental*: usar la lengua para conseguir cosas.
- *Reguladora*: usar la lengua para controlar la conducta de otros.
- *Interactiva*: usar la lengua para crear una interacción con otro.
- *Personal*: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales.
- *Heurística*: usar la lengua para aprender y para descubrir.
- *Imaginativa*: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación.
- *Representativa*: usar la lengua para comunicar información.

Posteriormente, Halliday (1978) establece tres componentes que deben darse para que los humanos demuestren el dominio de la lengua y puedan expresar y dar significado a la comunicación. Estos tres componentes son denominados por Halliday de la siguiente manera:

- *Textual*: esto significa poder organizar y relacionar el discurso con la situación en la cual se emplea.

- *Interpersonal*: esto implica poder relacionar, mantener y delinear relaciones con otros miembros de una sociedad determinada.
- *Ideacional*: esto establece que se debe poder codificar y decodificar información entre distintos miembros de un grupo.

Resulta indiscutible que el análisis lingüístico funcional y los actos del habla tienen una relación muy cercana; esa relación deriva del campo filosófico elaborada por Searle (1964) y Austin (1962).

- *La función y el rol de la lengua en el discurso*

El lugar que ocupa la lengua en el discurso queda plasmado en el trabajo de Widdowson (1978), donde se establece la correlación existente entre la dimensión comunicativa y los sistemas lingüísticos existentes en el discurso y en el texto. Widdowson se enfoca en la habilidad para usar la lengua por medio de actos comunicativos con distintos fines. El autor establece que el uso de la lengua no conlleva únicamente a memorizar estructuras y funciones lingüísticas, sino que, a su vez, se debe poder utilizar las mismas con sentido coherente. Es decir, que puede emplear un enunciado con sentido dentro de la comunicación y también poder decodificar el mensaje de los enunciados emitidos por otros a lo largo del discurso. Es importante mencionar que el autor se interesa por la comprensión de la lengua en uso y también por el uso que se le da, lo que hace que se deba tener en cuenta el contexto en el cual se está empleando. Widdowson (*op. cit.*) explica que el uso de la lengua y la lengua en uso son dos cosas diferentes, y debe tenerse en cuenta el contexto donde se emplea para poder analizarla y explicarla de forma adecuada.

Esto deja en claro que el analista posee un sistema conformado por reglas que dan existencia a un conocimiento ideal, mientras que el usuario no. El usuario utiliza su capacidad y conocimientos previos predeterminados para darle sentido a los enunciados que recibe en el trascurso del discurso. Se puede observar y aseverar que, para Widdowson (*op. cit.*), la lengua y sus funciones son canales que llevan al significado de la comunicación. Esto implica que no simplemente por memorizar, aprender y repetir enunciados podemos hacer uso de la lengua de forma apropiada y por lo consiguiente ser usuarios de la misma.

- *El nivel B1 o umbral (Threshold) y B2 o avanzado (Advance)*

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) denomina al Nivel B como un nivel de *usuario independiente*. A su vez, lo divide en dos estadios, nivel umbral y nivel avanzado. El Nivel B1 es denominado «nivel umbral», mientras que el nivel B2 es denominado «avanzado». De acuerdo con el Instituto Cervantes, el diploma de los niveles B1 y B2 suponen lo siguiente:

El diploma de español **Nivel B1** acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y reaccionar adecuadamente ante las situaciones más habituales de la vida cotidiana y para comunicar deseos y necesidades de forma básica.

El diploma de español **Nivel B2** acredita la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en las situaciones corrientes de la vida cotidiana, en circunstancias normales de comunicación que no requieran un uso especializado de la lengua.
(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm#p32, consultado 11/3/2018).

De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2001), los niveles B1 y B2 reflejan lo siguiente:

- Umbral (Threshold), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- Avanzado (Advanced), que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado», y Trim, como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».

El MCER (*op. cit.*) establece que los niveles B1 y B2 relacionados con el uso cualitativo de la lengua hablada están divididos en cinco áreas, que son las siguientes:

- Fluidez: En el nivel B1 puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre. En el nivel B2 es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
- Corrección: En el nivel B1 utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles. En el nivel B2 demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.
- Alcance: En el nivel B1 tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. En el nivel B2 tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidencias la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para corregirlo.

- Interacción: En el nivel B1 es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. En el nivel B2 inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar; etc.

- Coherencia: En el nivel B1 es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas. En el nivel B2 utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto nerviosismo si la intervención es larga.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado 18/3/2018).

2.1.3 El aprendizaje de la lengua, su naturaleza y conceptos

Debido a la importancia y gran influencia de la ciencia cognitiva, en este apartado pretendemos aportar una complementación a las reflexiones esgrimidas anteriormente por todos aquellos que han contribuido a la lingüística y sus campos. La lingüística, así como el aspecto comunicativo de la lengua, debe ir de la mano de la ciencia cognitiva, la cual ayuda y explica los procesos de aprendizaje y utilización de la lengua. La ciencia cognitiva y sus enfoques centran su atención en los procesos y contextos en los cuales se utiliza la lengua, para así dar sentido a la conexión existente entre la competencia comunicativa, la adecuación sociocultural y la lingüística.

2.1.3.1 El enfoque mentalista y conductista

Skinner publicó en 1957 *Verbal behavior*, un estudio en el cual se analiza el habla de forma experimental. En este trabajo Skinner establece que la lengua materna se adquiere por medio de repeticiones correctas o incorrectas del niño y de los adultos que lo rodean. En *Verbal behavior*, el habla es expuesta a controles sistemáticos y mecánicos, mediante los cuales se busca explicar la lengua y su adquisición sin exponer ningún acontecimiento mentalístico. Cabe destacar que Skinner (*op. cit.*) dirige su estudio hacia el conductismo metafísico y no tanto al conductismo metodológico. Así, el enfoque conductista, y su paradigma, establece que la adquisición de una lengua extranjera se da mediante el desarrollo de rutinas lingüísticas. Estas rutinas lingüísticas deben contar con un alto grado de esfuerzo y repetición por parte del aprendiz

de la lengua para obtener resultados satisfactorios. Un ejemplo de ello es el método audiolingüe.

En los años 50 surge un interés por parte de la psicolingüística por utilizar el método audiolingüe para beneficio de la adquisición de segundas lenguas. Así pues, se dirigen los esfuerzos hacia el hecho de predecir errores que un aprendiz pueda llegar a tener a la hora de adquirir y producir un segundo idioma. De esta forma hacen uso del análisis contrastivo, que comprende pasos a seguir con el fin de predecir, monitorear y estudiar aquellos errores que cuentan con un alto grado de repetición. Los enfoques conductista y mentalista, apoyados por el análisis contrastivo, pueden determinar y predecir aquellos errores que se dan cuando el hablante usa su primera lengua y transfiere lo que quiere decir a la segunda lengua.

Por este motivo, a partir de los años 50, a causa de los resultados arrojados por los estudios de caracteres conductista y mentalista, se puede apreciar una gran carga audiolingüe en los manuales de texto y los cursos de segundas lenguas. Como prueba sirve el libro de texto de español *Mi libro de segundo año* (Galicia, 1960), el cual estaba basado en el método audiolingüe. En el caso del inglés, el libro de texto *English for you* (Conejero, 1961) también se basa en el método audiolingüe. No obstante, y tras otras investigaciones del análisis contrastivo, salen a la luz críticas que aluden a la veracidad de la inferencia de la lengua materna en la segunda lengua como única causa del error. De esas críticas surge el «análisis de errores», que toma otras variantes para la identificación y estudio de errores en la producción y aprendizaje de una segunda lengua. Santos (1993) hace referencia a la interlengua de la siguiente manera:

(...) un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de la L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas. (Santos 1993:79)

Como se muestra en la cita de arriba, el análisis de errores ayuda y complementa al análisis contrastivo. El análisis de errores no se enfoca únicamente hacia aquellos errores causados por la lengua materna, sino que también considera todas las fuentes que contribuyen al error en la segunda lengua.

Chomsky, cuando da inicio a la gramática generativa, alude a los problemas centrales del enfoque conductista. De hecho, Chomsky llama a estudiar, analizar y explorar la lengua como una competencia en lugar de como una estructura. El autor, en su libro *Estructuras sintácticas* (1957) manifiesta lo siguiente:

Estructuras sintácticas (1957) cuestiona los fundamentos epistemológicos de la lingüística estructural. El modelo transformacional que propone ofrece una fuerza explicativa superior e

introduce los conceptos de gramaticalidad y de creatividad: todo hablante nativo posee una cierta intuición de la estructura de su lengua que le permite, por una parte, distinguir las frases gramaticales de las frases agramaticales, y por otra, comprender y transmitir infinidad de frases inéditas. (Chomsky, 1957: 9; en Aguilar, 2004:2)

Para Chomsky (*op. cit.*), antes de adquirir una lengua, se deben poder manejar sus reglas de gramática, mediante las cuales se podrá hacer uso adecuado del lenguaje. Chomsky alude a la teoría de que la lengua y su adquisición también son cuestiones biológicas. Explica que los seres humanos, de forma natural, están dotados de la capacidad de adquirir la lengua como una competencia más a partir de la *gramática universal*. Basándose en la teoría de la existencia de la gramática universal, hace referencia, asimismo, a que los seres humanos, mediante el dispositivo de adquisición del lenguaje, desarrollan su poderío lingüístico.

Chomsky (*op. cit.*) establece que el lenguaje cuenta con reglas gramaticales que, a su vez, forman un sistema que conlleva a la adquisición de la lengua. Debido a eso, y a que el ser humano cuenta con la capacidad innata de adquirir la lengua, se opone a los sistemas de enseñanza de idiomas basados en la repetición y la mímica de lo que se pretende enseñar. De esta forma se opone al enfoque generativista, ya que este se basa en la memorización, imitación y repetición de la lengua y sus enunciados. Es Chomsky quien, de la siguiente forma, menciona la teoría de enseñanza, que se acopla a su filosofía de adquisición del idioma:

(...) el uso del lenguaje es innovador, en el sentido de que una gran parte de lo que decimos diariamente es completamente nueva y no es repetición de lo que hayamos oído con anterioridad, está libre del control de estímulos externos, es coherente y apropiado a las situaciones, al tiempo que suscita en el destinatario del mensaje pensamientos relacionados con los del emisor (Chomsky, 1974; en García Hoz y otros, 1999:56).

Debido a las aportaciones de Chomsky, varios lingüistas se interesan por el desarrollo de la gramática en la adquisición de segundas lenguas. Se llevan a cabo investigaciones para poder probar que el desarrollo y adquisición de segundas lenguas es semejante a la forma en la que se adquiere la lengua materna. El término «interlenguaje» es utilizado por Selinker (1972); con él describe el proceso que toma parte en el desarrollo de las competencias lingüísticas del aprendiz de un idioma. De esta forma se explica que los errores del aprendiz se dan porque él mismo compara y contrasta la lengua materna con la segunda lengua. Esto impacta en el método audiolingüe, ya que este, en pos de solucionar los errores, hace uso de formas alternativas para solucionar los problemas lingüísticos experimentados por el aprendiz. Entre otros aspectos, el método audiolingüe tolera y admite algunos errores para poder buscar soluciones a la emisión de errores.

La teoría de Chomsky (*op. cit.*) ha generado esfuerzos por parte de otros lingüistas de contrastar sus ideas. Lo cierto es que se han llevado a cabo estudios por parte de Wode (1978), Meisel (1987) y White (1988), los cuales han realizado un gran aporte a la enseñanza y adquisición de segundas lenguas. Algunas de esas aportaciones son los cuatro estadios de la negación por parte de hispanohablantes a la hora de aprender la lengua inglesa o los ocho pasos para el aprendizaje del morfema por parte de francófonos para la aducción de la lengua inglesa, entre otros.

A través de la comparación y el contraste llevado a cabo anteriormente, podemos determinar que en la década de los 60 se experimentó un desarrollo importante en el campo de la adquisición de idiomas. Podemos ver cómo surgen aportaciones de gran índole por parte de Piaget (1923), Erickson (1950), Bruner (1968), Feud (1965) y Vygotsky (1934) entre otros; que se enfocaron en explicar la adquisición de idiomas; y que sirvieron de gran utilidad a los siguientes estudiosos de la lingüística.

2.1.3.2 El enfoque cognitivo

Piaget fue otro gran estudioso que hizo grandes aportes a la lingüística en la década de los 40 y 50. La psicología como ciencia y la epistemología genética sirvieron como fundamento al enfoque constructivista. El constructivismo sirve como base para cambiar, de forma radical, la didáctica y la pedagogía de la enseñanza de idiomas. Es por ello por lo que, a finales de la década de los 60, el constructivismo aporta una explicación desde el punto de vista psicológico de cómo los seres humanos aprenden y dan sentido a lo que los rodea. El constructivismo menciona que el aprendizaje y parte del conocimiento son la suma de lo que el ser humano aporta al proceso del aprendizaje para poder aprender y conocer. En el recopilatorio de artículos sobre educación y psicología que realizan Beltrán y Bueno como editores (1995), Medrano Mir (1995) destaca lo siguiente:

El estudio del desarrollo cognitivo requiere que se analice el sentido que se le da a las relaciones recíprocas entre el desarrollo y aprendizaje. Estas relaciones recíprocas entre desarrollo y aprendizaje se han estudiado de manera diferencial a lo largo de la historia de la Psicología y son muchos los autores que han escrito sobre el tema (...). Para Piaget, el desarrollo precede al aprendizaje y, por tanto, se necesita conocer, previamente, los niveles de desarrollos alcanzados por el niño, para proponerle, en función de los mismos, los diversos aprendizajes. (Medrano Mir, 1995: 126 en Beltrán y Bueno (eds.)).

El constructivismo propone la concepción de que el aprendizaje escolar debe tener, al

menos en gran parte, las siguientes características:

(...) un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. En este sentido, puede cumplir con la función que generalmente ha sido atribuida a los «pensamientos psicológicos» de los profesores, a las teorías, más o menos explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar la información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen. (Coll, 1993:101)

Como resumen, se puede establecer que el constructivismo define al aprendizaje como el resultado de la interacción entre tres componentes del aprendizaje: (i) quienes reciben la instrucción (alumnos); (ii) quien presenta la información (profesor) y (iii) el objeto de estudio (el contenido de lo que se pretende enseñar). En los sistemas educativos actuales podemos afirmar que la postura del constructivismo es una práctica regular y cotidiana a llevar a cabo, ya que se ven plasmadas en la pedagogía, la didáctica y en el desarrollo de currículos académicos por parte de los docentes.

A continuación, expondremos algunos de los puntos de vista de aquellos investigadores que fueron influyentes en los marcos teóricos de la enseñanza y aprendizaje para la concepción constructivista.

- *El desarrollo cognitivo*

Para Piaget (1928), el desarrollo cognitivo se da en cuatro etapas principales. Estas etapas de desarrollo cognitivo cuentan con estadios y subestadios, los cuales dan forma a las estructuras del conocimiento. Las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (*op. cit.*) son descritas por él de la siguiente forma:

- a. *Estadio sensomotriz*: esta etapa comprende las edades entre el nacimiento y los dos años de edad. En ella se comienza a adquirir y desarrollar el conocimiento por medio de la interacción con el entorno inmediato del aprendiz.
- b. *Estadio preoperacional*: esta etapa comprende las edades entre los dos y siete años de edad. En ella se establece que ya se puede aprender por medio de adoptar roles ficticios. Además, ya se pueden utilizar objetos simbólicos; sin embargo, el

niño mantiene el carácter egocéntrico, lo que dificulta reflexionar y pensar de forma abstracta.

- c. *Estadio de las operaciones concretas*: esta etapa comprende las edades entre los siete y doce años de edad. En ella ya se comienza a usar la lógica para sacar conclusiones de situaciones determinadas. También se deja de ser marcadamente egocéntrico y se comienza a ver la realidad de una forma más compleja.
- d. *Estadio de las operaciones formales*: esta etapa comprende las edades entre los 12 años de edad hacia adelante, incluyendo la vida adulta. En esta etapa ya se comienza a utilizar la lógica para resolver y dar sentido a situaciones abstractas. Asimismo, se hace uso del razonamiento para emplear esquemas de pensamiento, y se puede pensar de forma hipotética-deductiva.

Por su parte, para Erikson (1950), el desarrollo cognitivo cuenta con 8 etapas de desarrollo principales. Estas etapas están formadas por estadios y subestadios, los cuales le van dando una mayor complejidad a las estructuras del conocimiento. Las etapas del desarrollo cognitivo de Erikson (*op. cit.*) son las siguientes:

- a. *Estadio confianza vs. desconfianza*: este estadio va desde el nacimiento hasta los 18 meses de edad. Está influenciado por la calidad de la relación del infante y su madre. De dicha relación puede depender si el infante va a sentir confianza, apego, seguridad, en las relaciones que él mismo forme en su futuro.
- b. *Estadio de autonomía vs. duda*: este estadio se expande desde los 18 meses hasta los tres años de edad. Se caracteriza por los cambios que se experimentan a nivel físico, cognitivo y motor. Es en este estadio en el que el niño comienza a ganar control sobre sus músculos, desarrolla la habilidad de caminar y comienza a experimentar el sentimiento de duda y vergüenza.
- c. *Estadio de iniciativa vs. culpa*: este estadio transcurre desde los tres hasta los cinco años de edad. Se caracteriza por que el cambio se da a un nivel muy rápido a nivel físico, social y cognitivo. Es en este estadio en el que se forman los intereses sociales, el interés de relacionarse con otros. Asimismo, se desarrolla la curiosidad por el mundo que los rodea, manifestándolo así por medio de preguntas,

potenciando exponencialmente sus habilidades creativas. Es necesario tener en cuenta que si las reacciones de quienes los rodean, en cuanto a las preguntas hechas por el infante, son de carácter negativo, él mismo puede experimentar culpa y miedo.

- d. *Laboriosidad vs. inferioridad*: este estadio toma lugar desde los seis hasta los doce años de edad. A lo largo de él los niños observan y preguntan por cómo funciona el mundo y las cosas que hay en él. Es una etapa en la cual el niño hace uso de sus recursos físicos y cognitivos para realizar todo tipo de actividades. Se menciona que es importante que los adultos sean parte de ese mundo y que los niños sean expuestos a actividades en grupos donde todos sean valorados de la misma forma.
- e. *Exploración de la identidad vs. difusión de la identidad*: este estadio ocurre en la adolescencia. Durante el mismo, los adolescentes se distancian de los mayores y comienzan a decidir sobre sus futuros. También se encuentran en una búsqueda constante sobre sus identidades, lo que puede o no llevar a una crisis de identidad.
- f. *Intimidad vs. aislamiento*: este estadio se expande desde los veinte años hasta los cuarenta años de edad. Es en él en el que el individuo desarrolla las relaciones íntimas y de confianza. También, si durante este estadio no se logra generar las relaciones esperadas, el individuo puede o no llegar a un estado de ansiedad, depresión y angustia;
- g. *Generatividad vs. estancamiento*: este estadio transcurre desde los cuarenta años hasta los sesenta años de edad. En él se evalúa la familia, los logros económicos y el bienestar. La motivación toma forma en lo que el individuo ha logrado y quiere lograr. Frecuentemente se formula la pregunta: «¿ha servido todo lo que he hecho?», entre otras que demuestran la preocupación sobre lo que se ha logrado y se quiere lograr.
- h. *Integridad del yo vs. desesperación*: este estadio comienza a los 60 años de edad y caduca con la muerte. En este estadio el individuo baja su productividad debido a sus capacidades físicas. Estas tienden a deteriorarse.

Mostrando lo identificado por Piaget (*op. cit.*) en primera instancia y Erikson (*op. cit.*) en

segunda, se puede establecer que es recomendable explorar los contenidos de dichas propuestas para elaborar currículos de enseñanza de lenguas concluyentes con el estadio de desarrollo en que se encuentra el estudiante.

- *Teoría de la asimilación*

La teoría de la asimilación es presentada por Ausubel (1963) como la base del aprendizaje significativo. Esta teoría establece que los alumnos hacen conexiones entre lo que se les pretende enseñar y sus conocimientos previos. Ausubel (*op. cit.*) se enfoca en el nivel educativo escolar, en el cual, a su criterio, los alumnos están expuestos a un alto nivel de adquisición de conocimientos. Es por eso que resalta la importancia que tiene la conexión entre lo que se sabe y se pretende aprender. La siguiente cita resume lo que Ausubel en sus investigaciones expone:

La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva. El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognitiva existente constituye una asimilación de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognitiva altamente diferenciada (Ausubel, 1963:70-71).

Esta teoría expuesta por Ausubel comprende que deben darse tres condiciones primarias para que el estudiante pueda desarrollar un aprendizaje significativo, como el que describimos a continuación. La primera de las condiciones hace referencia al material que se pretende enseñar al alumno. Este material debe ser significativo, presentar una estructura lógica y que a su vez posea organizaciones internas. La segunda condición es que el alumno debe poseer conocimientos previos del contenido al cual se lo expone. Esto significa que el contenido debe ser lógico y significativo, con el fin de relacionarlo con conocimientos ya existentes en el alumno. La tercera condición es que el estudiante quiera y desee aprender el contenido nuevo. Sin lugar a dudas, la decisión consciente del estudiante de querer adquirir un nuevo conocimiento es crucial para la conexión, desarrollo e implementación de un nuevo conocimiento de forma significativa.

- *Aprendizaje significativo*

Para Ausubel (*op. cit.*), el aprendizaje significativo comprende el grado de entendimiento del estudiante sobre una unidad temática en particular y sus estructuras. Esto significa que el alumno pueda adquirir las ideas fundamentales y relacionarlas, desarrollando así su conocimiento.

Este aprendizaje de estructuras conceptuales implica la comprensión de las mismas, que no puede obtenerse con el aprendizaje repetitivo-memorístico. Cuanto más amplia sea la red de significados, la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones será mayor, generando, al mismo tiempo, nuevos significados. (Ontoria, 2006:24)

A continuación, se exponen tres aspectos del aprendizaje significativo descritos por Ontoria (2006):

- Apertura a la experiencia: El individuo adquiere su capacidad de escucha a sí mismo y de experimentar lo que ocurre en su interior. Se abre a los sentimientos de miedo, desaliento, dolor, coraje, ternura; experimenta mayor confianza en su organismo, como medio para alcanzar la conducta más satisfactoria en cada situación.

- Cambio de comportamiento: La persona, con su estructura y organización del «*self*», percibe una situación que le conducirá a un cambio. Se establece un enfrentamiento rígido ante el hecho amenazado y una distensión ante la aceptación de incorporación. El hecho educativo puede presentarse o percibirse como ayuda al progreso de sí mismo o como amenaza de algún valor con el que el *Yo* está identificado. La educación implica un crecimiento permanente, ya que el individuo vive continuamente experiencias nuevas que tiene que incorporar a su *Yo*.

- Descubrimiento y comprensión: El aprendizaje supone un descubrimiento y comprensión del mundo exterior, y la incorporación a sí mismo, es decir, un aprendizaje significativo, que responde a las necesidades e intereses del alumno. (Ontoria, *op. cit.*:17)

La teoría del aprendizaje significativo, elaborada por Ausubel (1963), ha sido, sin lugar a dudas, una de la más influyentes en el ámbito educativo escolar. Debe tenerse en cuenta también que, tal y como expone Ausubel, en mayor o menor escala, la significatividad del contenido al cual exponemos a los alumnos depende de su interés por el mismo, la interacción con el material y la guía proveída por el profesor, miembro irremplazable en el proceso de enseñanza del contenido del currículo.

Para concluir, cabe añadir que, mediante el análisis de la estructura cognitiva del alumno, las aportaciones de Ausubel (*op. cit.*), Piaget (*op. cit.*) y Erikson (*op. cit.*), entre otros,

demuestran que existe un orden de organización jerárquico del aprendizaje. También demuestran que los conocimientos se relacionan entre sí, desde las formas más generales a las más concretas, de forma que los alumnos fortalecen, establecen y aseguran sus esquemas de aprendizaje.

- *Zona de desarrollo próximo:*

El investigador Vygotsky (1934), por su parte, desarrolla lo que hoy conocemos como «Zona de desarrollo próximo» (ZDP). En su elaboración y desarrollo de este concepto, Vygotsky enfatiza y marca de forma contundente que existen agentes activos que contribuyen a la ZDP de un individuo. Vygotsky menciona que estos agentes son personas y elementos culturales que permiten a un individuo determinado expandir sus capacidades y competencias. Vygotsky define la ZDP de la siguiente forma:

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran solo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los “brotes” o las “flores” del desarrollo, más bien que como los frutos del desarrollo. (Vygotsky, 1978)

Para Tharp y Gallimore (1988) la ZDP cuenta con cuatro etapas. Dichas etapas están compuestas por estadios consecutivos que se edifican unos sobre otros. A saber:

- *Estadio I:* Aquí la ayuda viene proporcionada por individuos más capaces, más competentes. En este estadio los agentes más influyentes son los padres, maestros, expertos y entrenadores.
- *Estadio II:* La ayuda la proporciona el Yo. Aquí se puede observar la capacidad del individuo para motivarse y autoayudarse a adquirir el conocimiento deseado.
- *Estadio III:* Corresponde a la fase de internalización, automatización y fosilización. El individuo hace uso de sus conocimientos para llevar a cabo sus tareas de una forma más fluida y exitosa.
- *Estadio IV:* Es el momento de la desautomatización y la recursividad hacia estadios anteriores. Se puede determinar que durante este estadio se ve la necesidad de la ayuda de factores externos para el desarrollo de nuevas capacidades.

Para los autores, en el Estadio I el individuo exhibe las características que se explican a

continuación:

Antes de que los niños puedan funcionar como agentes independientes, deben depender de los adultos o de los pares más capaces para la regulación por parte del otro en el desempeño de tareas. La cantidad y el tipo de regulación por el otro que un niño necesita depende de la edad del niño y de la naturaleza de la tarea (Gallimore y Tharp, *op.cit.*:17).

En el Estadio II se aprecian la siguiente conducta: “El infante realiza una tarea sin ayuda ajena. Comienza a dirigir o guiar la conducta con su propia habla, se autoguía (Gallimore y Tharp, *op. cit.*:17).”

En el Estadio III, el individuo demuestra el siguiente comportamiento:

Una vez que ha desaparecido la evidencia de la autorregulación, el niño ha salido de la zona de desarrollo próximo. La ejecución de las tareas es fluida e integral. Se ha internalizado y automatizado. La ayuda del adulto o del yo ya no es necesaria. (Gallimore y Tharp, *op. cit.*:18)

En el cuarto y último estadio se puede apreciar lo siguiente:

Para cada individuo, en cualquier momento dado, habrá una mezcla de regulación por el otro, autorregulación y procesos automatizados. El niño que ya puede dar muchos de los pasos necesarios para armar un rompecabezas, pueda estar todavía en la zona de desarrollo próximo en lo que respecta a las actividades de lectura. (Gallimore y Tharp, *op. cit.*:19)

Durante esta introducción a la Zona de desarrollo próximo se puede apreciar la idea de que el individuo y su desarrollo están marcados por lo que los rodea y la interacción con su entorno. Es por eso por lo que Corral Ruso (2001) menciona lo siguiente:

El tercer elemento a considerar en el concepto de la ZDP es el sujeto que enseña. Genéticamente hablando, siempre existe “otro”. Por supuesto, lo que se incorpora es un instrumento y el otro de la relación interpersonal actúa como un canal de traslación, un “andamio” de construcción que paulatinamente debe ser retirado, anularse en tanto sujeto. Desde esta óptica solo importa el dominio que este sujeto tiene del instrumento y la calidad –estructura y secuencia– de la relación que ofrece. Y, sin embargo, este es un punto que merece más discusión. Aun cuando el otro desaparezca, queda su impronta personal marcada (...). (Corral Ruso, 2001:75)

Minick (en Moll, 2014), siguiendo la línea de Rogoff (1984) , Vygotsky (1978) y Minick (1987), aporta la siguiente idea sobre las formas de evaluación de un niño y sus acciones:

La «zona» es una atractiva e inteligente idea. Brevemente, y como Minick (en prensa) explica, gira en torno al tema de que las maneras en que los niños difieren en el estado actual de su desarrollo no pueden ser evaluadas mediante técnicas que analicen sus ejecuciones cuando están trabajando solos. (...) Esto es, evaluar la ejecución que un niño hace sin ayuda aprovechará las importantes diferencias en el funcionamiento mental que se pueden identificar analizado cómo responde el niño a la ayuda de adultos o de compañeros más capaces. (Minick; en Moll, 2014:6,8)

Es por eso por lo que, según Coll (2010), y siguiendo la perspectiva de Minick (*op. cit.*), para que un niño pueda adquirir el conocimiento deseado, deben darse las siguientes condiciones:

(...) concurso de una amplia gama de procesos psicológicos: atención, percepción, cognición, memoria, motivación, interacción, participación, etc., de manera que, aunque hablamos de “procesos de aprendizaje”, estamos hablando más bien de un fenómeno resultante de la amalgama de procesos psicológicos diferentes. De hecho, los enfoques, concepciones o teorías que tratan de explicar el aprendizaje difieren a menudo entre sí, entre otros aspectos, tanto en la identificación y caracterización de “lo que cambia”, como en el papel y la importancia que atribuyen a los procesos psicológicos implicados y a los factores de diferente naturaleza –personales y contextuales que inciden sobre ellos. (Coll, 2010:5)

Asimismo, actualmente hay que destacar la importancia que supone el *constructivismo*. Esta corriente destaca las aportaciones que el aprendiz realiza a su propio proceso de aprendizaje:

Así, la visión constructivista del aprendizaje, sin lugar a dudas una de las que goza de mayor difusión y aceptación en la actualidad, se caracteriza por atribuir un papel decisivo a lo que el aprendiz aporta al acto de aprender, es decir, a las experiencias, conocimientos, habilidades, expectativas, intereses y motivaciones que trae consigo y que utiliza como plataforma y enganche para afrontar situaciones nuevas susceptibles de generar aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje, aun siendo de naturaleza experiencial, no puede ser entendido y explicado atendiendo únicamente a la naturaleza y las características de las situaciones y actividades a las que se vincula. (Coll, *op. cit.*:6)

No obstante, Coll menciona que no hay una sola característica individual del alumno que sea el factor a tener en cuenta y que sea determinante para su aprendizaje. Por ese motivo, Coll menciona lo siguiente:

Nótese que el uso de término “construcción” está plenamente justificado en este contexto, ya que el aprendizaje no es nunca el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino que es más bien el resultado de un complejo entramado de procesos en los que lo que aporta el aprendiz es tan importante como lo que procede de la situación o experiencia de aprendizaje. Así mismo, en esta visión del aprendizaje lo que cambia son tanto los elementos de la estructura psicológica del aprendiz, su matriz de comprensión de la realidad, como su capacidad para abordar situaciones y actividades y comprenderlas, es decir, para atribuirles significado. (Coll, *op.cit.*:6)

Así pues, la *aptitud cognitiva* del estudiante tiene una influencia muy poderosa e importante sobre la característica del conocimiento adquirido. Asimismo, la *aptitud afectiva* también incide directamente en la eficacia de los aprendizajes realizados, ya que está relacionada con la motivación, la persistencia y el esfuerzo llevados a cabo por parte del estudiante.

Las características conativas son otro elemento que hay que destacar, ya que aluden al

nivel de inferencia que poseen sobre la dirección y control del esfuerzo para llegar a la meta del aprendizaje deseado.

2.1.4 El español, sus componentes y características socioculturales

Para poder desarrollar los estándares de español como lengua extranjera se necesita poder también entender las características y los aspectos propios del idioma para el cual se desarrollan. En este caso, el idioma español posee unas características propias que el Instituto Cervantes detalla a partir de los componentes (i) gramatical, (ii) pragmático-discursivo, (iii) nocional, (iv) cultural y (v) de aprendizaje. A continuación presentamos un resumen de los mismos.

(i) El componente gramatical está compuesto por los siguientes elementos y características propias:

El *componente gramatical* incluye los inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional, si bien las cuestiones de léxico, que aparecen imbricadas con la gramática en el modelo de análisis que se ha comentado antes, reciben un tratamiento individualizado desde un enfoque nocional (...).

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm, consultado, 25/3/2018).

(ii) El componente pragmático discursivo exhibe las siguientes cualidades y propiedades:

En cuanto al *componente pragmático-discursivo*, la idea central de la que se parte es que la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, poniendo en juego las habilidades necesarias para desenvolverse en la interacción social, implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia entre las funciones —actos de habla— y las nociones generales y específicas que permiten realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, las intenciones del hablante. Los factores de naturaleza extralingüística — como las creencias y las expectativas de los interlocutores, sus conocimientos previos sobre sí mismos y sobre el mundo o las características de la situación en la que interactúan—, presentes en cualquier intercambio comunicativo, son decisivos en la interacción social y han de tenerse muy en cuenta a la hora de identificar los elementos relevantes de la comunicación (...).

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm, consultado, 25/3/2018)

(iii) El componente nocional presenta las siguientes características:

El *componente nocional* se sitúa en línea con los análisis de la lengua, desarrollados sobre todo a partir de los 70, que identifican una serie de categorías de carácter semántico-gramatical que no son, propiamente, unidades léxicas —entendidas como elementos discretos portadores de significado concreto—, sino conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de

unidades léxicas. De este modo, el concepto de *noción* trasciende el concepto tradicional de *vocabulario*. Las nociones *generales* son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales —como tiempo, cantidad o lugar—, mientras que las nociones *específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados (...). (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm, consultado, 25/3/2018)

(iv) El componente cultural comprende lo siguiente:

Por su parte, el *componente cultural* responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Desde la dimensión sociológica se ha puesto de relieve la importancia de tomar en consideración los factores sociales y culturales, como la organización social de la comunidad de hablantes a la que se accede, así como otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas. Esto sitúa en un primer nivel de reflexión la importancia que tiene, para quienes aprenden una nueva lengua, el conocimiento de los referentes culturales, la sensibilidad respecto a los comportamientos de carácter sociocultural y las actitudes y habilidades que han de desarrollarse a la hora de enfrentarse a posibles conflictos, malentendidos y choques culturales (...). (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm, consultado, 25/3/2018)

(v) El componente de aprendizaje atañe a lo siguiente:

Finalmente, el *componente de aprendizaje* parte de la imbricación entre el aprendizaje y el uso de la lengua. El interés por que el alumno desarrolle las capacidades necesarias para los usos comunicativos de la lengua implica un enfoque del aprendizaje que tenga muy presente la necesidad de proveer los recursos —en sentido amplio— que se requieren para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación. De este modo, el aprendizaje y la comunicación establecen una relación biunívoca y, por decirlo así, se retroalimentan (...). (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm, consultado, 26/3/2018)

Actualmente, la lengua es considerada como un medio o sistema utilizado por los seres humanos para ostentar, albergar y regularizar interacciones sociales. Por ello, adquirir la capacidad de comunicarse, con adecuación cultural, es un largo y complejo proceso de socialización. Todo aprendiz de una lengua, enfrentado al desafío de comunicarse en la lengua meta, establece cierto contacto con las normas que regulan la comunicación en ese determinado grupo social. El aprendiz, de esa forma, es expuesto a un mundo ajeno al suyo, exponiéndose a nuevos valores y costumbres culturales en algunos casos muy diferentes a los suyos:

El extranjero, si no está advertido, desarrollará comportamientos verbales y no verbales que a los

nativos les parecerán inadecuados y que tenderán a juzgar. No estamos diciendo con esto que el extranjero que aprende una lengua deba “camaleonizarse”, pretender comportarse en todo momento como un miembro de la comunidad que habla esa lengua, sino que tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas. (Miquel y Sans, 2004: 5)

Basándonos en lo que aportan Miquel y Sans, se puede establecer que las normas de una determinada cultura no son de carácter universal, y, por lo tanto, la competencia comunicativa y el componente cultural deben ser impartidos al mismo tiempo: “Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como un elemento indispensable –e indisociable– de la competencia comunicativa” (Miquel y Sans, *op. cit.*).

En cuanto a la didáctica de la lengua se refiere, en muchos casos, se puede observar que en el salón de clase la lengua y la cultura se dictan de forma separada. Miquel y Sans (*op. cit.*) hacen referencia a ese fenómeno destacando lo siguiente:

Resulta frecuente escuchar que la lengua y la cultura están íntimamente unidas, que todo en la lengua es cultura, que lengua y cultura son realidades indisociables, pero, sin embargo, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad. De hecho, basta con mirar cómo se definen las clases de muchos centros de enseñanza para observar que hay unas horas de “gramática” y otras de “cultura”, perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias. (Miquel y Sans, *op. cit.*)

Para Miquel y Sans, aún hoy, existe esta visión de la cultura y lengua por parte de los profesores de ELE y quienes desarrollan los manuales de instrucción de ELE:

Esta visión de lo hermético de la cultura, que se manifiesta en la lengua (el léxico, los recursos funcionales, los intercambios ritualizados, etc.), permiten constatar la ingenuidad de ciertas prácticas didácticas, visibles en muchos de los manuales en el mercado, que pretenden enseñar, simplemente, a tomar un café (...) sin arropar esta práctica con un trabajo serio del componente cultural. (Miquel y Sans, *op. cit.*)

Otorgar las garantías y facultades a un estudiante de poder interactuar y comunicarse de forma apropiada dentro de una cultura determinada implica replantear un nuevo enfoque sobre lo que se considera «cultural». Los hablantes nativos de un idioma poseen en la mayoría de los casos un conocimiento operativo de la cultura que les permite ser parte del proceso comunicativo con un alto grado de eficacia y adecuación. A esto Miquel y Sans lo denominan “cultura a secas” (Miquel y Sans, *op. cit.*).

A la cultura, en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, se le ha dado escasa relevancia, ya que se ha considerado que los estudiantes del idioma poseen, en su propia

lengua, conocimientos previos de la comunicación. Es por este hecho por lo que, bajo ese concepto, piensan que los estudiantes ya pueden participar en cualquier intercambio sin tener que pasar por cursos que los preparen culturalmente. Esa idea, como lo demuestra la siguiente cita de Dema y Moeller (2016), no es así:

Research on teaching culture has shown that language and culture are closely related (e.g., Brown, 2007; Kramsch, 1998; Kuang, 2007; Savignon & Sysoyev, 2005; Schulz, 2007; Tang, 1999) and are best acquired together (Schulz, 2007). Brown (2007) describes the interrelatedness of language and culture stating, “that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. The acquisition of a second language, except for specialized, instrumental acquisition [...], is also the acquisition of a second culture” (p. 189-190). Based on these findings, it is clear that language and culture learning are inextricably linked¹⁰. (Dema y Moeller, 2012:76)

Martínez Arbelaz (2002) establece lo siguiente en cuanto a las diferencias sobre el término «cultura» al que hacen referencia Miquel y Sans (*op. cit.*):

(...) conscientes de que lo cultural incluye una serie de fenómenos de muy heterogénea índole, distinguen entre 1) cultura con mayúsculas, 2) cultura a secas y 3) cultura con k. La cultura con mayúsculas sería el conocimiento de geografía, historia y sistema político, así como los hitos artísticos y literarios principales. Lo que Miquel y Sans llaman cultura a secas representaría algo así como un standard cultural, "el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas". Es decir, no se trata de una cultura que podríamos llamar "enciclopédica" sino de un conjunto de normas o de pautas de conducta que les sirva para desenvolverse en la vida diaria. Finalmente, la cultura con k sería la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor. Un ejemplo de esta capacidad cultural sería reconocer el argot juvenil. (Martínez Arbelaz, 2002:586)

Martínez Arbelaz (*op. cit.*) también hace referencia a lo presentado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes respecto a la enseñanza del elemento cultural:

De forma similar, esta dimensión socio-cultural del currículo de lengua extranjera aparece claramente recogida para el caso del español en los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde se especifica que mediante la enseñanza del idioma se pretende 1.- promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios. 2.- colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el

¹⁰ «Investigaciones en la enseñanza de cultura han demostrado que la lengua y la cultura están estrechamente relacionadas (e.g., Brown, 2007; Kramsch, 1998; Kuang, 2007; Savignon & Sysoyev, 2005; Schulz, 2007; Tang, 1999) y es mejor adquirirlas juntas (Schulz, 2007). Brown (2007) describe la interrelación de la lengua y cultura diciendo «que uno no puede separar las dos sin perder la significancia ya sea de la lengua o la cultura. La adquisición de una segunda lengua, excepto por especialización, adquisición instrumental [...], es también la adquisición de una segunda cultura» (pp. 189-190). Basados en esos descubrimientos, es claro que el aprendizaje de la lengua y la cultura están inextricablemente enlazados» (traducción propia).

reconocimiento y el respeto mutuo. (Martínez Arbeláiz, *op. cit.*)

Existe una gran cantidad de conocimientos empíricos que pueden ser utilizados para el desarrollo de actividades lingüísticas en un idioma extranjero. Estos conocimientos, empleados de una forma adecuada, pueden ayudar a crear actividades libres de los estereotipos que en muchas ocasiones poseen los alumnos sobre la cultura de la lengua meta. Una sociedad, sus miembros, prácticas y costumbres, como en el caso de Europa, pueden asociarse a (Consejo de Europa, 2001:100):

- *Vida diaria*: comidas tradicionales y bebidas típicas, horas de comida; reglas de mesa, fechas festivas y sus reglas; horarios laborales; pasatiempos; normas de deportes.
- *Condiciones de vida*: niveles socioeconómicos, recursos sociales, viviendas, medios de transporte.
- *Relaciones personales*: orden social jerárquico, estructuras familiares, relaciones entre distintas generaciones, relaciones con los agentes gubernamentales, relaciones formales e informales.
- *Lenguaje corporal*: formas de adecuadas de expresión corporal, gestos faciales, etc.
- *Creencias, actitudes y valores*: clases sociales, regiones y sus culturas, seguridad, minorías, política, cambios sociales, economía, creencias regionales y sus prácticas.
- *Convenciones sociales*: formas de dar hospitalidad, vestimentas, adecuación de obsequios, bebidas, amabilidad, el comportamiento dentro de la conversación, recibimientos y despedidas, etc.

Como se puede apreciar, el enfoque de la didáctica debe enfatizar el conocimiento que el estudiante necesita acerca de la «cultura a secas», dándole las herramientas necesarias al estudiante para poder interactuar y comprender los matices de una cultura tal como lo hacen los nativos hablantes de la misma. A raíz de esa comprensión, el estudiante contará con los elementos necesarios para poder leer, escuchar y comprender una pieza cultural. Esto es, en definitiva, alcanzar la cultura y comprenderla tal como lo hace un nativo de la misma por medio de los elementos culturales.

2.2 Creencias de profesionales de la educación sobre currículos de estudios

Las propuestas de quienes están encargados de desarrollar métodos basados en estándares de aprendizaje son de fecha bastante reciente. Son estudiosos que se han alejado de las tendencias tradicionales porque sienten que, en pleno siglo XXI, hay que cambiar tanto la forma de estructurar los currículos como la forma de evaluarlos. Destacamos, entre las diferentes propuestas consultadas, el trabajo de Clark y Peterson (1986). Estos autores mencionan y datan la apertura de los estudios basados en los pensamientos de los educadores a partir del año 1975. Señalan que en dicha fecha se desarrolló un congreso que planteó por primera vez estudiar las ideas del profesor y qué es lo que lo motiva o conduce a pensar de la forma que lo hace. Shulman (1975) plantea de forma abierta, y por primera vez, estudiar a los educadores basándose en las percepciones que los mismos tienen sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus prácticas como docentes. Para el autor era importante resaltar este punto de incidencia ya que, según él, aquellos que estaban encargados de desarrollar los currículos educativos lo hacían siguiendo las experiencias y percepciones que habían vivido anteriormente y, por consiguiente, esas vivencias incidirían de forma directa en el desarrollo curricular. El autor expone que la idea de *qué debe enseñarse* y *qué es lo que el educador piensa*, sin seguir un patrón de conducta y práctica profesional, es de gran preocupación, y más en un sistema que está sujeto a desarrollar sus propios estándares de aprendizaje.

Según De Zubiría Samper (2013), el currículo es la esencia que dirige y guía nuestro programa educativo respondiendo a preguntas como “¿*qué debo enseñar?* ¿*A quién le voy a enseñar?* ¿*Cuándo voy a enseñar un determinado tema?*”. Estas preguntas, que son respondidas por el currículo, dan forma y sentido a los estándares que existen dentro del mismo. Estos también aportan seguridad y dirección a los estudiantes que están experimentando nuestras prácticas de docencia. El hecho de poseer una estructura curricular hace de nuestro sistema educativo un sistema más efectivo y de mayor impacto en nuestras sociedades. De Zubiría Samper (2006 y 2013) expresa en su nueva investigación los siguientes puntos a tener en consideración a la hora de desarrollar currículos educativos:

- La escuela actual no se corresponde con el mundo actual.
- El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática.

-El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás.

-Unos jóvenes que vivirán en el siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX.

-En esta dirección, resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual. (De Zubiría, 2013 :21)

Sin lugar a dudas, De Zubiría Samper (2013) ya está pensando en eliminar parámetros fijos, irreales y sobre todo inconclusos para el conocimiento que el estudiante realmente necesita adquirir. Menciona que los currículos actualmente están cargados de información que data del siglo XIX, información que los estudiantes ya adquieren en clases como es el caso de historia, ciencias sociales, etc. Es por eso que destaca que los currículos de ELE a día de hoy están formados por una carga cultural antigua que deja de lado el pasado reciente de los países hispanohablantes y sus logros en áreas diferentes de sus comunidades y culturas.

Riviere también hace alusión a lo que se expresa en el párrafo previo. En este caso Riviere menciona que:

(...) La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar, y no pescados, a los estudiantes. Cañas que les permitan a los estudiantes interpretar, analizar y argumentar la información depositada en las redes. Quien alcanza altos niveles de desarrollo en sus competencias interpretativas, posee una caña para adquirir nuevos conocimientos. Puede ser, por ejemplo, que un niño con excelente nivel de lectura, no tenga la información sobre la extensión de los ríos, las capitales de determinado país o el nombre de sus gobernantes; sin embargo, la competencia interpretativa le permitirá acceder a ella, si esa es su necesidad. Y lo más importante, le permitirá interpretarla, le permitirá utilizarla en otro contexto, le permitirá apropiársela en forma de competencia. Es decir, le permitirá aprehenderla. Lo mismo le sucede a quien posea redes conceptuales claras, jerárquicas y diferenciadas, o a quien haya desarrollado interés por conocer y autonomía para pensar, sentir y actuar de manera independiente. Desafortunadamente todavía no es así. Todavía la mayor parte de escuelas de América Latina entrega pescados a sus estudiantes, y, desafortunadamente, pescados viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. La finalidad última de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la humanización del ser humano como decían Merani y Vigotsky. (Cit. por Riviere, 1996: 19)

2.2.1 Creencias de profesionales encargados de desarrollar currículos de estudios basados en

estándares de aprendizaje.

De acuerdo con Lomas, C. y Aliagas, C. (2012), los estándares de aprendizaje en la educación lingüística son bloques que sostienen, desarrollan y generan más aprendizaje en los estudiantes. También, estos estándares generan que el desarrollo de la lengua trascienda nuestros salones de clase cuando se ponen en práctica en nuestras comunidades. Pero lo previamente dicho no podría suceder si no se tuviera un orden curricular con estándares bien definidos y evaluados. Por tal motivo, recae en quienes tienen la tarea de desarrollar currículos educativos el establecer *qué se debe enseñar y en qué punto del currículo debe hacerse*. Posteriormente, se le da al docente la potestad de desarrollar estos estándares de la forma que crea necesaria. Lomas y Aliagas mencionan:

(...) En nuestra opinión, entre otros, hay tres objetivos esenciales para promover una educación lingüística de orientación comunicativa y crítica: a) situar a los estudiantes en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndolos en protagonistas de su desarrollo comunicativo; b) poner el énfasis en los usos discursivos variados que se producen en la vida social, desde los entornos más próximos hasta los más formales y <<lejanos>>; c) formar personas competentes comunicativamente y críticas ante el alud de mensajes de todo tipo que llegan a adolescentes y jóvenes a través de medios de comunicación, Internet y redes sociales. (Lomas, C. y Aliagas, C. 2012:19)

Otra aportación destacable fue la realizada por Chappuis (2014) que proveyó una unidad de estudio con 8 estándares y dentro de los mismos metas o destrezas para ser evaluadas. Westerberg (2016), por su parte, también desarrolló una guía de implementación de currículos estructurados en estándares de aprendizaje. Los autores previamente nombrados son, al igual que otros autores, quienes han podido hacer de este sistema de estándares una realidad en muchos de los distritos escolares de Estados Unidos.

Otros autores que también se adentran en el estudio y desarrollo de estándares de aprendizaje son March y Peters (2015). Ellos mencionan la necesidad de desplegar los estándares en un conjunto de pasos que construyan y den viabilidad a una unidad basada en las metas de aprendizaje a corto y largo plazo. Como se puede observar, estos estudios más recientes sobre el tema hablan de un conjunto de unidades de aprendizaje como algo más importante que el currículo mismo ya que las unidades de aprendizaje darán validez y estructura al currículo educativo.

Marzano, R., Werrick, P., Simms, J. & Livingston, D (2014) destacan que, dentro de los estándares, hay metas de mayor prioridad. Cuando hablan de ello se refieren a las *metas de mayor prioridad* como elementos básicos y necesarios para *ordenar* la adquisición del conocimiento. Explican, asimismo, que por medio de una exposición a un orden lógico de las metas el estudiante estaría en posición de hacer uso de las mismas dentro y fuera del salón de clase de una manera más eficaz y adecuada. Este orden conlleva presentar en primer lugar (i) aquellas destrezas que deben adquirir de forma inmediata para poder comenzar a desarrollar el conocimiento deseado. A continuación, (ii) las destrezas que formarán parte del desarrollo de otras destrezas. Y finalmente, (iii) las destrezas que deberán perdurar pasado el periodo de instrucción dentro del salón de clase.

En relación con lo dicho por Marzano, Werrick, Simms & Livingston (*op. cit.*), Marzano & Haystead (2008) hablan de los docentes y sus formas de determinar (i) qué es importante, (ii) qué no lo es y (iii) a qué contenidos deben dedicar más tiempo. Hablan también del grado de dificultad de una unidad que se imparte y cómo esto influye en la forma de evaluar a los estudiantes. De igual manera, mencionan que enseñar a los estudiantes los contenidos que están en los estándares de aprendizaje es vital, ya que aparecerán en la prueba de medición de las destrezas que deben alcanzar y, por tanto, los estudiantes deben estar preparados. En otras palabras, hablan de no evaluar lo que el estudiante no ha estudiado ya que obviamente eso le hará fracasar y hará que fracase el sistema de estándares de aprendizaje.

En el caso de la evaluación de los currículos tradicionales de aprendizaje, hay autores, como Guskey (2009), Popham (2008), Earl (2003) y De Zubiría Samper (2013), que se dedicaron a investigar la subjetividad de los docentes en cuanto a la evaluación de los mismos. Guskey (2009) reporta en su recolección de datos elaborada durante un extenso periodo de años que la mayoría de los métodos de evaluación de los currículos tradicionales son por medio de exámenes, pruebas semanales, pruebas semestrales, etc. El punto es que en todos esos métodos de pruebas se transfiere lo que hizo el estudiante en dicha prueba a un simple método de porcentajes y no se evalúa o mide basándose en estándares de aprendizaje que fue lo que aprendió el estudiante.

2.2.2 Creencias sobre el currículo de ELE y sus formas de evaluarse

No fue hasta el año 1967 que no se formó el *Council Americano de Enseñanzas de*

Lenguas Extranjeras (ACTFL), el cual da un cierto criterio de qué debe enseñarse en cada nivel. Este organismo se compara con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). No obstante, el ACTFL presenta líneas de especificación que tienden a no dar información explícita sobre los contenidos lingüísticos de un determinado nivel de estudio y las destrezas que deben adquirirse al final del mismo. En otras palabras, y al compararlo con el MCER, es más ambiguo y menos concreto en cuanto a los contenidos que debe tener cada nivel o, mejor dicho, qué debe poder hacer el estudiante al final del curso de ELE. La información que se presenta a continuación es la que actualmente se encuentra en la página principal de ACTFL.

(...)Since its founding (in 1967), ACTFL has become synonymous with innovation, quality, and reliability in meeting the changing needs of language educators and their students. From the development of Proficiency Guidelines, to its leadership role in the creation of national standards, ACTFL focuses on issues that are critical to the growth of both the profession and the individual teacher (<https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>, consultado, 3/4/2018)

No es hasta un pasado reciente, año 2015, que se establecen los *can do statements* que hacen referencia a lo que puede o no producir un estudiante en cada nivel. Es decir, con este cambio, se da una guía con mayor información de qué debe poder hacer el estudiante al final del curso de ELE. Es por eso que esta entidad, junto con el MCER, han sido tenidos en cuenta para desarrollar los nuevos estándares de aprendizaje con el fin de elaborar un currículo de estudio único a nivel estatal. Es pertinente mencionar que ACTFL no tiene ningún tipo de influencia sobre los currículos estatales ya que es una entidad privada.

Hasta el momento no hay un único currículo de ELE ni una sola forma de evaluarlo dentro de la enseñanza pública del estado de Virginia. Los encargados de desarrollarlo y evaluarlo son cada uno de los 1920 centros educativos existentes en el Estado. Es decir, hay 1920 currículos de ELE diferentes y 1920 maneras de evaluarlos. Es por eso que vemos la necesidad de implementar un único currículo basado en estándares de aprendizaje que se pueda aplicar en todo el Estado. El departamento de educación del estado de Virginia, el cual es el encargado de ELE en la enseñanza pública, dice lo siguiente sobre la evaluación del currículo:

(...)However, at this time, there are no plans to develop state assessments associated with the Foreign Language SOL.

School divisions should use the SOL to develop a local curriculum that defines more narrowly the content and structures that will enable students to

meet the standards.

Teacher accountability is in the hands of the local school divisions. • Each school division should develop a foreign language curriculum that is aligned to the state standards. • Classroom instruction and student learning should reflect the local curriculum. • School divisions and schools should consider ways to effectively assess student performance based on the local curriculum. (VDOE 2007;13)

El contenido del párrafo previo ejemplifica y muestra la visión sobre el currículo de ELE existente en la enseñanza pública del estado de Virginia. Este planteamiento también afecta al estudio de otras lenguas extranjeras como el francés. Lo que demuestra este posicionamiento del departamento de educación es que deja en manos de los centros educativos el desarrollo y evaluación de los currículos de lenguas extranjeras. Eso hace entender, como se ha indicado más arriba, el porqué de la coexistencia de más de mil currículos de ELE dentro del mismo Estado

Ya en 2007 Gusky observaba la importancia que se atribuía a las materias que son requeridas para obtener la graduación del nivel secundario en contraste con las que no lo son, llamadas electivas, como es el caso de ELE. En concreto, se podía observar el tratamiento que se les daba desde el enfoque evaluativo, es decir, la evaluación estaba enfocada en el resultado final de cada unidad. En cambio, en el enfoque de los últimos años, específicamente en el enfoque comunicativo de la lengua, esto se considera contraproducente. Gusky dice:

(...) traditional practice was to organize curriculum content into units and then check on students' progress at the end of each unit. These checks on learning progress, he reasoned, would be much more valuable if they were used as part of the teaching and learning process to provide feedback on students' individual learning difficulties and then to prescribe specific remediation activities. (Gusky 2007; 52)

Se describe la evaluación de los estándares de aprendizaje como un punto de partida hacia el uso correcto del aprendizaje y no como el punto final del proceso de aprendizaje. Earl (2003) explica que pasar en el salón de clase de un método tradicional a uno basado en estándares de aprendizaje es una revolución educativa. Este cambio permite que el estudiante ya no esté sujeto a seguir las mismas prácticas que el sistema educativo tradicional maneja desde el comienzo de la educación. Earl indica que los estándares de aprendizaje les dan mayor libertad de acción a los estudiantes ya que este enfoque educativo permite valorar y calificar el conocimiento completo del estudiante y no solamente lo que se evalúa en una prueba determinada.

2.2.3 Creencias sobre nuevos currículos basados en estándares de aprendizaje

Antiguamente y hasta la fecha, la enseñanza y evaluación de idiomas no se ve como parte de un currículo de enseñanza, sino como algo secundario dentro del sistema educativo. Es por ello que las aportaciones de autores como Robles (2006) son relevantes en el desarrollo de nuevos currículos de ELE. Robles (*op. cit.*) destaca la importancia y la incidencia que debe tener el MCER en el desarrollo de estándares de aprendizaje de ELE. Vemos como en su trabajo hace referencia a la importancia de desarrollar, en etapas, la adquisición del idioma para que de una manera eficiente el estudiante pueda hacer conexiones con su propio idioma y le dé sentido a lo que está aprendiendo. Esto, según Robles, garantiza la retención del idioma y mejora el nivel de aptitud del estudiante hacia el ELE.

Popham (2008) resalta la importancia de los puntos estratégicos del desarrollo del aprendizaje y cómo por medio de ellos podemos desarrollar un progreso gradual del currículo. Esto quiere decir que debemos identificar qué unidad del conocimiento se necesita primero para entonces crear una secuencia de estándares que permita al estudiante desarrollar la lengua con total normalidad. De Zubiría Samper (2013) dice que cuando el docente imparte su clase debe hacer uso de una progresión del conocimiento regulado y basado en los estándares de aprendizaje. El estudiante debe adquirir un nivel de estructuras, vocabulario, competencia cultural y demás componentes del tema para así poder incrementar el grado de dificultad del aprendizaje y, por ende, de los estándares de aprendizaje y sus metas.

Martín Peris (2005), por su parte, muestra cómo la falta de estructura de estándares dentro de una unidad de aprendizaje es contraproducente para el desarrollo del conocimiento. Y Marzano *et al.* (2014) explican que cuando se diseña un currículo hay que estructurar las unidades de aprendizaje con secuencias y transiciones fáciles de efectuar. Estas transiciones deben guiar el aprendizaje del estudiante de forma coherente y concisa.

Lorenzo, Casal y Moore (2009) marcan la diferencia entre unidades basadas meramente en objetivos generales y unidades basadas en estándares de aprendizaje. Estos autores indican que los objetivos pueden ser el resultado deseado de una unidad, pero estos deben estar divididos en estándares. Especifican que los estándares de aprendizaje deben contar con metas específicas para poder alcanzar el objetivo final de la unidad de estudio. De acuerdo con Heflebower y Hoegh (2014), la elaboración de estándares dentro del currículo debe estar

alineada con las metas u objetivos de la unidad de estudio. También mencionan que debe haber metas específicas de corto y largo plazo que constituyan una guía de estudio para los estudiantes. Como vemos, no son pocos los autores que remarcan la necesidad de graduar las metas a alcanzar por el alumno (Popham, 2008; Marzano, 2014; De Zubiría Samper, 2013).

Westerbenger (2016) elaboró una guía destinada a aquellos profesionales que deseaban pasar de un currículo basado en un proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación tradicional a uno basado en estándares de aprendizaje y de evaluación de éstos.

(...)changes in classroom assessment and grading into the broader context of a district-adopted guaranteed and viable curriculum. Stated simply, a district with a well-developed guaranteed and viable curriculum has identified a limited number of non negotiable topics and corresponding leveled performance expectations for every grading period of every grade-level subject. (Westerberg 2016; 22)

Si desglosamos la información de la cita previa, podemos ver que el sistema educativo no debe solamente cambiar la forma de evaluar, sino también de adoptar currículos que garanticen el aprendizaje del estudiante. De hecho, hay elementos que no podrán ser objeto de negociaciones en el momento de determinar qué es lo que se debe enseñar en cada nivel. Por ejemplo, el contenido de un nivel determinado no puede ser alterado u omitido por el docente ya que dicho contenido forma parte de un bloque de destrezas dentro de los estándares que darán vida a otras destrezas del idioma.

De acuerdo con Fisher, D., & Frey, N. (2008), los currículos actuales deben estar basados en un método de enseñanza que cumpla con las garantías y condiciones necesarias para poder desarrollar el conocimiento deseado para los estudiantes. Es de ahí, y leyendo la siguiente cita, que podemos ver la importancia de una guía de estudio estructurada, en nuestro caso en estándares de aprendizaje, que lleve al estudiante a un nivel de pensamiento y adquisición de ELE de un nivel superior a un nivel de pensamiento crítico.

(...)single guided instructional event won't translate into all students developing the content knowledge or skills they are lacking, but a series of guided instructional events will. Over time and with cues, prompts, and questions, teachers can guide students to increasingly complex thinking. Guided instruction is, in part, about establishing high expectations and providing the support so that students can reach those expectations. (Fisher, D., & Frey, N 2008; 31)

El Congreso de los Estados Unidos de América estudió el método tradicional de enseñanza de idiomas y comprobó que funcionó por un tiempo, pero que llegado un momento, y a nivel federal, dejó de hacerlo. De ahí que en el año 2001 elaboró una ley llamada *No Child Left Behind* la cual dice lo siguiente:

(...)Requires each State to define AYP (annual year plan) in a specified manner, which includes separate measurable annual objectives for continuous and substantial improvement for the achievement of all public elementary school and secondary school students in the State, and for the achievement of specific groups: (1) economically disadvantaged students; (2) students from major racial and ethnic groups; (3) students with disabilities; and (4) students with limited English proficiency. Requires States, by the 2005-2006 school year, to conduct annual academic standards-based assessments in mathematics and reading or language arts in grades 3 through 8. Requires such assessments in science at three grade levels by the 2007-2008 school year. Provides for grants to States to develop such assessments. (H.R.1 — 107th US Congress 2001-2002)

Como se puede ver en la cita previa, el Congreso elaboró una ley con el objetivo de mejorar la situación de ciertos grupos sociales con necesidades específicas y que hasta la fecha estaban siendo, de cierta forma, discriminados o expuestos a perder sus cursos académicos y sin posibilidades, o pocas, de acceder a estudios universitarios. Es por eso que se crean los estándares de aprendizaje, pero solamente para las materias de matemáticas, historia, ciencias y lengua inglesa. Esto supuso una revolución en el sistema educativo de Estados Unidos. Sin embargo, los idiomas extranjeros quedaron fuera de la cobertura de los llamados *SOL's standards of learning* a nivel estatal. Así, para el caso de los idiomas extranjeros, como el ELE, se puede observar que los *Sol's* de Virginia solamente proveen una guía de qué se debe aprender, pero no proporciona material, temas, gramática, cultura o vocabulario alguno (ver anexo A1). La guía estatal no especifica qué se debe adquirir en el curso de ELE. Esto deja al descubierto la necesidad imperiosa de ofrecer estándares de aprendizaje y un currículo único de ELE a nivel estatal.

Al haber ya presentado el marco teórico y el estado de la cuestión a lo largo de todo el capítulo 2, damos paso al capítulo 3 donde ofrecemos y exponemos los objetivos de este estudio de investigación.

CAPÍTULO 3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 El objetivo general

Investigar en centros educativos públicos del Estado de Virginia en EE.UU. si un currículo de Español como Lengua Extranjera (ELE) basado en estándares de aprendizaje con objetivos de corto y largo plazo ayuda a mejorar el logro final de adquisición de la lengua meta frente a un currículo tradicional.

3.2 Los objetivos específicos

El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y analizar las características básicas del currículo tradicional de ELE que se aplica actualmente en los centro educativos públicos del Estado de Virginia.
- Concretar y desarrollar los estándares de aprendizaje del nuevo currículo de ELE con objetivos de corto y largo plazo.
- Aplicar el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje en centros educativos públicos del Estado de Virginia.

3.3 Las preguntas de investigación

A partir del objetivo general y los específicos formulamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los elementos básicos del currículo tradicional de ELE que se aplica actualmente en los centros educativos públicos del Estado de Virginia en EE.UU.?
 - 1.1. ¿Está presente en el currículo tradicional que sigue el Estado de Virginia el enfoque comunicativo tal y como se presenta en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia)?
 - 1.2. ¿Promueve el *aprender a aprender* el currículo tradicional de ELE en el Estado de Virginia?

- 1.3. ¿Fomenta el currículo tradicional de ELE del Estado de Virginia la interacción oral y escrita en la lengua meta dentro y fuera del aula?
2. ¿La aplicación de un currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje con objetivos de corto y largo plazo obtiene mejores resultados finales en la adquisición de la lengua meta que el currículo tradicional actual seguido por el Estado de Virginia en EE.UU.?
 - 2.1. ¿Cuáles son los resultados finales por niveles del currículo tradicional de ELE aplicado actualmente en el Estado de Virginia?
 - 2.2. ¿Cuáles son los resultados finales por niveles de la aplicación del nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje en el Estado de Virginia?
 - 2.3. ¿Hay diferencias en los resultados finales por niveles entre los dos tipos de currículo de ELE?
 - 2.4. ¿Cuáles son las opiniones de los alumnos respecto a los dos tipos de currículo de ELE aplicados en los centros educativos públicos del Estado de Virginia?

CAPÍTULO 4 LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1 La metodología de la investigación empírica

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo de investigación empírica cuenta con dos fases: La primera de ellas es la elaboración del currículo de ELE basado en los estándares de aprendizaje, y la segunda es el desarrollo de la investigación relacionada con la implementación del nuevo currículo de ELE.

4.1.1 Elaborar el currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje

Como primer paso para llevar a cabo la presente investigación, una vez analizado el sistema educativo del estado de Virginia (EEUU) respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, fue desarrollar el currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje. Para ello, se formó un comité de desarrollo curricular formado por (i) estudiantes (antiguos, actuales y futuros); (ii) académicos extranjeros de países hispanohablantes que otorgaron sus visiones sobre la enseñanza y experiencias en la didáctica de ELE en sus países respectivos; (iii) un supervisor de idiomas extranjeros del sistema educativo de la ciudad; (iv) profesores de Educación Secundaria y (v) consejeros de didáctica, que son los encargados de presentar nuevas estrategias de enseñanza y métodos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho comité tenía asignada la tarea de reunirse una vez por semana y seguir un plan de trabajo antes, durante y después de la implementación de los nuevos estándares de aprendizaje de ELE. Para ello se desarrolló un calendario de trabajo y una planilla en la que se tomaban notas de cada reunión (ver Anexo 1). En cada una de ellas se discutían distintos temas como contenidos, métodos, enfoques, tareas, evaluaciones, dificultades con la clase, entre otros tantos.

Por último, el comité tenía la libertad de votar a favor o en contra de las medidas que se creyeran oportunas, como es el caso de adoptar una nueva metodología, modificar el contenido de la unidad, adoptar un nuevo sistema de evaluación del docente o de la tarea, etcétera.

4.1.1.1 *Identificar los contenidos de cada nivel*

Tal y como se mencionó en el punto anterior, después de la creación del comité de desarrollo de los estándares de ELE se prosiguió a identificar los temas específicos del contenido de los niveles B1 y B2 acorde al *Plan curricular del Instituto Cervantes* y ACTFL.

Para dar validez y acreditar nuestro currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje, lo comparamos con el *Plan curricular* y con la ACTFL, *así como con los SOL* vigentes en ese momento. Tanto el PCIC como la ACTFL desempeñaron un papel muy significativo en las reuniones, ya que estábamos comparando guías curriculares de dos instituciones que gozan de un alto prestigio internacional. Tras las deliberaciones, finalmente se tomó la decisión de seguir los preceptos propuestos por el PCIC en los *Niveles de referencia para el español* en los que basamos los contenidos. Creímos pertinente reflejar los temas específicos que debían, a nuestro entender, ser parte de cualquier currículo de ELE que se dirigiera hacia el enfoque comunicativo de la lengua.

Así pues, se elaboraron unidades de secuencias lógicas y moderadas con el fin de desarrollar la lengua en toda su dimensión. Se buscó, en este sentido, promover la lengua desde su unidad más básica hasta conseguir el desarrollo de todas las unidades, independientemente de los niveles de complejidad que estas tuvieran. El enfoque que se siguió en este desarrollo fue el comunicativo, tomando *la tarea* como eje de las prácticas curriculares y brindándole autonomía al estudiante.

En el apartado correspondiente al Anexo 4 se puede apreciar los estándares de aprendizaje de los niveles B1 y B2 que hemos desarrollado. Dichos estándares son los mismos que hemos implementado en el centro educativo, que los consideran una idea de un nivel superior y creen en la necesidad del currículo basado en estándares de aprendizaje.

4.1.1.2 *Determinar las necesidades y las dificultades de cada nivel*

Con el objetivo de elaborar el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje, el primer requisito era comparar los *SOL* vigentes en el Estado de Virginia con el MCER y la ACTFL para poder determinar así las similitudes y diferencias existentes entre ellos. Una vez identificadas las semejanzas entre el MCER y la ACTFL, se trataba de encontrar las diferencias respecto a los *SOL* con el fin de poder entender qué llevaba al estado de Virginia, o entidad local, a enseñar lenguas extranjeras de la manera como lo estaba haciendo. Y a partir de ahí se empezó

a proyectar el nuevo currículo de ELE basando en estándares de aprendizaje.

Concluida esta tarea, analizamos los materiales de enseñanza de ELE, como libros de textos, materiales didácticos, tareas, *input* y *output*, con el fin de presentar la idea de los materiales auténticos que fueron mencionados en el Capítulo 2. Una vez halladas las diferencias, trabajamos con el manual de español y lo ajustamos a las necesidades de los estándares de ELE y al enfoque comunicativo de la lengua. Los materiales anteriores tenían una carga gramatical muy alta, al igual que el enfoque en la traducción directa e inversa.

El marco de referencia de lo que debería poder hacer un estudiante al final de cada nivel de ELE se obtuvo tanto del PCIC, como del MCER, la ACTFL y los *SOL* estatales. Culminar esta etapa del desarrollo curricular nos permitió proseguir con la articulación y posterior continuación del desarrollo curricular que describimos a continuación, que está íntimamente relacionado con la filosofía de los estándares de ELE.

4.1.1.3 Definir las metas de los programas por nivel y por curso

Llegados a este punto, se tomaron determinaciones sobre qué era lo que se debía enseñar en cada uno de los niveles –en este caso B1 y B2–, para así poder desarrollar e identificar cuántas unidades debía tener nuestro nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE. Asimismo, se reflexionó sobre qué información competía a cada unidad y, dentro de la unidad, su secuencia, con la finalidad de desarrollar la lengua de una forma natural, coherente y eficaz. Para lograr este objetivo tomamos como referencia los niveles B1 y B2 del MCER, así como también los *SOL* Español 2, y ACTFL nivel 2. A partir de esos documentos empezamos a crear el nuevo currículo.

4.1.1.4 Desarrollar la secuencia didáctica

Una vez determinados los aspectos anteriores, surgió la necesidad de reflexionar y decidir sobre qué se debe enseñar primero y qué le debe seguir; así como qué es lo que se debe saber al final del curso, y cuáles son los requisitos para cursar el siguiente nivel de ELE. En este sentido tomamos los elementos que están presentes en el PCIC, MCER, ACTFL y *SOL* de los niveles B1 y B2, con el fin de ofrecer una secuencia que fuera lógica, sólida, coherente y cohesiva. Esta necesidad determinó que nos decidiéramos por utilizar los datos que teníamos del currículo

tradicional, los datos adquiridos brindados por las entrevistas con los estudiantes, los datos brindados por las entrevistas con los docentes y los conocimientos que fueron adquiridos por los estudiantes en los niveles A1 y A2. Toda esta información la aplicamos en favor de una secuencia que permitiera a los estudiantes utilizarla para adquirir nuevos conocimientos. Dicha tarea llevó largas horas de deliberaciones, planificaciones, desarrollos de unidades y modificaciones de las mismas hasta llegar al producto final de estándares que deseábamos crear.

4.1.1.5 Identificar los recursos humanos y materiales necesarios para la implementación del currículo

Para la investigación, necesitábamos, por un lado, recursos humanos e institucionales y, por otro lado, recursos materiales. Dentro del primer grupo, el recurso básico e imprescindible era conseguir el permiso de la ciudad independiente de Charlottesville del estado de Virginia (EEUU) para poder acceder a sus centros educativos. La consecución de ese permiso nos permitió la recolección de información, en base a la cual se ejecutó el plan piloto para recoger los datos y dar validez a nuestra investigación/estudio. Asimismo, se necesitaba contar con la disponibilidad de docentes para implementar los estándares de aprendizaje de ELE en sus salones de clase. Con el hándicap, además, de que debían estar bajo observación y escrutinio continuo durante un periodo de 3 años. Cabe mencionar en este punto especialmente a los participantes del proceso de aprendizaje, que son los estudiantes. Contar con estudiantes que estuvieran dispuestos no solo a participar en la implementación de un nuevo currículo de ELE, sino también a ser entrevistados, fue algo que ayudó a obtener una visión interna y más detallada del currículo, ya que fueron ellos los que después de todo experimentaron trabajaron directamente con el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje y, por tanto, los que proporcionaron los datos necesarios, y al mismo tiempo de gran relevancia, para nuestra investigación. Hemos de decir que los estudiantes son el eje de esta investigación, ya que se ideó por ellos y para ellos.

Los datos que fueron brindados por los estudiantes fueron estudiados, analizados y comparados con los datos del currículo tradicional.

En cuanto a los recursos materiales básicos, fueron los *SOL* del Estado de Virginia del año 2007, los estándares de ACTFL, los *Niveles de referencia para el español* del PCIC y el MCER. También contamos con el libro de texto *Español para todos* de la editorial Santillana.

El currículo tradicional fue analizado y comparado con el nuevo con el fin de observar las secuencias que existían en su composición curricular. Asimismo, utilizamos: (i) libros de calificaciones electrónicos del profesor, (ii) programas *software* para la recolección de datos de las reuniones, (iii) grabadores electrónicos de sonidos para las entrevistas, (iv) videograbadoras para las clases, (v) ordenadores portátiles, (vi) ordenadores convencionales, (vii) dispositivos electrónicos de comunicación, (viii) *software* de diseños curriculares, (ix) diseños gráficos, (x) salones de convenciones para reuniones extracurriculares, (xi) viajes al exterior para convenciones, talleres, presentaciones, etcétera, (xii) cuadernos para notas del profesor, (xiii) salones de clase exclusivos para el uso de idioma español.

También, recurrimos a realizar reuniones locales con todos los docentes de ELE de la ciudad. En las reuniones llevamos a cabo encuestas y debates abiertos acerca del currículo, las experiencias y los resultados que iban siendo monitoreados. La consigna era la de minimizar y erradicar el nivel de repetición de cursos de ELE y maximizar el aprendizaje de la lengua de forma significativa y efectiva.

Una vez identificados todos los recursos necesarios para poder contar con una transición eficaz y segura dentro de los centros educativos, establecimos que necesitábamos 12 docentes, 3 aulas de ELE, 3 centros educativos y 2.500 estudiantes (estimación basada en las proyecciones de ingreso de estudiantes al sistema escolar de la ciudad), a los cuales se les impartirían los nuevos estándares de aprendizaje de ELE.

4.1.1.6 Desarrollar una metodología de evaluación

Superadas las fases anteriores, era el momento de evaluar, por un lado, el progreso y el logro final alcanzado por los estudiantes una vez finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, la eficacia del nuevo currículo de ELE.

- (i) Para realizar la evaluación de los estudiantes, se organizaron, por una parte, exámenes y pruebas semanales, mensuales, semestrales y anuales que se ajustaran a los estándares de aprendizaje elaborados. De ese modo, se garantizaba evaluar al estudiante en los estándares y destrezas a los que serían expuestos al finalizar el curso. Por otro lado, y siguiendo el enfoque comunicativo, se diseñó una rúbrica basada en una escala de cuatro puntos, que a su vez podría contar con subescalas de medio punto, para los niveles B1 y B2 (ver Tabla

4.1 ¹¹al final del capítulo). Este método de evaluación se basa en proporcionar al estudiante herramientas para desarrollar la autonomía de su aprendizaje. Es decir, se focaliza en el estudiante como un agente autónomo que debe responsabilizarse sobre su proceso educativo y, a su vez, se hace hincapié en que el estudiante se autoevalúe y conozca, más allá de un simple porcentaje, qué es realmente lo que debe mejorar en la realización de la tarea.

- (ii) Para evaluar la eficacia del nuevo currículo, contamos con (a) un sistema de comunicación de correos electrónicos que nos permitió dar seguimiento a la implementación del currículo basado en estándares de aprendizaje; (b) entrevistas a estudiantes y docentes. Los estudiantes fueron provistos con una serie de preguntas previas cuyas respuestas analizamos posteriormente. Las respuestas de los docentes permitieron dar seguimiento a la implementación y posterior análisis de los estándares de ELE. Las entrevistas estaban conformadas por preguntas abiertas que buscaban simplemente obtener las experiencias de los agentes implicados en la investigación y no una respuestas correcta o incorrecta.

4.1.1.7 Presentar y ejecutar el nuevo programa

Este punto trata del área de implementación dentro del desarrollo curricular basado en estándares de aprendizaje.

La presentación del currículo único se realizó de forma local en tres centros educativos por medio de una convención que tuvo lugar en la ciudad de Alexandria, en la cual presentamos la necesidad de unos estándares para ELE definidos y que, a su vez, contaran con metas de aprendizaje a corto y largo plazo. Se procedió a indagar en el interés de los presentes para que la puesta en práctica del nuevo plan de estándares de ELE tuviera lugar. Una vez conseguido su aprobación, la ejecución del nuevo currículo se llevó a cabo en una ciudad independiente del estado de Virginia. El nuevo programa se realizó con un periodo de transición de 2 años. El primer curso de implementación fue 2014-2015, en el que se recogieron datos del currículo

¹¹ Este modelo de calificación aporta facultades al docente para expresar en los distintos apartados las recomendaciones que este crea necesarias. Asimismo, deja ver al estudiante qué es lo que este debe trabajar para mejorar o qué es lo que está haciendo bien para continuar empleándolo en su proceso comunicativo. En este tipo de escala se puede utilizar el medio punto y hacer comentarios para que el estudiante vea por qué ha logrado o no obtener ese medio punto, es decir, qué es lo que le falta adquirir de la lengua.

tradicional basado en la guía curricular estatal para posteriormente compararlo con los datos del currículo nuevo; el segundo curso (2015-2016), se implantó la enseñanza del nuevo currículo de ELE en todos los niveles B1 y B2 –educación primaria, intermedia y secundaria–; el tercer curso (2016-2017) se volvió a enseñar el currículo nuevo, y se recogieron los datos que fueron presentados por los docentes en sus libros de calificaciones al final de curso, dando así por concluida nuestra investigación.

4.1.1.8 Reformar el programa de acuerdo a los datos recogidos a lo largo de la implementación

Una vez que el plan piloto fue investigado, planeado, evaluado y puesto a prueba, se comenzaron a recoger datos con carácter previo a la implementación del currículo único a nivel local. Al contar con una base de datos, pudimos hacer una evaluación constante y casi de forma automática –pero también crítica y mesurada– de todo lo que iba aconteciendo con el paso del tiempo. Al tiempo que íbamos evaluando las distintas áreas de nuestro currículo y las íbamos comparando con las anteriores, íbamos modificando y reformulando aquellos elementos que necesitaban una mejoría o adaptación. Por ejemplo, se eliminaron los cuatro periodos de nueve semanas que componían el curso escolar, que pasó a ser una continuo desde el primer día de clase hasta el último, sin estar dividido en cuatro etapas. También se eliminó el sistema de calificación de carácter único y basado en porcentajes. Es decir, tras la reestructuración, las evaluaciones pueden ser repetidas hasta que el alumno puede demostrar que ha adquirido de forma satisfactoria el estándar de aprendizaje deseado y, así, modificar su calificación final.

Asimismo, nos enfocamos en directrices curriculares de otros idiomas para ver qué enfoques daban a sus currículos de lengua. Esta iniciativa propició que nuestra visión fuera aún más objetiva y neutral y nos ciñéramos a los resultados y las pruebas obtenidas como punto de partida hacia el desarrollo de un producto de calidad. Las correcciones se produjeron de forma paulatina en el transcurso del tiempo y de forma organizada siguiendo una planificación constante y meticulosa. Esos cambios no estaban enfocados en el lenguaje empleado, sino en los elementos que conforman los estándares de aprendizaje, ya que se pudo apreciar un giro sustancial al pasar del enfoque tradicional, basado en la gramática y la traducción, a uno basado en el enfoque comunicativo de la lengua en el que la tarea se convierte en el eje del currículo y el estudiante en el centro de las prácticas curriculares.

Durante la investigación se encontraron currículos que no se habían actualizado desde hacía una década. Es por ello que las prácticas propuestas en ellos no estaban en consonancia con los tiempos actuales, ni a nivel tecnológico ni a nivel sociocultural. Aunque el paso del tiempo sea tan solo un factor que hace que los currículos necesiten cambiar, actualizarse, se creyó conveniente prestarle suma atención a la hora de escoger los estándares de aprendizajes y las destrezas que los estudiantes debían desarrollar a corto y largo plazo para que no quedaran caducos en poco tiempo.

4.1.1.9 Determinar el grado de efectividad del programa nuevo

Para medir el grado de efectividad del nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje, se prestó atención a los diferentes agentes que participaron en la implementación del mismo: (i) los estudiantes, como sujetos activos que experimentaron directamente con el nuevo currículum; (ii) los centros educativos en los que se trabajó y que vieron cómo descendieron las cotas de repetición por nivel casi a niveles históricos, y (iii) el estado de Virginia, como ente en el que se enmarca toda la investigación.

Los datos recogidos a lo largo de toda la investigación, por medio de encuestas, entrevistas, reuniones, diálogos con padres y miembros de la comunidad, libros de calificaciones, y resultados de pruebas orales, auditivas, escritas y de lectura, fueron analizados de forma minuciosa y objetiva.

También fue necesario realizar un seguimiento del progreso de la transición del currículo tradicional al currículo nuevo. Para ello, se recogieron las experiencias de los docentes que lo impartían, como ya se ha indicado más arriba. Este aspecto fue muy importante, ya que la efectividad también dependió de la colaboración de los docentes entre sí y la colaboración del centro educativo en el cual se impartió.

En el punto de análisis de los datos recogidos para la posterior determinación de efectividad del currículo, estos datos fueron analizados detalladamente para efectuar los cambios necesarios, como se ha señalado en el apartado anterior, y llevar a cabo los ajustes de aplicación curricular que estaban relacionados con el espacio en el que se impartían las clases, el material y su distribución, las horas de observaciones, los días que era mejor reunirse con los docentes, entre otros muchos aspectos.

Como consideramos que la minimización de repetición del curso de español nivel B1 y B2 es un factor que incide en la efectividad y estabilidad de nuestra investigación, decidimos controlar ciertas variables que pensamos que podían influenciar en nuestra trabajo. A saber: (i) el tiempo de planificación, (ii) el espacio de instrucción, (iii) los recursos materiales y económicos, (iv) la asistencia personalizada, y (v) los materiales para los estudiantes.

4.1.2 Desarrollo de la investigación empírica

La segunda fase de la metodología de la investigación está relacionada con la aplicación e implementación del nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje. Esta se desarrolló gracias a la colaboración de un grupo de tres docentes: uno de Educación Primaria, otro de Educación Intermedia, y por el autor de esta tesis, que aceptamos que esta investigación se llevara a cabo en nuestros salones de clase.

El desarrollo de la investigación se realizó a lo largo de tres años escolares: (i) en el curso 2014-2015 se recolectaron datos relacionados con el currículo tradicional, y (ii) durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 se aplicó e implementó el nuevo currículo y se recolectaron nuevos datos.

En el siguiente capítulo presentamos de forma detallada el contexto en el que se desarrolló la presente investigación.

Tabla 4.1 Ejemplo de escala de calificación de 4 puntos para ELE

Escala de un punto (modificable a escala de medio punto)	MODOS DE COMUNICACIÓN			
PUNTOS	Modo Presentación	Modo Impersonal	Modo Interpretativo	Modo Cultural

No apto 1	<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante).</i>	<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante).</i>	<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante).</i>	<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante).</i>
Ejemplo de medio punto: 1.5	<i>Para acceder a la calificación 2 debes hacer lo siguiente: (citar ejemplos para el estudiante).</i>	<i>Para acceder a la calificación 2 debes hacer lo siguiente: (Poner ejemplo para el estudiante).</i>	<i>Para acceder a la calificación 2 debes hacer lo siguiente: (Poner ejemplo para el estudiante).</i>	<i>Para acceder a la calificación 2 debes hacer lo siguiente: (Poner ejemplo para el estudiante).</i>
Básico 2	<i>No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.</i>	<i>No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.</i>	<i>No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.</i>	<i>No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.</i>
Intermedio 3	<i>No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.</i>	<i>No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.</i>	<i>No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.</i>	<i>No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.</i>
Avanzado 4	<i>En adición a lo expuesto en la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.</i>	<i>En adición a lo expuesto en la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.</i>	<i>En adición a lo expuesto en la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.</i>	<i>En adición a lo expuesto en la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.</i>

4.2 La metodología de las entrevistas

Consideramos de suma importancia el hecho de obtener datos de forma directa provenientes de los protagonistas del desarrollo curricular de ELE por medio de entrevistas. De

esta forma, los datos obtenidos previamente a la implementación de los nuevos estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 en la Educación Primaria, Intermedia y Secundaria nos brindan una visión de sus creencias respecto a la cultura curricular y docente vigente en el estado de Virginia, Estados Unidos.

Para cumplir este objetivo se llevaron a cabo dos entrevistas: en primer lugar, una entrevista a la especialista encargada del desarrollo curricular de lenguas extranjeras en la ciudad de Alexandria, Virginia, Estados Unidos; y en segundo lugar, a la especialista encargada del desarrollo curricular de lenguas extranjeras en la ciudad de Charlottesville, Virginia, Estados Unidos. Las entrevistas fueron de carácter semiestructurado; es decir, antes de llevarse a cabo las preguntas fueron pactadas por el entrevistado y se accedió a contestar solamente a cuatro preguntas, para que el entrevistado pudiera dar una respuesta abierta a las preguntas efectuadas, tal como se puede ver en las transcripciones en el apartado de anexos (ver Anexo A2).

Según Kvale (1996) y Colás (1994), las entrevistas son el medio más recurrente de la investigación etnográfica, ya que por medio de ellas se pueden obtener datos sistemáticos y conclusiones de carácter más generales. En el caso de la entrevista cualitativa los autores expresan lo siguiente:

(...) a) la entrevista cualitativa en general las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales; b) el entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas, y c) el objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales (Kvale, 1996, y Colás 1994; en Álvarez, 2013: 231).

Según se desprende de la cita anterior, durante la entrevista, el entrevistador es el encargado de brindar garantías en el proceso de la misma, con el fin de que los datos que vayan emergiendo estén libres de manipulación alguna. Colás (1994) establece que la entrevista ha evolucionado y se ha convertido en un estandarte de la investigación, pasando de aportar datos exclusivamente cuantitativos a aportar también relaciones significativas de lo que se pretende investigar, para ser interpretadas por el investigador y su equipo de estudio. Fontana y Frey (1994), al igual que por su parte lo hace Colás (1994), destacan la relevancia de que el entrevistador sea consciente de que solamente se podrán obtener respuestas genuinas del entrevistado si este confía en la fuente investigadora. Es por ello por lo que se debe tener en cuenta la importancia de los aspectos formales de la entrevista y el modo en que se debe establecer la relación de confianza, explicando las razones de la entrevista y la metodología del análisis de los datos emergidos de la misma; así como garantizar el anonimato de los

participantes y mantener una conducta respetuosa y profesional en todo momento. Asimismo, Wood (1996) proporciona una serie de consejos en cuanto a las preguntas de investigación. Uno de sus consejos es preguntar de forma indirecta para obtener respuestas que no estén condicionadas por el pensamiento de si serán o no correctas. Solo así, según el autor, se obtendrán respuestas genuinas. En este sentido, Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993) exponen tres criterios de calidad de los datos de la entrevista:

- Criterios de confiabilidad: aluden al grado de credibilidad, transferibilidad y dependibilidad que tiene la entrevista; y, por ende, las relaciones que han de ser analizadas y estudiadas.
- Criterios de autenticidad: están relacionados con el grado de innovación de la entrevista; es decir, si se cuenta o no con datos previos sobre el tema.
- Criterios éticos: íntimamente relacionados con el plagio y la duplicación de contenidos de entrevistas.

Según Patton (1984), existen tres modalidades dentro de la entrevista cualitativa. Esas modalidades son: (i) la entrevista basada en una conversación informal o entrevista no directa; (ii) la entrevista basada en directrices o entrevista focalizada, y (iii) la entrevista estandarizada. Estas modalidades son la base para el grado en que se formulan las preguntas de la entrevista. Las preguntas de la entrevista según Patton (*op. cit.*) presentan una tipología en particular y deben ser:

1. Preguntas sobre experiencias y comportamientos: descubren lo que los respondientes hacen o han hecho. Su objetivo es describir experiencias, conductas, acciones y actividades que podrían haber sido observadas.
2. Preguntas sobre opiniones y valores: pretenden averiguar lo que la gente piensa acerca de sus comportamientos y experiencias. Conllevan una implicación racional y una toma de decisiones por parte del entrevistado.
3. Preguntas sobre sentimientos y emociones: tratan de conocer las respuestas de las personas a sus experiencias y pensamientos.
4. Cuestiones de conocimientos: su objetivo es descubrir información factual que posee el entrevistado.
5. Cuestiones sensoriales: intentan averiguar los estímulos a los que son sensibles los sujetos.
6. Cuestiones ambientales: pretenden conocer características identificativas de los informantes: ocupación, educación, edad, etc. (Patton, 1984; en Álvarez, *op. cit.*:232).

4.2.1 La metodología de análisis de las entrevistas

En cuanto a la metodología del análisis de la entrevista, partimos de la base de establecer una transcripción que sea fiable y realmente refleje lo que ha sucedido en la entrevista. En este sentido, Wengraf (2001) siguiendo las líneas de pensamiento de Mishler (1986), hace referencia a que una transcripción debe atender a dos aspectos de gran relevancia. En primer lugar, retornar más de una vez a la grabación original y escucharla con suma atención para asegurarse de que se ha transcrito lo que realmente está grabado en el texto oral. En segundo lugar, escuchar la grabación seguidamente para poder realizar mejoras con el objetivo de finalizar con una transcripción transparente y adecuada, es decir, llegar al mismo producto en ambos formatos: oral y escrito.

Para analizar las entrevistas se han elaborado, además de las transcripciones, una serie de apuntes que fueron tomados mientras se efectuaban las entrevistas. Cuando se formulaba la pregunta, el entrevistador iba tomando apuntes acerca de las sensaciones que se recogían de cada respuesta, basados en el contenido y en las maneras en que estas eran brindadas. Wengraf (2001) subraya la importancia que tiene registrar e identificar de forma inmediata las expresiones y observaciones que emanen de las entrevistas para entonces utilizarlas en la transcripción y de esa forma preservar dichos datos, que son de suma importancia en la entrevista cualitativa. Asimismo, la autora subraya la importancia que tiene el poder comunicar todo aquello que se pierde al no contar con una muestra audiovisual de la entrevista, y es por ello por lo que recomienda el uso de anotaciones y memorandos mientras se elabora la transcripción, así como la utilización de cuadernos de campo para que, de esa forma, la transcripción comunique e informe sobre lo que realmente ha sucedido durante la entrevista.

Siguiendo estas líneas de pensamiento, y para realizar el análisis de la entrevista, hemos realizado escuchas y lecturas de los textos orales y transcritos en numerosas ocasiones. Para elaborar las transcripciones hemos desarrollado dos columnas dentro de la misma página donde transcribimos las preguntas y respuestas. Una columna (izquierda) contiene las respuestas por parte de las entrevistadas, y otra columna (derecha) contiene el análisis del discurso para cada respuesta brindada por las entrevistadas. Se ha establecido como objetivo principal el enfoque en dos aspectos principales de las entrevistas: el primero, relacionado con el *desarrollo* del currículo, basándonos en las creencias y saberes que poseen las entrevistadas; y el segundo relacionado con la *instrucción* del currículo, analizándolo desde las nociones generales y

específicas que poseen aquellos que están encargados del desarrollo curricular y su implementación en los distintos distritos escolares del estado de Virginia. Para ello se han elaborado preguntas diseñadas y preparadas con el fin de obtener el marco temático acerca del cual queremos que hablen las especialistas en desarrollo curricular que son entrevistadas.

A lo largo del análisis de las entrevistas brindamos ejemplos y ofrecemos también el número de líneas en los que aparecen en las transcripciones en los anexos. Ofrecemos, igualmente, citas textuales de lo que exponen las entrevistadas, usando los paréntesis para especificar las líneas en las que se encuentran las citas en los anexos, y analizamos las entrevistas fragmento a fragmento, cita por cita, con el fin de poder brindar y detallar la visión, el pensamiento y el sentimiento que emergen desde los entornos más íntimos del desarrollo e instrucción de estándares de ELE en el estado de Virginia, Estados Unidos.

4.2.1.1 Los criterios de transcripción de las entrevistas

Los criterios adoptados para la transcripción de las entrevistas están ligados a los objetivos que con ellas se persiguen. Para la presente tesis, ponemos el foco en el contenido de las respuestas, con el fin de centrarnos en las reflexiones de los especialistas encargados del desarrollo curricular de ELE en el estado de Virginia. Es por ello por lo que los criterios de transcripción que establecemos son simples y únicamente se limitan al contenido de las respuestas, dejando de lado otros aspectos lingüísticos como es el caso del tono de la voz, la velocidad con la que se habla o solapamientos, entre otros.

Los criterios que desarrollamos son los siguientes: (i) no se utiliza puntuación convencional; (ii) no se utiliza la letra cursiva; (iii) no se utilizan letras mayúsculas; (iv) se numeran las líneas en el margen izquierdo; (v) se cambian nombres por las letras XX para no identificar instituciones o personas; (vi) no se hacen correcciones de carácter gramatical o léxico; (vii) se utilizan los dos puntos después del nombre de las entrevistadas.

Los códigos que utilizamos para la transcripción también son simples y tienen la tarea de mostrar cuándo se hacen preguntas, pausas o cuándo se duda: (i) signos de interrogación (;?) para preguntas; (ii) Signos de exclamación (;!) para mostrar carácter exclamativo en una expresión; (iii) interjección (ahmm); (iv) duda (mhm); (v) signo ^ para pausas; (vi) signos ^ ^ para pausas largas; (vii) signo *** para fragmentos ininteligibles.

4.2.1.2 Las preguntas de las entrevistas

Las preguntas nos permitirán apreciar el proceso del desarrollo curricular de ELE y la cultura que existe detrás del mismo, así como la percepción del estado del Español como Lengua Extranjera en el estado de Virginia, Estados Unidos.

Los sujetos accedieron a que sus entrevistas fueran recogidas en audio, siendo informados previamente de que estas serían transcritas y presentadas en el apartado de anexos (ver anexo A2).

Las preguntas realizadas fueron en su totalidad de carácter abierto y, con antelación a la entrevista, se discutió con los sujetos implicados a qué tipo de preguntas estarían dispuestos a contestar para no comprometerlos con las instituciones académicas donde trabajaban y con las instituciones educativas estatales. Esto forzó que tuviéramos que adaptar las preguntas que originalmente teníamos previstas realizar. En ocasiones, cuando consideramos que era necesario, añadimos una pregunta como forma de reacción a una respuesta algo incompleta.

Finalmente, las preguntas que se realizaron a los dos sujetos entrevistados fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el proceso actual para el desarrollo de lenguas extranjeras ELE?
2. ¿Prefieres un currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE o el currículo tradicional?
3. ¿Apoyas la idea de un currículo único de lenguas extranjeras a nivel estatal?
4. ¿En tu currículo actual se hace referencia a la metodología, el contenido y la evaluación, o todos esos aspectos quedan a determinación del docente?

La pregunta número 1 está dirigida a la reflexión sobre el proceso actual del desarrollo curricular de lenguas extranjeras en los distintos distritos escolares del estado de Virginia. Se pretende conocer por medio de la pregunta el grado de organización, estructura, coordinación y cohesión que existe en los estándares de ELE al igual que en los currículos que emanan de ellos, así como quiénes son los encargados de desarrollarlos, cuáles son sus capacidades y qué grado de preparación ostentan en el ámbito de desarrollo curricular. Mediante la proposición de unos estándares de aprendizaje de ELE nuevos, resultó pertinente efectuar la pregunta 2 acerca de la preferencia sobre un currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE o el modelo tradicional estatal llamado «*SOL*», al igual que indagar sobre cuáles creían que eran las ventajas

de un modelo sobre el otro. Por su parte, la pregunta número 3 va dirigida hacia la noción de la uniformidad de los programas de ELE en el estado de Virginia y la idea de contar con coherencia, cohesión y estructura curricular basadas en estándares de aprendizajes de ELE que a su vez dieran vida a un currículo único a nivel estatal. Al realizar las preguntas previas, percibimos la necesidad de indagar sobre los contenidos curriculares, y por ello surgió la pregunta 4, cuya tarea es establecer la necesidad de contar con objetivos, contenido, metodología y evaluación definidos y relevantes a la lengua en cuestión, en este caso el español.

En la segunda entrevista y ante la falta de respuestas concretas, nos vimos en la obligación de efectuar dos preguntas más, las preguntas 1 A y 1 B:

1A. ¿Existe algún proceso para el desarrollo del currículo de ELE?

1B. ¿Quién es el que desarrolla el currículo?

Por medio de la pregunta 1A tratamos de conocer quiénes son los encargados de desarrollar los currículos y estándares de aprendizaje de ELE y si existe algún protocolo para desarrollados. Tras efectuar esta pregunta, surgió la necesidad de ser más explícitos y realizar la pregunta 1B. Esta tiene el cometido de demostrar que los estándares y el currículo de ELE y los de Inglés son desarrollados y tratados de maneras muy distintas. Los estándares y currículos de inglés son iguales en todo el estado y son creados por especialistas en el idioma, mientras que los estándares y currículos de ELE no siguen el mismo proceso.

CAPÍTULO 5 EL ESTUDIO

5.1 El contexto

El currículo basado en estándares de aprendizaje que presentamos en el presente trabajo fue implementado en la ciudad de Charlottesville, ciudad independiente del Estado de Virginia, en Estados Unidos.

La investigación se llevó a cabo en tres centros educativos de Charlottesville y abarcó tres niveles educativos: (i) *Educación Primaria*, que corresponde a los cursos escolares de 1° a 5° (desde los cinco hasta los diez años de edad); (ii) *Educación Intermedia*, correspondiente a los cursos de 6° a 8° (desde los once hasta los trece años de edad), y (iii) *Educación Secundaria*, que abarca los cursos escolares de 9° a 12° (desde los catorce hasta los dieciocho años de edad).

Los salones de clase de ELE de Charlottesville se caracterizan por poseer una población multicultural, pero a su vez monolingüe: todos los sujetos comparten el idioma inglés como lengua vehicular. Por este motivo, tanto los docentes como los alumnos recurren con frecuencia al uso del idioma inglés para comunicarse entre sí en lugar de utilizar la lengua meta.

Los alumnos toman clases cuatro días a la semana. Tres días a la semana dichas clases tienen una duración de cincuenta minutos, y un día a la semana la clase dura 90 minutos.

A continuación pasamos a detallar el funcionamiento del sistema educativo de Estados Unidos y del estado de Virginia para poder entender mejor el porqué tomamos la decisión de desarrollar un currículo basado en estándares de aprendizaje.

5.1.1 El sistema educativo federal de Estados Unidos

El Departamento de Educación Federal (DEF) es el ente máximo de representación del sistema educativo y rige en los 50 Estados y territorios estadounidenses. El DEF controla cuatro ámbitos básicos del sistema educativo estatal: (i) Establece las políticas relacionadas con los *fondos económicos* federales destinados a la educación pública de toda la nación y se encarga de la distribución y de la supervisión de los usos de dichos fondos económicos; (ii) Recolecta información y supervisa las *investigaciones* de las escuelas; analiza la información recolectada sobre el sistema escolar y se la provee al Congreso de los EE. UU., a los educadores y al público en general; (iii) *Identifica los problemas* de mayor magnitud en el sistema educativo y se encarga

de hacerlos de interés público para encontrar soluciones, y (iv) *hace cumplir los estatutos federales*, prohibiendo la discriminación en los programas educativos y programas de actividades escolares que reciben fondos del gobierno federal, y asegura el acceso a la educación pública a todos los estudiantes de la nación americana.

5.1.2 El sistema educativo estatal de Virginia

La institución superior en el ámbito educativo en el estado de Virginia es el Departamento de Educación de Virginia (de ahora en adelante VDOE). El VDEO es el encargado de: (i) *desarrollar las guías de enseñanza* (de ahora en adelante *SOL*) de todas las materias básicas y necesarias para la obtención del certificado de graduación; (ii) *supervisar y evaluar* los centros educativos por medio de pruebas estandarizadas que los estudiantes deben realizar; (iii) *analizar* los resultados de las pruebas y determinar si los centros educativos obtienen la calificación mínima necesaria para continuar proveyendo educación pública; (iv) *otorgar acreditación* a los centros educativos que certifiquen su legitimización y potestad para funcionar como ente público; (v) *distribuir fondos* del gobierno federal a los centros de educación pública para cubrir sus gastos; (vi) asegurarse de que las *leyes federales* son acatadas, y (vii) *desarrollar leyes* estatales que deben ser cumplidas por todos los centros educativos públicos.

5.1.2.1 La estructura del sistema educativo del Estado de Virginia

El Estado de Virginia está formado por: (i) ocho regiones escolares; (ii) 95 condados; (iii) 40 ciudades independientes; (iv) 227 distritos escolares, y (iv) 1.974 centros educativos. A continuación, se explicará con más detalle el funcionamiento de esta estructura.

- (i) El VDOE divide el Estado de Virginia en ocho regiones escolares. Cada una de ellas está dirigida por un director de educación que se encarga de supervisar la región del Estado que le fue asignada. Estos supervisores trabajan directamente con el VDOE.
- (ii) Dentro de estas ocho regiones, existen 95 condados que son extensiones de tierras muy grandes que a su vez albergan ciudades, pueblos y municipios que se rigen bajo el sistema educativo del condado. Los

condados asignan a los centros educativos de su zona los recursos que reciben por parte del Estado de Virginia y del gobierno federal.

- (iii) También hay 40 *ciudades independientes*. Se las denomina así porque no dependen de ningún otro ente institucional. Forman parte de la educación pública, pero la mayoría de sus ingresos económicos provienen de la economía local. No reciben asistencia de los condados en los que se encuentran, ya que su estatus de «independiente» las desafecta del condado. Una ciudad independiente se debe autosustentar económicamente y solamente recibe una mínima ayuda económica por parte del Estado.
- (iv) Hay 227 distritos escolares que son los encargados de desarrollar sus currículos de educación sin supervisión alguna por parte del Estado, salvo en el caso de los cursos de educación fundamental. Así, son los propios centros educativos los encargados de desarrollar, supervisar e implementar sus currículos de ELE, por ejemplo.
- (v) Los 1.974 centros de educación reciben los currículos elaborados por profesores. Los centros efectúan sugerencias de cambios que creen pertinentes, siendo ese el último paso antes de ser impartidos en los salones de clase.

5.1.2.2 *El sistema educativo escolar en el que se aplican los nuevos estándares de aprendizaje*

El sistema educativo en el que se aplicó el nuevo currículo basado en los estándares de aprendizaje es el sistema de educación de la ciudad de Charlottesville, en el Estado de Virginia. Dicha localidad se trata de una ciudad independiente, que está formada por: (i) siete centros educativos de Primaria, (ii) uno de Educación Intermedia, y (iii) uno de Educación Secundaria. Cuenta con un total de 440 educadores. La ratio de los distintos centros educativos es de: (i) 19 estudiantes por maestro en la *escuela elemental* y en la *escuela intermedia*, y (ii) 22 estudiantes por maestro en la *escuela secundaria*. La cantidad total de estudiantes del distrito escolar es de aproximadamente 9.680. El cuerpo estudiantil de este distrito se divide de la siguiente forma: (i)

51 % de los estudiantes son del sexo masculino; (ii) 49 % del femenino; (iii) 41 % son de raza blanca; (iv) 34 % de raza negra; (v) 12 % hispanos latinos; (vi) 6 % asiáticos; y (vii) otro 6 % de distintos grupos étnicos.

5.1.2.3 Los centros escolares en los que se aplican los nuevos estándares de aprendizaje de ELE

Los centros escolares en los que se aplican los nuevos estándares de aprendizaje de ELE son tres, pertenecen al sistema de la educación pública descrito en el apartado anterior y están conformados de la siguiente manera:

- (i) *Educación Primaria:* tiene un total de 785 estudiantes. El horario de clase es de lunes a viernes de 08:00 am a 14:30 pm. Se imparten también actividades extracurriculares fuera del horario lectivo oficial. Las opciones académicas que tienen estos alumnos incluyen las siguientes materias: a) Matemáticas; b) Educación física; c) Inglés; d) Arte; e) Español; f) especiales (clases que pueden elegir de acuerdo a sus intereses), como Astronomía, Geografía, Lectura especial, entre otras.
- (ii) *Educación Intermedia:* tiene un total de 913 estudiantes. El horario de clases es de lunes a viernes de 08:30 am a 15:15 pm. Se ofrecen también actividades extracurriculares que pueden o no cursar después del horario lectivo habitual. Las opciones académicas que tienen estos alumnos incluyen las siguientes materias: a) Matemáticas; b) Inglés; c) Historia; e) Física; d) Química; e) Discurso presentación; f) Ciencia de la computación; g) Educación física; h) opcionales (clases que son optativas y no son requeridas para la graduación de acuerdo con los estatutos estatales), tales como Idiomas extranjeros, Cocina, Moda, Dibujo, entre otras.
- (iii) *Educación Secundaria:* tiene un total de 1.200 estudiantes. El horario de clases es de lunes a viernes de 09:05 am a 15:50 pm. Se ofrecen para ellos también actividades extracurriculares que, al igual que en el caso de Secundaria, pueden o no cursar después del horario lectivo habitual. Las opciones académicas que tienen estos alumnos incluyen las siguientes materias: a) Matemáticas; b) Inglés; c) Historia; e) Física; d) Química; e) Discurso presentación; f) Ciencia de la

computación; g) Educación física; h) opcionales (clases que son optativas y no son requeridas para la graduación de acuerdo con los estatutos estatales), como Idiomas extranjeros¹² Cocina, Moda, Dibujo, entre otras. Algunas de las clases son de carácter anual, mientras que otras son de carácter semestral. Esto se debe a que el Estado regula y establece¹³ los requisitos que los estudiantes deben cumplir para su posterior graduación de los estudios secundarios.

Los centros educativos del estado de Virginia organizan la enseñanza de lenguas extranjeras en cuatro periodos de nueve semanas que componen cada curso escolar. Esta estructuración supone que una vez finalizada cada una de los períodos, el estudiante no puede cambiar las calificaciones obtenidas, aun pudiendo demostrar que ha adquirido el estándar de aprendizaje deseado.

5.1.3 El contexto de las entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2014 y 2016 en las ciudades de Alexandria y Charlottesville en el estado de Virginia, Estados Unidos. Resulta necesario hacer especial mención a que la tarea de encontrar personas que colaboraran con nosotros y accedieran a ser entrevistadas fue realmente difícil. Tras incesantes intentos para establecer las condiciones adecuadas para que se dieran las entrevistas, atendiendo a las necesidades de tiempo, temores al ser grabados en audio y otros motivos que privaban a los especialistas en desarrollo de currículos de lengua extranjera a darnos una entrevista, pudimos establecer contacto con profesionales con los cuales habíamos trabajado en el pasado y con profesionales con los que estábamos trabajando en el momento de llevar a cabo la implementación de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, los cuales accedieron a concedernos la entrevista.

Tras reiteradas ocasiones de enviar correos electrónicos a las entidades estatales para dialogar acerca de los *SOL* 2014, cabe destacar que no recibimos respuesta a ninguno de ellos, por lo que proseguimos a investigar y averiguar los datos de los especialistas de diseños

¹² Las lenguas extranjeras son uno de los requisitos obligatorios para la obtención del diploma avanzado de Educación Secundaria. Sin cursar lenguas extranjeras, el estudiante solamente puede recibir un diploma estándar. En caso de que el estudiante curse tres años consecutivos de una lengua extranjera o dos años de dos lenguas extranjeras distintas, éste califica para recibir el diploma avanzado de Educación Secundaria en el Estado de Virginia.

¹³ El Estado únicamente se encarga de establecer los cursos requeridos para egresar de la Educación Primaria, Intermedia y Secundaria. Los cursos electivos no influyen en la culminación de los estudios de los alumnos; por ende, el Estado no los regula.

curriculares e instrucción de ELE a nivel local. Conseguir su información fue una tarea algo más fructífera, ya que la información de estos es de carácter público y se encuentra en los sitios web de los sistemas educativos a los cuales pertenecen los empleados estatales. Una vez obtenida la información de contacto de los 1.929 centros educativos del estado de Virginia, Estados Unidos, decidimos contactar solamente con aquellos que se encontraban en nuestras inmediaciones para facilitar un encuentro en persona. De un total de 120 sujetos contactados solamente cuatro contestaron, y de ellos solamente dos aceptaron hacer la entrevista. Una de las personas se negó a participar por miedo a represalias por parte de alguna entidad estatal, otra se negó alegando problemas de horarios y transporte.

5.1.4 Los sujetos de la investigación

Los sujetos que han formado parte de la investigación son un grupo multicultural, pero, a su vez, monolingüe, ya que la lengua vehicular entre ellos es el inglés.

5.1.4.1 Los sujetos del curso de ELE del año 2014-2015

Los sujetos que participaron en la investigación del año escolar 2014-2015 siguieron el currículo tradicional de ELE. En la siguiente tabla se pueden observar los participantes clasificados por nivel de estudio y por sexo, así como el porcentaje de aprobados.

Tabla 5.1 Participantes del curso 2014-2015

	Escuela primaria n=411	Escuela intermedia n=401	Escuela secundaria n=429
Sexo masculino	255	152	246
Sexo femenino	135	228	146
Abandonos sexo masculino	5	19	27
Abandonos sexo femenino	16	2	10
Aprobados	78 %	69 %	65 %

En los siguientes gráficos se puede observar más claramente la evolución de la distribución por niveles de los sujetos femeninos y masculinos. Como podemos ver, en los niveles de primaria y secundaria, hay una mayoría de sujetos masculinos.

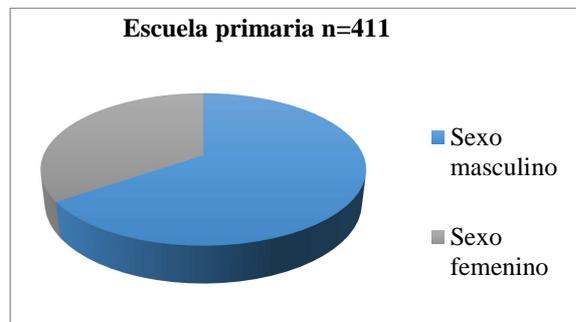


Gráfico 5.1. Distribución por sexo en la escuela primaria.

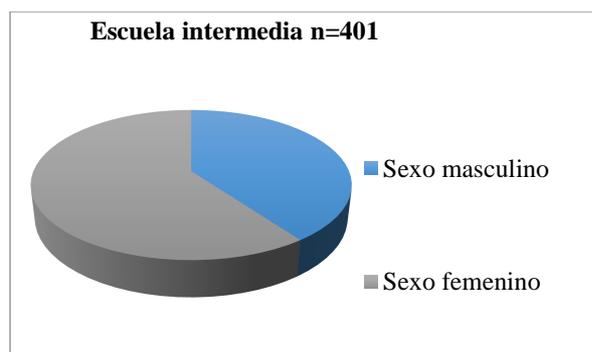


Gráfico 5.2. Distribución por sexo en la escuela intermedia.

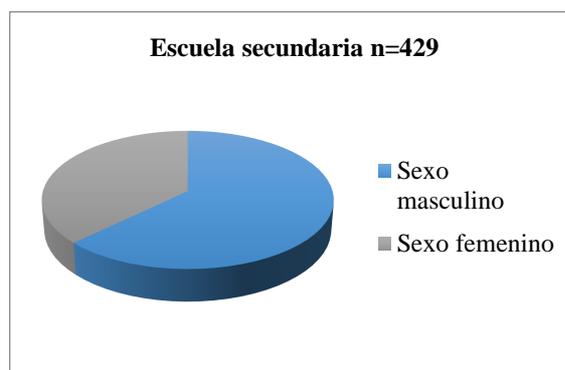


Gráfico 5.3. Distribución por sexo en la escuela secundaria.

A la hora de reflexionar sobre los datos plasmados en la tabla anterior, cabe añadir que el número de abandonos en cada uno de los niveles de estudio no fue tenido en cuenta para medir el nivel de aprobación del curso.

5.1.4.2 Los sujetos del curso de ELE del año 2015-2016

Los sujetos que participaron en la investigación del año escolar 2015-2016 siguieron el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje. En la siguiente tabla se muestra el número de participantes por sexo y nivel, así como los resultados de aprobación.

Cabe destacar, del mismo modo que en el curso anterior, que el número de abandonos en cada uno de los niveles de estudio no fue tenido en cuenta para medir el nivel de aprobación del curso.

Tabla 5.2 Participantes del curso 2015-2016

	Escuela primaria n=450	Escuela intermedia n=372	Escuela secundaria n=531
Sexo masculino	233	188	287
Sexo femenino	204	161	225
Abandonos sexo masculino	8	7	12
Abandonos sexo femenino	5	16	7
Aprobados	93 %	97 %	98 %

Mostramos a continuación los gráficos representativos del número de sujetos por sexo según los niveles. Como se puede observar, durante el curso 2015-2016, en los tres niveles hay una mayoría de sujetos masculinos.

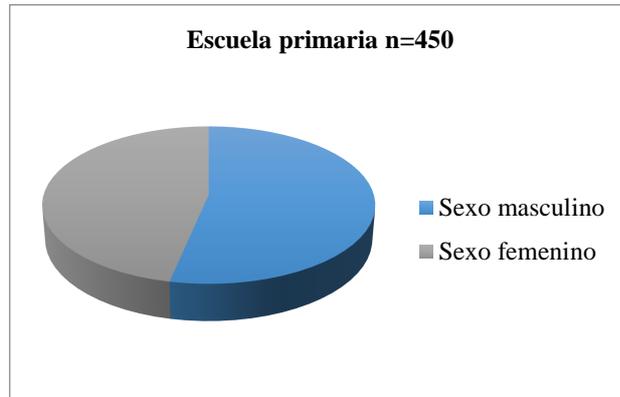


Gráfico 5.4. Distribución por sexo en la escuela primaria.

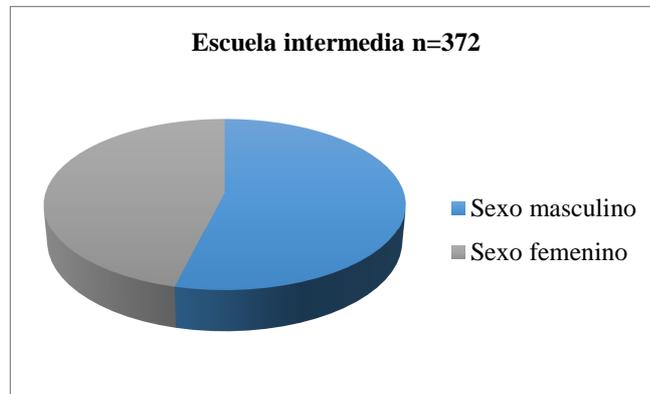


Gráfico 5.5. Distribución por sexo en la escuela intermedia.



Gráfico 5.6. Distribución por sexo en la escuela secundaria.

5.1.4.3 Los sujetos del curso de ELE del año 2016-2017

Los sujetos que participaron en la investigación del año escolar 2016-2017 siguieron también el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje. En la siguiente tabla se muestra el número de participantes por sexo y nivel, así como los resultados de aprobación.

De nuevo, del mismo modo que en el curso anterior, el número de abandonos en cada uno de los niveles de estudio no fue tenido en cuenta para medir el nivel de aprobación del curso.

Tabla 5.3 Participantes del curso 2016-2017

	Escuela primaria n=466	Escuela intermedia n=409	Escuela secundaria n=515
Sexo masculino	217	193	279
Sexo femenino	244	205	224
Abandonos sexo masculino	3	5	9
Abandonos sexo femenino	2	6	3
Aprobados	96 %	98 %	99 %

En los siguientes gráficos se puede observar que en la convocatoria de 2016-2017, son los sujetos femeninos los que superan en representación a los sujetos masculinos en los niveles de primaria y escuela intermedia.

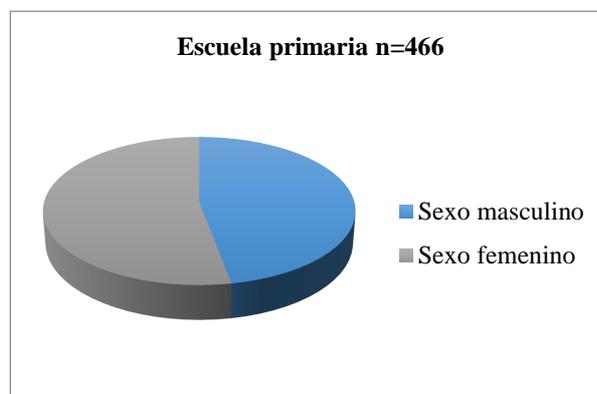


Gráfico 5.7. Distribución por sexo en la escuela primaria.

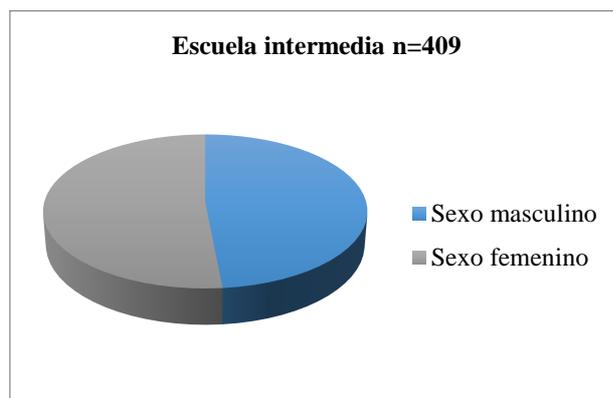


Gráfico 5.8. Distribución por sexo en la escuela intermedia.

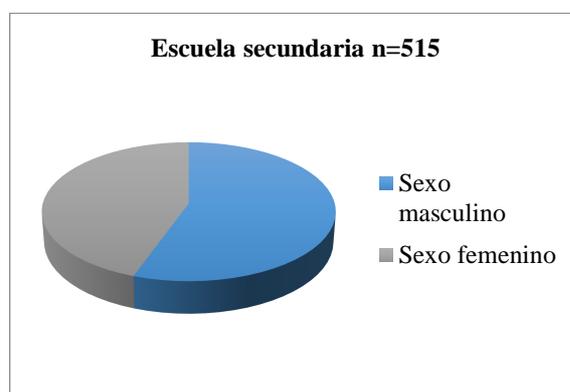


Gráfico 5.9. Distribución por sexo en la escuela secundaria.

Como podemos observar en la tabla 5.3, el porcentaje de éxito de aprobados de los distintos niveles de estudio se mantiene con respecto a la tabla 5.2, y es notoriamente superior a los niveles alcanzados por los estudiantes que siguieron el modelo tradicional, cuyos datos pueden observarse en la tabla 5.1.

5.1.4.4 *Los sujetos de la entrevista a docentes especialistas*

Los nombres de los dos sujetos entrevistados son ficticios para preservar su identidad.

Cabe destacar que el interés en los entrevistados reside en que son ellos quienes mantienen contacto directo con la realidad vivida tanto por los docentes que imparten la docencia de ELE, como por los estudiantes de ELE, ya que son ellos los que controlan el desarrollo curricular de la asignatura de ELE en varias de las comunidades del estado de Virginia.

5.1.4.4.1 Sujeto 1: Heather

La sujeto 1 es profesora de alemán y tiene experiencia en la docencia de lenguas extranjeras y Magisterio; además es encargada de supervisar los cursos electivos que incluyen arte, música, lenguas extranjeras y artes culinarias.

Esta experiencia la ha capacitado para (i) inspeccionar los currículos de lenguas extranjeras en varias ciudades del estado de Virginia, Estados Unidos; (ii) supervisar a los docentes que elaboran los currículos de ELE que luego impartirán en sus propias aulas. Esta función la ha realizado a lo largo de diez años.

5.1.4.4.2 Sujeto 2: Shara

La sujeto 2 obtuvo un grado en Ciencias Naturales y desde entonces ejerce como supervisora y especialista en desarrollo curricular. Ha sido la encargada de supervisar los currículos de lenguas extranjeras en dos ciudades independientes del estado de Virginia, Estados Unidos, así como la encargada de la reestructuración y desarrollo de los currículos de lenguas extranjeras en su distrito educativo. También es la encargada del control del departamento de Educación Espacial e Historia.

5.1.4.5 Los sujetos de la encuesta a docentes de ELE

En el estado de Virginia, EE.UU., existe una asociación de profesores de ELE que abarca todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la educación universitaria. Es una asociación bastante exclusiva a la cual solo se puede acceder si un miembro de la misma te invita a formar parte de ella. El objetivo principal de esta asociación es la de preservar la calidad de la enseñanza del español y la profesionalidad de sus miembros. Para ello, ofrece formación continua además de organizar coloquios y debates para intercambiar ideas y experiencias en torno a la enseñanza de ELE en el estado de Virginia. También es un centro interesado en recabar información sobre las creencias de los docentes de ELE. Todo ello hace que sea una asociación en continuo crecimiento. En el momento en el que se realizó la encuesta, contaba con un total de 7.589 miembros y, de ellos, un total de 5.237 respondieron a las preguntas formuladas.

Con las preguntas se buscaba poder obtener información sobre las creencias del profesor de ELE en cuanto al desarrollo curricular y los estándares de ELE como piezas fundamentales en dicho proceso. Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Debemos tener estándares de ELE con metas de aprendizaje a corto y largo plazo a nivel estatal para el desarrollo de los currículos de ELE?
2. ¿Debemos dejar que cada profesor fije sus propios estándares sin importar de donde los saque?
3. ¿No importa, con tal que los estudiantes aprendan el idioma?
4. ¿No deberíamos tener estándares?

5.1.4.6 Los sujetos de la entrevista a estudiantes

Durante el curso académico 2015-2016 se realizaron dos entrevistas a estudiantes que tuvieron la oportunidad de estudiar ELE nivel B1 siguiendo el currículo tradicional basado en los *SOL* y también el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE. Con el currículo basado en los *SOL*, los estudiantes no consiguieron pasar el examen final del nivel, mientras que con el nuevo currículo sí lograron aprobar el nivel B1.

El estudiante identificado como Estudiante 1 cursaba el grado académico 12 del nivel secundario en la rama de *estudios sociales*. Su entrevista fue realizada al final del nivel B1-B2 de ELE. Fue una entrevista de carácter informal y abierta con el objetivo de recoger las creencias del entrevistado respecto a los dos tipos de currículo con los cuales había estudiado. Para preservar la privacidad del alumno, ya que era menor de edad, se acordó no grabar la conversación y se llevó a cabo dentro del centro estudiantil al cual pertenecía el estudiante y en el cual se estaban implementando los nuevos estándares de ELE.

El estudiante identificado como Estudiante 2 cursaba el grado académico 8 del nivel intermedio, seguía estudios de educación general y su entrevista fue realizada al final del nivel B1-B2 de ELE. Al igual que con el Estudiante 1, se trató de una entrevista de carácter informal y abierta con el objetivo de recoger las creencias del entrevistado respecto a los dos tipos de currículo con los cuales había estudiado. Para preservar, igualmente, la privacidad del alumno, ya que era menor de edad, se acordó no grabar la conversación y se llevó a cabo dentro del

centro estudiantil al cual pertenecía el estudiante y en el cual se estaban implementando los nuevos estándares de ELE.

Las opiniones y comentarios realizados por los dos estudiantes durante las entrevistas ayudaron a realizar mejoras en el nuevo currículo basando en estándares de aprendizaje de ELE.

5.2 Recolección de datos y corpus

En este apartado presentamos cómo se realizó la recolección de datos académicos, demográficos y socioeconómicos.

5.2.1 Recolección de datos académicos siguiendo los SOL estatales de Virginia

Durante el curso 2014-2015 y tras culminar mi maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua extranjera: *Destrezas del español en los salones de clase* (Calleja, 2014), decidí proseguir con el análisis de datos y trabajando con el currículo tradicional.

Así, para recolectar los datos y poder analizarlos posteriormente, se siguieron los siguientes pasos:

- (i) Se utilizaron libros de calificaciones electrónicos del profesor para dar seguimiento al progreso de los estudiantes.
- (ii) Se exportaron los datos a una hoja de Microsoft Excel para analizarlos.
- (iii) Tras ello, se separaron los estudiantes por género y nivel de educación: primario, intermedio y secundario; para poder determinar qué grupos estaban en riesgo de no aprobar la materia o ver si existía algún indicio que nos diera información de grupos o subgrupos para modificar la tarea en base a sus necesidades.
- (iv) Posteriormente, se analizaron los niveles de ingreso y egreso para poder determinar el porcentaje de abandonos por grupo y poder determinar las causas, con el fin de motivar al estudiante y potenciarlo como autoevaluador y, al mismo tiempo, formarlo como estudiante autónomo que puede despertar el interés en la tarea por sí mismo.

- (v) Se mantuvieron reuniones semanales con los estudiantes y docentes para ver qué era lo que no funcionaba del currículo actual, qué veían innecesario, fuera de época, fuera de alcance por motivos económicos, culturales, motivacionales, etcétera.
- (vi) Se analizó la información recogida de los estudiantes, padres, docentes de cursos de niveles A1, A2 y C1, C2 para establecer un orden jerárquico de los estándares de aprendizaje de ELE.
- (vii) Proseguimos realizando un análisis de los centros de formación de profesores de ELE y de inglés como lengua extranjera, con el fin de entender quiénes iban a estar impartiendo los estándares de aprendizaje de ELE.
- (viii) Otro método de recaudación de datos fue la toma de notas durante las reuniones para poder reflexionar sobre ellas con posterioridad y realizar un análisis profundo de los pensamientos del profesor y estudiantes.
- (ix) También se realizaron grabaciones de las entrevistas que se llevaron a cabo a los agentes encargados del desarrollo curricular (ver Anexo 2). Estas fueron realizadas mediante sistemas electrónicos. Esta información se recogió a lo largo del curso 2014-2015 durante el horario escolar.

5.2.2 Recolección de datos académicos siguiendo el currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje

Durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 se aplicó el currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje y se siguió trabajando y recolectando nuevos datos, ahora en relación con los estándares de aprendizaje elaborados para los niveles B1 y B2 según el MCER.

Para recolectar estos datos y poder analizarlos posteriormente, se siguieron los siguientes pasos:

- (i) Se utilizaron libros de calificaciones electrónicos del profesor para dar seguimiento al progreso de los estudiantes.
- (ii) Se exportaron los datos a una hoja de Microsoft Excel para analizarlos.

- (iii) Tras ello, se separaron los estudiantes por género, nivel de educación: primario, intermedio y secundario, al igual que el año anterior, para asegurarnos de que íbamos a comparar los mismos niveles de estudios.
- (iv) Posteriormente, se analizaron los niveles de ingreso y egreso para poder determinar el porcentaje de abandonos por grupo, con el fin de percibir los cambios experimentados bajo en nuevo régimen de los estándares de ELE.
- (v) Se mantuvieron reuniones semanales con los estudiantes y docentes para indagar acerca de sus percepciones sobre el nuevo programa de ELE y se les motivó a que hicieran sugerencias.
- (vi) Se efectuaron cambios de acuerdo a las necesidades de los estudiantes que estaban cursando el nuevo programa.
- (vii) Se recopilamos producciones escritas en las que los estudiantes relataban sus experiencias vividas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de esta actividad era hacer consciente al alumno de dicho proceso y, de esta manera, hacerle partícipe del mismo aumentando su responsabilidad como aprendiz autónomo e independiente. A partir de lo expresado en sus relatos, se tomaron en cuenta tanto sus emociones, como estilos de aprendizaje y desarrollos cognitivos, para adaptar y modificar la instrucción en el salón de clase.
- (viii) También recopilamos datos de las reuniones con los docentes para poder recuperarlos después y realizar un análisis profundo de los pensamientos del profesor.
- (ix) Mantuvimos comunicaciones vía correo electrónico con los sujetos encargados de implementar el nuevo currículo para obtener información de sus procesos y sus pensamientos. Tras ello, de dicha información se tomaron las ideas que creímos compatibles con el enfoque comunicativo de la lengua y con nuestro estudio/investigación y las aplicamos al desarrollo de nuestros estándares. Esta información se recogió a lo largo del curso 2016-2017.
- (x) Las entrevistas con los estudiantes fueron otro método de recolección de datos que se utilizó (Ver anexo 6).

- (xi) Finalmente, se realizó una encuesta a más de cinco mil docentes para saber cómo percibían estos el desarrollo de los estándares de aprendizaje del ELE.

5.2.3 Los datos académicos y su análisis

Para poder analizar los datos obtenidos en ambas fases:

- (i) Se crearon unos gráficos para comparar los resultados de las calificaciones a partir de los currículos trabajados, el tradicional y el nuevo basado en los estándares de aprendizaje.
- (ii) También se analizaron las respuestas dadas por los alumnos para llegar a una conclusión de lo que los estudiantes percibían sobre ambos currículos. Se desecharon algunas de las respuestas de las encuestas que no se ceñían a los estándares, como, por ejemplo, gustos o no gustos sobre el clima, comida de la escuela y demás respuestas que surgieron y no creímos pertinentes para el tema en estudio.

5.2.4 Los datos demográficos y socioeconómicos

Para conocer la distribución demográfica y socioeconómica de los estudiantes que participaron en la implementación del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE para el nivel B1-B2, se administró un cuestionario cerrado al inicio de cada año académico: 2014-2015, coincidiendo con el inicio de nuestra investigación y bajo el currículo tradicional; 2015-2016 y 2016-2017, años en los que se implementó el nuevo currículo.

El objetivo de realizar este cuestionario era comprobar qué tipo de incidencia podría tener la aplicación de uno y otro currículo sobre la distribución demográfica y socioeconómica de los estudiantes de ELE.

Los cuestionarios se realizaron en todos los niveles de ELE, A1-A2, B1-B2, y C1-C2, con el fin de observar si se producían cambios al pasar de un currículo tradicional siguiendo los SOL a uno basado en estándares de aprendizaje y siguiendo las pautas de PCIC y el MCER.

Los cuestionarios fueron enviados a los hogares de los estudiantes que participaban en la presente investigación. Los padres fueron los encargados de cumplimentarlos y devolverlos en

un periodo de 30 días máximo. En la carta informativa, se explicaba del tipo de estudio que se estaba llevando a cabo y se hacía saber que la información que iba a ser recogida, analizada y presentada sería de carácter genérica, sin dar información específica que llevara a la identificación de los estudiantes de forma individual o grupal. De ese modo, ninguna de las leyes estatales ni federales serían violadas y la privacidad, así como también la identidad de los estudiantes, sería preservada. Todos los padres de forma unánime aceptaron colaborar con el estudio.

Una vez que los datos fueron anotados en tablas Excel para su posterior análisis, los cuestionarios fueron retornados a quienes los habían rellenado para garantizar su privacidad y tranquilidad.

5.3 Área de decisiones para el desarrollo del currículo basado en estándares de aprendizaje

Los currículos de ELE basados en guías de enseñanza antiguas se han mantenido en constante cambio a lo largo del tiempo, ya que, en realidad, no existe un currículo único a nivel estatal. El Estado ofrece guías generales de enseñanza de ELE (ver Anexo 3), al que denominan como «*SOL*» (Estándares de aprendizaje), pero los elementos específicos que deben conformar el currículo son demasiado generales, al igual que sus contenidos, metodología y evaluación. Estos elementos son analizados y comparados con nuestros estándares en el Capítulo 6 de la presente investigación. Durante nuestra investigación, al examinar los objetivos encontramos algunas lagunas y ambigüedades en la especificación de los mismos. Un ejemplo de ello lo podemos observar en el siguiente objetivo específico sobre gramática extraído de los *SOL* del VDOE: “(...) Demonstrate attention to accurate word order, punctuation, accents and other diacritical marks, and spelling when writing¹⁴ (SOL: 3)”

Esta perspectiva muestra la vigencia del enfoque tradicional gramatical en el sistema educativo del estado de Virginia. Como se puede ver, el enfoque comunicativo de la lengua no tiene cabida en esta forma de entender la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta es una de las razones por las que cada distrito escolar debe desarrollar sus propios currículos de ELE, ya que las guías estatales no proporcionan herramientas que se acoplen a la realidad comunicativa de la lengua meta a enseñar.

¹⁴ Demuestra atención al orden de las palabras, puntuación, acentos y otros caracteres diacríticos, y la ortografía a la hora de escribir (traducción propia).

Con el fin de ampliar las perspectivas ante estas limitaciones y continuar con el desarrollo de nuestra investigación, en el siguiente apartado presentamos los referentes metodológicos en los que nos hemos inspirado y en los que nos hemos basado para el diseño de nuestro currículo basando en estándares de aprendizaje. Entre otros, seguimos las directrices presentes en ACTFL y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), el cual, a su vez, se basa en las recomendaciones que realiza el Consejo de Europa en su documento *Marco Común Europeo de Referencia*.

5.3.1 El currículo de ELE en el estado de Virginia

Durante el período de observaciones dentro del aula de ELE en los centros educativos colaboradores en esta investigación-acción en el estado de Virginia (EEUU), pudimos comprobar que no se seguía el enfoque comunicativo. Este hecho se ve reflejado en la verticalidad que sigue el sistema. Es decir, desde la base de formación de los docentes hasta llegar al salón de clase. En relación a esto, es interesante recordar lo mencionado anteriormente sobre los exámenes que debían realizar los profesores de ELE. Estos mostraron en sus entrevistas su extrañeza ante el tipo de examen que realizaron: “Yo pensé que iba a ser gramática nada más. Yo pensé esto porque una vez tomé un examen en (una de mis clases) y era todo acerca de la gramática. (Moser, *op. cit.*)”. Esta idea enlaza con lo que se produce dentro del salón de clase: (i) Por un lado, los estudiantes de ELE son evaluados con un tipo de pruebas escritas de traducción y comentarios de texto descontextualizados; (ii) Por otro lado, los futuros docentes de ELE realizan dos exámenes para acceder a la licenciatura:

1) PPST I by ETS (*Pre-Professional Skills Test I by Educational Testing Service*)

Este primer examen, aunque resulta necesario para ser Profesor de Español como Lengua Extranjera, no es sobre la lengua meta, y no tiene relación con la lengua ni la pedagogía de la misma. Este examen está relacionado con matemáticas, lectura, escritura, proficiencia oral en inglés y comprensión auditiva de la lengua inglesa también. Este examen posee una alta variedad de contenidos y cuenta con un grado de dificultad significativo.

2) PRAXIS II by ETS (*PRAXIS II Spanish by Educational Testing Service*)

- Prueba oral
 - No existe prueba oral.
- Prueba escrita
 - Traducción literaria directa.
 - Redacción en español sobre un tema del curso de español.
 - Traducción literaria inversa.
 - Comentario de un texto literario en inglés.
 - Comentario de un texto literario en español.
 - Redacción en inglés sobre un tema cultural español.
- Prueba auditiva
 - Escoger opciones múltiples directas.
 - Escoger opciones múltiples inversas.
- Prueba cultural
 - Escoger opciones múltiples sobre figuras históricas.
 - Escoger opciones múltiples sobre verdades y mitos culturales regionales.

En 2011, algunas de las figuras históricas a las que hacía referencia el examen fueron las siguientes:

- Diego Rivera (1886-1957).
- Frida Kahlo (1907-1954).
- Diego Velázquez (1599-1660).
- Hernando de Soto (1500-1542).

En cuanto a las verdades y mitos culturales, el examen hacía referencia a las siguientes:

- Bahía bioluminiscente en Puerto Rico.
- El chupacabras en México.
- La playa de las tortugas en Costa Rica.

Como bien se puede apreciar, la prueba de *PRAXIS II Spanish*, la que debe evaluar la competencia de los futuros docentes respecto a la lengua meta, no pone énfasis en la dimensión comunicativa de la lengua y omite la evaluación de la competencia oral de los mismos, generando, así, una incógnita sobre su futura actuación dentro del aula de ELE. Es por ello que creemos necesario desarrollar un currículo basando en estándares de aprendizaje y que siga las directrices del enfoque comunicativo presentes en el MCER y el PCIC.

5.3.2 El área de actuación del currículo basado en estándares de aprendizaje

Una vez presentado un breve recorrido sobre el sistema educativo y la enseñanza de ELE en el estado de Virginia, planteamos a continuación una serie de reflexiones sobre el desarrollo de nuestro programa curricular basado en estándares de aprendizaje, como la elección de libros de texto, la tarea como un elemento para el planteamiento y organización de actividades didácticas o las destrezas lingüísticas para su posterior integración y práctica en el salón de clase.

5.3.2.1 Desarrollo del programa curricular

Debido al enfoque tradicional de la naturaleza de la lengua, tiempo atrás se optaba por dar a las lecciones una concepción gramatical, enfatizando el desarrollo del programa de estudio con una carga importante de elementos léxicos y gramaticales. Se sostenía la creencia de que el desarrollo del programa basado en unidades lingüísticas garantizaba, ya de por sí, la validez del currículo, la retención de la lengua y el éxito del mismo. No es hasta que se comienza a promover el desarrollo del enfoque comunicativo de la lengua que se percibe un cambio de pensamiento y de enfoque en el desarrollo del programa curricular. Así, el Instituto Cervantes recuerda que “desde los programas elaborados a partir de contenidos gramaticales se evoluciona hacia un criterio de selección de contenidos de carácter funcional, más acorde con el objetivo final del desarrollo de la competencia comunicativa

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion01.htm, consultado, 20/4/2018)”.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas llevó a la elaboración de otros tantos enfoques, como es el caso de los enfoques nocional-funcionales, que presentaban la pragmática y

la semántica en sus unidades del programa curricular. Esto llevó a que se tuvieran herramientas para poder determinar, evaluar, analizar y discernir las distintas prácticas y usos que los estudiantes le daban a la lengua. Es por medio de “(...) un trabajo preliminar elaborado por el lingüista británico Wilkins (1972), el primero que estableció los principales usos comunicativos de la lengua y la diferencia entre categorías nocionales y funcionales (...) (Gutierrez Quintana, E. (2005) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0363.pdf, consultado 22/4/2018)”, que los programas de estudios de las instituciones, al igual que el material didáctico elaborado por las distintas editoriales, se comenzaron a enfocar en unidades nocional-funcionales. No obstante, y casi de forma inmediata, se comenzaron a constatar problemas con este enfoque. Estos problemas se deben a las limitaciones que surgen del ya mencionado enfoque, como señala el Instituto Cervantes:

El problema más evidente que puede surgir enseñando funciones es que nuestras clases se conviertan en un manual de frases hechas o en un repertorio de locuciones que no les serán útiles en los intercambios reales. Por otro lado, es un tipo de metodología que supone un esfuerzo mayor para el profesor, especialmente por la minuciosa reflexión lingüística que implica su aplicación. Por último, existe el riesgo de que la lengua no sea utilizada en el aula de forma «espontánea», pues generalmente se recurre a las dramatizaciones y los juegos de rol, tan utilizados también en el enfoque comunicativo.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0363.pdf, última consulta, 23/4/2018)

Al contrario de lo que se creía desde el enfoque tradicional, orientado a la gramática como eje del desarrollo del programa curricular y su éxito, ahora ya no bastaba con cargar las unidades lingüísticas con elementos gramaticales y léxicos para garantizar el éxito del programa. Tal y como pone de manifiesto García Santa Cecilia (1995), la importancia del programa recae sobre la habilidad de establecer funciones y nociones comunicativas al igual que una metodología que permita poner en práctica y adquirir los contenidos del programa de forma eficaz.

Investigaciones recientes centran el foco de estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) en los procesos psicológicos del estudiante. Los investigadores prestan especial atención a la metodología y pedagogía de la enseñanza como herramientas base que proporcionen conexiones psicológicas entre los estudiantes, el programa de estudio y sus contenidos. Para facilitar esas conexiones, se valen de la *tarea* y el material didáctico utilizado con el fin de discernir de qué manera transita el estudiante por los distintos niveles lingüísticos en su camino de adquisición de la lengua meta. Es decir, los estudiosos toman en consideración y destacan más el proceso de aprendizaje que el logro final. En esta línea, el Instituto Cervantes

pone el acento en que sea el alumno el que “construya su propio conocimiento estratégico, a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm, consultado, 24/5/2018)”.

Wilkins (1972) distinguió entre (i) *programas sintéticos*, como el gramatical, centrado en contenidos, y (ii) *programas analíticos*, como el nocional-funcional, centrado más en procesos. Wilkins concebía estos dos tipos de programas como los dos extremos de un mismo proceso. Pero esta distinción recibió ciertas críticas, como por ejemplo las de Alcaraz (1993:122,123). Este autor consideraba que los programas nociofuncionales también eran sintéticos, ya que entendía que estos cuentan con unidades de análisis lingüístico que vendrían a ser las nociones y las funciones. Alcaraz (*op. cit.*) incluía en este mismo grupo de programas *sintéticos*, los programas *temáticos*, que se organizan en torno a temas como deportes, religiones, etc.; los *situacionales*, que son organizados en torno a ceremonias como ir de compras, ir a un centro de salud, etc. Alcaraz (*op. cit.*) los agrupa de este modo por considerar que están formados por elementos léxicos que son sistemáticos y repetitivos y organizados con base en elementos estructurales. En esta misma línea, García Santa-Cecilia (1995) señala que los *programas sintéticos* dividen la lengua en elementos lingüísticos individuales, presentándolos de forma gradual y seguida, haciendo del proceso adquisitivo de la lengua un proceso acumulativo de partes que tiene como resultado la construcción de la estructura de la lengua. “Se trata, por tanto, de aprender la lengua en partes independientes unas de otras, e integrar o sintetizar estas partes cuando ha de utilizarse la lengua con una finalidad comunicativa (García Santa-Cecilia, 1995:181)”.

Alcaraz (*op. cit.*), en ese análisis que hace de los programas sintéticos, menciona como algunas de las dificultades de llevarlo a la práctica: (i) la focalización en los resultados; (ii) el contenido de la unidad como único medio para analizar la lengua; (iii) las unidades de los programas que no están conformadas por elementos lingüísticos que le permitan ver la relatividad e importancia de su uso al estudiante; y (iv) la división de las unidades del programa y el uso de la lengua.

Los *programas analíticos*, en cambio, son analizados por medio de la *tarea*, siendo esta su base para la recogida de datos con el fin de analizar el progreso de adquisición de la lengua. Así, Nunan (1998) incluye en la categoría de programas analíticos aquellos que están basados en

tareas, además de los procesuales, que hacen de la tarea el enfoque central de sus prácticas, relegando las funciones, las estructuras y las nociones a un segundo plano como simples unidades de análisis del programa. Vemos, de esta manera, que el foco vira de un análisis de carácter sintético, centrado en el análisis lingüístico, hacia los *procesos psicológicos* de la adquisición de la lengua, priorizando el análisis analítico de la misma, primando el objetivo de la comunicación con el que se usa la lengua sobre el sistema funcional o gramatical (Nunan, *op. cit.*).

Siguiendo esta misma idea de viraje, Alcaraz (*op. cit.*) señala:

En los últimos años se ha dado un cambio en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, de tal manera que el énfasis se ha desplazado de los resultados (adquisición de conocimientos y destrezas) a los procesos a través de los que se llega a la adquisición de esos conocimientos y destrezas. Este hecho ha llevado a establecer una marcada separación entre los programas orientados al producto del aprendizaje y los organizados en función de los procesos de dicho aprendizaje (...) (Alcaraz, *op. cit.*:124).

En los últimos años han surgido cambios en la enseñanza y también en los programas; sin embargo, gracias a contribuciones como las de Martín Peris (1996), contamos con herramientas para poder discernir las características de un programa y de otro. Martín Peris, haciendo alusión a lo que proponía White (1988), propone que existen dos tipos de programas que él denomina *tipo A* y *tipo B*. Explica que el primero es independiente al estudiante, ya que pone su foco en los objetivos de aprendizaje sin tener en consideración quién va a interactuar con el currículo, cómo y qué procesos se van a utilizar para adquirir-enseñar la lengua o en qué circunstancias o espacios físicos se produce la interacción con el programa, y, al mismo tiempo, se preselecciona el componente lingüístico para posteriormente armar una unidad y agregarla al programa de estudio. En el segundo programa, el tipo B, los objetivos se marcan durante el transcurso del aprendizaje, y no se hace una preselección de contenidos, ya que estos se van elaborando y desarrollando por medio de la negociación que ocurre entre el estudiante y el docente que están implicados directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando, de esta manera, una mayor autonomía tanto al docente como al estudiante.

Para culminar, cabe destacar que la nueva tendencia en la enseñanza de lenguas –más precisamente centrándose en los contenidos y desarrollos de los programas– ha revelado una gran discrepancia entre los programas orientados hacia el proceso de aprendizaje y los programas orientados al producto del aprendizaje. Esto quedaba al descubierto cuando, anteriormente a Nunan, autores como Breen (1984), Candlin (1984) y Widdowson (1984) pretendían crear un nexo entre ambas visiones, dotándolo de un equilibrio y hasta cierto punto de un sentido de

conciliación. No obstante, para Nunan (*op. cit.*), la diferencia de orientación entre los dos programas es la siguiente: (i) los programas orientados hacia el producto se enfocan en el conocimiento que han de obtener los estudiantes; (ii) los programas orientados hacia el proceso se enfocan en las experiencias de aprendizaje. Lo cierto es que para el desarrollo de ambos enfoques debe existir un plan de desarrollo y diseño de programas. En este sentido, Breen (1987) dirige su atención al estudio de los diversos paradigmas existentes de diseños de programas de enseñanzas de lenguas. Se detiene y de forma muy detallada en los enfoques de programas formales, funcionales y procesuales. Aunque su mayor atención se dirige al análisis de los programas de aprendizaje por tareas. En cuanto al diseño de programas, menciona que hay dos: (i) el que se basa en planes sistemáticos y (ii) el que se basa en planes de proceso. El plan que se utilice depende de, tal y como se ha mencionado anteriormente, la orientación del programa de lenguas. Para Breen (*op. cit.*), y como él mismo pone de manifiesto en su estudio, el programa por tareas cuenta con un grado de eficacia sobre los otros programas:

Tomando la tarea como el principal elemento del programa, la programación de aprendizaje mediante tarea asume que la participación en tareas de comunicación que exigen que los alumnos movilicen y orquesten el conocimiento y las capacidades de forma directa será, en sí misma, un catalizador para el aprendizaje de la lengua. El énfasis recae en la utilización de la lengua para comunicar y para aprender (...) (Breen, 1987:101).

A modo de conclusión, y haciendo referencia a lo establecido por Breen, se puede destacar que los programas gramaticales y funcionales están incluidos bajo el diseño de plan sistemático, y los programas de tareas y procesos son los que están incluidos en el diseño de plan de procesos.

5.3.2.2 Relevancia, motivación y organización del ámbito del programa y su función

Cuando se piensa en desarrollar un programa de lenguas, es necesario tener en cuenta qué es lo que se pretende que el estudiante haga y cuál es el cometido de ese objetivo. Habrá que decidir, por tanto, en qué situaciones y circunstancias se va a preparar al estudiante para que luego este pueda hacer uso de sus conocimientos y pueda ver que dada una situación determinada puede hacer algo que al principio no era capaz de hacer. Esto es, en definitiva, apelar al interés del estudiante y anexar sus entornos en base a tomar decisiones para la posterior elaboración de materiales en función de la tarea, la cual también estará marcada por el entorno en el cual el estudiante pondrá en práctica los conocimientos adquiridos. En este sentido, el MCER

(Consejo de Europa, 2001:48) resalta la importancia que tiene la selección de los ámbitos de trabajo y su productividad en situaciones comunicativas futuras para conseguir la motivación necesaria en el alumnado para que este se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, el PCIC ve necesario que el alumno ponga en relación “sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm, consultado 27/4/2018)”. Es decir, en esa elección va a ser determinante, según el PCIC, los referentes culturales, las creencias y valores, así como las convenciones sociales o los comportamientos no verbales presentes en la lengua meta de estudio.

Todos estos contenidos, que se van a integrar en el currículo, se dan en distintos ámbitos, los cuales están marcados por los sectores privado y público. Un ejemplo de un sector público es el caso de una ciudad en la cual el estudiante es un miembro de dicha sociedad que se rige bajo normas; el ámbito privado podría ser el profesional, donde el estudiante desempeña una labor para una compañía determinada. Sea cual fuere el ámbito, lo cierto es que en el desarrollo del programa de lengua será necesario delinear las situaciones, elementos, motivos, situaciones, materiales y herramientas lingüísticas que el estudiante podría utilizar, para que, de esta forma, comience a adquirir y desarrollar sus conocimientos de la lengua.

Un factor importante que incide de forma directa en el ámbito en el cual se desarrolla e interactúa el programa de lengua, además de los que hemos mencionado anteriormente, son los materiales que escogemos para el desarrollo del programa. Estos materiales, y como bien lo marca el PCIC en los *Niveles de referencia para el español*, deben estar divididos en unidades temáticas que, a su vez, cuenten con objetivos específicos. Algunos de los temas que podemos apreciar en los materiales más actuales son la vivienda, las compras, los deportes, la salud, la educación, la moda, la comida, etc. Este hecho genera que el estudiante se conecte con el material de estudio, llevándolo al nivel esperado de interacción en el ámbito en el cual se desenvuelva.

5.3.2.3 Materiales del desarrollo del programa de lengua

Dentro del desarrollo de programas de lenguas hay que destacar la importancia, como ya se

ha dicho más arriba, de la elección y el uso de materiales para, a continuación, adecuarlos al ámbito en el cual van a ser utilizados.

Trabajaremos en nuestro currículo tanto con textos escritos como orales de diferentes géneros. Como explicamos con anterioridad, sabemos que un género puede a su vez compartir rasgos con otro género, es por ello por lo que el enunciado, como unidad básica, sirve como unidad de análisis que es emitida por el emisor y, dependiendo del canal, su función y su propósito es el que aporta los datos para determinar el género de un texto en particular.

El PCIC dice al respecto que:

La pertenencia de un texto a un determinado género permite adaptar la propia necesidad o creatividad a las expectativas de la audiencia a la que va dirigido. Este aspecto adquiere relevancia en la didáctica de lenguas en cuanto que los alumnos poseen sus propios esquemas de géneros, que han desarrollado por medio de la interacción en su lengua materna, de modo que se parte de un concepto familiar para ellos (...).

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 27/4/2018)

Así, el análisis que se desprende de los textos que se utilizan potencia la tarea como eje del aprendizaje y facilita un enfoque más comunicativo de la lengua.

A continuación, presentaremos clasificaciones de textos de géneros de transmisión escrita y oral del nivel B1 y B2, según los Niveles de referencia para el español, con el fin de brindar datos útiles para el posterior desarrollo, implementación y análisis de los estándares de aprendizaje para ELE en el estado de Virginia, Estados Unidos.

5.3.2.3.1 Textos: géneros de transmisión escrita

A continuación, presentamos los géneros de transmisión escrita propuestos por el PCIC en los Niveles de referencia para el español:

- Géneros de transmisión escrita B1

Adivinanzas

Anécdotas

Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...

Biografías

Cartas al director: en periódicos, revistas

Cartas, faxes, mensajes electrónicos

Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...

Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...

Catálogos

Cuentos

Cuestionarios

Diarios

Diccionarios y tesauros

Entrevistas en periódicos y revistas

Folletos, hojas o manuales de instrucciones

Guías de viaje

Informes

Instrucciones

Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)

Notas y mensajes

Noticias (periódicos, revistas...)

Poemas

Prospectos

Recetas de cocina

Tiras cómicas y cómics

- Géneros de transmisión escrita B2

Actas

Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...

Artículos de opinión

Biografías

Cartas al director: en periódicos, revistas...

Cartas, faxes, mensajes electrónicos

Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo...

Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista...

Chistes

Cuentos

Cuestionarios

Editoriales (periódicos, revistas...)

Guías de viaje

Informes

Instrucciones

Libros de texto

Memorandos

Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)

Novelas

Obras de teatro

Poemas

Recetas de cocina

Reseñas (periódicos, revistas...)

Tiras cómicas y cómics

Trabajos escolares y académicos

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 27/4/2018.

5.3.2.3.2 *Textos: géneros de transmisión oral*

A continuación, presentamos los géneros de transmisión oral propuestos por el PCIC en los Niveles de referencia para el español:

- Géneros de transmisión oral B1

Anécdotas

Anuncios publicitarios en radio y televisión

Avisos y anuncios emitidos por megafonía

Boletines meteorológicos

Comentarios y retransmisiones deportivas

Conversaciones cara a cara

Informales y formales

Transaccionales

Conversaciones telefónicas

Informales y formales

Transaccionales

Discursos y conferencias

Entrevistas

Académicas

Médicas

Informativos radiofónicos

Mensajes en contestadores automáticos

Noticias retransmitidas por televisión o radio

Películas y representaciones teatrales

Presentaciones públicas

- Géneros de transmisión oral B2

Anuncios publicitarios en radio y televisión

Chistes

Comentarios y retransmisiones deportivas

Conversaciones cara a cara

Informales y formales

Transaccionales

Conversaciones telefónicas

Informales y formales

Transaccionales

Debates y discusiones públicas

Discursos y conferencias

Documentales radiofónicos y televisados

Entrevistas

Periodísticas

Laborales

Informativos radiofónicos

Instrucciones

Letras de canciones

Noticias retransmitidas por televisión o radio

Películas y representaciones teatrales

Presentaciones públicas

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 28/4/2018.).

5.3.2.3.3 *Textos virtuales*

El tipo de texto al que se refiere este apartado merece una mención distinta al resto, ya que ha ido incrementando de forma considerable a lo largo de los últimos años debido al uso de Internet y a su alcance, a la demanda de las tecnologías de la comunicación y al tipo de información desarrollada tanto en los centros de educación como entre los agentes implicados en la comunicación. Dada su complejidad, hemos decidido, a pesar de su extensión, copiar a continuación la exhaustiva explicación que da el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al respecto:

Los textos que se generan dentro del entorno virtual requieren una mención específica debido al progresivo incremento de la comunicación a través de Internet. Estos textos se transmiten por medio del canal escrito debido a la situación distante de los interlocutores; sin embargo, participan —en mayor o menor medida según el tipo de escrito— de ciertos rasgos de la interacción oral, como la inmediatez de respuesta o la espontaneidad de la expresión. También hay que tener en cuenta la iconicidad presente en estos escritos. Los iconos (o emoticones) están sujetos a un código acordado por los interlocutores y representan —de forma económica, rápida y eficaz— acuerdo o desacuerdo, emociones, sentimientos o estados de ánimo. En los iconos se refleja igualmente la combinación de los dos canales —oral y escrito— dominante en este ámbito de la comunicación, ya que los signos se transmiten por medio de la escritura, pero su objetivo consiste en lograr un efecto inmediato en el interlocutor, similar al que podrían producir las palabras, los gestos, las miradas o la postura del cuerpo en una conversación cara a cara; sin olvidar que en la interacción «en presencia» esa información contextual la emite el hablante, en la mayoría de los casos, de forma espontánea y no controlada, mientras que en la conversación virtual, por ejemplo, el emisor dispone de cierto margen de tiempo para pensar en lo que va a transmitir y, además, lo hace de forma expresa (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, 29/4/2018).

Como se puede observar, una de las peculiaridades de este tipo de textos son los elementos llamados «emoticonos», cuyo significado deberá estar preacordado por los interlocutores para evitar malentendidos. Este es un aspecto distintivo de los textos virtuales, ya que tiene la tarea de brindar cercanía a los interlocutores. Este es un aspecto importante en los textos utilizados en el sistema educativo de Virginia, ya que se les pide constantemente a los estudiantes que hagan traducciones directas e inversas de distintos textos pertenecientes a diferentes géneros.

5.3.2.3.4 *Textos visuales*

Los textos visuales, gracias al avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), conforman una herramienta muy relevante en el campo de la educación inclusiva. Un texto visual, tal y como lo describe la Organización del Bachillerato Internacional (2002), es “aquel que contiene una imagen, una serie de imágenes o imágenes en movimiento. El texto visual aparecerá normalmente en combinación con textos escritos o sonidos (OBI, 2002:13).

Este tipo de textos permiten la inclusión de aquellos estudiantes que requieren materiales didácticos que se ajusten a sus estilos de aprendizaje. Este material también lo elabora un interlocutor de la lengua para que sean leídos por distintos lectores con el fin de recibir y procesar la información contenida en el material del texto.

5.3.2.3.5 Textos táctiles

Con anterioridad hablamos de los textos visuales; es por ello por lo que creemos pertinente hablar de los textos que justamente sirven a aquellos que no tienen la facultad de ver. El diseño de un programa de lengua, que tiene por cometido la comunicación de la lengua, no deja de lado ningún estilo o herramienta que contribuya al proceso de la comunicación en sus textos, es por eso por lo que los textos táctiles –es decir los textos en braille y macrotipo– constituyen una herramienta importante para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Gracias a las TIC, el sistema braille ya cuenta con su versión en libro electrónico, que, tal y como menciona Carretero Díaz (2018), se llevó a cabo gracias al:

Proyecto Ebraboo sobre libro electrónico en braille, por parte del Centro de Innovación en Integración (CIIN) de Microsoft, dependiente del Gobierno de Cantabria en España. Desarrolla el primer libro electrónico en braille mediante la traducción de textos a braille y la actualización de una pantalla formada por un polímero que cambia al avanzar la lectura. (Carretero Díaz, 2018:102).

También señala que los contenidos que forman parte de estos textos no deberían basarse en un contenido diferente al resto de los estudiantes; por el contrario, deberían suscitar interacciones auténticas entre los estudiantes, el profesor y el texto. Desde un enfoque comunicativo de la lengua, estos textos deberían centrar sus ejercicios en actividades que promuevan la participación del estudiante por medio de la compartición de experiencias personales, opiniones sobre lo que leen y expresan, así también como sus interpretaciones de las interacciones con el material de estudio.

5.3.3 *El MCER y el PCIC en relación con el currículo basado en estándares de aprendizaje*

Anteriormente ya hemos presentado las características del nivel B1 y B2 del PCIC, ya que consideramos que este cuenta con los avales suficientes y necesarios para servir como guía curricular, no solo por haberse convertido en un referente, sino, además, por ser el máximo paradigma de la enseñanza de ELE a nivel mundial.

Así, para el desarrollo de nuestro currículo de los niveles B1 y B2 basado en estándares de aprendizaje, hemos seguido, por tanto, los definidos en el MCER y en el PCIC: A1-A2, B1-B2, C1-C2.

Al tratarse este un trabajo de investigación-acción, es preciso mostrar un conjunto de reflexiones sobre cada área del currículo de estudio. A continuación, exponemos las cuatro áreas del currículo de estudio: (i) objetivos, (ii) contenidos, (iii) metodología y (iv) evaluación del currículo.

(i) *Objetivos.*

El Plan Curricular del Instituto Cervantes presenta los objetivos generales para sus seis niveles de una forma conjunta. No obstante, cabe destacar que no señala objetivos específicos y tampoco emplea descripciones o sugerencias que las instituciones que deseen adaptar sus currículos puedan seguir. Así, el Instituto Cervantes se limita a establecer unos objetivos generales partiendo de la base de que el alumno es el centro de la instrucción. De ahí que considere al alumno (i) como *agente social*, es decir, como individuo que debe saber manejarse en cualquier situación comunicativa; (ii) como *hablante intercultural* que ha de ser capaz de poner en relación los elementos culturales básicos y más importantes de la lengua meta con los propios de la suya, y (iii) como *aprendiente autónomo* que tiene que ser capaz de apropiarse de su proceso de aprendizaje para ir más allá de lo que marca un currículo de estudios valiéndose, para ello, de marcarse sus propios objetivos y recurrir a estrategias que le ayuden a lograrlos. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm, consultado, 31/4/2018.)

Como vemos, en todos los Niveles de referencia para el español, en este caso el nivel B1 y B2, se focaliza en la competencia comunicativa haciendo énfasis en lo *intercultural*, la

autonomía y el *control* que ha de tener el estudiante de su propio proceso de aprendizaje de la lengua. El PCIC considera que estamos ante una “competencia superior o integrada” que “se aproxima mucho al concepto de competencia *plurilingüe* y *pluricultural* del MCER.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm, consultado, 3/5/2018)”. Para el Instituto Cervantes el fin último de la competencia plurilingüe es la adquisición de todo un inventario en el que sea posible incluir todas las “capacidades lingüísticas”. También insiste que para alcanzar esa meta, el alumno debe hacerse con el control de su proceso de aprendizaje, sin dejar de lado “las orientaciones, conocimientos y apoyos necesarios

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm, consultado, 3/5/2018)”. En cuanto al concepto de *pluriculturalidad*, el PCIC menciona tres grandes ámbitos en los que los Niveles de referencia para el español se va a centrar, a saber: (i) los referentes culturales, (ii) los comportamientos socioculturales y (iii) las habilidades y actitudes interculturales.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm, consultado, 3/5/2018).

Este enfoque atiende a las virtudes y anhelos de los estudiantes y sus percepciones sobre los lenguajes que deciden estudiar. Teniendo en cuenta lo expresado en el párrafo anterior, resulta claro que el Instituto Cervantes apuesta por el desarrollo y formación de ciudadanos globales, que puedan contar con el arma fundamental para poder incidir en el mundo: el lenguaje.

(ii) *Contenidos*.

Los Niveles de referencia del español del PCIC elaborado por el Instituto Cervantes están conformados por un total de doce inventarios, en los cuales se establece qué es lo que el estudiante debe poder hacer al finalizar cada nivel. Estos inventarios abarcan tanto aspectos lingüístico como no lingüísticos, pues se entiende que el estudiante debe poder utilizar la lengua en todos sus contextos, inclusive aquellos que no implican contenido lingüístico. Estos doce inventarios son la base para medir el dominio de la lengua que los alumnos deben alcanzar al finalizar cada nivel. Cabe destacar que no brindan el material de estudio de forma explícita, ya que este queda en manos de aquellos que desarrollan los currículos de estudios, como se explica en la introducción general del PCIC del Instituto Cervantes:

Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga, ya sea elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc. En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm, consultado, 9/5/2018).

El PCIC, por medio de los inventarios, aporta una estructura de contenidos a los niveles del español que, como hemos mencionado anteriormente, son seis: A1-A2, B1-B2, C1-C2. En este caso, nuestro interés se centra en los niveles B1 y B2. A continuación presentamos un resumen de los doce inventarios que presenta el PCIC y de los cuales partimos para la elaboración de nuestro currículo basado en estándares de aprendizaje.

1) El primer inventario es el *Gramatical*, y está conformado por distintos componentes que van de menor grado de dificultad a mayor, para un mejor entendimiento del currículo. Así, el inventario queda dividido en tres subsistemas: (i) el fonético y fonológico, que presenta un inventario propio, Pronunciación y prosodia; (ii) el morfosintáctico, que se centra en las categorías gramaticales y (iii) el textual, que abarca el análisis del sintagma y de la oración desde una perspectiva tradicional, es decir, estudia el sintagma nominal, el sintagma adjetival y el verbal, las oraciones simples y compuestas por coordinación y subordinación. (https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm, consultado, 12/5/2018).

El inventario gramatical, según el PCIC, no pierde de vista los últimos estudios sobre lingüística, al tiempo que auna diferentes enfoques que ayudan a concebir las cuestiones gramaticales “como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm, consultado, 12/5/2018).

Se puede observar también el papel de la gramática generativa y su función en la adquisición de la lengua:

El inventario incluye frecuentes referencias a aspectos estudiados tradicionalmente por la gramática generativa que poco a poco se han ido incorporando a la enseñanza general del español. Así, se incluye, por ejemplo, la estructura argumental de los predicados o la selección semántica y los papeles temáticos.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm, consultado, 12/5/2018).

Así pues, se puede apreciar que, en el inventario de *Gramática* del PCIC se ha omitido algo que tradicionalmente aparecía en la enseñanza de la gramática, como es el caso de las preposiciones. Esto es así porque “en la perspectiva del enfoque general de los Niveles de referencia para el español, debe ser abordado desde un punto de vista léxico más que estrictamente gramatical.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm, consultado, 14/5/2018)”.

También se han omitido los prefijos y, según el PCIC, el motivo es porque resultaría muy difícil determinar cuáles deberían de incluirse en cada nivel: “No se ha incluido tampoco el tratamiento de la morfología derivativa o composicional, puesto que sería prácticamente imposible determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras habrían de incluirse en cada nivel

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm, consultado, 14/5/2018).”

A modo de conclusión, se puede establecer que el inventario de *Gramática* del PCIC cuenta con un tratamiento actualizado del idioma. Con frecuencia se ven críticas a otros sistemas curriculares por su falta de actualización, lo que se puede ver reflejado en sus contenidos curriculares. No obstante, ese no es el caso del PCIC; la actual versión cuenta con: “conceptos relativamente novedosos, como la metátesis, la recategorización, los referentes, los adjetivos relacionales, las nominalizaciones o la noción gramatical de posesión alienable e inalienable y su selección argumental con nombres deverbales y similares.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm, consultado, 14/5/2018)”

2) El inventario *Pronunciación*, como se ha dicho más arriba, forma parte del subsistema del inventario de *gramática*, pero con un inventario de contenidos propio. Este inventario tiene

como tarea brindar herramientas a los docentes y estudiantes para la adquisición de la pronunciación del idioma español. El PCIC reconoce la dificultad de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación ya que:

(...) la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm, consultado, 17/5/2018.)

El valor de este inventario recae en lo conciso y directo de su mensaje, tanto para docentes como estudiantes de la lengua. En este sentido, se hace un análisis de la complejidad de la enseñanza de la pronunciación, se motiva a los docentes a utilizar todo aquello que funcione, aunque no esté en los manuales de texto educativos. Se defiende “una orientación ecléctica y de naturaleza integradora, en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que se hayan demostrado positivas.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm, consultado, 17/5/2018.)” y se enfoca en la innovación de la enseñanza de lenguas, algo que hasta un pasado reciente no era visto con buenos ojos por modelos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras:

El inventario de *Pronunciación* se presenta dividido en tres grandes bloques en los que se trabaja: (i) la articulación general, (ii) los aspectos suprasegmentales como la sílaba, el acento, el ritmo y la entonación, y (iii) los fonemas vocálicos y consonánticos.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm, consultado, 17/5/2018.)

El PCIC reconoce que el inventario de contenidos fonéticos es “únicamente y exclusivamente como un mero recurso expositivo y organizativo” ya que el aprendizaje de la pronunciación depende no tanto de la cantidad, sino que:

(...) la calidad de la pronunciación viene determinada no solo por el dominio global que el alumno demuestra de los rasgos suprasegmentales y segmentales, sino también por la medida en que es capaz de servirse con éxito de ellos adaptándolos a las diversas situaciones comunicativas en que

se halle.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm, consultado, 17/5/2018.)

A modo de conclusión de este inventario –en lo que atañe a los niveles B1 y B2–, el estudiante, en términos de pronunciación, debe estar en la fase de profundización, como bien se presenta en el Plan Curricular: “**Fase de profundización**, que se corresponde con la etapa B (que incluye los niveles B1-B2)

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm, consultado, 17/5/2018.)”

3) El inventario de *Ortografía* cuenta con un nuevo enfoque en el Plan Curricular. Con anterioridad se designaba la ortografía como la capacidad de escribir vocablos de forma correcta. En consecuencia, esto llevó a que los docentes dejaran de incluirla en sus currículos de estudios y optasen por referirse a ella como un sistema de puntuación, acentuación y ortográfico. Sin embargo, el PCIC le brinda un rol más comunicativo e integrador, apreciando la ortografía en toda su dimensión y alejándose de restricciones: “las normas de uso de los grafemas como los elementos no alfabéticos están estrechamente vinculados con otros niveles de lengua, como el morfosintáctico, el léxico, el pragmático o el textual.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/04_ortografia_introduccion.htm, consultado, 20/5/2018.)”

El manejo de la ortografía desde este enfoque permite, por un lado, emplearla en el salón de clase desde una perspectiva constructivista y no reduccionista, teniendo en cuenta sus áreas y aspectos formales; por otro lado, permite “adecuar su presentación y su nivelación a las necesidades comunicativas del alumno, al desarrollo de su proceso de aprendizaje y a la relación entre los elementos ortográficos y los otros niveles de estructuración lingüística.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/04_ortografia_introduccion.htm, consultado, 20/5/2018.)”

La organización del inventario de la ortografía, según el PCIC se sustenta en cuatro grandes bloques: (i) «Ortografía de letras y palabras»; (ii) «Acentuación gráfica»; (iii) «Puntuación», y (iv) «Abreviaturas y siglas».

Asimismo, debido a la complejidad ya mencionada, el PCIC señala que algunos de los componentes pueden estar presentes en más de un nivel, ya que están entrelazados por la complejidad del proceso de adquisición del idioma.

4) El inventario de *Funciones* tiene dos componentes principales: (i) las funciones de la lengua y (ii) las microfunciones. Se consideran «funciones de la lengua» lo que las personas pueden hacer con la lengua, ya sea su capacidad de rechazar, agradecer, argumentar, describir, entre otras muchas; mientras que las microfunciones de la lengua son una clasificación del aprendizaje, enseñanza y evaluación de forma sucesiva. No obstante, en el Plan Curricular se agrupan los dos componentes previamente descritos, y en conjunto se los denomina «Funciones»: “El presente inventario opta por denominar *funciones* a lo que en los documentos arriba mencionados se denomina *funciones de la lengua* y *microfunciones*. (...) (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm, consultado, 22/5/2018).”

Las investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas avalan la inclusividad de las destrezas de carácter nocional, lo que lleva al PCIC a incluir otros elementos dentro del inventario de *Funciones*. Todo aquello que un hablante pueda necesitar –sea cual sea el contexto– es considerado «noción general», mientras que la noción específica es aquella que se da en circunstancias de la situación en la que se necesita utilizar la lengua. Es por eso por lo que el PCIC agrega a su *inventario de funciones* algunas categorías que los Niveles de referencia para el español incluye en el inventario de Géneros discursivos y productos textuales, como por ejemplo “«presentar un contraargumento» (en relación con «argumentar») o algunas secuencias discursivas como, por ejemplo, en «pedir información con prudencia» (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm, consultado, 22/5/2018).”

El PCIC organiza este inventario en seis grandes apartados: (i) el primero está dedicado al tratamiento de la información; (ii) en el segundo se presenta la modalidad; (iii) en el tercero aparece el tema de la volición y las emociones; (iv) en el apartado cuatro están “las funciones que suponen influir en la imagen del otro”; (v) en el quinto se presentan las funciones vinculadas con las relaciones sociales y la cortesía; (vi) y en el último apartado se presenta la manera de organizar el discurso. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 23/5/2018.)

5) El inventario de las *Tácticas y estrategias pragmáticas* nace como resultado de las últimas investigaciones llevadas a cabo por numerosos lingüistas y profesionales de la

enseñanza. El PCIC, por medio de los Niveles de referencia para el español, brinda a los docentes herramientas de estrategias pragmáticas, sistematizadas y organizadas conforme a los niveles del MCER.

El valor de este inventario no reside tan solo en el hecho de que trate cuestiones esenciales para el análisis de la lengua como comunicación, sino en su propia novedad, pues se presenta por vez primera a los profesionales de la didáctica del español como lengua extranjera un repertorio de tácticas y estrategias pragmáticas, sistematizado de forma taxonómica y organizado de acuerdo con los niveles comunes de referencia establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia*. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm, consultado, 25/5/2018)

El enfoque del inventario tiene el cometido de brindar recursos lingüísticos, tácticas y estrategias pragmáticas que hacen posible que la comunicación que se establece entre los interlocutores implicados trascienda de un simple intercambio de información y permita “modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm, consultado, 25/5/2018.)”

La organización del inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas* se desarrolla en tres grandes apartados, los cuales cuentan con una vasta cantidad de información. (i) El primero es la *Construcción e interpretación del discurso*: en este caso, se describen los recursos, tácticas y estrategias relacionados con la construcción del discurso; (ii) el segundo es la *Modalización*: aquí se manejan las tácticas y estrategias que permiten al emisor manifestarse; (iii) el tercero y último es *Conducta internacional*: en él se aborda el tema de en qué forma incide la conducta del emisor y el receptor en el proceso de la comunicación

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm, consultado, 25/5/2018)

6) El inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del Plan Curricular define «género», en un sentido amplio, como “una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 27/5/2018.)” Por consiguiente, limitando el género al ámbito de la comunicación exclusivamente por medio de la lengua, se pueden catalogar los géneros como

“clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 27/5/2018).” Esta visión tiene fundamento y reside en la noción de considerar el texto como “un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 27/5/2018).” Así, las características propias de cada uno de los textos van a determinar a qué género pertenecen:

Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Por ejemplo, para realizar la función concreta de «solicitar una tarjeta de crédito» se utilizan los textos correspondientes al género «formulario».

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 27/5/2018.)

El MCER destaca el hecho de que todas las lenguas disponen de un esquema global de géneros textuales a partir de los cuales los alumnos de una LE o L2 se pueden beneficiar ya que supone un punto de partida en su proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, también señala la dificultad que esto puede suponer si el alumno, ante el desconocimiento de los parámetros que rigen los convencionalismos discursivos de la lengua meta, se dedica a realizar una transferencia directa desde su lengua.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 29/5/2018).

Este es un elemento que se ha de tener muy presente a la hora de desarrollar el currículo basado en estándares de aprendizaje. Es imprescindible que el alumno pueda recurrir a su bagaje como aprendiente en su lengua materna y poder hacer las conexiones necesarias con la nueva lengua meta, pero siendo consciente, al mismo tiempo, que habrá recursos que no están en su L1 y sí en la LE/L2.

Al igual que en el resto de inventarios, aquí también se presentan ejemplos y se explica cómo se ha hecho la selección: “se han elegido algunos, a título de ejemplo, a partir de criterios basados en la selección de canal, registro, ámbitos y rentabilidad.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 29/5/2018).”

En cuanto a las macrofunciones o secuencias discursivas, el PCIC las define de la siguiente

manera: “Las *macrofunciones* son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 30/5/2018)”. A partir de lo que establece el MCER, presentan las cinco categorías básicas que se estudian en el ámbito del análisis del discurso: “descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 30/5/2018.)” Sin embargo, el protogénero dialogal no lo incluyen en el inventario por “la imposibilidad de llevar a cabo, de cara al aula, la sistematización de todos los componentes de la conversación informal por la doble perspectiva desde la que ha de describirse: secuencial y jerárquica

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 30/5/2018.)”.

De la misma manera que los géneros textuales son comunes a todas las culturas y lenguas, como se ha señalado más arriba, las macrofunciones o secuencias discursivas también lo son. Y eso conlleva los mismos pros y contras ya mencionados cuando se trata de llevarlas al salón de clase. De ahí que el PCIC aconseje presentar las macrofunciones de manera graduada a lo largo del currículo para poder trabajarlas “en clase ordenada y sistemáticamente (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm, consultado, 30/5/2018)”.

Es por ello que a la hora de desarrollar el currículo basado en estándares de aprendizaje vamos a partir de las indicaciones del PCIC y el MCER.

7) El inventario de *Nociones generales* está respaldado por estudios recientes en el ámbito de la psicolingüística que han demostrado que la adquisición de la lengua también se realiza a partir de “grupos de palabras y no solo palabra a palabra (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm, consultado 2/6/2018).”

A partir de este concepto, el PCIC define el enfoque nocional como

un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical,

concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm, consultado, 2/6/2018.)

Teniendo en cuenta esta idea sobre las nociones, en nuestro currículo basado en estándares de aprendizaje también las incluimos como elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, como indica el PCIC, se ha demostrado que presentan una gran “rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm, consultado, 2/6/2018.)”

También hay que tener presente que no se trata de un inventario estático y cerrado, sino “abierto”: (i) en primer lugar porque presenta posibles combinatorias, pero no todas las que se pueden llegar a realizar con una palabra; (ii) porque el inventario se debe adaptar a cada zona geográfica en la que se imparta la enseñanza de la lengua, y (iii) porque existe la posibilidad de ampliarlo en cualquier momento con la introducción de nuevos grupos de palabras. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm, consultado, 2/6/2018.)

8) Los contenidos del inventario *Nociones específicas*, junto con los contenidos de *Nociones generales*, son el componente nocional de los *Niveles de referencia* para el español. Las nociones específicas están relacionadas con otros inventarios, más precisamente con el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, con el fin, según el PCIC, de poder facilitar la enseñanza y aprendizaje del material que lo compone.

Las *nociones específicas* son aquellas que el usuario de una lengua necesita saber para poder comprender algo en concreto, “tienen que ver con los detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm, consultado, 2/6/2018.)” En concreto, las nociones específicas se utilizan en circunstancias más concretas, lo que permite reconocer el nivel de entendimiento de una transacción, comunicación y un tema determinado.

El inventario de las *nociones específicas* estará condicionado a la zona geográfica en la cual se estudie y enseñe el español, pues, como señala el PCIC, la región, el entorno y la población son factores determinantes para el desarrollo del material de estudio de ELE. Además,

hace hincapié en la dificultad de ofrecer un listado de todas las variantes cultas del español para referirse a un mismo objeto.

Asimismo, el PCIC insiste en que se trata de un inventario abierto y lo presenta como “una base de orientación general que podrá servir de referencia a quien lo utilice a la hora de seleccionar y distribuir por niveles las unidades léxicas que precise para sus propios fines (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm, consultado 3/6/2018).”

En el desarrollo de nuestro currículo basado en estándares de aprendizaje, hemos de tener muy presente estas indicaciones del PCIC a la hora de concretar los contenidos para circunscribirlos al contexto del estado de Virginia dada sus características, no solo geográficas, sino también socioculturales y económicas.

El inventario de *Referentes culturales*, el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, y el de *Habilidades y actitudes interculturales* del Plan Curricular conforman desde el enfoque de la comunicación una de las dimensiones del análisis de la lengua que están presentes en el esquema conceptual de MCER.

9) El inventario de *Referentes culturales* incluye materiales acerca de la geografía, la política, la economía, la gastronomía, el arte, los deportes, así también como de su patrimonio histórico, que según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* lo cataloga como «factual»: “al conocimiento *factual* pertenecen los contenidos que se incluyen en este inventario, centrados en la descripción de las características geográficas, políticas, económicas, etc. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_cultural_es_introduccion.htm, consultado, 6/6/2018)”.

10) El contenido del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* se fundamenta en la experiencia como base, sobre la forma de vida, las costumbres, las prácticas sociales, la identidad colectiva de un lugar, la estructura cívica, entre otros aspectos, que se ven reflejados en una determinada sociedad en concreto. No obstante, cabe mencionar que las especificaciones que aparecen en este inventario se refieren solamente a España. El PCIC esgrime las siguientes razones del porqué no hay referencias a los países hispanoamericanos:

Las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de *Referentes culturales*. Ello es debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito

cultural.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm, consultado, 6/6/2018.)

En cuanto al trato que se le da al material en este inventario acerca de los *Saberes* hace referencia a conocimientos concretos como, por ejemplo, la división del día y sus comidas, cómo está organizada la vida cotidiana, las creencias, convicciones y prejuicios de una sociedad en concreto, etcétera. Los *Comportamientos*, por su parte, tienen que ver con todo lo relacionado con las concesiones sociales, ya sean las presentaciones, la puntualidad, el sentido del humor, el orden jerárquico o las interacciones entre distintas generaciones.

11) El inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* dota a los estudiantes de materiales y procedimientos que, si se les da un uso oportuno, les permitirá “adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm, consultado, 8/6/2018)”.

Una buena competencia intercultural permitirá al alumno (i) decodificar los elementos socioculturales de sus diferentes interlocutores sin caer en los estereotipos, (ii) y podrá actuar como mediador entre sujetos de culturas diferentes para evitar situaciones conflictivas. Esto le permitirá llegar a crear “una personalidad social capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm, consultado, 8/6/2018)”.

12) Por último, el inventario de *Procedimientos de aprendizaje* tiene su enfoque enlazado con el MCER, entendiendo que el proceder del estudiante y su aprendizaje están sujetos al tipo de tarea a la que este se enfrenta, es por eso que:

(...) concibe los procedimientos de aprendizaje desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrenta en cada momento. Esto supone la selección, aplicación y evaluación de los procedimientos en virtud de las características y de las exigencias de la tarea o, lo que es lo mismo, el uso consciente e intencionado de los

procedimientos con el fin de mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm, consultado, 8/6/2018)

El enfoque del inventario de *Procedimientos de aprendizaje* proporciona herramientas clave para el desarrollo de un conocimiento estratégico, conocimiento que se da a partir de una metodología de trabajo organizada.

(iii) *Metodología.*

Con anterioridad hemos dado a conocer elementos del currículo que hacen referencia al cometido de este; es decir, a la función que se le pretende dar. No obstante, es necesario enfatizar que el nivel de éxito no depende meramente de los contenidos. Como hemos citado con anterioridad, “Los niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf/p170 , consultado, 10/6/2018)”. Es por eso por lo que el material que aquí se presenta, un currículo basado en estándares de aprendizaje, toma como elemento de partida y de reflexión tanto el PCIC como el MCER.

La metodología, para la aplicación de este currículo, debe centrarse en un enfoque comunicativo, pero que a su vez sea también cualitativo-cuantitativo, que considere la lengua como algo que trasciende lo gramaticalmente correcto o incorrecto. Esto lleva a no pretender regir el idioma, sino a proporcionar herramientas para relucir la verdadera función de los Niveles de referencia para el español: “Los Niveles de referencia para el español no son, tampoco, un instrumento de descripción normativa del español.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf/p65 , consultado, 10/6/2018)”. Pero al mismo tiempo, no hay que olvidar que los Niveles de referencia se consideran “la versión más completa realizada hasta la fecha por parte de una lengua nacional en el proyecto de desarrollo de descripciones de niveles de referencia

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf/p66 , consultado, 10/6/2018)”. Según el PCIC, esto le permite al docente y a los creadores de currículos de ELE estrechar lazos de colaboración a nivel internacional, favoreciendo, así, el avance en el ámbito de

los estudios lingüísticos.

Por lo tanto, resulta oportuno que el conjunto de procedimientos pedagógicos, así como los componentes metodológicos experimenten un desarrollo. Este desarrollo, como bien expone el PCIC:

(...) se concreta en la relación de los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje por niveles y en los doce inventarios de descripción de material, que derivan en conjunto de un análisis de los distintos componentes —gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje— que conforman una visión amplia y matizada de la lengua desde la perspectiva de la comunicación.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm, consultado, 10/6/2018)

(iv) *Evaluación del currículo.*

Se puede abordar el tema de la evaluación del currículo desde enfoques muy variados. El estilo tradicional de evaluación del currículo ha estado sujeto a la evaluación por medio de pruebas, exámenes y tareas de carácter cuantitativo, siendo este el factor principal encargado de evaluar, de forma exclusiva, el resultado curricular con respecto a los objetivos establecidos. Este hecho ha dificultado la tarea de reconocer y poder analizar el desarrollo del currículo, que es, en general, tan relevante como el resultado de una prueba obtenido por el estudiante. La evaluación, como proceso demostrativo y comprensible, debe ser abordada desde un enfoque cualitativo y cuantitativo, sin que prime un enfoque sobre otro. Para lograr lo previamente establecido, como bien establece Brown (1989), se necesita el análisis de toda la información que esté disponible, para entonces poder llevar acabo el desarrollo curricular y poder determinar el grado de efectividad que posee el currículo de estudio.

La evaluación otorga una visión general del grado de eficacia del currículo, el grado en que se cumple con las necesidades de los estudiantes en el desarrollo de la lengua, y brinda la información necesaria para ir modificando, mejorando y manteniendo los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación misma del currículo de estudio. Esto es, en sí, una visión progresiva del currículo que se modifica en función de las necesidades del estudiante, que es el eje central del currículo de estudio. No obstante, a medida que la evaluación brinda información y esa información produce cambios en el currículo de estudio, esto también afecta a la evaluación, lo que ha de tenerse en cuenta durante el proceso de evaluación: “(...) cualquier cambio en los fines y en los objetivos de un currículo determinado deberá verse reflejado en los procesos de evaluación (...)”

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf#p177 , consultado,

11/6/2018)».

En el presente trabajo de investigación-acción se abordará el proceso de evaluación desde el enfoque de enseñanza y aprendizaje, lo que significa que consideraremos la evaluación, tal y como indica el PCIC, (i) como un conjunto de procedimientos a partir de los cuales los docentes pueden comprobar y valorar si los estudiantes han alcanzado los objetivos del currículo; y (ii) como “una serie de procedimientos adicionales que permiten analizar los juicios emitidos sobre los alumnos y actuar a partir de las conclusiones que se extraigan del análisis» (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf#p177 consultado, 12/6/2018).

El siguiente punto que hemos de tener en cuenta en el ámbito de la evaluación es qué tipo de evaluación se va a llevar a cabo. Los estudiosos del tema destacan, por un lado, la *evaluación sumativa* y, por otro, la *evaluación formativa*. Figueras y Puig (2013: 40) las definen así:

La evaluación formativa pivota en la inmediatez y relevancia, y pone el acento en la retroalimentación sobre el aprendizaje y sobre el progreso de los alumnos. La evaluación sumativa genera resultados diferidos y focaliza en la información sobre el producto obtenido o los aprendizajes realizados.

Las autoras concluyen que la evaluación formativa contribuye al proceso de aprendizaje, mientras que la evaluación sumativa muestra el resultado del aprendizaje. (Figueras y Puig, 2013:40)

Más recientemente, López Pastor (coord., 2016: 35) incide en lo ya expuesto por Figueras y Puig respecto a la evaluación formativa:

La Evaluación Formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente) (López Pastor (coord.), 2016:35).

Ambos tipos de evaluación cuentan con el mismo grado de relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto sugiere que se deben utilizar de forma conjunta, complementándose una a la otra.

Los objetivos presentes en el currículo son los que determinan los criterios de evaluación, ya que se debe comprobar si aquellos se han alcanzado o no. Asimismo, los contenidos del currículo, que concretan qué pertenece a cada nivel de la lengua meta, sirven como guía para el desarrollo de la evaluación de los objetivos curriculares. Es por eso por lo que Rotger (1990) hace hincapié en la importancia de trabajar conjuntamente en el currículo y la evaluación, puesto

que “la evaluación no es algo aislado y ajeno al proceso curricular, sino que forma parte íntegra de él y como tal contribuye decididamente a corregirlo y manejarlo para obtener cada vez mayores rendimientos y óptimos resultados. (Rotger, 1990:30)”.

A su vez, y haciendo referencia a los objetivos del currículo y el contenido como parámetros para fijar criterios de evaluación, Díaz Lucea (2002) expresa lo siguiente acerca de la evaluación:

(...) está directamente vinculada a los objetivos y contenidos de la asignatura. No es un hecho que se produce al final del proceso de una manera descontextualizada, sino que intenta regular el aprendizaje a partir del programa y de las capacidades y ritmos de los alumnos. (Díaz Lucea, *op. cit.*)

Si tomamos como base un currículo enfocado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, será necesario implementar un sistema de evaluación que atienda, por tanto, a la dimensión comunicativa del enfoque de nuestros objetivos; de esa manera, la evaluación se convierte en “una evaluación que sirve para aprender mejor y que, en muchas ocasiones no se diferencia de las estrategias y técnicas metodológicas. (Gine y Percerisa, en Pascual Díez 2000:48)”.

Esta forma de entender la evaluación es la que hemos adoptado en nuestro currículo basado en estándares de aprendizaje, pero ello conlleva:

(...) un cambio de rol del profesor/a, que deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un animador de la actividad lingüística e interactuar con los alumnos/as en los procesos de construcción significativa de los hechos comunicativos y representativos de la lengua en cuestión. (Vez, en Pascual Díez, *op. cit.*)

Para lograr una evaluación que sea eficaz y refleje verdaderamente el grado de rendimiento del currículo, el Instituto Cervantes resalta la necesidad de que exista:

(...) una relación entre lo que se enseña al alumno y aquello que se examina. (...) con bloques de contenidos que responden a un análisis de la dimensión comunicativa de la lengua, los exámenes y las tareas de evaluación integrado en dicho currículo deberán responder al mismo tipo de análisis. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf#p171 , consultado, 13/6/2018)

No obstante, y teniendo en cuenta qué es lo que se pretende evaluar prestando suma atención a los objetivos establecidos en el currículo, los contenidos del mismo y la metodología, se podrá escoger un método de evaluación cualitativo o cuantitativo. Figueras y Puig (2013) hacen la distinción entre ambos tipos de evaluación. Las autoras definen la evaluación cuantitativa

como aquella que hace servir “fórmulas matemáticas para el escrutinio de resultados (Figueras y Puig, *op. cit.*: 143)”. Mientras que de la evaluación cualitativa dicen que “permite la observación directa de los individuos o grupos involucrados (...) y ofrece una visión complementaria a la obtenida mediante análisis cuantitativos de los resultados (Figueras y Puig, *op. cit.*: 140)”.

Si se toman en consideración los tres modos de comunicación descritos por ACTFL –modo interpersonal, interpretativo y presentacional–, y se opta por métodos de evaluación cuantitativos, entonces estos deberán participar de lo que dictan las prácticas que se lleven a cabo en el salón de clase por parte de los estudiantes. Como se ha descrito anteriormente, la evaluación y las tareas que se pretenden evaluar deberán ser compatibles. Por ende, y aludiendo a la destreza que se quiera evaluar dentro de un modo de comunicación específico, se recomiendan los siguientes tipos de exámenes y pruebas:

- a) Modo interpretativo: Ejercicios de respuestas cerradas: elegir una opción de verdadero o falso acerca de información compartida en un correo electrónico sobre el casamiento de un familiar.
- b) Modo interpersonal: Ejercicios de respuestas controladas: dialogar con un compañero por teléfono sobre un problema que esté teniendo y rellenar espacios en blanco con las posibles soluciones.
- c) Modo presentaciones: Ejercicio de respuestas abiertas: elaborar una presentación sobre un suceso político que ha ocurrido o que va a ocurrir en su comunidad; efectuar entrevistas a familiares y luego producir las transcripciones.

<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>, consultado 15/6/2018).

A continuación presentamos los elementos básicos que deben formar parte de la evaluación de la lengua desde una perspectiva comunicativa según el MCER. Es decir, aquellos conceptos que atañen a las características que *a priori* deberán estar presentes en los exámenes, pruebas y medidas utilizadas para evaluar al alumno y que nosotros vamos también a adoptar en nuestro currículo basado en estándares de aprendizaje:

-Basada en la comunicación. No hay comunicación real sin la interacción; por tanto, si se quiere evaluar la competencia comunicativa de los alumnos, el requisito de la interacción será fundamental (...) -imprevisible. Si se pretende evaluar el nivel de comunicación de los alumnos en una situación real, deben introducirse elementos imprevisibles en la comunicación (...) - con un propósito definido. Cuando se emplea la lengua se hace con una finalidad concreta (...) auténtica y relacionada con la vida real, especialmente con lo que el alumno mismo hace, piensa y siente; relacionadas con el contexto. Cualquier actividad, incluso aquellas que se dirigen a evaluar el dominio de algún aspecto gramatical (...) - con una técnica conocida por los alumnos. La técnica que se utilice debe de ser conocida por los alumnos con anterioridad (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf/p162, consultado 15/6/2018).

También, Puig *et al.* (2008: 8) destacan una serie de requisitos para la elaboración de una prueba evaluadora que siga el enfoque comunicativo:

- a) El primer requisito mencionado es la necesidad de partir de un marco teórico que sustente la prueba. Los autores mencionan la propuesta de Swain de seguir un enfoque comunicativo.
- b) Como segundo elemento se cita el contenido que ha de poseer la prueba evaluadora. Las distintas actividades que se propongan deben poder extraer información relevante acerca de la actuación comunicativa de los alumnos implicados en la evaluación.
- c) El alumno debe disponer de un contexto favorable en cuanto a tiempo, espacio y recursos que le permita demostrar su competencia lingüística en toda su dimensión.
- d) Por último, se preguntan qué tipo de efecto puede tener la realización de exámenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, sugieren que el profesorado se implique activamente en la preparación de los exámenes, ya que esto puede repercutir en su docencia al tener el control de qué es lo que se va a evaluar y cómo.

Según hemos podido apreciar y comprobar mediante esta investigación-acción, la rúbrica y escala de 4 de calificación (ver tabla 4.1, pág. 95), basada en la competencia comunicativa, sirve como guía de calificación tanto para los estudiantes como para los profesores.

5.3.4 La tarea y los materiales auténticos en el enfoque comunicativo

La tarea es el eje del enfoque comunicativo, que en la actualidad cuenta con un alto grado de aceptación y efectividad. Mediante la tarea se permite al estudiante manipular, comprender, utilizar, producir e interactuar con la segunda lengua. Nunan (2004) atribuye a la tarea y su nivel

de dificultad el nivel de apoyo que necesitará el estudiante para poder desarrollarla. En este sentido, para establecer la dificultad de la tarea deben tenerse en consideración los conocimientos previos del aprendiente, el grado de independencia que este tiene, los materiales de estudio con los que cuenta, la autenticidad y adecuación de los materiales que manipula o sus capacidades cognitivas, entre otros muchos aspectos, con el fin de desarrollar la lengua y el interés del estudiante por su proceso de adquisición. Asimismo, Nunan (*op. cit.*) menciona que el aprendizaje por tareas se desarrolla mediante el orden de sus unidades, teniendo en cuenta el nivel de dificultad de cada una. Para ello es necesario tener en consideración los siguientes factores de la tarea y algunos de los aspectos que esta debe cumplir.

5.3.4.1 La complejidad de la tarea

La tarea cuenta con una serie de factores que condicionan y pueden acotar la dificultad inherente a la misma. Para desarrollar nuestro currículo basado en estándares de aprendizaje, nosotros partimos de los elementos básicos que propone el MCER en relación a las tareas de interacción y expresión, ya que es el aspecto menos desarrollado en el vigente currículo de ELE en el estado de Virginia.

El MCER señala los siguientes:

- (i) El *apoyo*. Es decir, todo aquello que puede ayudar y facilitar el trabajo del alumno, como una buena contextualización respecto a participantes implicados en la tarea, papeles que desarrollarán, el contenido de la tarea, los objetivos que se han de conseguir, etc. Dentro de este *apoyo*, también es imprescindible recibir un aporte lingüístico adecuado que estimule los conocimientos previos del alumnado.
- (ii) El *tiempo*. Dependiendo del tiempo que se disponga para la preparación como para la realización de la tarea, esta puede resultar más o menos compleja. Por tanto, el docente o diseñador de la misma deberá determinar qué tiempo otorga a

cada una de las partes de la tarea teniendo en cuenta los factores presentes en el apartado de *apoyo*.

- (iii) El *objetivo*. En función de si el objetivo es *divergente* o *convergente* o si hay un acuerdo tácito, o no, entre el docente y el alumnado respecto a los resultados a lo que se han de llegar, la dificultad de la tarea también se va a ver afectada.
- (iv) La *predicción*. El hecho de que durante el desarrollo de una tarea puedan aparecer situaciones inesperadas dificultará el cumplimiento de la misma. El docente deberá prever estas circunstancias para compensar y proporcionar al alumno los recursos necesarios para que éste active el uso de determinadas estrategias que le ayuden a conseguir el cumplimiento de la tarea.
- (v) Las *condiciones físicas*. Un contexto físico deficiente, como ruido de fondo, interferencias de diferente tipo, excesivo calor o frío, etc., pueden complicar también la consecución de la tarea. Es por ello que es importante que se proporcione un entorno adecuado y lo más neutro posible.
- (vi) Los *participantes*. Elemento esencial como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, los participantes también pueden ayudar o dificultar la realización de una tarea. Si no participan de forma activa o no son receptivos a las necesidades de los compañeros, la tarea puede resultar difícil de llevar a cabo. También es importante que los interlocutores puedan entender los distintos acentos que se producen dentro del salón de clase; así como que la fluidez, mayor o menor, de los alumnos no dificulte la comprensión.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_07.htm#p731,

consultado 17/6/2018)

5.3.4.2 La autenticidad de los materiales

No podemos dejar de mencionar la importancia de la autenticidad de los materiales educativos que utilizamos en nuestro salón de clase. Una vez hemos hablado de los distintos tipos de textos, en su mayoría propuestos por el PCIC, vale la pena destacar que la autenticidad de estos juegan un papel fundamental en la tarea; de la cual hablaremos en el siguiente apartado haciendo alusión a la dificultad que la misma debe o puede tener.

En el estado de Virginia, Estados Unidos, el uso de materiales auténticos en la enseñanza de ELE es algo muy reciente y que todavía no ha llegado a todas las instituciones. Su utilización se inicia con la aparición del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Según Cassany

et al. (2014), el material auténtico no es un material que haya sido originalmente diseñado para la enseñanza de la lengua, sino que tiene como cometido cumplir otras funciones sociales. Es decir, es un material pensado y dirigido para cubrir las necesidades de diferentes ámbitos como el publicitario, la prensa escrita o visual, los informes médicos o educativos, la correspondencia electrónica y postal, los informes administrativos, las comunicaciones en grupos virtuales, etcétera. Pero la inclusión de este tipo de material en el salón de clase, como ya se ha mencionado, ha sido en período reciente. Esto ha significado una nueva manera de entender las prácticas de ELE.

Cassany *et al.* (*op. cit.*) menciona al respecto que en su época:

Lo que se leía en la escuela era básicamente el libro de texto –a menudo bajo el título específico de lectura o fragmentos seleccionados de literatura. Hay que considerar estos últimos como la única muestra auténtica de material, ya que el resto solían ser frases y fragmentos elaborados específicamente para el aprendizaje de la lectura (frases del tipo: mi mamá me mimó) (Cassany *et al.*, *op. cit.*:237).

Esa falta de autenticidad de los materiales escolares, según los autores, implicaba que no hubiera continuidad entre lo vivido dentro del aula y los textos a los que se enfrentaban en el día a día fuera del centro educativo.

Es por eso que distintos lingüistas y docentes, influenciados por el enfoque comunicativo, comenzaron a utilizar métodos de enseñanza que acercaron no solamente la vida cotidiana, sino también la cultura, al salón de clase por medio de materiales auténticos. Cassany *et al.* (*op. cit.*) dicen que actualmente el material auténtico presente en los manuales de segundas lenguas es mayor y más rico que años atrás. Sin embargo, también indican que esa introducción de materiales auténticos en los manuales y en el aula se ha ido realizando de una forma paulatina, primero a través de la prensa con artículos de opinión o noticias de actualidad relevantes; después fue la publicidad, los textos de carácter más personal como las cartas y también los textos del ámbito administrativo.

Para Cassany *et al.* (*op. cit.*), el uso de materiales auténticos aporta unas propiedades que van a favorecer el acercamiento del alumno a la cultura de la lengua meta. Gracias a ello, el alumno (i) entra en contacto con la lengua real, con las formas correctas, pero también con los errores o las incorrecciones, los extranjerismos, etc.; (ii) puede ver de primera mano de qué tipo de material se trata, si es en papel o digitalizado, la importancia del diseño y la tipografía, etc.; (iii) recibe información de actualidad local, de la ciudad o comunidad en la que vive, y (iv)

puede participar en el entorno social en el que se desenvuelve porque se mantiene informado de lo que sucede en ese contexto.

Sin embargo, a pesar de los beneficios del uso de material auténtico, Cassany *et al.* (*op. cit.*) señalan que los docentes tienden a *manipular* ese tipo de material para adaptarlo, en cierto modo, a las necesidades y requerimientos del alumnado.

Ya Martín Peris señalaba a finales del siglo pasado (1998) que trabajar con materiales y textos reales incrementa el potencial y la capacidad del estudiante de relacionarse con aquello con lo que estaba poco familiarizado. Es decir, que el material auténtico sirve de puente entre el conocimiento nuevo y el estudiante, ofreciéndole la posibilidad de estar en contacto con saberes, tradiciones, costumbres, etc. con las que, de no ser por ese material, desconocerían o estarían poco familiarizados.

Por ello, creemos conveniente tratar en el siguiente apartado la tarea y su dificultad, al igual que las características de los estudiantes que reciben la instrucción, la cual se ve beneficiada por el uso de los distintos textos y la importancia de la autenticidad del material, que hemos presentado hasta el momento.

5.3.5 Los agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE

Desde la implementación del enfoque comunicativo, el estudiante de LE/L2 se convierte en el centro de la instrucción y el docente pasa a ser un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese cambio de perspectiva dentro del salón de clase hace que también se modifiquen las técnicas de enseñanza, el material de estudio, así como el origen y elección de los procedimientos pedagógicos. Todo ello gira alrededor del estudiante y sus necesidades.

5.3.5.1 El estudiante autónomo

Así, desde hace un tiempo, los enfoques metodológicos de enseñanza han centrado la elaboración de la tarea y la elección de la metodología en función del papel protagónico que el estudiante ostenta sobre su propio proceso de aprendizaje; esto implica un “uso consciente e intencionado de los procedimientos con el fin de mejorar el aprendizaje y el uso de la lengua (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf/p65, consultado, 19/6/2018)”.

Además de los enfoques metodológicos de enseñanza de los últimos tiempos, el PCIC y los Niveles de referencia para el español le adjudican al estudiante la dimensión de «aprendiente

autónomo». Para ello, se basan en los enfoques humanistas que se han venido utilizando y desarrollando desde la década de los 80. Esta visión del estudiante como aprendiz autónomo ha sido también adoptada por el MCER en sus competencias lingüísticas y competencias generales. Por lo expuesto anteriormente, y tomando como referencia el MCER, el estudiante autónomo es aquel que “ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm, consultado, 19/6/2018.)”.

Esta visión del estudiante como aprendiz autónomo aparece tanto en el MCER como en el PCIC, y hace hincapié en el hecho del control que debe tener el estudiante respecto a los “factores afectivos como de los cognitivos en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm, consultado, 19/6/2018.)”. Como podemos ver, el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, pero, además, como protagonista absoluto de dicho proceso.

Holec (1980), que ha contribuido con aportes de gran relevancia al estudio de la *autonomía* en el aprendizaje de lenguas, defiende que esta trata de la habilidad que posee el estudiante para desarrollar su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, señala que el primer paso para conseguirlo es ser consciente y aceptar la responsabilidad sobre dicho proceso de aprendizaje. Años más tarde, Holec (1991) ahonda en el tema y menciona que, para saber aprender, el estudiante necesita llevar a cabo los siguientes pasos:

- Saber autorregularse por medio de objetivos de adquisición.
- Saber brindarse a sí mismo los medios para alcanzar los objetivos planteados.
- Saber evaluarse y evaluar los resultados.
- Saber gestionar la organización del propósito de aprendizaje que tenga que ver con el tiempo de duración de estudio, la tarea, el lugar donde se lleva a cabo, las herramientas que necesita, etc.

Antes de Holec (1991), Corno y Snow (1986) ya habían aludido a la importancia de no solo “querer aprender”, sino también la necesidad de “saber aprender”. Elementos que para los

autores están íntimamente relacionados.

No obstante, y para promover la autonomía del estudiante en el aprendizaje de lenguas, esto sugiere que se tengan que emplear estrategias de aprendizaje y comunicación.

Para finalizar, debemos resaltar que la autonomía es algo que se desarrolla, no es innata, se adquiere de forma orgánica o por medio de sistemas de aprendizaje formales. Holec (*op. cit.*), por su parte, agrupa los sistemas de aprendizaje formales y se refiere a ellos como “concepto de negociación”. Esta idea implica al alumno en: (i) la toma de decisiones sobre la elección de objetivos, (ii) la progresión y definición de los contenidos de estudio, (iii) la elección de métodos y técnicas de estudio/aprendizaje, (iv) la determinación del cómo aprender y (v) la evaluación del aprendizaje.

Esto es, en última instancia, otorgar garantías de adecuación al currículo en virtud del grupo de estudiantes al cual se está exponiendo. El PCIC lo resume con las siguientes palabras:

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español parten de la idea de que el alumno debe ser el centro de cualquier planificación curricular, en consonancia con los enfoques humanistas que se vienen desarrollando desde los 80.

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm, consultado, 20/6/2018.)

5.3.5.2 *El estudiante ante la tarea*

Como ya hemos mencionado anteriormente, el enfoque comunicativo y, en última instancia, el enfoque por tareas pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por eso por lo que la tarea debe estar centrada en las capacidades que los estudiantes exhiben para poder obtener una mejor interacción con el material de estudio. El MCER dice al respecto lo siguiente:

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que éste adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf#p158, consultado, 20/6/2018).

Así, para que el alumno sea capaz de llevar a cabo con éxito la realización de la tarea propuesta en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el MCER se detallan los requisitos básicos que se han de cumplir a la hora de diseñarla e implementarla. Se han de tener en cuenta tres

puntos básicos:

- (i) La familiaridad que tenga el alumno respecto a la tarea. Es decir, cuanto más sepa el alumno de la tarea en cuanto al tema, al género textual, al formato o los conocimientos generales básicos o socioculturales y necesarios para realizarla, la tarea podrá requerir más o menos “carga cognitiva”.
 - (ii) Las destrezas. El docente o diseñador de la tarea debe tener presente la capacidad que tiene el alumno ante destrezas como la organizativa, la de aprendizaje o la intercultural.
 - (iii) La capacidad para procesar la tarea. El alumno tiene que ser capaz de controlar los diferentes pasos para llegar a la consecución de la tarea y debe poder reaccionar ante los impedimentos que puedan surgir, así como saber “combinar tareas distintas pero que guarden relación”.
- (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf#p158, consultado, 20/6/2018).

5.3.5.3 *El estudiante y la afectividad*

Otro elemento destacable para la consecución de la tarea es el factor emocional y afectivo de los estudiantes. En este sentido, y para lograr una mayor efectividad y mejores resultados de la tarea, el MCER destaca los siguientes elementos como básicos:

- (i) *La autoestima.* Si el alumno posee un buen concepto de sí mismo, le será más fácil lograr finalizar la tarea con éxito.
- (ii) *La implicación y la motivación.* Es de vital importancia que el alumno se implique en la realización de la tarea para conseguir llevarla a cabo. Esta implicación puede venir motivada al percatarse que esa tarea le puede ser útil en la vida real o para la consecución de otra posterior.
- (iii) *El estado físico o emocional.* Un alumno descansado y tranquilo va a rendir más y mejor ante cualquier tipo de tarea.

- (iv) *La actitud* del alumno ante posibles malentendidos surgidos entre su cultura y la de la lengua meta puede ser determinante en el éxito de la tarea. Es decir, el alumno debe estar abierto a nuevos conocimientos, ideas y valores.

5.3.5.4 *El estudiante y el entorno socioeconómico*

Autores como Barr (1993) y Santín González (1998) reflexionan sobre los factores socioeconómicos y su influencia en el progreso educativo de los estudiantes. Lamentablemente, no resulta novedosa la idea de que los estudiantes que provienen de hogares de bajos ingresos salariales y menores niveles educativos son los que más sufren en el proceso educativo. Es por eso por lo que estos factores deben ser tenidos en cuenta, ya que el material de estudio, la tarea y la dificultad de esta tienen que ajustarse a los recursos del estudiante. En este sentido, y haciendo alusión a la realidad de estos estudiantes, Santín González (1993: 3) señala que no solo las variables propiamente relacionadas con el entorno educativo repercuten en los resultados finales, también el contexto familiar es un elemento de gran relevancia y a tener en cuenta a la hora de diseñar los programas de enseñanza. Si en el ámbito familiar el estudiante no dispone de ordenador, de un espacio destinado al estudio o de los materiales adecuados de trabajo, su rendimiento y aprovechamiento no será el mismo que el de otro estudiante que sí disfrute de ellos.

5.3.5.5 *El estudiante y la competencia lingüística*

El MCER resalta la necesidad de saber cuál es la competencia lingüística del alumnado a la hora de diseñar o seleccionar una tarea determinada. El docente debe adaptar tanto el vocabulario, la gramática, la ortografía, etc. al nivel del estudiante para alcanzar el éxito en la realización de la tarea. Asimismo, también menciona que la dificultad de la tarea puede darse o bien por ser “lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_07.htm#p731, consultado 25/6/2018)”. Eso significa que el docente o diseñador de material debe siempre compensar la dificultad entre ambos elementos.

Otro elemento a tener presente para la realización de la tarea de forma exitosa es que el alumno tenga un dominio básico, pero eficiente, del contenido y de la forma. Al igual que con la

complejidad de la tarea, en este caso también se debe compensar qué componente se desea trabajar en más profundidad, el contenido o la forma.

5.3.5.6 El estudiante y el docente como autoevaluadores de sus procesos

Un currículo de estudio que tenga como objetivo principal la autonomía del estudiante y del docente deberá favorecer y difundir la autoevaluación como una herramienta motivacional que promulgue la toma de conciencia sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, aun cuando este trasciende el ámbito escolar. Para favorecer esta visión de autonomía, se deberá considerar la autoevaluación como “la pieza central de la evaluación formativa a través de un entrenamiento que dará al que aprende las herramientas para su formación y maduración, más allá incluso de la institución escolar (Camps (coord.), 2008:54)”.

No obstante, la autoevaluación cobra sentido y surgirán datos válidos de ella únicamente si el estudiante tiene convicción sobre lo significativo de su papel en el proceso de aprendizaje, ya que la autoevaluación “está vinculada a la responsabilidad asumida por el alumno y a su compromiso de trabajo. En la medida en que se implique responsablemente en este proceso, disminuyen los inconvenientes relacionados con la evaluación (Peña, 2014:121)”.

El ejercicio de la autoevaluación es algo que se desarrolla constantemente. Para ello, los estudiantes y docentes pueden plantearse criterios de evaluación, desarrollar pruebas y administrárselas unos a otros, elaborar cuestionarios que promuevan la reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo y la elaboración de un registro de clases que les permitan a los estudiantes y docentes registrar lo sucedido en clase y fuera de ella. Esta forma de reflexión es de carácter constructivista, y permite a los profesores y estudiantes evaluar y autoevaluarse periódicamente por medio del diario de reflexiones, además de buscar y encontrar soluciones a determinados problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autoevaluación es una tarea muy difícil y demanda, por tanto, que el estudiante sea consciente de que “el foco de la evaluación reside en uno mismo (Peña, op. cit.)”. Asimismo, el autor destaca la importancia de asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, ya que de esta manera el alumno puede controlar tanto los objetivos que quiere llegar a conseguir como la manera de hacerlo y saber si lo ha logrado o no.

Desde el Instituto Cervantes se anima al profesorado de ELE a llevar a cabo una reflexión y análisis no solo del currículo y del enfoque metodológico desarrollado en el aula, sino también

del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, para crear de esa manera “una sensibilidad común para jugar y valorar el progreso de los alumnos

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm, consultado, 25/6/2018)”. Esto se puede hacer mediante el registro en diarios de sus propias experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las experiencias de sus estudiantes, para, posteriormente, compararlas con las de otros docentes y así llegar a conclusiones comunes que puedan ayudar a encontrar soluciones para mejorar el rendimiento y los logros de los estudiantes. Otro método de evaluación, pueden ser los cuestionarios desarrollados, administrados e implementados por los mismos docentes con el fin de que ellos mismos puedan “analizar e interpretar en reuniones periódicas, lo que contribuirá a la evaluación continua tanto de profesores como del propio currículo

(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_07.htm#p731, consultado, 25/6/2018.)”.

Un trabajo continuo en el tiempo de reflexión y análisis sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes conforma otro elemento de carácter fundamental en la autoevaluación.

CAPÍTULO 6

ESTUDIO CRÍTICO DE LA COMPOSICIÓN DE LOS ESTÁNDARES ESTATALES DEL 2014 (SOL 2014) Y LA COMPOSICIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE ELE 2014-2017

A lo largo del presente capítulo se llevará a cabo una comparación crítica de los contenidos de los llamados *Standards of Learning (SOL)* de los niveles B1 y B2 implantados en el estado de Virginia en el año 2014 –ya que se trata de la versión utilizada en el momento de realización de este estudio– y la composición de los Estándares de aprendizaje del ELE de los niveles B1 y B2 (según el MCER) en el año 2014, que es la que se ha desarrollado a lo largo de la presente investigación. Así pues, este capítulo irá enfocado principalmente a mostrar (i) los objetivos de ambas formulaciones curriculares, (ii) los contenidos, (iii) la metodología y (iv) la evaluación, ya que creemos importante poder comparar ambos productos con el fin de desarrollar una visión clara de las formulaciones presentadas en los dos modelos de estándares de ELE.

Creemos conveniente recordar nuevamente, llegados a este punto, cómo es el funcionamiento de desarrollo curricular de lenguas extranjeras a nivel estatal en Estados Unidos. Lo primero que llama la atención es que el Consejo de Educación estatal no cuenta con un equipo de trabajo concreto y especializado en lenguas extranjeras para desarrollar el currículo, sino que esa tarea se asigna a un grupo de docentes especializados en distintas áreas de la educación para que provea de una guía denominada *Standards of Learning* a la comunidad educativa. En esta guía se presentan nociones curriculares generales para ser utilizada como base por aquellos que vayan a desarrollar los currículos de lenguas extranjeras en sus correspondientes distritos educativos. Es responsabilidad, por tanto, de cada entidad educativa –es decir, de cada centro educativo– desarrollar su propio currículo de LE. Los centros educativos designan a docentes, con frecuencia de características heterogéneas, para el desarrollo del currículo de LE. Una vez finalizado el currículo, este es sometido a evaluación de la administración del centro con el fin de aprobar y adoptar el nuevo currículo. Hay que destacar que lo habitual es que el ente administrativo evaluador esté formado por un grupo de sujetos normalmente de carácter monolingüe de inglés y generalmente no calificado en la lengua meta a evaluar. Al no existir una evaluación por parte del estado de Virginia en cuanto a lenguas extranjeras se refiere, el proceso que describimos anteriormente es el que se utiliza para dictaminar la adopción de un currículo de ELE actualmente. Eso significa que hay tantos

currículos de LE como centros educativos hay en el estado de Virginia.

Para el análisis y comparación de los dos currículos de Español como Lengua Extranjera, el estatal de Virginia -SOL 2014- y el nuevo basado en estándares de aprendizaje -Estándares de ELE 2014-, se decidió analizar (i) los objetivos generales, (ii) los modos de comunicación presentados en cada formulación de estándares, (iii) los contenidos específicos, (iv) los objetivos específicos que los estudiantes deben alcanzar dentro de cada modo de comunicación, (v) la evidencia de aprendizaje que demuestre el dominio de los objetivos específicos, (vi) la metodología, (vii) la evaluación, (viii) el enfoque comunicativo y (ix) el uso del *input* comprensible para una mejor práctica y adquisición de la lengua meta, en este caso el español.

6.1. Los estándares del Estado de Virginia SOL 2014

6.1.1. Objetivo general SOL 2014

El objetivo general y principal de la guía estatal es capacitar a los estudiantes para comunicarse en la lengua meta. No obstante, dicho objetivo no menciona el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje; es decir, su función como miembro de la sociedad o el objetivo para el cual aprende la lengua, entre otros factores, y se limita a ofrecer una visión muy generalizada del proceso de aprendizaje de una lengua. A continuación, se puede observar la cita en la cual se ofrece el objetivo general del nivel B1 y B2 de ELE.

Students continue to develop their communicative competence by interacting orally and in writing with other Spanish speakers, understanding oral and written messages in Spanish, and making oral and written presentations in Spanish. They communicate on a variety of topics at a level commensurate with their study, using more complex structures in Spanish and moving from concrete to more abstract concepts. They comprehend the main ideas of the authentic materials that they listen to and read and are able to identify significant details when the topics are familiar. Students develop the ability to discuss in Spanish topics related to historical and contemporary events and issues¹⁵ (VDOE, Standards of Learning, 2014:2).

¹⁵ Los estudiantes continuarán desarrollando su competencia comunicativa interactuando de forma oral y escrita con otros hablantes del español, entendiendo mensajes orales y escritos en español, y haciendo presentaciones orales y escritas en español. Ellos se comunicarán en una variedad de temas en un nivel conmensurable a su nivel de estudio, usando estructuras más complejas en español y yendo de conceptos concretos a unos más abstractos. Ellos comprenderán las ideas principales de materiales auténticos que ellos lean y escuchen, y podrán identificar detalles significativos cuando los temas sean conocidos. Los estudiantes desarrollarán la habilidad de discutir en español temas relacionados con eventos históricos y contemporáneos (traducción propia).

Como se puede observar en la definición del objetivo general, se hace referencia a la *competencia comunicativa*, pero de forma muy breve, sin profundizar. Se habla, también, de mantener interacción oral y escrita con hablantes de español, de realizar presentaciones orales y escritas, de comunicar sobre cierta variedad de temas, pero en ningún momento se hace referencia al papel que deben desempeñar el estudiante y el profesor en este proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, en el objetivo general no queda reflejado de manera clara cuál es el papel que juega cada uno de los tres elementos básicos de este proceso de enseñanza-aprendizaje –estudiante, docente y tarea- para fomentar y mejorar la competencia comunicativa. Es por ello por lo que en el presente análisis se hará énfasis en la necesidad de desarrollar al estudiante como un agente social para que este pueda ver y entender el papel crítico que tiene en su propio proceso de aprendizaje.

6.1.2 Objetivos específicos SOL 2014

La guía estatal de Virginia del año 2014 ofrece una serie de orientaciones a modo de objetivos específicos que son denominados como «metas». Estas metas están relacionadas con cuatro áreas a través de las cuales se pretende alcanzar una fluencia lingüística.

Como bien hemos podido corroborar, estos objetivos específicos no están relacionados con la lengua meta que se estudia, en este caso el español, sino que presentan una explicación genérica acerca de los beneficios que ofrece la práctica y adquisición de una lengua extranjera (no concretamente el español). Según uno de estos objetivos específicos, una «comunicación efectiva» llevaría a los estudiantes a incrementar su capacidad de comunicación en la lengua inglesa.

Effective Communication • Students will learn to communicate with others in a language other than English. • Students will improve their understanding of and ability to communicate in the English language by comparing and contrasting another language with their own¹⁶ (VDOE, Standards of Learning *op. cit.*).

En cuanto al «entendimiento cultural» se refiere, la guía estatal del 2014 continúa sin mencionar la lengua meta, algo que supone una constante. En esta ocasión se menciona que los alumnos deben estar advertidos y apreciar el modo de vida de otras personas. Asimismo, se hace

¹⁶ **Comunicación Efectiva.** Los estudiantes van a aprender a comunicarse con otros en otra lengua además de inglés. Los estudiantes van a incrementar su entendimiento y habilidad para comunicarse en la lengua inglesa por medio de comparar y contrastar otra lengua con la propia (traducción propia).

referencia al aprendizaje de otras culturas (no especifica cuáles) y la repercusión que las mismas han tenido en el mundo internacional.

Enhanced Cultural Understanding • Students will develop an awareness of and an appreciation for another people's unique way of life, the patterns of behavior that order their world, and the ideas and perspectives that guide their behaviors. • Students will learn about other cultures' contributions to the world and how these contributions have shaped international perspectives¹⁷ (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*).

En lo referente al «acceso a la información», la guía estatal del 2014 insiste en la conexión con otras disciplinas por medio de la lengua extranjera, sin identificar, mencionar o ejemplificar de qué lengua se trata y cuál es el fin en sí mismo. En este caso, el profesor debe poder determinar cuál es el fin con el cual se va a utilizar la lengua para entonces poder elaborar una tarea que se ajuste a las necesidades de los alumnos.

Expanded Access to Information • Students will connect with other disciplines through foreign language study, enabling them to reinforce and expand their understanding of the interrelationships among content areas. • Students will access information in more than one language, giving them a greater range of resources and a richer base of knowledge¹⁸ (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*).

Por último, respecto al «incremento de una perspectiva global», la guía estatal del 2014 menciona que los estudiantes responderán y contribuirán a sus comunidades de una mejor manera como resultado del estudio de una lengua extranjera (no menciona precisamente el español). Aunque se hace referencia de forma muy adecuada a la mejora de una información acerca de otras comunidades, no se menciona cómo ni de qué forma se pretende llegar a dicho entendimiento cultural. Una perspectiva global debe ir acompañada del protagonismo del estudiante como agente social, como tal debe desarrollar un papel activo y estar inmerso en la lengua meta, en este caso, el idioma español.

Increased Global Perspective • Students will respond to and contribute to their communities and the world in a more informed and effective manner as a result of the global perspective gained in a foreign language class. • Students will gain additional prospects for further education and career

¹⁷ **Mejora Entendimiento Cultural.** Los estudiantes van a desarrollar una conciencia y una apreciación por las formas de vidas particulares de otras personas, los patrones de comportamientos que dan sentido a su mundo, y las ideas y perspectivas que guían sus comportamientos. Los estudiantes van a aprender acerca de las contribuciones de otras culturas al mundo y como estas contribuciones han dado forma a las perspectivas internacionales (traducción propia).

¹⁸ **Expansión de acceso a la información.** Los estudiantes van a conectar con otras disciplinas mediante el estudio de la lengua extranjera, permitiéndoles reforzar y expandir sus entendimientos de las interrelaciones entre otras áreas. Los estudiantes van a tener acceso a información en más de una lengua, dándoles un mayor alcance de recursos y una base más rica de conocimiento (traducción propia).

opportunities as a result of foreign language study¹⁹ (VDEO, Standards of Learning, *op. cit.*).

6.1.3 Contenidos SOL 2014

La guía estatal de Virginia del año 2014 no incluye una lista de contenidos generales ni específicos. En lugar de plantear contenidos, los sustituye por un listado de destrezas que los estudiantes deben alcanzar en los niveles B1 y B2, las que nosotros denominamos «estándares» y dividimos en cuatro modos de comunicación. Según hemos podido observar, y como se puede comprobar en el anexo A3 los SOL 2014 estatales sustituyen los contenidos curriculares por las siguientes seis áreas curriculares:

- (i) La primera es la «comunicación de persona a persona», la cual no lista ninguna estructura gramatical, así como tampoco un orden temático ni metodológico.

Person-to-Person Communication SB1, B2. 1 The student will engage in original and spontaneous oral and written communications in Spanish. 1. Express own opinions, preferences, and desires, and elicit those of others. 2. Use level-appropriate vocabulary and structures to express ideas about topics and events found in a variety of print and nonprint Spanish sources.

SB1, B2. 2 The student will demonstrate skills necessary to initiate, sustain, and close oral and written exchanges in Spanish, applying familiar vocabulary and structures to new situations. 1. Participate in sustained exchanges that reflect past, present, and future time. 2. Exchange detailed information on familiar topics via conversations, notes, letters, or e-mail. 3. Use paraphrasing, circumlocution, and nonverbal behaviors to convey and comprehend messages in level-appropriate Spanish²⁰ (VDOE, Standards of learning, *op. cit.*:3).

- (ii) La segunda área que sustituye a los contenidos se denomina «escuchar y leer para entender». Esta área no presenta un ejemplo claro de textos auténticos variados para trabajar en clase. Sabemos que poder acceder a una tipología textual variada es algo fundamental para el desarrollo de la lectura. Sin embargo, en este caso, y como se puede desprender de la cita posterior, no se ofrece variedad de textos que brinden a los

¹⁹ **Incremento de perspectiva global.** Los estudiantes van a responder y contribuir a sus comunidades y el mundo de una forma más informada y efectiva como resultado de la perspectiva global que han adquirido en la clase de lengua extranjera. Los estudiantes van a adquirir prospectos adicionales para oportunidades futuras de educación y carreras profesionales como resultado del estudio de lengua extranjera (traducción propia).

²⁰ Comunicación persona a persona NB1, NB2. 1. El estudiante participará en una comunicación auténtica de forma oral y escrita en español. 2. Expresará opiniones propias, deseos y licitará lo de los demás. 3. Usará un nivel apropiado de estructuras y vocabulario para expresar ideas acerca de temas y eventos pertinentes a una variedad de recursos impresos y no impresos en español.

NB1, NB2. 2. El estudiante demostrará habilidades necesarias para imitar, mantener, y concluir intercambios orales y escritos en español, aplicando vocabulario y estructuras familiares en situaciones nuevas. 1. Participará en intercambios sostenidos que reflejen el tiempo pasado, presente y futuro. 2. Intercambiará información detallada acerca de temas conocidos vía conversaciones, notas, cartas, o correos electrónicos. 3. Usará parafraseo, circumlocución y comportamiento no verbal para captar y entender mensajes en un nivel apropiado de español (traducción propia).

estudiantes elementos gramaticales para el desarrollo de la lectura y, por ende, la asimilación del contenido que hay en ellos.

Listening and Reading for Understanding SB1, B2.3 The student will comprehend spoken and written Spanish presented through a variety of media and based on new topics in familiar and unfamiliar contexts. 1. Identify main ideas and pertinent details when listening to or reading materials such as live and recorded conversations, short lectures, reports, and literary selections. 2. Understand culturally authentic materials that present new and familiar information. 3. Understand and respond appropriately to instructions presented in informational materials, such as instructions for understanding travel schedules or using technology²¹ (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*:3).

(iii) En el área de «presentaciones orales y escritas», la guía estatal del 2014 no plantea un listado de temas que deban ser adquiridos por los estudiantes al final del curso de ELE, ni tampoco una descripción del léxico que han de utilizar para alcanzar una comunicación clara y eficiente. Como podemos comprobar, los modos discursivos, la gramática, las unidades básicas del discurso y demás elementos necesarios para poder elaborar una presentación, tanto oral como escrita, no están presentes en la guía estatal del 2014. A continuación, se presenta una cita de los *SOL* 2014 que sustituyen a los contenidos curriculares:

Oral and Written Presentation SB1, B2.4 The student will present information orally and in writing in Spanish, combining learned and original language in increasingly complex sentences and paragraphs. 1. Summarize and communicate orally and in writing main ideas and supporting details from a variety of authentic language materials. 2. Use past, present, and future time frames, word order, and other level-appropriate language structures with increasing accuracy.

SB1, B2.5 The student will present in Spanish student-created and culturally authentic stories, poems, and/or skits. 1. Produce well-organized spoken and written presentations appropriate to the type of audience and the purpose of the presentation. 2. Use appropriate verbal and nonverbal presentational techniques, including visual aids and/or technological support²² (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*:3).

²¹ Escuchar y leer para entender NB1, B2. 3. El estudiante comprenderá español escrito y hablado presentado por medio de una variedad de fuentes y basado en temas nuevos de contextos conocidos y desconocidos. 1. Identificará ideas principales y detalles pertinentes mientras escucha y lee materiales como conversaciones en vivo y pregrabadas, discursos breves, reportes y selecciones literarias. 2. Entenderá materiales culturales que sean auténticos que presenten información nueva y conocida. 3. Entenderá y responderá apropiadamente a instrucciones presentadas en materiales informativos, como instrucciones para entender un horario de viaje y la utilización de tecnología (traducción propia).

²² Presentación oral y escrita NB1, B2.4. El estudiante presentará información oral y de forma escrita en español, combinando lenguaje original aprendido en párrafos y oraciones complejas. 1. Resumirá y comunicará oralmente y de forma escrita ideas principales y detalles de una variedad de materiales auténticos. 2. Usará pasado, presente, y futuro, orden de palabras y otro nivel apropiado de estructuras de lenguaje con exactitud.

NB1, NB2.5. El estudiante presentará en español historias, poemas y *sketches* auténticos creados por el estudiante. 1. Producirá presentaciones bien organizadas y escritas apropiadas para el tipo de audiencia y el propósito de la presentación. 2. Usará técnicas de lenguaje verbal y no verbal apropiados, incluyendo elementos visuales y tecnológicos (traducción propia).

(iv) Como hemos podido comprobar, las «perspectivas culturales, prácticas y productos» en la guía estatal del 2014 es otra de las seis áreas que reemplazan, por así decirlo, a los contenidos curriculares. Precisamente son estas seis áreas las que ofrecen una visión de lo que debe poder hacer el estudiante al final del curso; por tanto, es de ellas mismas de las cuales se sustrae la información con el objetivo de desarrollar los contenidos curriculares. En el caso de las «perspectivas culturales, prácticas y productos», podemos apreciar que no se hace referencia a países, regiones o continentes. No se muestran, tampoco, temas que incluyan datos fundamentales como podrían ser las situaciones políticas, ecológicas, económicas y sociales de España o América Latina. Datos que podrían enriquecer la visión de los estudiantes y expandir el conocimiento sobre la realidad actual de los países donde se habla el español. Tampoco se presenta vocabulario temático o prácticas culturales que permitan al estudiante y al profesor aumentar su conocimiento de forma contextualizada. Si bien se aportan ejemplos generalizados –como que se deben mencionar aspectos como política, religión, arquitectura, etc.–, no se ofrecen elementos específicos, por lo cual el contenido curricular es incierto. A modo de demostración, presentamos una cita de los *SOL* 2014.

Cultural Perspectives, Practices, and Products SB1, B2.6 The student will examine in Spanish the interrelationships among the perspectives, practices, and products of Spanish-speaking cultures. 1. Examine how and why products such as natural and manufactured items, the arts, forms of recreation and pastimes, language, and symbols reflect practices and perspectives of Spanish-speaking cultures. 2. Compare and contrast the viewpoints of Spanish-speaking people and the ways these viewpoints are reflected in their practices and products, such as political systems, art and architecture, music, and literature. 3. Investigate the role of geography in the history and development of Spanish-speaking cultures.

Making Connections through Language SB1, B2.7 The student will use Spanish to reinforce and broaden knowledge of connections between Spanish and other subject areas. 1. Discuss in Spanish how aspects of the Spanish language and Spanish-speaking cultures are found in other subject areas. 2. Relate topics studied in other subject areas to those studied in Spanish class, such as contributions of political, arts, or sports figures from Spanish-speaking countries. 3. Use Spanish-language resources to expand knowledge in other subject areas²³ (VDOE, Standards

²³ Perspectivas culturales, prácticas y productos NB1, NB2.6 El estudiante examinará en español las interrelaciones existentes entre las perspectivas, las prácticas y los productos de las culturas de habla hispana. 1. Examinará cómo y qué productos naturales y fabricados, las artes, los pasatiempos y las formas de recreaciones, el lenguaje y los símbolos reflejan símbolos y prácticas y perspectivas de las culturas hispanohablantes. 2. Comparará y contrastará los puntos de vista de personas hispanohablantes y las formas en que sus puntos de vista se reflejan en sus prácticas y productos, como sistemas políticos, el arte y arquitectura, música, y la literatura. 3. Investigará el papel de la geografía en la historia y el desarrollo de la cultura hispanohablante.

Haciendo conexiones por medio de la Lengua NB1, B2. 7. El estudiante usará el español para reforzar y expandir el conocimiento de las conexiones entre el español y otras áreas de estudio. 1. Discutirá en español cómo los aspectos de la lengua

of Learning, *op. cit.*:3,4).

- (v) Según hemos podido apreciar, «las comparaciones culturales y lingüísticas» en la guía estatal del 2014 es otra de las seis áreas que sustituyen a los contenidos curriculares; y la misma no contiene una lista de campos lingüísticos ni elementos lingüísticos a ser tenidos en cuenta por docentes, estudiantes ni encargados del desarrollo curricular. A pesar de que se menciona una comparación de lenguas y culturas, se hace más énfasis en el análisis de la lengua inglesa y el descubrimiento de la misma que en el desarrollo del idioma español y la adquisición del mismo.

Cultural and Linguistic Comparisons SB1, B2.8 The student will discuss in Spanish why similarities and differences exist within and among cultures. 1. Discuss the influences of historical and contemporary events and issues on the relationships between Spanish-speaking countries and the United States. 2. Compare and contrast aspects of Spanish-speaking cultures, such as language, clothing, foods, dwellings, and recreation, with those of other cultures.

SB1, B2.9 The student will strengthen knowledge of the English language through study and analysis of increasingly complex elements of the Spanish language. 1. Demonstrate understanding that language and meaning do not transfer directly from one language to another. 2. Demonstrate understanding that vocabulary, linguistic structures, and tense usage in English may differ from those of Spanish²⁴ (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*:4).

- (vi) Por último, hemos podido comprobar que la «comunicación a través de las comunidades» en la guía estatal del 2014 es la última de las seis áreas que sustituyen los contenidos curriculares. Dicha área insta a que los estudiantes vayan más allá del salón de clase para desarrollar la lengua. Mientras que la noción de trascender el salón de clases es positiva, vemos también que no cuenta con detalles específicos o generales de cómo o cuándo puede el estudiante realizar dicha tarea. En este caso, no se menciona el ámbito para el cual se desarrolla la tarea ni los elementos que esta deba contener.

Communication across Communities SB1, B2.10 The student will improve Spanish language

española en los países hispanohablantes se encuentran en otras áreas de estudio. Relacionará temas de estudio en otras áreas con los que estudia en la clase de español, como las contribuciones políticas, el arte, o figuras deportivas provenientes de países hispanohablantes. 3. Usará recursos de la lengua española para expandir su conocimiento en otras áreas de estudio (traducción propia).

²⁴ Las comparaciones culturales y lingüísticas NB1, B2.8. El estudiante discutirá en español por qué las similitudes y diferencias existen dentro de una cultura. 1. Discutirá las influencias de los eventos históricos y contemporáneos y los problemas en las relaciones entre los Estados Unidos y los países de habla hispana. 2. Comparará y contrastará aspectos de las culturas hispanohablantes, como la lengua, vestimenta, comida, edificios, y recreaciones, con respecto a otras culturas.

NB1, B2.9 El estudiante reforzará su conocimiento de la lengua inglesa mediante el estudio y análisis de elementos complejos de la lengua hispana. 1. Demostrará entendimiento que la lengua y su significado no se transfieren directamente de una lengua hacia otra. 2. Demostrará entendimiento que el vocabulario, estructuras lingüísticas y tiempos verbales utilizados en inglés quizás difieren con los utilizados en español (traducción propia).

skills and expand cultural understanding by accessing information beyond the classroom setting for recreational, educational, and occupational purposes. 1. Expand Spanish language skills and cultural competence through the use of media, entertainment, and technology. 2. Use Spanish-language resources, such as individuals and organizations in the community or accessible through the Internet, to broaden cultural understanding²⁵ (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*:4).

Como podemos comprobar en las citas presentadas, las distintas áreas ofrecen información a grandes rasgos de lo que el estudiante debe poder hacer. No obstante, no se presentan ejemplos que evidencien si el estudiante ha logrado o no alcanzar dichos estándares. Tampoco se presentan ejemplos claros de contenidos fundamentales de índole político, social, cultural y económico que aporten conocimiento a los estudiantes sobre Latinoamérica o España.

6.1.4. Metodología SOL 2014

La guía estatal del 2014 carece, asimismo, de un área dedicada a la metodología. Esta no se menciona y queda relegada a la interpretación de quienes interactúan con la guía de ELE de los niveles B1 y B2, que cuenta con una extensión de únicamente 4 páginas. En la introducción a los niveles B1 y B2 de ELE de la guía estatal del 2014 se hace referencia al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes por medio de la interacción oral y escrita con nativos hablantes del idioma español, como bien podemos observar en la siguiente cita: “(...) students continue to develop their communicative competence by interacting orally and in writing with other Spanish speakers (...)”²⁶ (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*:3)”.

Más allá de esa breve mención de la competencia comunicativa, no se menciona metodología alguna a seguir ni se cuenta con un área destinada a dicho elemento curricular. Hemos podido comprobar que este enfoque de guía curricular, sin metodología, carece de nociones generales que permitan a los estudiantes (i) ser autónomos en su proceso de aprendizaje para desarrollar el concepto de autoevaluación en sus procesos adquisitivos de la lengua, (ii) adoptar el papel de agentes sociales que les permita interactuar de forma eficaz y en beneficio propio, o (iii) llegar a ser hablantes interculturales capaces de identificar nuevas culturas y los

²⁵ Comunicación a través de las comunidades NB1, B2. 10. El estudiante incrementará sus destrezas del idioma español y expandirá el entendimiento cultural por medio del acceso a información fuera del salón de clase en forma recreacional, educativa y propósitos ocupacionales. 1. Incrementará destrezas del idioma español y su competencia cultural mediante el uso de medios de comunicación, entretenimiento, y tecnología. 2. Usará recursos de la lengua hispana, como es el caso de individuos y organizaciones en la comunidad o accesibles por medio del internet, para ampliar el entendimiento cultural (traducción propia).

²⁶ (...) Los estudiantes continuarán desarrollando su competencia comunicativa interactuando de forma oral y escrita con otros hablantes del español (...) (traducción propia).

elementos que las componen, algo que creemos extremadamente importante para desarrollar el papel que el estudiante debe tener en su propio proceso educativo.

Respecto al enfoque metodológico, ya que la guía estatal 2014 carece del mismo, creemos oportuno mencionar que dichos enfoques deben proveer orientaciones generales que permitan a los estudiantes ser más autónomos y capaces de adquirir una competencia comunicativa significativa. Los alumnos tienen que poder reflexionar sobre los procesos mediante los cuales adquieren la lengua, así como utilizar y desarrollar las estrategias de aprendizaje más oportunas en cada situación comunicativa y de aprendizaje. Por su parte, el docente que imparte las clases de ELE tendrá que asegurarse de que todos los estudiantes adquieran una conducta responsable y comprometida con respecto a sus propios procesos educativos para así mejorar e incrementar el desarrollo del aprendizaje del ELE. Asimismo, la tarea debe considerarse como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, ya que esta proporciona un elemento de *realidad* dentro del salón de clase.

6.1.5 Evaluación SOL 2014

La guía estatal del 2014 no cuenta con un área dedicada a la evaluación. Esta queda relegada a la interpretación de quienes interactúan con la guía de español como lengua extranjera de los niveles B1 y B2. Únicamente, y como sucede con la metodología, se hace una breve referencia a que los centros educativos son los encargados de desarrollar medidas de evaluación, como bien podemos observar en la siguiente cita: “In addition, local assessments designed to measure students’ ability to use the target language should be aligned to local curricula and state standards²⁷ (VDOE, Standards of Learning, *op. cit.*:1)”.

No obstante, y como hemos podido comprobar, no se brindan nociones mínimas –ni siquiera de carácter general– para que los docentes puedan tomarlas como referencia y guía para el posterior desarrollo de dichas evaluaciones. Simplemente se menciona, y brevemente, que se deben desarrollar documentos de evaluación de acuerdo al currículo local. No obstante, no se recomienda ningún tipo de evaluación ni metodología o estrategias a seguir que puedan ayudar a los docentes a desarrollar esta parte básica del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Así, la retroalimentación que el docente va a ofrecer al estudiante queda a su libre

²⁷ Asimismo, las evaluaciones locales diseñadas para medir la habilidad del uso de la lengua meta deben estar de acuerdo con el currículo local y la guía estatal (traducción propia).

albedrío.

6.2. Los estándares de aprendizaje de ELE. Años 2014-2017

6.2.1. Objetivos generales de ELE 2014 para los niveles B1 y B2

El objetivo general de los estándares de aprendizaje entre los años 2014 y 2017 es el de facultar a los estudiantes para que estos sean capaces de utilizar la lengua con fines comunicativos en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan:

Los objetivos están basados en los modos de comunicación siguientes: *interpretativo*, *interpersonal*, de *presentación*, y de comunicación *intercultural* que en la puesta en práctica se enfocan en tener como objetivo máximo el desarrollo del estudiante como un *aprendiente autónomo*, un *agente social*, y como un hablante intercultural²⁸. Que, a su vez, los estudiantes puedan utilizar la lengua como un medio de comunicación en las distintas comunidades que residan. (Calleja, 2014:1)

Por medio del desarrollo de la capacidad de uso de la lengua con fines comunicativos en los distintos ámbitos en que el alumno la utiliza, nos centraremos también de forma paralela en el desarrollo del estudiante como máximo objetivo del plan curricular, en las siguientes tres facetas mencionadas por Calleja (2014):

El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación. Como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura. El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo. (Centro Virtual Cervantes; en Calleja, *op. cit.*:1)

Parece evidente que para poder comunicarse en español se debe contar con nociones básicas de las estructuras de la lengua. Es por ello por lo que en nuestros objetivos generales contamos además con objetivos que están enfocados hacia los cuatro modos de comunicación mencionados más arriba (el *interpretativo*, el *interpersonal*, el de *presentación* y el de comunicación *intercultural*). A estos hay que añadir también el modo *interdisciplinar*. Con el

²⁸ El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación. Como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura. El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo (Centro Virtual Cervantes).

dominio de todos estos elementos se pretende que los estudiantes puedan desarrollar su competencia comunicativa de forma plena.

6.2.1.1 *Objetivos de estándares de modo comunicación*

A continuación presentamos los objetivos de los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 de *modo de comunicación*:

- (i) El objetivo *interpersonal*: “Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado (Calleja, 2014, *op. cit.*:2)”.
- (ii) El objetivo *interpretativo*: “Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva (Calleja, 2014, *op. cit.*:3)”.
- (iii) El objetivo *presentación*: “Presentar información a una audiencia de forma oral y escrita (Calleja, 2014, *op. cit.*:4)”.
- (iv) El objetivo *intercultural*: “Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria (Calleja, 2014, *op. cit.*:5)”.
- (v) El objetivo *interdisciplinar*:

Desarrollar conexiones con otras disciplinas académicas de carácter formal e informal. Desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas, estudios sociales, historia, geografía y demás disciplinas que forman parte esencial del entendimiento cultural de Latinoamérica y España. Integrar la tecnología como base para la comunicación entre distintas disciplinas. (Calleja, 2014, *op. cit.*:15)

Además del interés por destacar la importancia del enfoque comunicativo de los estándares de aprendizaje del 2014-2017, se aprecia el enfoque en los distintos aspectos interdisciplinarios que permite a los estudiantes forjar actitudes de entendimiento y respeto hacia los ámbitos y culturas con las cuales interactúan. Los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 brindan enfoques didácticos para alcanzar metas relacionadas con la comprensión, el entendimiento y la empatía hacia otros individuos: forjar el conocimiento a través de distintos elementos tecnológicos, utilizar materiales auténticos, interactuar con hablantes nativos del idioma, emplear temas que sean del interés de los estudiantes, etcétera. Esto es, en otras palabras, expandir el

conocimiento a partir del enriquecimiento cultural de los estudiantes.

Otro elemento a resaltar dentro de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 es la relevancia de la utilización de materiales auténticos, variados y a los que se pueda acceder a través de diferentes vías:

Exposición directa al uso auténtico de la lengua: cara a cara; oyendo conversaciones; escuchando radio, grabaciones; viendo, escuchando televisión; leyendo textos escritos auténticos sin previa manipulación; utilizando programas de ordenador; participando en video-conferencias; cursando otras materias en la lengua meta. (Calleja, *op. cit.*:24)

En el texto se expresa, de forma explícita, que parte esencial del aprendizaje de la lengua es la diversidad de *input* y *output* al que se expone a los estudiantes. Por un lado, esta visión está alineada con lo que se presenta en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* y en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes. Ambos coinciden en destacar la importancia que posee la diversificación y autenticidad de materiales a los que exponemos a los estudiantes de lenguas. Por otro lado, el texto se aleja de las prácticas tradicionales de traducción directa e inversa a las cuales está acostumbrado el sistema tradicional de educación de lenguas extranjeras en Estados Unidos. En este caso, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 se alejan del enfoque tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras y dirigen sus esfuerzos a crear objetivos generales que se centren en: (i) el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y (ii) fomentar el papel del estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo. Además, estas ideas están más acorde con la cultura docente de los profesores de ELE.

6.2.2 Objetivos específicos de ELE 2014-2017

Los nuevos estándares de aprendizaje de ELE de los años 2014-2017 ofrecen un conjunto de nociones y orientaciones con el fin de alcanzar objetivos relacionados con la competencia comunicativa de la lengua. Estos objetivos están divididos en los modos de comunicación denominados «estándares»: *interpersonal*, *interpretativo*, de *presentación* y *cultural*. Asimismo, se ofrece un modo *interdisciplinario* en el cual el uso de la lengua meta sale de la clase de español para interactuar con otras disciplinas educativas. A su vez, estos modos/estándares cuentan, por un lado, con objetivos específicos y, por otro lado, con una serie de evidencias que el estudiante debe exhibir para demostrar el dominio del objetivo/estándar. Estos objetivos se

organizan en una escala de menor a mayor grado de dificultad, yendo desde el nivel básico hasta el avanzado. En cuanto al estándar interdisciplinario, lo vamos a tratar de forma conjunta para los tres niveles.

Pasamos a presentar los objetivos específicos y los estándares de aprendizaje correspondientes a los niveles básico, intermedio y avanzado de los cursos académicos 2014-2017.

6.2.2.1 Estándares de aprendizaje de nivel básico

A continuación presentamos los «estándares» de nivel básico dentro del modo comunicación: interpersonal, interpretativo, de presentación y cultural.

(i) *Interpersonal*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado (Calleja, *op. cit.*:2, 3.)”.

Estándar 1	<p>Competencias lingüísticas</p> <p>Estándar1: Interpersonal</p> <p>Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 1.1	<p><u>Intercambiar información e ideas</u> en conversaciones de carácter personal, profesional, académico y de interés general, utilizando distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2 en párrafos simples.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Intercambia ideas con compañeros de clase sobre preferencias personales.</p> <p>2) Participa en conversaciones referentes a los problemas migratorios</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Argumenta en una plataforma virtual cómo las preferencias por el arte han cambiado de una generación a otra.</p> <p>2) Mantiene una comunicación escrita y de forma virtual con</p>

		<p>del pasado y presente.</p> <p>3) Dialoga sobre un problema vía telefónica con su compañero y busca soluciones para resolverlo.</p> <p>4) Dialoga sobre eventos importantes de la historia y los relaciona con el presente.</p>	<p>estudiantes de otros países.</p> <p>3) Contribuye al trabajo en grupo con una crítica constructiva por medio de plataformas virtuales en desarrollos de tareas.</p> <p>4) Participa y contribuye en un debate sobre temas sociales en las redes sociales.</p>
E 1.2	<p><u>Satisfacer las necesidades de comunicación</u> de acuerdo a la situación en la que se encuentra utilizando párrafos simples.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Negocia con un vendedor el cambio de un producto.</p> <p>2) Dialoga con un conserje sobre el cambio de un cuarto de hotel.</p> <p>3) Interactúa con un amigo sobre el retorno de un objeto que ha prestado.</p> <p>4) Explica a una agencia de alquiler lo que ha sucedido con un apartamento/automóvil.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Intercambia mensajes con un profesor diciéndole por qué necesita más tiempo para la tarea.</p> <p>2) Negocia con un agente universitario un trámite de documentos.</p> <p>3) Intercambia mensajes electrónicos en un foro.</p> <p>4) Contacta a un secretario universitario para modificar los datos ingresados en su solicitud de registración.</p>

E 1.3	<u>Expresar, reaccionar y defender</u> opiniones en conversaciones, utilizando algunos párrafos simples.	<u>Expresión oral/compresión oral:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Expone sus preferencias sobre un candidato político. 2) Expone e intercambia opiniones sobre los beneficios de estudiar en el extranjero. 3) Dialoga sobre leyes de manejo y el orden social. 4) Expresa su opinión sobre los estilos de la educación de su ciudad y otras. 	<u>Compresión lectora y expresión escrita:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Intercambia concejos sobre cómo comportarse mientras se visita un país extranjero. 2) Expresa su opinión en un foro virtual acerca de la política. 3) Contesta a una cadena de correos electrónicos referentes a una opinión de la cual se está debatiendo. 4) Responde a una entrevista virtual sobre cómo se debe aprovechar el tiempo de estudio en un país extranjero.
-------	--	--	---

Fuente: Calleja, *op. cit.*:2, 3.

(ii) *Interpretativo*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva (Calleja, *op. cit.*:3, 4)”.

Estándar 2	<p>Estándar 2: Interpretativo</p> <p>Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.</p>	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje

E 2.1	<p><u>Identificar el mensaje principal de un texto informativo</u> y algunos de los elementos que lo componen, en la mayoría de los tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Entiende presentaciones breves sobre personajes históricos.</p> <p>2) Entiende los puntos más importantes de una historia en un audio.</p> <p>3) Entiende la charla de un estudiante que habla sobre experiencias estudiando en el extranjero.</p> <p>4) Da seguimiento a un comercial de televisión o radio sobre un evento cultural o social.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende algunos resúmenes de eventos históricos.</p> <p>2) Entiende las políticas de ausencia del centro educativo descritas en el manual del estudiante.</p> <p>3) Lee y entiende un catálogo de clases para diseñar su horario académico.</p> <p>4) Lee reseñas de libros para decidir cuál comprar.</p>
E 2.2	<p><u>Dar seguimiento a una historia de ciencia ficción</u> y entender algunos de los detalles en los distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Entiende la importancia de la tradición oral y la moral que una historia refleja.</p> <p>2) Identifica los eventos que influyen a un protagonista de una obra maestra de la literatura.</p> <p>3) Identifica los puntos de vista políticos y religiosos del</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende el razonamiento y la moral que hay detrás de un cuento.</p> <p>2) Entiende los motivos que llevan a un personaje en una película a comportarse de determinada manera.</p> <p>3) Entiende los puntos principales de</p>

		<p>protagonista de un cuento.</p> <p>4) Entiende por qué una persona actúa de determinada manera en una obra de teatro o de ópera.</p>	<p>una historia de ciencia-ficción relativamente breve.</p> <p>4) Entiende y valora la importancia de obras literarias.</p>
E 2.3	Comprender el mensaje principal y algunos de los detalles de <u>conversación y argumentación</u> en distintos tiempos verbales.	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Entiende sentimientos expresados por un amigo.</p> <p>2) Entiende los planes de un amigo y su familia para las vacaciones.</p> <p>3) Entiende conversaciones mantenidas por terceros donde estos expresan sus sentimientos de preocupación sobre eventos en el mundo.</p> <p>4) Entiende y participa de una conversación por video-llamada con un grupo de estudiantes del extranjero.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende una conversación sobre una remodelación domiciliaria, la página web de un diseñador de casas.</p> <p>2) Entiende un correo electrónico sobre los planes de cumpleaños de un amigo.</p> <p>3) Entiende reacciones del público en general en una plataforma virtual sobre leyes migratorias.</p> <p>4) Entiende una comunicación por correo electrónico sobre el mal funcionamiento de un producto doméstico.</p>

--	--	--

Fuente: Calleja, *op. cit.*:3, 4.

(iii) *Presentación*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “presentar información a una audiencia de forma oral y escrita (Calleja, *op. cit.*:4, 5)”.

Estándar 3	Estándar 3: Presentación		
	Presentar información a una audiencia de forma oral y escrita.		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 3.1	<u>Presentar y narrar</u> acerca de eventos e historias que tuvieron lugar en la vida real o ficticia.	<u>Expresión oral:</u> 1) Efectúa una presentación relatando unas vacaciones familiares. 2) Elabora una presentación sobre temas de la salud y los impactos que la salud tiene sobre la comunidad. 3) Presenta un trabajo sobre eventos históricos y sus consecuencias. 4) Describe un problema social que ocurrió u ocurrirá en su ciudad.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Escribe sobre una reunión familiar. 2) Escribe sobre un evento cultural que ocurrió u ocurrirá. 3) Escribe en una plataforma virtual sobre sus excursiones educativas. 4) Describe eventos populares o históricos y sus consecuencias.
E 3.2	<u>Presentar un punto de vista, opinión o información de forma persuasiva</u> basada en evidencia de carácter social, profesional y personal, utilizando párrafos organizados.	<u>Expresión oral:</u> 1) Promueve un evento artístico por medio de una presentación. 2) Presenta los	<u>Expresión escrita:</u> 1) Escribe sobre el beneficio de hacer ejercicio. 2) Escribe un

		<p>puntos principales sobre un problema de índole social.</p> <p>3) Crea un comercial informativo promoviendo un evento.</p> <p>4) Presenta la razón y la importancia de algunas clases educativas.</p>	<p>reporte breve apoyando decisiones institucionales.</p> <p>3) Escribe expresando su opinión en favor o en contra de un problema social.</p> <p>4) Escribe un artículo breve sobre el beneficio de comer saludable.</p>
E 3.3	<p><u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir</u> eventos, sobre temas concretos.</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Presentar sobre un evento histórico.</p> <p>2) Presentar Sobre un evento familiar.</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Presentar eventos culturales.</p> <p>2) Presentar eventos populares.</p>

Fuente: Calleja, *op. cit.*:4, 5.

(iv) *Intercultural*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria (Calleja, *op. cit.*:5)”.

<p>Estándar 4: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria.</p>	
<p>Objetivos específicos</p>	<p>Evidencia de aprendizaje</p>
<p><u>Conversar de forma distendida con</u> miembros nativos de las comunidades que ha estudiado.</p>	<p>1) Adopta el estilo de vida de la cultura.</p> <p>2) Responde a conversaciones en redes sociales de forma adecuada conforme a la cultura.</p> <p>3) Colabora en un trabajo en grupo y soluciona problemas de</p>

	comunicación ofreciendo soluciones alternativas.
<u>demostrar entendimiento de la cultura</u> con la cual interactúa y modifica su postura en situaciones que no resultan conocidas por el estudiante.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura. 2) Modifica sus expresiones corporales de acuerdo a la cultura. 3) Cambia sus gestos faciales de acuerdo a la cultura.
<u>Suprimir un juicio prematuro de las personas</u> y dejar fluir la comunicación hasta conocer más de la cultura con la que interactúa.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Describe influencias culturales. 2) Describe cómo influye la historia de un país en sus personas y formas de vida. 3) Explica cómo influye la cultura en la toma de decisiones.

Fuente: Calleja, *op. cit.*:5).

6.2.2.2 Estándares de aprendizaje de nivel B1 y B2

A continuación presentamos los «estándares» de nivel intermedio dentro del modo comunicación: interpersonal, interpretativo, de presentación y cultural.

(i) *Interpersonal*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado (Calleja, *op. cit.*:6, 7)”.

Estándar 1	Competencias lingüísticas		
	Estándar 1: Interpersonal		
	Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 1.1	<u>Intercambiar información e ideas:</u> mantener conversaciones en un amplio espectro temático con el cual se pueda o no estar familiarizado del ámbito profesional y personal, social, académico	<u>Expresión oral/compresión oral:</u> 1) Mantiene diálogos sobre	<u>Compresión lectora y expresión escrita:</u> 1) Debate sobre

	utilizando preguntas de clarificación.	<p>problemas medioambientales y ofrece soluciones para ellos.</p> <p>2) Tiene conversaciones comparando sistemas educativos extranjeros y locales.</p> <p>3) Dialoga sobre cómo los viajes cambian la percepción de las personas y sus culturas.</p> <p>4) Tiene conversaciones sobre problemas sociales y da ejemplos concretos.</p>	<p>interpretaciones de una exposición musical.</p> <p>2) Intercambia correos electrónicos expresando su punto de vista sobre asuntos que le competen y afectan a su generación.</p> <p>3) Intercambia mensajes electrónicos colaborando con la preparación de una tarea en grupo.</p> <p>4) Participa en un foro electrónico sobre cambios legislativos y el efecto de las nuevas leyes en rigor.</p>
E 1.2	<u>Satisfacer las necesidades en la comunicación</u> por medio de la negociación y de acuerdo a la situación en la que se encuentra, utilizando preguntas y ofreciendo alternativas o resoluciones.	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Resuelve un problema de interpretación oral en el centro educativo.</p> <p>2) Provee detalles en la conversación sobre cómo localizar una maleta perdida durante un viaje.</p> <p>3) Responde preguntas de un agente de la ley después de presenciar un accidente</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Contacta con el profesor para pedir extensiones de tiempo en la entrega de la tarea.</p> <p>2) Se comunica con el doctor por medio de mensajes electrónicos para pedir una nueva receta médica.</p> <p>3) Interactúa con un consejero estudiantil para modificar horarios</p>

		<p>automovilístico.</p> <p>4) Interactúa con un conserje del centro educativo para reponer las llaves perdidas de su apartamento.</p>	<p>educativos.</p> <p>4) Intercambia mensajes electrónicos con un representante de ventas para cambiar un producto averiado.</p>
E 1.3	<p><u>Expresar, reaccionar, y defender,</u> manteniendo conversaciones prolongadas, en reacción y comparación de opiniones y preferencias, utilizando los distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Debate con su grupo de trabajo sobre cómo presentar la tarea de mejor manera.</p> <p>2) Dialoga sobre leyes migratorias y los pasos a seguir para realizar trámites migratorios.</p> <p>3) Presenta y argumenta información sobre planes sociales de alimentación en centros estudiantiles.</p> <p>4) Interactúa con estudiantes de otros países sobre las comunidades que combaten los efectos del cambio climático.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Participa en conversaciones electrónicas sobre preferencias en diseños de arquitectura y moda.</p> <p>2) Presenta sugerencias sobre cómo mejorar el uso del tiempo mientras se estudia en el extranjero.</p> <p>3) Intercambia opiniones de cómo desarrollar estrategias de aprendizaje en internet.</p> <p>4) Ofrece sugerencias en un foro electrónico o una red social de cómo hacer compras en el extranjero.</p>

Fuente: Calleja, *op. cit.*:6, 7.

(ii) *Interpretativo*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva (Calleja, *op. cit.*:7, 8)”.

Estándar 2	<p>Estándar 2: Interpretativo</p> <p>Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 2.1	<p>Identificar el mensaje principal de un <u>texto informativo</u>, y la mayoría de los elementos que lo componen, en los tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Compresión oral y expresión oral:</u></p> <p>1) Da seguimiento a un tour turístico de forma virtual.</p> <p>2) Entiende detalles de la vida de un artista famoso.</p> <p>3) Entiende un relato de un evento de deportes.</p> <p>4) Sigue y entiende una serie televisiva.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende una oferta de empleo para una posición profesional.</p> <p>2) Entiende las instrucciones de cómo manejar un programa informático.</p> <p>3) Entiende una reseña sobre un evento cultural.</p> <p>4) Entiende un mensaje sobre cómo planificar nuevamente un evento.</p>
E 2.2	<p>Dar seguimiento a una <u>historia de ciencia ficción</u> y entender la mayoría de los detalles en los distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Compresión oral y expresión oral:</u></p> <p>1) Sigue la historia de una obra teatral.</p> <p>2) Identifica qué lleva a un protagonista a actuar de cierto modo en</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende y da seguimiento a la cronología de eventos en una historia.</p> <p>2) Entiende los motivos que llevan a</p>

		<p>una obra de teatro.</p> <p>3) Entiende los detalles de un poema y su idea principal.</p> <p>4) Identifica el mensaje en una ópera.</p>	<p>alguien a realizar algo en una novela.</p> <p>3) Identifica los detalles que dan apoyo a la idea principal de un poema.</p> <p>4) Entiende las anécdotas de un protagonista en un monólogo.</p>
E 2.3	Comprender el mensaje principal y la mayoría de los detalles de una <u>conversación y una argumentación</u> , en distintos tiempos verbales.	<p><u>Compresión oral y expresión oral:</u></p> <p>1) Entiende una entrevista a una estrella de deportes y la forma en que llegó a triunfar.</p> <p>2) Entiende cuando un familiar comparte anécdotas de la infancia.</p> <p>3) Entiende los detalles de las descripciones de un viaje que su familia realizó.</p> <p>4) Entiende la conversación de compañeros de estudio sobre sus planes de trabajo.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende una entrevista en una revista de deportes.</p> <p>2) Entiende las reacciones de sus seres queridos ante una foto en una red social.</p> <p>3) Entiende preguntas y respuestas en una página web de un médico.</p> <p>4) Entiende los comentarios explícitos sobre la reseña de un libro.</p>

Fuente: Calleja, *op. cit.*:7, 8.

(iii) *Presentación*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “presentar información a una audiencia de forma oral y escrita (Calleja, *op. cit.*:8, 9)”.

Estándar 3	Estándar 3: Presentación		
	Presentar información a una audiencia de forma oral y escrita.		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 3.1	<u>Presentar y narrar acerca de</u> eventos e historias que tuvieron lugar en la vida real o ficticia, elaborando párrafos organizados en los distintos tiempos verbales de los niveles B1y B2.	<u>Expresión oral:</u> 1) Presenta de forma cronológica eventos familiares. 2) Presenta un itinerario completo de un evento cultural. 3) Presenta información detallada de una experiencia vivencial. 4) Narra una historia en busca de efectos emocionales.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Escribe sobre una historia familiar con detalles certeros. 2) Escribe un itinerario de un evento social o educativo. 3) Escribe con detalles sobre un programa de estudio extranjero en el cual haya participado. 4) Escribe en detalle sobre una actividad cultural de la que fue testigo.
E 3.2	<u>Presentar un punto de vista, una opinión o información de forma persuasiva</u> , basada en una variedad de evidencias de carácter social, profesional y personal, utilizando párrafos organizados y desarrollados para los niveles B1y B2.	<u>Expresión oral:</u> 1) Hace una presentación persuasiva para que la audiencia cambie de parecer sobre un problema social. 2) Presenta un	<u>Expresión escrita:</u> 1) Escribe un artículo convenciendo a otros de optar por un estilo de música. 2) Escribe una hoja de vida para un

		<p>argumento a favor o en contra de un problema social.</p> <p>3) Efectúa un discurso persuasivo referente a leyes locales.</p> <p>4) Ofrece una presentación persuasiva sobre la importancia de participar en programas de estudios extranjeros.</p>	<p>empleo.</p> <p>3) Escribe sobre una propuesta basada en datos obtenidos por una investigación.</p> <p>4) Escribe cartas de recomendación.</p>
E 3.3	<p><u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir</u> eventos sobre distintos temas de forma detallada con precisión gramatical, suficiente evidencia y párrafos organizados utilizando tiempos verbales correspondientes a los niveles B y B2.</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Presenta sobre un proyecto que ha diseñado.</p> <p>2) Presenta detalles sobre un producto para clientes.</p> <p>3) Presenta la explicación de un proceso de registración para conducir.</p> <p>4) Presenta detalles sobre un tema que haya escuchado con anterioridad.</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Escribe un documento de investigación educativa.</p> <p>2) Escribe una propuesta de un trabajo académico.</p> <p>3) Escribe un artículo para un periódico.</p> <p>4) Crea folletos informativos para clientes de una compañía.</p>

Fuente: Calleja, *op. cit.*:8, 9.

(iv) *Intercultural*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. Asimismo, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria (Calleja, *op. cit.*:9, 10)”.

Estándar 4	<p>Estándar 4: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. Asimismo, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria.</p>	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 4.1	<p><u>Conversar de forma distendida</u> con miembros nativos de las comunidades sobre las que ha estudiado.</p>	<p>1) Adopta el estilo de vida de la cultura.</p> <p>2) Responde a conversaciones en redes sociales de forma adecuada conforme a la cultura.</p> <p>3) Colabora en un trabajo en grupo y aporta soluciones a problemas de comunicación ofreciendo alternativas.</p> <p>4) Habla y compara las dos formas de vida y es optimista en la búsqueda de lo positivo.</p>
E 4.2	<p><u>Demostrar entendimiento de la cultura</u> con la cual se interactúa y modificar la postura en situaciones que no resultan conocidas.</p>	<p>1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura.</p> <p>2) Modifica sus expresiones corporales de acuerdo a la cultura.</p> <p>3) Cambia sus gestos faciales de acuerdo a la cultura.</p> <p>4) Emplea costumbres locales de forma natural ayudando al proceso de comunicación.</p>
E 4.3	<p><u>Suprimir un juicio prematuro sobre las personas</u> y dejar fluir la comunicación hasta conocer más sobre la cultura con la que interactúa.</p>	<p>1) Describe influencias culturales.</p> <p>2) Describe cómo influye la historia de un país en sus personas y formas de vida.</p> <p>3) Explica cómo influye la cultura en la toma de decisiones.</p> <p>4) Explica los estereotipos para un mejor entendimiento cultural.</p>

Fuente: Calleja, *op. cit.*:9, 10.

6.2.2.3 Estándares de aprendizaje de nivel avanzado

A continuación presentamos los «estándares» de nivel avanzado dentro del modo comunicación: interpersonal, interpretativo, de presentación y cultural.

(i) *Interpersonal*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado (Calleja, *op. cit.*:10, 11)”.

Estándar 1	<p>Competencias lingüísticas</p> <p>Estándar1: Interpersonal</p> <p>Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 1.1	<p><u>Intercambiar información e ideas:</u></p> <p>sostener conversaciones y debates acerca de varios ámbitos como el profesional, personal, social y académico entre otros, utilizando preguntas de clarificación.</p>	<p><u>Expresión oral y comprensión oral:</u></p> <p>1) Participa activamente de reuniones y diálogos en debates.</p> <p>2) Debate sobre acontecimientos académicos que impactan a sus compañeros y profesores.</p> <p>3) Participa en debates sobre la salud de los ancianos y los cuidados que estos necesitan.</p> <p>4) Dialoga sobre las ventajas y</p>	<p><u>Comprensión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Intercambia mensajes electrónicos debatiendo y desafiando la postura de una organización de noticias.</p> <p>2) Sirve como moderador de un debate en redes sociales.</p> <p>3) Guía conversaciones sobre los impactos de leyes migratorias.</p> <p>4) Trabaja con otros compañeros para</p>

		desventajas que tiene el uso de la tecnología.	el desarrollo de artículos académicos por medio de programas de internet.
E 1.2	Satisfacer <u>las necesidades en la comunicación</u> negociando en situaciones que no resultan familiares y hacerlo de forma satisfactoria.	<u>Expresión oral y comprensión oral:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Intercambia información profesional o educativa de índole compleja. 2) Interactúa con un profesor incitando a realizar cambios en la tarea. 3) Dialoga con colegas identificando las causas que impactan en el resultado de un proyecto. 4) Interactúa con un agente de la ley para solucionar un problema. 	<u>Comprensión lectora y expresión escrita:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dialoga con un conserje el cambio en la registración de su matriculación, por medio de correos electrónicos. 2) Interviene en un foro de internet para redirigir el diálogo al enfoque original. 3) Explica una situación compleja y guía el proceso de reclamo en el espacio virtual de reclamos para el cliente. 4) Intercambia mensajes con su médico para cambiar el tratamiento que está llevando a cabo.
E 1.3	<u>Expresar, reaccionar, y defender</u> conversaciones prolongadas en las cuales se puede debatir sobre temas complejos y que requieren pensamiento hipotético y abstracto.	<u>Expresión oral y comprensión oral:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Expone su opinión sustentada por una investigación. 	<u>Comprensión lectora y expresión escrita:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presenta en un foro de internet

		<p>2) Interactúa para sugerir cómo acceder a ayuda legal en una situación complicada.</p> <p>3) Intercambia opiniones sobre los beneficios de la atención médica gratis.</p> <p>4) Debate sobre el sistema judicial y su complejidad.</p>	<p>condiciones para ser empleado de la compañía en la que trabaja.</p> <p>2) Contribuye al desarrollo de documentos referentes a posiciones políticas en redes sociales y foros de internet.</p> <p>3) Presenta evaluaciones laborales y sus reflexiones.</p> <p>4) Participa en diálogos en páginas de internet sobre trabajos artísticos y sus mensajes culturales.</p>
--	--	---	---

Fuente: Calleja, *op. cit.*:10, 11.

(ii) *Interpretativo*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva (Calleja, *op. cit.*:11, 12)”.

Estándar 2	<p>Estándar 2: Interpretativo</p> <p>Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 2.1	Identificar el mensaje principal de un <u>texto informativo</u> e inferir ideas de pasajes complejos y con lenguaje poco familiar.	<p><u>Expresión oral y comprensión oral:</u></p> <p>1) Entiende una entrevista donde un autor explica el</p>	<p><u>Comprensión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende el análisis personal de un</p>

		<p>desarrollo de una obra.</p> <p>2) Entiende cuando un presentador utiliza ejemplos exagerados para ejemplificar algo.</p> <p>3) Usualmente entiende distintas perspectivas sobre un mismo tema de discusión.</p> <p>4) Entiende la mayoría de los programas televisivos.</p>	<p>autor.</p> <p>2) Entiende el contrato de un apartamento.</p> <p>3) Entiende un reporte que explica el cambio de regulaciones o leyes.</p> <p>4) Entiende leyes propuestas y el efecto que estas tendrán sobre el país.</p>
E 2.2	Entender una <u>historia de ciencia ficción</u> y deducir otros personajes y las consecuencias de sus roles en la historia.	<p><u>Expresión oral y comprensión oral:</u></p> <p>1) Entiende el desarrollo de un protagonista en un audio.</p> <p>2) Entiende la discusión entre dos protagonistas en un audio.</p> <p>3) Entiende el humor de un comediante en una sala de teatro.</p> <p>4) Infiere las relaciones de los protagonistas en una historia basándose en sus dichos y acciones.</p>	<p><u>Comprensión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende el desarrollo de un protagonista en una historia.</p> <p>2) Entiende una discusión entre dos protagonistas de una historia.</p> <p>3) Entiende el humor de una novela gráfica.</p> <p>4) Pude inferir las relaciones de los protagonistas en una historia basándose en sus acciones.</p>

E 2.3	Comprender el mensaje principal de la <u>conversación y la argumentación.</u>	<u>Expresión oral y comprensión oral:</u> 1) Entiende detalles mencionados en una investigación. 2) Entiende cuando un grupo de estudiantes habla sobre los beneficios de estudiar en el extranjero. 3) Entiende una conversación sobre avances en el ahorro de energía eléctrica. 4) Entiende conversaciones sobre los últimos modelos de automóviles en el mercado y sus ventajas.	<u>Comprensión lectora y expresión escrita:</u> 1) Entiende los detalles en una transcripción. 2) Entiende y da seguimiento a la conversación de un grupo de estudiantes sobre temas sociales en las redes sociales. 3) Entiende la conversación en una página de internet de servicio al consumidor. 4) Entiende una conversación en un foro virtual sobre alquileres de lugares turísticos.
-------	---	--	---

Fuente: Calleja, *op. cit.*:11, 12.

(iii) *Presentación*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “presentar información a una audiencia de forma oral y escrita (Calleja, *op. cit.*:13)”.

Estándar 3	Estándar 3: <i>Presentación</i> Presentar información a una audiencia de forma oral y escrita		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 3.1	<u>Presentar y narrar acerca de la vida por medio de presentaciones complejas y detalladas, utilizando experiencias abstractas e</u>	<u>Expresión oral:</u> 1) Presenta información sobre	<u>Expresión escrita:</u> 1) Escribe en

	hipotéticas.	cómo un trabajo artístico influye su vida. 2) Presenta información hipotética de lo que podría ocurrir si algo se hace. 3) Presenta una visión sobre la vida y el trabajo. 4) Presenta un análisis para cambiar los estereotipos de las personas.	orden cronológico sobre una historia. 2) Escribe de forma reflexiva sobre un suceso que influyó en su vida. 3) Escribe un plan de negocio. 4) Escribe una visión sobre un evento cultural.
E 3.2	<u>Presentar un punto de vista, opinión o información de forma persuasiva</u> , clara, concisa, organizada, mostrando evidencia en casos complejos y relacionándola con experiencias de forma hipotética y abstracta.	<u>Expresión oral:</u> 1) Presenta su interpretación sobre un trabajo artístico. 2) Presenta un trabajo complejo y detallado sobre el cambio climático. 3) Desarrolla y presenta un discurso sobre trabajos comunitarios. 4) Apoya el enfoque de un candidato político.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Escribe su interpretación sobre un trabajo artístico. 2) Escribe un trabajo académico de opinión sobre un tema cultural. 3) Escribe un punto de vista en un foro electrónico. 4) Escribe un mensaje de apoyo a un candidato político en una red social.
E 3.3	<u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir</u> temas de interés público y algunos de interés especializado,	<u>Expresión oral:</u> 1) Presenta una	<u>Expresión escrita:</u>

	<p>usualmente relacionando la presentación con casos hipotéticos.</p>	<p>explicación sobre prácticas culturales de otro país.</p> <p>2) Desarrolla y efectúa un discurso informativo sobre un país de la lengua meta.</p> <p>3) Efectúa un discurso sobre un caso hipotético relacionado con el medioambiente.</p> <p>4) Efectúa una presentación con detalles sobre un proceso cultural que tuvo lugar en el pasado.</p>	<p>1) Escribe un documento académico detallado relacionado dos culturas y explicando qué similitudes y diferencias tienen.</p> <p>2) Crea una base de datos con trabajos profesionales para utilizarlos en trabajos académicos.</p> <p>3) Escribe políticas de empresas para el mejor funcionamiento de una empresa.</p> <p>4) Escribe un artículo sobre un tema de impacto global.</p>
--	---	---	---

Fuente: Calleja, *op. cit.*:13.

(iv) *Intercultural*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es “explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria (Calleja, *op. cit.*:14).

Estándar 4	<p>Estándar 4: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria.</p>	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 4.1	<u>Conversar de forma distendida</u> con	1) Adopta el estilo de vida de la cultura.

	miembros nativos de las comunidades sobre las que se ha estudiado.	<p>2) Responde a conversaciones en redes sociales de forma adecuada conforme a la cultura.</p> <p>3) Colabora en un trabajo en grupo y soluciona problemas de comunicación ofreciendo alternativas.</p> <p>4) Habla y compara las dos formas de vida y es optimista en la búsqueda de lo positivo.</p> <p>5) Ajusta la cercanía física a las personas de acuerdo a la cultura.</p>
E 4.2	<u> Demostrar entendimiento de la cultura </u> con la cual interactúa y modificar la postura en situaciones que resultan poco conocidas.	<p>1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura.</p> <p>2) Modifica sus expresiones corporales de acuerdo a la cultura.</p> <p>3) Cambia sus gestos faciales de acuerdo a la cultura.</p> <p>4) Emplea costumbres locales de forma natural ayudando el proceso de comunicación.</p> <p>5) Participa de celebraciones culturales de forma apropiada respetando las tradiciones.</p>
E 4.3	<u> Suprimir un juicio prematuro de las personas </u> y dejar fluir la comunicación hasta conocer más de la cultura con la que se interactúa.	<p>1) Describe influencias culturales.</p> <p>2) Describe cómo influye la historia de un país en sus personas y formas de vida.</p> <p>3) Explica cómo influye la cultura en la toma de decisiones.</p> <p>4) Explica los estereotipos para un mejor entendimiento cultural.</p> <p>5) Demuestra compasión y respeto por todos sin llegar a conclusiones según las</p>

		apariencias físicas de una persona.
--	--	-------------------------------------

Fuente: Calleja, *op. cit.*:14.

6.2.2.4 Conexiones entre ELE y otras disciplinas

Como hemos indicado más arriba, el modo/estándar «interdisciplinar» sale de la clase de español para interactuar con otras disciplinas educativas. A continuación, presentamos los objetivos específicos relacionados con este estándar.

(i) *Interdisciplinar*: El objetivo específico de este estándar de aprendizaje es:

desarrollar conexiones con otras disciplinas académicas de carácter formal e informal, por medio del uso de todos los modos/estándares de comunicación. Desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas, estudios sociales, historia, geografía y demás disciplinas que forman parte esencial del entendimiento cultural de una región en particular. Integrar la tecnología como base para la comunicación entre distintas disciplinas. (Calleja, *op. cit.*:15-17)

Estándar 5	Estándar 5: Interpersonal Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 5.1	<u>Intercambiar información e ideas</u> : mantener conversaciones y debates acerca de otras clases curriculares como es el caso de matemáticas, historia, geografía, etcétera.	1) Pregunta y responde preguntas que sirven para continuar una conversación. 2) Evalúa ideas y comentarios de sus compañeros. 3) Trabaja con compañeros de grupo para responder preguntas. 4) Intercambia información de objetivos de la tarea.
E 5.2	Satisfacer <u>las necesidades de la comunicación</u> respecto a una gran variedad de temas académicos e interdisciplinares.	1) Reflexiona sobre información referida a un contexto específico perteneciente a otra disciplina académica. 2) Pregunta y responde sobre un tema

		<p>académico que haya visto en el pasado.</p> <p>3) Formula conexiones entre los eventos presentes de la sociedad y las conversaciones que sostiene en clase.</p> <p>4) Explica una necesidad o deseo basándose en información obtenida sobre un tema específico o general.</p>
E 5.3	<p><u>Expresar, reaccionar y defender un punto de vista:</u> mantener conversaciones prolongadas en las cuales se pueda debatir sobre temas complejos y que requieran pensamiento hipotético y abstracto.</p>	<p>1) Conversa usando redes sociales, expresa su opinión de forma respetuosa y educada.</p> <p>2) Resume el concomitamiento sobre un tema específico y lo presenta en redes sociales o foros virtuales.</p> <p>3) Edita y descarga de forma lícita materiales auténticos de países hispanohablantes.</p> <p>4) Utiliza la tecnología para resumir contenidos de otras disciplinas en la lengua meta.</p>
Estándar 6	<p>Estándar 6: Interpretativo</p> <p>Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.</p>	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 6.1	<p>Identificar el mensaje principal de un <u>texto informativo</u> de carácter auténtico. Demostrar entendimiento de conversaciones extendidas con vocabulario poco familiar.</p>	<p>1) Responde de forma adecuada a preguntas sobre documentales utilizando la tecnología.</p> <p>2) Determina el propósito general o primario de una lista de ideas.</p> <p>3) Identifica vocabulario poco familiar en un discurso por medio de la utilización del</p>

		<p>parafraseo.</p> <p>4) Utiliza palabras clave para discernir el significado de una idea.</p>
E 6.2	<p>Entender una <u>historia de ciencia ficción</u>, dar seguimiento a ideas confusas y difíciles y comprender textos o manuales en otras disciplinas.</p>	<p>1) Completa una prueba de entendimiento de ideas principales sobre una historia.</p> <p>2) Ensambla un objeto siguiendo instrucciones de un manual.</p> <p>3) Completa un ejercicio físico por medio de instrucciones escritas.</p> <p>4) Utiliza una película para basar la idea de un proyecto de ciencia.</p>
E 6.3	<p>Utilizar conocimiento de otras materias para llevar adelante una <u>conversación y argumentación</u>.</p>	<p>1) Utiliza conocimiento concreto de otra disciplina para argumentar hechos concretos.</p> <p>2) Utiliza evidencia para apoyar una idea.</p> <p>3) Utiliza la tecnología para buscar material científico como evidencia de aprendizaje.</p> <p>4) Integra información previamente adquirida con nueva información y la presenta en distintos temas educativos.</p>
Estándar 7:	<p>Estándar 7: Presentación</p> <p>Presentar información a una audiencia de forma oral y escrita.</p>	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 7.1	<p><u>Presentar y narrar conceptos</u></p>	<p>1) Elabora conexiones entre eventos</p>

	relacionados con otras disciplinas de forma concisa y específica.	<p>culturales pasados, presentes y futuros.</p> <p>2) Enseña a sus compañeros de grupo sobre un tema en específico.</p> <p>3) Elabora y efectúa presentaciones en diferentes disciplinas.</p> <p>4) Narra una historia de forma organizada y hace la conexión con otra disciplina.</p>
E 7.2	<u>Presentar un punto de vista, opinión o información de forma persuasiva</u> sobre temas de otras disciplinas para una audiencia en concreto.	<p>1) Representa distintas opiniones de formas iguales.</p> <p>2) Escribe y representa un diálogo entre estudiantes.</p> <p>3) Realiza una presentación sobre ciencia y los beneficios de su avance.</p> <p>4) Invita a la audiencia a reflexionar sobre el uso de materiales desechables.</p>
E 7.3	<u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir</u> utilizando un léxico, gramática, tono y expresiones idiomáticas apropiadas a la audiencia para la que va dirigida.	<p>1) Conceptualiza y elabora un póster para demostrar el conocimiento adquirido en distintas disciplinas.</p> <p>2) Ofrece críticas de productos en internet.</p> <p>3) Diferencia entre un concepto literal y figurativo dentro de una presentación.</p> <p>4) Hace conexiones entre la L1 y la L2 por medio de explicaciones en la presentación.</p>
Estándar 8:	<p>Estándar 8: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la</p>	

	misma de forma satisfactoria.	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 8.1	<u>Conversar de forma distendida</u> con miembros nativos de las comunidades sobre las que ha estudiado.	<p>1) Responde a tareas en plataformas virtuales de acuerdo a las reglas estipuladas por la cultura y las distintas disciplinas.</p> <p>2) Colabora en un trabajo en grupo teniendo en cuenta la noción del tiempo y las reglas disciplinares.</p>
E 8.2	<u>Demostrar entendimiento de la cultura</u> con la cual se interactúa y modificar la postura en situaciones que no resultan conocidas por el estudiante.	<p>1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura, ya sea de forma virtual o presencial y en distintas disciplinas.</p> <p>2) Modifica sus expresiones corporales, idiomáticas y costumbres en función de un mejor entendimiento dentro de la disciplina estudiada.</p>
E 8.3	<u>Suprimir un juicio prematuro de las personas</u> y deja fluir la comunicación hasta conocer más de la cultura con la que interactúa.	<p>1) Describe influencias culturales sobre mecanismos de trabajos educativos y se ajusta a los tiempos manejados en la nueva cultura.</p> <p>2) Describe cómo influye la historia de un país en la forma de trabajar las distintas disciplinas y la importancia que estas tienen en el sistema educativo.</p>

Fuente: Calleja, *op. cit.*:15-17.

Según se puede apreciar en las tablas anteriormente presentadas, en los nuevos estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017, presentamos objetivos específicos relacionados con la comprensión auditiva que están enfocados al desarrollo de la capacidad del estudiante de comprender distintos tipos de mensajes por medio del uso de diferentes estrategias. En referencia

a la expresión oral, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 estimulan a los estudiantes a practicar y ser partícipes de intercambios orales mediante la utilización de distintos canales de comunicación, utilizando una variedad de herramientas comunicativas, y conversando sobre temas relacionados con la cotidianidad de los alumnos. En relación con la comprensión lectora, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 se enfocan en dos grandes bloques. El primero de ellos es el que está directamente relacionado con la comprensión que el alumno debe poder desarrollar acerca del material con el cual interactúa. El segundo es el concerniente a la calidad del texto, sus características, la idoneidad del material literario y el modo y forma del contenido al cual se expone al estudiante. Por último, respecto a la expresión escrita en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, se propone que el alumno desarrolle la capacidad y autonomía de elaborar diferentes tipos de textos de forma creativa y auténtica.

6.2.3. Contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017

Los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 están organizados en base a los doce inventarios provistos por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* que se nos brindan en *Niveles de referencia para el español*.

(i) Contenidos gramaticales

El primero de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a ciertos contenidos gramaticales, que son los siguientes:

1. Clases de sustantivos: el género de los sustantivos y el número de los sustantivos.
2. Los adjetivos: clases de adjetivos; género de adjetivos; posición del adjetivo; grados del adjetivo; metátesis del adjetivo.
3. Los artículos: el artículo definido; el artículo indefinido; ausencias de determinaciones: los nombres escuetos.
4. Los demostrativos.
5. Los posesivos.
6. Los cuantificadores: cuantificadores focales o presuposiciones y las estructuras cuantificadas.

7. El pronombre: El pronombre personal; los relativos; los interrogativos; los exclamativos.
8. El adverbio y las locuciones adverbiales: adverbio –mente; adverbios nucleares o de predicado; adverbios externos al *dictum*; adverbios de *modus*; adverbios conjuntivos; focalizados; intensificadores; adverbios interrogativos o relativos; locuciones adverbiales.
9. El verbo: tiempos verbales de indicativo y de subjuntivo; el imperfecto; formas no personales del verbo.
10. El sintagma nominal: el núcleo, complementos y modificadores; concordancia del SN con el verbo; el vocativo.
11. El sintagma adjetival: el núcleo, complementos y modificadores.
12. Sintagma verbal: el núcleo y complementos.
13. La oración simple: concordancia; constituyentes; tipos de oraciones simples.
14. Oraciones compuestas por coordinación: copulativas y adversativas.
15. Oraciones compuestas por subordinación: oraciones subordinadas sustantivas; oraciones subordinadas adjetivas o de relativo; oraciones subordinadas adverbiales (Calleja, *op. cit.*:17).

(ii) *Contenidos de la pronunciación*

El segundo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 gira en torno a los contenidos de la pronunciación, que son los siguientes:

1. Caracterización del español: modo de fonación; movimientos labiales; precisión sobre el acento idiomático.
2. La entonación: segmentación del discurso en unidades; identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa; identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla.
3. La sílaba y el acento: reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica; reconocimiento, identificación y producción del acento.
4. El ritmo, las pausas y el tiempo: percepción y producción del ritmo en la lengua hablada; percepción y producción de las pausas y del grupo fónico.
5. Los fonemas y sus variantes: la identificación y producción de los fonemas vocálicos; identificación y producción de los fonemas

consonánticos; sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico (Calleja, *op. cit.*:18).

(iii) *Contenidos de la ortografía*

El tercero de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2, gira en torno a los contenidos de la ortografía, que son los siguientes:

1. Ortografía de letras y palabras: vocales, consonantes, letras mayúsculas, letras minúsculas iniciales, tipo de letras, ortografía de las palabras.
2. La acentuación gráfica: reglas generales de acentuación, tilde diacrítica, voces de otras lenguas.
3. Puntuación: punto (.); coma (,); dos puntos (:); punto y coma (;); puntos suspensivos (...); signos de interrogación (¿?) y exclamación (!); paréntesis (); corchetes []; comillas (“”); guion (-); raya (-); barra (/).
4. Abreviaturas y siglas: abreviaturas; siglas y acrónimos; símbolos (Calleja, *op. cit.*:18).

(iv) *Contenidos de las funciones*

El cuarto de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de las funciones, que son los siguientes:

1. Dar y pedir información: identificar; pedir información; dar información; pedir confirmación; confirma la información previa; describir y narrar eventos.
2. Expresar opiniones: actitudes y conocimientos: pedir opinión; dar una opinión; pedir valoración; valorar; expresar aprobación y desaprobación; posicionarse a favor o en contra; preguntar si se está de acuerdo; invitar al acuerdo; expresar acuerdo; expresar desacuerdo; mostrar escepticismo; presentar un contraargumento; expresar certeza y evidencia; expresar falta de certeza y evidencia; invitar a formular

una hipótesis; expresar posibilidad; expresar obligación y necesidad; expresar falta de obligación y necesidad; preguntar por el conocimiento de algo; expresar conocimiento; expresar desconocimiento; preguntar por la habilidad para hacer algo; expresar habilidad para hacer algo; preguntar si se recuerda o se ha olvidado; expresar que se recuerda; expresar que nos e recuerda.

3. Expresar gustos, sentimientos y deseos: preguntar por planes, intenciones, gustos o intereses, preferencias y deseos; expresar planes, intenciones, alegría, satisfacción, tristeza, aflicción, placer, diversión, aburrimiento, hartazgo, gustos, intereses, aversión, enfado, indignación, miedo, ansiedad, preocupación, nerviosismo, empatía, alivio, esperanza, decepción, resignación, arrepentimiento, vergüenza, sorpresa, extrañeza, admiración, orgullo, afecto y sensaciones físicas.
4. Influir en el interlocutor: dar una orden, o instrucción; pedir un favor; pedir objetos; pedir ayuda; rogar; repetir una orden previa o presupuesta; responder a una orden; pedir permiso; dar permiso; denegar permiso; prohibir; rechazar una prohibición; proponer y sugerir; ofrecer e invitar; solicitar confirmación; aceptar una propuesta; rechazar una propuesta; aconsejar; advertir; amenazar; reprochar; prometer; ofrecerse para hacer algo; tranquilizar; animar.
5. Relacionarse socialmente: saludar; responder a un saludo; dirigirse a alguien; presentar a alguien; responder a una presentación; preguntar por la necesidad de una presentación; solicitar ser presentado; dar la bienvenida a alguien; responder a una bienvenida; disculparse; responder a una disculpa; agradecer; responder a un agradecimiento; dar el pésame; proponer un brindis; felicitar; formular buenos deseos; responder a felicitaciones; enviar y transmitir saludos; responder al envío de saludos; despedirse.
6. Estructurar el discurso: Establecer la comunicación y reaccionar; saludar y responder a un saludo; preguntar por una persona y responder; pedir una extensión o habitación y responder; preguntar si se puede dejar un recado; preguntar por el estado general de las cosas

y responder; solicitar que comience un relato y reaccionar; introducir el rema del relato y reaccionar; indicar que se sigue el relato con interés; controlar la atención del interlocutor; introducir un hecho; organizar la información; reformular lo dicho; destacar un elemento; citar; abrir una digresión; cerrar una digresión; rechazar un tema o aspecto del tema; interrumpir; indicar que se puede reanudar el discurso; pedir a alguien que guarde silencio; conceder la palabra; indicar que se desea continuar el discurso; concluir el relato; introducir un nuevo tema; proponer el cierre; aceptar el cierre; rechazar el cierre; introduciendo un nuevo tema. (Calleja, *op.cit.*:19,20)

(v) *Contenidos de las tácticas y estrategias pragmáticas*

El quinto de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1y B2 gira en torno a los contenidos de las tácticas y estrategias pragmáticas, que son los siguientes:

1. Construcción e interpretación del discurso: mantenimiento del referente y del hilo discursivo; marcadores del discursivo; la deixis; desplazamiento en el orden de los elementos oracionales; procedimiento de cita; valores ilocutivos de los enunciados interrogativos; la expresión de la negación; significados interpretados.
2. Modalización: intensificación o refuerzo; focalización; los valores modales de la entonación y de otros elementos suprasegmentales; desplazamiento de la perspectiva temporal.
3. Conducta internacional: cortesía verbal atenuadora; cortesía verbal valorizante (Calleja, *op. cit.*:20).

(vi) *Contenidos de los géneros discursivos*

El sexto de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de los géneros discursivos y productos textuales, que son los siguientes:

1. Géneros orales y escritos: lista alfabética de géneros orales y escritos; géneros de transmisión oral: recepción y producción; géneros de transmisión escrita: recepción y producción (Calleja, *op. cit.*:20).

(vii) *Contenidos de las nociones generales*

El séptimo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de las nociones generales, que son las siguientes:

1. Nociones existenciales: existencia, inexistencia; presencia, ausencia; disponibilidad, no disponibilidad; cualidad general; acontecimiento; certeza, incertidumbre; realidad, ficción; necesidad, contingencia, obligación; generalidad, especificación.
2. Nociones cuantitativas: cantidad numérica; cantidad relativa; aumento, disminución; proporción; grado; medidas.
3. Nociones espaciales: localización; posición absoluta; posición relativa; distancia; movimiento, estabilidad; orientación, dirección; orden; origen.
4. Nociones temporales: referencias generales; localización en el tiempo; aspectos de desarrollo.
5. Nociones cualitativas: formas y figuras; consistencia, resistencia; textura; acabado; humedad, sequedad; materia; visibilidad, visión; audibilidad, audición; sabor; olor; color; edad, vejez; accesibilidad; limpieza.

6. Nociones evaluativas: evaluación general; valor, precio; atractivo; calidad; aceptabilidad; adecuación; conformidad; corrección; precisión, claridad; interés; éxito, logro; utilidad, uso; capacidad, competencia; importancia; normalidad; facilidad.
7. Nociones mentales: reflexión, conocimiento; expresión verbal (Calleja, *op. cit.*:20, 21).

(viii) *Contenidos de las nociones específicas*

El octavo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1y B2 gira en torno a los contenidos de las nociones específicas, que son las siguientes:

1. Individuo dimensión física: Partes del cuerpo; características físicas; acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo; ciclo de la vida y reproducción.
2. Individuo dimensión perceptiva y anímica: carácter y personalidad; sentimientos y estado de ánimo; sensaciones y percepciones físicas; estados mentales; modales y comportamiento; valores personales; suerte.
3. Identidad personal: datos personales; documentación; objetos personales.
4. Relaciones personales: relaciones familiares; relaciones sociales; celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos; actitudes y formas de comportarse.
5. Alimentación: dieta y nutrición; bebida; alimentos; recetas; platos; utensilios de cocina y mesa; restaurante.
6. Educación: centros e instituciones educativas; profesorado y alumnado; sistema educativo; aprendizaje y enseñanza; exámenes y calificaciones; estudios y titulaciones; lenguaje de aula; material educativo y mobiliario de aula.

7. Trabajo: profesiones y cargos; lugares, herramientas y ropa de trabajo; actividad laboral; desempleo y búsqueda de trabajo; derechos y obligaciones laborales; características de un trabajador.
8. Ocio: tiempo libre y entretenimiento; espectáculos y exposiciones; deportes; juegos.
9. Información y medios de comunicación: información y comunicación; correspondencia escrita; teléfono; prensa escrita; televisión y radio; internet.
10. Vivienda: acciones relacionadas con la vivienda; características de la vivienda; actividades domésticas; objetos domésticos.
11. Servicios: servicio postal; servicio financiero; servicios sanitarios; servicios de protección y seguridad; servicios sociales; servicios de abastecimiento público.
12. Compras, tiendas y establecimientos: lugares, personas y actividades; ropa, calzado y complementos; alimentación; pagos.
13. Salud e higiene: salud y enfermedades; heridas y traumatismos; síntomas; centros de asistencia sanitaria; medicina y medicamentos; higiene; estética.
14. Viajes, alojamiento y transporte: viajes; alojamiento; sistema de transporte.
15. Economía e industria: finanzas y bolsa; renta; comercio; entidades y empresas; industria y energía.
16. Ciencia y tecnología: cuestiones generales; biología; matemáticas; información y nuevas tecnologías; física y química.
17. Gobierno, política y sociedad: sociedad; política y gobierno; ley y justicia; ejército.
18. Actividades artísticas: disciplinas y cualidades artísticas; música y danza; arquitectura, escultura y pintura; literatura; fotografía; cine y teatro.
19. Religión y filosofía: religión; filosofía.
20. Geografía y naturaleza: universo y espacio; geografía; espacios urbanos o rústicos; clima y tiempo atmosférico; fauna; flora;

problemas medioambientales y desastres naturales. (Calleja, *op. cit.*:20, 21).

(ix) *Contenidos de los referentes culturales*

El noveno de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2, gira en torno a los contenidos de los referentes culturales, que son los siguientes:

1. Conocimientos generales de los países hispanos: geografía física; población; gobierno y política; organización territorial y administrativa; economía e industria; medicina y sanidad; educación; medios de comunicación; medios de transporte; religión; política lingüística.
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente: acontecimientos y personajes históricos y legendarios; acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.
3. Productos y creaciones culturales: literatura y pensamiento; música; cine y artes escénicas; arquitectura; artes plásticas (Calleja, *op. cit.*:22).

(x) *Contenidos de los saberes y comportamientos socioculturales*

El décimo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de los saberes y comportamientos socioculturales, que son los siguientes:

1. Condiciones de vida y organización social: identificación personal; la unidad familiar; calendario, días festivos, horarios, ritmos cotidianos; comidas y bebidas; educación y cultura; trabajo y economía; actividades de ocio, hábitos y aficiones; medios de

comunicación e información; la vivienda; servicios; compras, salud e higiene; viajes, alojamiento y transporte; ecología y medio ambiente; servicios sociales y programas de ayuda; seguridad y lucha contra la delincuencia.

2. Relaciones interpersonales: en el ámbito personal y público; en el ámbito profesional; en el ámbito educativo.
3. Identidad colectiva y estilo de vida: Identidad colectiva, sentido de vida y pertenencia a la esfera social; tradición y cambio social; espíritu y religión; presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros; fiestas, ceremonias y celebraciones (Calleja, *op. cit.*:22).

(xi) *Contenidos de las habilidades y actitudes interculturales*

El undécimo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2, gira en torno a los contenidos de las habilidades y actitudes interculturales, que son los siguientes:

1. Configuración de una identidad cultural plural: conciencia de la propia identidad cultural; percepción de diferencias culturales; aproximación cultural; reconocimiento de la diversidad cultural; adaptación e integración; actitudes: empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable; tolerancia a la ambigüedad; regularización de los factores afectivos.
2. Asimilación de los saberes culturales: habilidades de observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización; evaluación y práctica; evaluación y control; reparación y control; actitudes: empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable; distanciamiento, relativización; tolerancia a la ambigüedad.
3. Interacción cultural: habilidad de planificar; contacto y compensación; evaluación y control; reparación y ajustes; actitudes:

empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable; distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad; regulación de los factores afectivos (estrés cultural).

4. Mediación cultural: habilidades: planificación; medicación; evaluación y control; reparación y ajustes; empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable y flexible; distanciamiento, relativización; tolerancia a la ambigüedad; regularización de los factores afectivos (estrés cultural, desconfiada) (Calleja, *op. cit.*:22).

(xii) *Contenidos de los procedimientos de aprendizaje*

El décimo segundo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de los procedimientos de aprendizaje, que son los siguientes:

1. Relación de procedimientos de aprendizaje: planificación y control del propio proceso de aprendizaje; procesamiento asimilación del sistema de la lengua; regulación y control de los factores afectivos; regulación y control de la capacidad de cooperación.
2. Uso estratégico de procedimiento de aprendizaje en la realización de tareas: planificación; realización de la tarea; evaluación y control; reparación y ajustes (Calleja, *op. cit.*:23).

Como hemos podido comprobar tras lo anteriormente expuesto, los nuevos estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 promueven la incorporación de elementos novedosos y auténticos en función del aprendizaje y enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Asimismo, insta a los docentes a implementar elementos nuevos, didácticos y comunicativos para el desarrollo de los estudiantes dentro y fuera del salón de clase.

Los nuevos estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, a diferencia de la guía curricular estatal 2014, expone una extensa lista de contenidos específicos para ser utilizados en función del desarrollo del currículo de ELE para los niveles B1 y B2. Sin embargo, los campos léxicos no son referenciados de forma explícita. Esto es así ya que dependerá del nivel de los estudiantes

y del corpus al que sean expuestos. Dichos corpus léxicos van a ir adquiriendo complejidad de un nivel a otro. Es por ello por lo que los materiales auténticos quedan a determinación del profesor, y se aconseja a los mismos que se trabaje la temática de los distintos textos en función de las unidades culturales que se impartan dentro y fuera del salón de clase.

Los temas culturales que se van presentando dentro del contenido de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 deben adaptarse a los países y regiones en los que se pretenden enseñar. Estos estándares de aprendizaje no se pueden llevar como tales al aula, sino que se deben de tomar como referencia para la elaboración del currículo de estudio de ELE. Como hemos mencionado anteriormente, el objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa. Para lograr este objetivo, el docente y los estudiantes pueden utilizar una variedad de herramientas y medios de comunicación en virtud del desarrollo de la tarea al mismo tiempo que van adquiriendo conocimientos de las distintas culturas de Latinoamérica y España.

Los nuevos estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, a lo largo de sus doce áreas de contenidos curriculares, muestran una gran variedad de material a tener en consideración. Además de abordar tanto el aspecto gramatical como el léxico o cultural, los estándares de aprendizaje agregan una nueva área, la de procedimientos de aprendizaje, que precisamente tiene gran incidencia en el objetivo general: desarrollar la autonomía del estudiante en su proceso educativo.

6.2.4 Metodología de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017

Los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 brindan una serie de orientaciones didácticas que son de carácter variado y hacen mención de forma especial a la utilización de un *input* y *output* comprensible. No obstante, se deja a criterio de docentes la libertad de elección en cuanto al método que más se asemeje a sus estilos de enseñanza, pues se entiende que, al no hacer referencia explícita y directa hacia la utilización de un método en concreto, el docente dispone de total libertad de elección. Sin embargo, se focaliza en el seguimiento del enfoque comunicativo dentro del aula de ELE. Como se ha podido comprobar, las ventajas de llevarlo al salón de clase son muchas y variadas. Resalta el hecho de promover la competencia comunicativa del alumno, convirtiéndolo en agente social activo y en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se une la libertad de los docentes para elegir la metodología que mejor se ajuste a las actividades que desarrollen en virtud de un mejor

aprovechamiento de las situaciones o eventos de enseñanza. El objetivo de todo ello, por una parte, es que los alumnos puedan desenvolverse sin problemas en todos los ámbitos en los que hacen uso de la lengua y, por otra parte, para que adquieran y desarrollen su competencia comunicativa en toda su dimensión. Además, por medio del desarrollo del enfoque comunicativo, los estudiantes también estarían mejorando sus capacidades en el uso de su lengua materna, ya que la competencia comunicativa trasciende el ambiente escolar y se transfiere a las comunidades en las cuales interactúan los estudiantes. Es por ello que en los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 se recomienda exponer a los estudiantes al uso de materiales y recursos auténticos con el fin de adquirir y practicar la lengua. Igualmente, se recomienda hacerlo de forma variada, tanto en el contenido como en la forma en que interactúan con el material:

1. Exposición directa al uso auténtico de la lengua: cara a cara; oyendo conversaciones; escuchando radio, grabaciones; viendo, escuchando televisión; leyendo textos escritos auténticos sin previa manipulación; utilizando programas de ordenador; participando en video-conferencias; cursando otras materias en la lengua meta (Calleja, *op. cit.*:23).

Asimismo, se resalta la importancia de exponer a los estudiantes a un *input* y *output* comprensibles en todos los ámbitos en los que el estudiante interactúe con la lengua.

2. Exposición a *input* y *output comprensible*: *El input y output comprensible* es el material que esté relacionado de forma directa a la lección y que es coherente con el tema de la unidad. La presentación y uso de este material se tiene que dar de la siguiente forma: a) por medio de secuencias elaborando un plan de aprendizaje; b) por medio del uso de antecedentes que respalden el plan de aprendizaje; c) integrando el *input* y *output* comprensible en todos los ámbitos de la lección y del salón de clase; d) utilizando estrategias de aprendizaje y enseñanza; e) haciendo énfasis en la interacción y la comunicación; f) practicando la lengua en todas sus áreas y modos de comunicación; g) llevando a cabo la lección

diaria dentro y fuera del salón de clase; h) finalizando la lección con un repaso y una evaluación para entonces comenzar con este proceso nuevamente; i) el nuevo *input* y *output* en principio tendría que estar relacionado con los anteriores para entonces ir desarrollando la lengua y el uso de estos elementos en bloques y unidades que le den sentido a la lengua y la tarea en la cual se utilicen. El *input* y *output* comprensible le permite al estudiante darle sentido a lo que se le está intentado enseñar y, por ende, facilita el camino hacia los objetivos de aprendizaje propuestos en la lección por el docente (Calleja, *op. cit.*:23, 24).

Por último, en los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017, se formulan orientaciones generales sobre cómo los estudiantes deberían poder aprender el idioma de una forma más eficaz y autónoma dentro y fuera del aula. Estas son:

3. Exposición directa a enunciados hablados.
4. Participación directa en interacciones comunicativas auténticas.
5. Participación en tareas elaboradas en la lengua meta.
6. De forma autodidacta: estudio individual, siguiendo objetivos propios y negociados, utilizando medios de aprendizaje y enseñanza disponibles.
7. Por medio de presentaciones, ejercicios, explicaciones.
8. Mediante actividades que comienzan con la L1 pero vayan reduciéndola hasta llegar a la lengua meta como la lengua de control.
9. Mediante la realización de trabajos en grupo y en clase con el profesor como guía.
10. Mediante la evaluación de actividades con el apoyo del profesor y compañeros de grupo.
11. Mediante el desarrollo del material de estudio propio.
12. Mediante el desarrollo del plan de estudio y el plan de autoevaluación (Calleja, *op. cit.*:24).

Uno de los objetivos principales de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 es la de convertir al estudiante de ELE en un aprendiente autónomo capaz de autoevaluarse y controlar su propio proceso de aprendizaje.

6.2.5 La evaluación en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017

En los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 se ofrece un listado de diferentes formas de evaluación con el fin de que los docentes elijan aquella que mejor se adapte a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación presentamos dicho listado con una breve explicación de cada uno de los tipos de evaluación.

Existen distintos tipos de evaluación, la lista que se presenta a continuación no es, ni pretende ser exhaustiva, sino que se presenta como una herramienta más para la puesta en funcionamiento de los estándares de aprendizaje y como una opción para que los docentes la adapten a sus estilos de enseñanza:

- Evaluación de aprovechamiento: es la evaluación del grado en el cual se ha logrado alcanzar los objetivos propuestos en la unidad de trabajo, la tarea, etc.;
- Evaluación del dominio: es la evaluación del grado en el cual alguien es capaz de aplicar sus conocimientos en función del mundo real;
- Evaluación con referencia a la norma (RN): es la evaluación del lugar y valoración que ocupa cada miembro de un grupo con respecto a los demás.
- Evaluación con referencia a un criterio (RC): es la evaluación que toma como referente una serie de criterios para entonces situar los resultados individuales dentro de estos y ver dónde se sitúa el aprendiente;
- Maestría RC: es la evaluación que establece un nivel mínimo de competencia para resolver que estudiantes lo han alcanzado y quiénes no;
- Continuum RC: es la evaluación que sitúa una capacidad dentro de una línea continua para evaluar el grado de capacidad de un área determinada;

- Evaluación continua: es la evaluación en que el profesor evalúa el trabajo del alumno en cuanto a actuaciones, tareas, etc. a lo largo de todo el curso. La calificación final, obtenida por el estudiante, refleja todo el trabajo del curso;
- Evaluación de un momento concreto: es la evaluación del grado en el cual el estudiante completa un determinado examen o prueba en un momento específico;
- Evaluación formativa: es la evaluación que toma como base el proceso continuo de aprendizaje, los puntos débiles y fuertes, para brindar una información no cuantificable al estudiante sobre su proceso de aprendizaje;
- Evaluación sumativa: es la evaluación que resume el nivel de aprovechamiento del curso al final del mismo. Este sistema de evaluación no necesariamente puede ser de nivel lingüístico;
- Evaluación directa: es la evaluación que le da la información al estudiante de lo que este está realizando como en el caso de un examen;
- Evaluación indirecta: es la evaluación que evalúa por medio de una prueba en papel, no hay un observador el cual tome notas de las interacciones del estudiante. El estudiante no es sometido a ningún examen y no forma parte de ningún grupo examinado;
- Evaluación de la actuación: es la evaluación del grado en el cual el estudiante actúa en una presentación o en una prueba escrita y de forma directa;
- Evaluación de los conocimientos: es la evaluación del grado en el cual el estudiante responde a una serie de preguntas presentes en una prueba que pretenda medir el nivel de conocimiento que ha alcanzado el estudiante;
- Evaluación subjetiva: es la evaluación del grado en el cual el examinador valora la calidad del trabajo del estudiante;

- Evaluación objetiva: es la evaluación en la cual la subjetividad ha sido quitada y por ende la prueba que se administra solamente cuenta con una respuesta correcta.
- Valoración mediante lista de control: es la evaluación en que el estudiante está relacionado con descriptores acorde con la tarea;
- Valoración mediante escala: es la evaluación que consiste en colocar a los estudiantes en bandas y escalas;
- Impresión: es la evaluación de carácter totalmente subjetivo basado en la experiencia de la actuación del estudiante en clase;
- Valoración guiada: es la evaluación que minimiza la subjetividad del evaluador e incluye la impresión guiada por criterios específicos de evaluación;
- Evaluación global: es la evaluación que se enfoca en valorizar el trabajo en grupo;
- Evaluación analítica: es la evaluación que se enfoca en evaluar todos los aspectos de forma separada y en concreto en función de lo que se busca o en función de cómo se alcanza el objetivo;
- Evaluación en serie: es la evaluación de una serie de tareas aisladas que a su vez se califican de forma global y en conjunto;
- Evaluación por categorías: es la evaluación de las distintas categorías existentes dentro de un objetivo, tarea, prueba, etc.;
- Evaluación realizada por otras personas: es la evaluación desarrollada por terceros en cuanto al nivel lingüístico de los estudiantes;
- Autoevaluación: es la evaluación del propio proceso de adquisición de la lengua y dominios lingüísticos (Calleja, *op. cit.*:24-26).

A pesar de los diferentes tipos de evaluación que se propone en los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017, se recomienda el sistema de evaluación denominado

«Evaluación basada en estándares» (Tabla 6.1).

Este sistema funciona de la siguiente forma: este sistema de calificación toma como base los modos de comunicación; a) dentro de estos modos de comunicación desarrolla metas de aprendizaje; b) luego se desarrolla un criterio de contenido como vocabulario, gramática, contenidos, etc.; c) se decide el nivel de destreza dentro de los contenidos establecidos, avanzado, intermedio, básico, etc. d) en cada uno de los bloques de la rúbrica de calificación, se puede brindar un comentario para que los estudiantes puedan ver los errores que cometieron y ver las sugerencias que los docentes les brindan con el fin de mejorar el idioma (Calleja, *op. cit.*:24).

Tabla 6.1: Ejemplo de escala de calificación de 4 puntos para ELE

Escala de un punto (modificable a escala de medio punto)	MODOS DE COMUNICACIÓN				
	PUNTOS	Presentación	Interpersonal	Interpretativo	Intercultural
No apto 1	La evidencia de aprendizaje en insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante)	La evidencia de aprendizaje en insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante)	La evidencia de aprendizaje en insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante)	La evidencia de aprendizaje en insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante)	La evidencia de aprendizaje en insuficiente: (citar ejemplos para el estudiante)
Ejemplo de medio punto 1.5	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (citar ejemplos para el estudiante)	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (Poner ejemplo para el estudiante)	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (Poner ejemplo para el estudiante)	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (Poner ejemplo para el estudiante)	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (Poner ejemplo para el estudiante)
Básico 2	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más

	complejo.	complejo.	complejo.	complejo.
Intermedio 3	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.
Avanzado 4	En adición a lo exhibido en la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.	En adición a lo exhibido en el la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.	En adición a lo exhibido en el la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.	En adición a lo exhibido en el la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos contextos.

Fuente: Calleja, *op. cit.*:27.

No obstante, el uso de la escala de evaluación de 4 puntos se presenta como una recomendación:

La Tabla 6.1 es solamente una guía de calificación y no supone la única forma de calificar los estándares. Aquí se provee la figura, como un ejemplo, para que el docente pueda desarrollar su propia forma de evaluación siguiendo el modelo presentado, si así lo deseara. (Calleja, *op. cit.*:25)

También se destaca la importancia de realizar una autoevaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del docente como del estudiante: “Son los docentes y estudiantes que deben de autoevaluarse antes, durante y después de cada lección. Existen varios métodos de evaluación, pero ninguno tan efectivo como la autoevaluación del propio trabajo de estudiantes y docentes (Calleja, *op. cit.*:25)”.

Así pues, se entiende que el objetivo general de los estándares de aprendizaje es el desarrollo de los estudiantes en tres dimensiones: (i) como agente social, (ii) como hablante intercultural y (iii) como aprendiente autónomo. Ello ayudará a fomentar alumnos capaces de controlar su proceso de aprendizaje y adquirir una competencia comunicativa suficiente que les permita interactuar con otros estudiantes de ELE o con nativos de la lengua meta.

6.3 Observaciones generales de los SOL 2014 y los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017

6.3.1 Objetivos generales

Tanto los *SOL* 2014 como los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 persiguen la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes. Ambos currículos inciden, asimismo, en que los alumnos deben usar la lengua en todas sus dimensiones. No obstante, únicamente en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 se menciona de forma explícita que los contenidos léxicos y gramaticales son simplemente un elemento más para alcanzar el cometido de expresarse en la lengua meta. Sin embargo, en los *SOL* 2014 no se hace referencia a los elementos léxicos o gramaticales, posiblemente a causa de la breve extensión que posee el documento provisto por el Estado, que se desarrolla en cuatro páginas para el español niveles B1 y B2. Por lo tanto, solamente los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 son constantes y relevantes en cuanto a los principios generales que defiende el enfoque comunicativo de la lengua. Ahora bien, la definición de objetivos en los *SOL* 2014 de cómo enseñar y aprender en la clase de lengua están muy poco claros. Es por ello por lo que sería conveniente que se aportaran objetivos generales que concretaran la visión y misión de la enseñanza y aprendizaje de lengua a modo de conclusión de dichos principios necesarios. En cuanto a los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, el objetivo general está bien matizado y elaborado, presentando como fin último la consecución de la competencia comunicativa por medio del desarrollo del alumno en las tres dimensiones mencionadas más arriba y que se dan a conocer de forma clara y concisa. Los estándares de aprendizaje ELE 2014-2017 no solo insisten en el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también en el desarrollo del estudiante como agente social para que él mismo pueda utilizar la lengua como un vehículo de comunicación en cualquiera de los contextos en los que se encuentre y en cualquiera de los papeles que le toque desempeñar. También hay que destacar que los *SOL* 2014 no esgrimen manifestación alguna sobre el objetivo del conocimiento lingüístico de normas, estrategias o destrezas con las que los estudiantes deban familiarizarse, mientras que los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 hacen referencia a la faceta del estudiante como hablante intercultural, el cual –según se desprende del documento– deberá manejar normas sociales de carácter lingüístico para alcanzar la comunicación con otras culturas.

Así, con la vista puesta en los fines con los que se aprende y enseña la lengua como en que el alumno alcance una comunicación acorde a los distintos contextos sociales en los cuales se puede llegar a desenvolver, es fundamental presentar de manera clara cuáles son los objetivos que un estudiante debe conseguir. Sin embargo, como hemos podido comprobar, los *SOL* 2014 ofrecen escuetas referencias acerca de cómo desarrollar objetivos, como por ejemplo, en cuanto a las relaciones con personas pertenecientes a otras culturas. De hecho, sería necesario profundizar en cuestiones regionales de los distintos países latinoamericanos y España. Cabría asimismo mencionar que la cultura abarca más aspectos que la política y el arte; por ejemplo, cuestiones pragmáticas como las formas de saludarse y de vestirse, aspectos sobre la comida y las horas de las comidas, etc., que también forman parte de la cultura. En los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 se establecen esas referencias que permiten al estudiante ampliar sus nociones culturales sobre otros países y otras personas, al mismo tiempo que se le hace reflexionar sobre sus propias prácticas culturales.

6.3.2 Objetivos específicos

Los *SOL* 2014 incluyen objetivos específicos relacionados con las destrezas lingüísticas que a su vez están relacionados con seis áreas en las que se expresa de forma general lo que se pretende llevar a cabo en cada área. No obstante, solo aparecen 24 oraciones para enumerar los objetivos para todo el nivel B1 y B2. Además, no se proveen niveles de destreza ni se explicita cómo el estudiante podrá saber que ha logrado el objetivo previsto.

En contraste con los *SOL* 2014, en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, se incluyen objetivos específicos alineados con los distintos modos de comunicación: el interpersonal, el interpretativo, la presentación, el intercultural y el interdisciplinar. A su vez, se ofrecen distintos niveles de destreza, nivel básico, intermedio y avanzado, en relación con los objetivos específicos que se deben alcanzar en cada uno de esos niveles y también se ofrecen evidencias de aprendizaje alineadas con los distintos modos de comunicación y objetivos específicos dentro de estos. Las evidencias de aprendizaje mencionan de forma explícita qué es lo que el estudiante debe poder hacer para demostrar que ha adquirido el objetivo específico propuesto por la unidad de trabajo.

Según hemos podido comprobar, los *SOL* 2014 ofrecen una serie de orientaciones a modo de objetivos específicos que son denominados «metas». Estas metas están relacionadas con cuatro áreas a través de las cuales se pretende alcanzar el desarrollo de la lengua y que se han presentado en el punto 6.1.2.

A continuación presentamos las diferencias detectadas entre los dos currículos en relación al desarrollo de las cuatro destrezas básicas: comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita.

(i) *Comprensión oral*: en cuanto a la comprensión oral, cabe destacar que los *SOL* 2014 no ofrecen sugerencias ni indicaciones de la forma o modo en que el docente debe llevar a los estudiantes al desarrollo de dicha destreza. Tampoco se ofrecen descripciones de los distintos mensajes orales a los cuales se pueden enfrentar los estudiantes ni se mencionan las características de la lengua hablada. En los *SOL* 2014, por tanto, no se insta a los docentes a implementar una variedad de recursos lingüísticos orales que ayuden al desarrollo de la competencia comunicativa. La competencia auditiva no es mencionada y, en consecuencia, se omite la importancia de las actividades de comprensión oral, así también como la variedad y la utilidad que estas presentan en función de la tarea.

Sin embargo, las actividades para el desarrollo de la comprensión oral que ofrecen los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 son variadas y de gran importancia, ya que por medio de estas se desarrolla gran parte del modo/estándar interpretativo. Se puede observar que, a lo largo del modo interpretativo, tanto los estudiantes como los profesores son invitados a la constante interacción con material auténtico y variado. Asimismo, se hace referencia a las características de los mensajes orales a los cuales se deben exponer los estudiantes y cuáles son los fines que estos deben perseguir. Además, se hace referencia a la complejidad que los textos deben tener para que los estudiantes puedan comprenderlos en su totalidad y utilizar posteriormente la información en contextos que les sean familiares. El desarrollo de la comprensión auditiva que se propone en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 tiene como cometido que los estudiantes entiendan cada vez mejor el español. Para poder lograr dicho objetivo, se propone que los estudiantes sean expuestos a una abundante y variada cantidad de mensajes orales dentro y fuera del aula. Asimismo, se hace énfasis en la utilización de distintas estrategias para que los estudiantes puedan demostrar los conocimientos adquiridos.

(ii) *Expresión oral*: al igual que en el apartado anterior, los *SOL* 2014 carecen de objetivos específicos en cuanto a la expresión oral se refiere. Tal y como hemos referido con más arriba, ofrece metas que están relacionadas con cuatro áreas por las cuales se pretende alcanzar cierta fluencia lingüística (ver punto 6.1.2). Por lo tanto, no se ofrecen referencias sobre la expresión oral ni sus funciones. Tampoco se estimula al docente ni al estudiante a realizar actividades orales dentro y fuera del salón de clase que se basen en la interacción entre emisor y receptor. Esto provoca que se pierda la oportunidad de aprender a expresarse de forma oral en la lengua meta.

En cambio, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 sí hacen especial énfasis en desarrollar la expresión oral por medio de los modos/estándares de presentación, interpersonal, interpretativo, e interdisciplinario. Se entiende que en todos ellos el estudiante expresa, interactúa y dialoga con los miembros de un grupo, comunidad, salón de clase, equipo de trabajo, etcétera. Asimismo, se subraya la necesidad de aprender a expresarse en la lengua meta, adaptando el discurso oral a la audiencia y al ámbito en el cual el alumno se desenvuelve.

Los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 trazan una línea muy bien definida al tiempo que muy diferente a los *SOL* 2014. En los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 existe la necesidad de facultar a los estudiantes para que estos puedan expresarse de forma adecuada en situaciones de la vida cotidiana y no simplemente en situaciones remotas y poco probables. De esta manera, los estudiantes van a entender la relevancia y la necesidad de usar la lengua meta, favoreciendo, así, su interés por adquirirla.

(iii) *Comprensión escrita*: también aquí hemos podido comprobar que los *SOL* 2014 no presentan objetivos específicos en cuanto a la comprensión escrita se refiere. Al igual que en los otros casos, se limita a ofrecer metas, pero no hay referencias a la tipología textual ni a los géneros textuales a los que los estudiantes deben ser expuestos. Tampoco se menciona el grado de dificultad ni la variedad y funcionalidad que debe tener el texto dentro de la tarea. Sin embargo, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 sí hacen referencia a la variedad de textos que pueden ser utilizados dentro y fuera del salón de clase. Asimismo, se menciona el grado de dificultad que estos deben tener, ya que deben presentar una complejidad acorde con el nivel de los estudiantes para poder asegurar el progreso de la lengua que se pretende trabajar. Igualmente, otro aspecto importante en el cual se hace hincapié es la tipología textual y la variedad de géneros textuales a tratar en el aula. Dependiendo de ello, los estudiantes se sentirán

más o menos motivados a la hora de realizar las tareas propuestas, favoreciendo, de esta manera, la práctica y ejercicio de la lengua. Siguiendo esta línea, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 destacan la importancia de que las muestras escritas incluyan tanto textos del ámbito académico como también de la vida cotidiana con las que los estudiantes se puedan sentir identificados y a través de los cuales puedan percibir la utilidad de aprender la lengua meta.

(iv) *Expresión escrita*: según hemos podido comprobar, no hay referencia explícita a la expresión escrita en los *SOL* 2014. Por lo tanto, no se ofrece ninguna guía de nociones o referencias sobre cómo tratar el estilo de escritura en base al tema del cual se escribe o al destinatario de la escritura. Se pierde, pues, una excelente oportunidad para resaltar la importancia del desarrollo de la expresión escrita en base a sus elementos y funciones. De igual manera, no se indica la necesidad de organizar ideas para luego escribir oraciones con el fin de organizarlas en párrafos. El proceso de escritura es omitido y con ello la finalidad para la cual se adquiere dicha destreza.

Por el contrario, en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 sí hay referencias, de forma clara y concisa, a la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita. Se menciona que los temas acerca de los cuales deben escribir los estudiantes son variados y van desde lo verídico (vida cotidiana) hasta lo ficticio (ciencia ficción) y deben estar relacionados con la tarea que realizan los estudiantes dentro y fuera del salón de clase. Asimismo, se señala que los estudiantes deben ser capaces de escribir resúmenes, identificar las ideas principales de un texto, llevar a cabo presentaciones acerca de eventos de la vida propia, describir eventos culturales, escribir artículos de un diario, realizar comentarios en sitios virtuales, enviar mensajes de texto, etcétera. Como se puede apreciar, se trata de actividades que emplean la expresión escrita en situaciones auténticas. Los estudiantes deben apreciar que, en lo que respecta a la expresión escrita, lo que aprenden cumple con sus necesidades comunicativas.

6.3.3 Contenidos

A lo largo de los *SOL* 2014 no se presentan contenidos específicos para los niveles B1 y B2 para el desarrollo curricular, lo que genera un caos curricular si se tiene en cuenta que ni docentes ni estudiantes –así como tampoco los encargados de desarrollar los currículos de ELE– conocen qué es lo que corresponde enseñar en cada nivel.

Sabemos que el lenguaje representa, desde su funcionalidad, un medio de comunicación entre los miembros de distintas sociedades. Es por eso por lo que los contenidos deben incorporar las dimensiones comunicativas, funciones lingüísticas, funciones gramaticales y dimensiones socioculturales por medio de distintos bloques temáticos. No obstante, los *SOL* 2014 no brindan contenidos de ninguna índole para que sean utilizados en función del desarrollo curricular de ELE.

Según hemos podido apreciar en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, los contenidos están organizados en doce áreas, las cuales son: (i) contenidos gramaticales; (ii) contenidos de la pronunciación; (iii) contenidos de ortografía; (iv) contenidos de las funciones; (v) contenidos de las tácticas y estrategias pragmáticas; (vi) contenidos de géneros discursivos y productos textuales; (vii) contenidos de nociones generales; (viii) contenidos de nociones específicas; (ix) contenidos de referentes culturales; (x) contenidos de saberes y comportamientos socioculturales; (xi) contenidos de habilidades y actitudes interculturales, y (xii) contenidos de procedimientos de aprendizaje.

Como se puede observar, la estructuración de los contenidos en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 es ciertamente extenso y se encarga de representar cada una de las áreas más relevantes para el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, se debe considerar el lenguaje como un instrumento de comunicación fundamental. Por ello, el orden que se le otorga a las funciones lingüísticas dentro de los currículos de ELE debe estar basado en las necesidades e intereses exhibidos por los estudiantes que van a interactuar con el currículo de estudio.

Los estándares de ELE 2014-2017 poseen una serie de elementos de carácter gramatical, fonético y léxico de tipo formal que, *a priori*, los estudiantes deben adquirir y poder dominar antes de poder pasar al siguiente nivel de español. Los estándares dividen la lengua en doce elementos separados, que pueden o no ser enseñados de forma separada o conjunta, pero sí deben ser enseñados de forma gradual para que la complejidad de sus contenidos vaya aumentando de acuerdo al nivel de destreza del estudiante.

Según hemos podido observar, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 instan a los estudiantes y docentes a explorar contenidos de carácter cultural que están relacionados con la vida cotidiana, la identidad colectiva, así como los ámbitos personales de Latinoamérica y España. Esto genera que los estudiantes se familiaricen no solamente con lo político y lo artístico, sino también con las formas de vida y de pensamiento que ostentan las distintas culturas

que comparten el idioma español.

Por último, debemos hacer una mención especial a que los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 tienen en cuenta las estrategias y procedimientos de aprendizaje. Esto hace que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar un uso estratégico de los contenidos pragmáticos y se hagan cargo de sus procesos de aprendizaje. De esta manera se ayuda a que en el currículo se incorporen unidades de estudio que faciliten el uso de estas estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa.

6.3.4 Metodología

A lo largo de los *SOL* 2014 no se presenta una guía metodológica para los niveles B1 y B2 que facilite el desarrollo curricular. Aunque no sea necesario imponer una metodología concreta, única y absoluta, podemos observar que se está perdiendo la oportunidad de brindar herramientas para la enseñanza y evaluación de la dimensión comunicativa de la lengua.

Por su parte, en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, la metodología, basada en el enfoque comunicativo, se presenta como una forma de ofrecer a los docentes y estudiantes recursos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. Se focaliza en la adquisición de una competencia comunicativa que le permita al estudiante interactuar en la lengua meta de forma adecuada en diferentes contextos. Además, ese conocimiento le va a ayudar a desarrollar la lengua materna por medio de la adquisición de la lengua meta.

Otro elemento que los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 resaltan es la necesidad de llevar al salón de clase *input* y *output* comprensibles. Para ello proponen una serie de pasos a seguir con la finalidad de realizar una implementación adecuada y fructífera. Asimismo, se puede observar una reflexión implícita sobre lo que significa la competencia comunicativa y su implementación en el proceso adquisitivo de lenguas.

El enfoque metodológico propuesto por los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 tiene su fundamento tanto en las nociones lingüísticas como en las psicolingüísticas. Ambas enfatizan en los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la vida cotidiana de los estudiantes. Es por eso por lo que se pueden observar elementos metodológicos que sirven para la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Estos elementos metodológicos se utilizan para desarrollar la tarea como eje del enfoque comunicativo, tanto dentro como fuera del salón de clase, y en función del desarrollo de la competencia comunicativa.

Según hemos podido demostrar, los *SOL* 2014 no presentan una metodología que aporte herramientas a los docentes ni a los estudiantes para el desarrollo de la competencia comunicativa y posterior elaboración de reflexiones sobre sus procesos de aprendizaje. En cambio, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 ofrecen objetivos y herramientas para el desarrollo del estudiante como agente social y aprendiente autónomo que es capaz de controlar su proceso adquisitivo de la lengua meta a través del uso de la autoevaluación. Además, ofrecen distintos métodos de aprendizaje para que los estudiantes y docentes elijan cuáles se ajustan mejor a sus estilos de enseñanza-aprendizaje.

6.3.5 Evaluación

En los *SOL* 2014 no se presenta un contenido de evaluación para los niveles B1 y B2. Al igual que con la metodología, no se trata de imponer un sistema único y absoluto, pero sí de ofrecer ciertas herramientas que faciliten la evaluación de la dimensión comunicativa de la lengua, su enseñanza y el desarrollo del estudiante como aprendiente autónomo. Cabe destacar que sin un proceso de evaluación que lleve a la reflexión sobre lo que se ha aprendido y en qué medida se han logrado alcanzar los objetivos propuestos, resulta difícil y casi imposible poder lograr un avance en el proceso adquisitivo de la lengua meta.

Como puede apreciarse tras lo expuesto anteriormente, los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 brindan como herramienta de evaluación las directrices que propone el MCER. Hay que señalar que existe un gran equipo de trabajo que respalda la tarea llevada a cabo por el MCER y que las directrices propuestas ya han sido puestas en práctica y han obtenido resultados muy positivos. En los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 se hace mención especial al método de evaluación basado en estándares que se puede apreciar en la tabla 6.1.

Por último, según los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017, para que los procesos de evaluación funcionen de forma adecuada, se deben aplicar los parámetros de evaluación en virtud de los modos y estándares de comunicación mencionados más arriba. Asimismo, se deben desarrollar pruebas acordes con los objetivos que se pretenden medir y que estén alineadas con las tareas que los estudiantes desarrollan en el salón de clase. Tanto la tarea como las formas en que se evalúa deben estar fundamentadas en los principios del enfoque comunicativo y tener como objetivo la autoevaluación de los estudiantes y docentes.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo está dedicado a presentar los resultados obtenidos en el estudio y a realizar un análisis de los mismos. Vamos a presentar y a analizar:

- (i) Los resultados académicos de los *SOL* del curso 2014-2015 y de los estándares de aprendizaje de ELE de los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Con ello pretendemos mostrar la evolución que se produce en cuanto al número de aprobados del nivel B1 y B2 en los cursos 2015-2017 respecto al 2014-2015.
- (ii) La distribución demográfica y socioeconómica de los integrantes de los cursos de ELE pertenecientes a los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2 de los tres cursos investigados. Consideramos de especial relevancia esta cuestión ya que, como veremos, hay una relación directa entre estos resultados y la implantación del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE.
- (iii) Los resultados de las entrevistas realizadas a dos docentes del estado de Virginia. En ellos se ofrece una visión de cómo entienden los dos tipos de currículos.
- (iv) Los resultados de una encuesta cerrada realizada a más de cinco mil docentes de ELE a nivel nacional con el fin de conocer sus pensamientos sobre los estándares de aprendizaje de ELE frente a los *SOL*.
- (v) Los resultados de las entrevistas a estudiantes en las que se muestra cómo estos percibían el currículo de ELE tradicional y el nuevo.
- (vi) Finalmente, presentamos la discusión a partir de los resultados analizados.

Antes de proseguir con la exposición de resultados y el posterior análisis, resulta necesario mencionar que los currículos basados en los nuevos estándares de aprendizaje han sido aplicados únicamente en el nivel B1-B2, por lo que la información relacionada con los aspectos socioeconómico y racial de los niveles A1-A2 y C1-C2 se exponen como contraste para analizar el éxito de los estándares nuevos del nivel B1-B2 hacia el desarrollo de los estudiantes como aprendientes autónomos, agentes sociales y hablantes interculturales.

7.1 Resultados y análisis de los datos académicos

7.1.1 Resultados y análisis de los SOL del curso 2014-2015

En la siguiente tabla presentamos los resultados en cuanto a número de participantes por sexo, abandonos y aprobados de nivel B1 y B2 según el nivel de escolarización.

Tabla 7.1 Resultados por niveles de escolarización del currículo basado en los SOL

	Escuela primaria n=411	Escuela intermedia n=401	Escuela secundaria n=429
Sexo masculino	255	152	246
Sexo femenino	135	228	146
Abandonos sexo masculino	5	19	27
Abandonos sexo femenino	16	2	10
Aprobados	78 %	69 %	65 %

En el gráfico 7.1 podemos visualizar con mayor detalle cómo el porcentaje de aprobados disminuye según se va subiendo de nivel de escolarización al tiempo aumenta el número de abandonos.

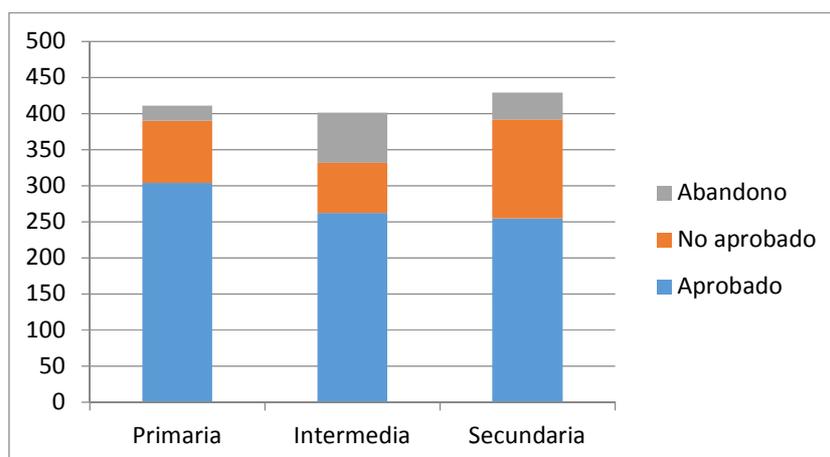


Gráfico 7.1 Resultados por niveles del currículo basado en los SOL

7.1.1.1 Resultados de la escuela primaria

En la Educación Primaria, bajo el régimen de los *SOL*, como bien se puede observar en el gráfico 7.1, hay 260 estudiantes de sexo masculino y 151 estudiantes de sexo femenino. Del total de 411 estudiantes, 5 del sexo masculino y 16 del femenino abandonaron el curso de ELE por distintas razones. El número de estudiantes que ha abandonado el curso de ELE no ha sido tenido en cuenta para calcular el porcentaje total de aprobación. No obstante, cabe destacar que se observa una mayor cantidad en el número de abandonos por parte del sexo femenino respecto al sexo masculino.

También se puede observar que el número de porcentaje que aprueba el curso de ELE nivel B1 y B2 no es muy alto, alcanzando únicamente un 78 %. Sin embargo, como vemos en la tabla y en el gráfico correspondiente, es el mayor índice de aprobación de los tres niveles educativos que fueron analizados y estudiados.

7.1.1.2 Resultados de la escuela intermedia

Se observa en la Educación intermedia que el número de estudiantes de ELE del sexo masculino disminuye en comparación con la Educación primaria de forma significativa, mientras que el número de estudiantes del sexo femenino incrementa también de manera significativa. En la Educación intermedia el número de estudiantes de sexo masculino es de 152 estudiantes y el número de estudiantes del sexo femenino es de 228, alcanzado así un total de 401 estudiantes. Número algo inferior al de la Educación primaria.

Es llamativo el número de abandonos de estudiantes del sexo masculino, un total de 19, lo que muestra un incremento considerable en comparación con los números de la Educación primaria. En cambio, los abandonos del sexo femenino es solo de 2 estudiantes. Resultado que contrasta y llama la atención al compararlos tanto con los abandonos de los estudiantes de sexo masculino de este mismo nivel como con los abandonos de estudiantes de sexo femenino de la Educación primaria.

En cuanto a los resultados de aprobados en la Educación intermedia, se puede apreciar una disminución notable respecto a la Educación primaria, pasando de un 78% a tan solo que un 69 % de aprobados.

7.1.1.3 Resultados de la escuela secundaria

Los números de la Educación secundaria muestran también diferencias significativas si se los compara con las cifras de los cursos académicos de la Educación intermedia. En cambio, se percibe cierta igualdad en número total de estudiantes y por sexo con la Educación primaria.

Pero lo más interesante de estos resultados es el aumento progresivo del número de abandonos de estudiantes de sexo masculino. Vemos como se ha pasado de cinco abandonos en la Educación primaria a un total de 27 en la secundaria. Número realmente alarmante.

También es significativo la disminución en el porcentaje de aprobados. Los resultados muestran que el nivel de aprobación de ELE en el nivel B1-B2 en la Educación secundaria alcanza solamente un 65 %, 13 puntos porcentuales menos que en la Educación primaria y 4 respecto a la intermedia.

7.1.1.4 Análisis de los resultados de los SOL 2014-2015

En primer lugar, cabe destacar la relevancia del número de estudiantes que abandona el curso de ELE, a pesar de que estos no han sido tenidos en cuenta para calcular el porcentaje de aprobación del curso. En este sentido, sería necesario, en un próximo trabajo, analizar la causa de su abandono, ya que más del 10 % de los estudiantes de sexo masculino y un 7% del femenino que cursa ELE en el nivel B1-B2 bajo el sistema *SOL* termina por abandonar sus estudios de lengua española.

En segundo lugar, hay que señalar que el nivel más alto de aprobados del curso de ELE nivel B1-B2 se da en la Educación primaria con un 78 % de aprobación. Esto significa que un 22 % de estudiantes verá mermadas sus posibilidades de llegar a conseguir un diploma de estudios avanzados en ELE al culminar sus estudios primarios. Respecto a la Educación intermedia, el nivel de aprobación del curso de ELE nivel B1-B2 desciende a un 69 %, hecho que continúa mostrando la baja productividad de los estándares tradicionales estatales de ELE. Culmina el pobre desempeño de los currículos de ELE que emanan de los *SOL* con la cifra más baja de aprobación, un 65 % en la Educación secundaria. Dicha cifra es muy significativa, máxime si se tiene en consideración que se trata de los alumnos que posteriormente optarán a ingresar en alguna universidad para cursar un Grado como futuros profesores de ELE. Además, se debe tomar en consideración que ese 65 % de aprobación alcanzado en la Educación secundaria significa que el 35 % restante no va a obtener un diploma de graduación avanzado. Eso va a

limitar y condicionar las oportunidades que estos estudiantes tienen a la hora de acceder a sus estudios universitarios, independientemente de las carreras que decidan cursar.

7.1.2 Resultados y análisis de los estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017

A continuación presentamos los resultados del currículo basado en los nuevos estándares de aprendizaje de ELE correspondientes a los cursos 2015-16 y 2016-17 de nivel B1 y B2 según el nivel de escolarización.

Tabla 7.2 Resultados por niveles de escolarización del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2015-2016

	Escuela Primaria n=450	Escuela Intermedia n=372	Escuela Secundaria n=531
Sexo masculino	233	188	287
Sexo femenino	204	161	225
Abandonos sexo masculino	8	7	12
Abandonos sexo femenino	5	16	7
Aprobados	93 %	97 %	98 %

Tabla 7.3 Resultados por niveles de escolarización del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2016-2017

	Escuela Primaria n=466	Escuela Intermedia n=409	Escuela Secundaria n=515
Sexo masculino	217	193	279
Sexo femenino	244	205	224
Abandonos sexo masculino	3	5	9
Abandonos sexo femenino	2	6	3
Aprobados	96 %	98 %	99 %

En los siguientes gráficos podemos observar con mayor detalle cómo el porcentaje de aprobados aumenta en cada nivel educativo y en cada uno de los cursos académicos analizados. También resulta llamativo, al comparar estos gráficos con el correspondiente al curso escolar

2014-2015, de qué manera ha disminuido el número de abandonos. En los cursos que siguieron la enseñanza de ELE bajo el nuevo currículo de estándares de aprendizaje, los abandonos son muy bajos.

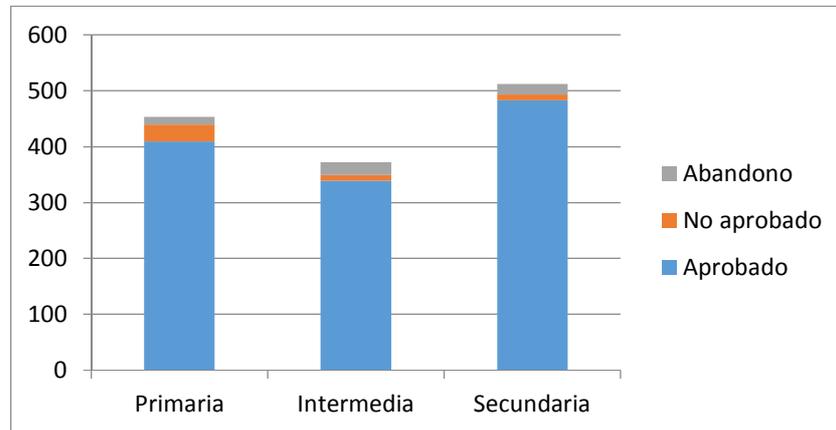


Gráfico 7.2 Resultados por niveles del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2015-2016

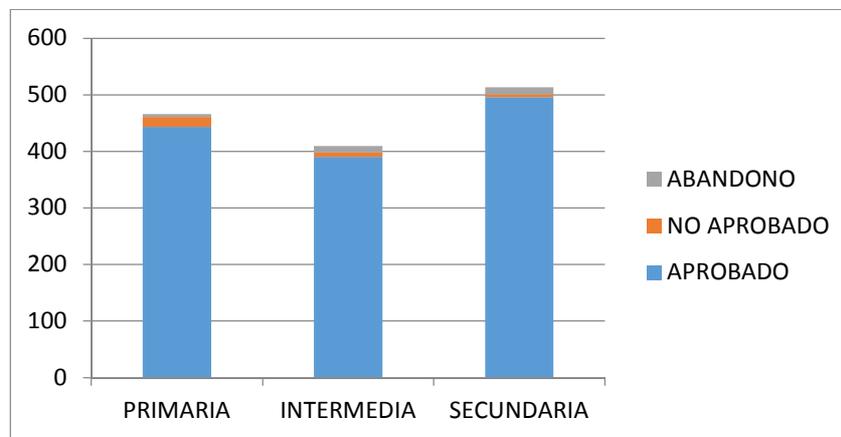


Gráfico 7.3 Resultados por niveles del currículo basado en estándares de aprendizaje curso 2016-2017

7.1.2.1 Resultados de la escuela primaria

En los dos cursos académicos que siguieron el currículo de estándares de aprendizaje de ELE, de 2015 a 2017, podemos observar un aumento en el número de estudiantes matriculados, 450 en el primer curso y 466 en el curso siguiente. Al comparar estas cifras con las del curso 2014, los resultados son aun más llamativos, ya que en ese año el número fue de 411 estudiantes.

En relación al número de abandonos de los estudiantes del programa de ELE nivel B1 y B2, es realmente interesante ver cómo disminuye sobre todo en el segundo año académico, 2016-2017. La comparativa con los abandonos que se producían en el curso 2014, basado en los *SOL*, no se sostiene. La mejora en este sentido es muy positiva, ya que casi se ha llegado al punto de erradicarse el abandono. Es necesario destacar, no obstante, que se observa una mayor cantidad de abandonos por parte del sexo masculino cuando se lo compara con el sexo femenino.

Los resultados en cuanto al número de aprobados también es significativo. Podemos observar que el aumento respecto al curso 2014 es bastante alto. En el primer año académico bajo los estándares de aprendizaje de ELE, el resultado es de un 93% subiendo hasta el 96% en el segundo curso. En comparación con los estándares tradicionales, el nivel de aprobación sugiere un cambio radical, con mayor motivo si se tiene en cuenta que con los *SOL* el nivel de aprobación del curso de ELE nivel B1-B2 era considerablemente bajo, solo un 78%.

7.1.2.2 Resultados de la escuela intermedia

Se observa en la Educación intermedia que el número de estudiantes de ELE del sexo tanto masculino como femenino disminuye en comparación con la Educación primaria en los dos cursos académicos analizados. Esto repercute directamente en el total de alumnos matriculados, 372 en el curso 2015-16 y 409 en el curso 2016-17.

En este nivel educativo y en los dos cursos académicos que estamos analizando, el abandono del curso de ELE por parte de estudiantes de sexo femenino es mayor al de los estudiantes de sexo masculino. Estos resultados llaman la atención al compararlos con los del curso 2014. En ese año académico, el abandono de estudiantes de sexo masculino superaron en mucho al de sexo femenino. No obstante, hay que resaltar el hecho de que los abandonos continúan disminuyendo en la Educación intermedia, algo que resulta positivo para el curso de ELE, máxime si se tiene en consideración que al inicio de la investigación, en el año 2014-2015, más del 22 % de los estudiantes abandonaba sus estudios de ELE.

En cuanto al porcentaje de aprobados en la Educación intermedia en comparación con la Educación primaria, hay que señalar el aumento progresivo que se produce en los dos años académicos que siguen el currículo basado en los nuevos estándares de aprendizaje de ELE. En el primer año se alcanza un 97% de aprobados, frente al 93% de primaria, y en el segundo un 98%, frente al 96% de primaria. Pero lo más llamativo es cuando comparamos estos resultados

con los de los *SOL* 2014, el salto que se produce entre un currículo y otro es realmente notable. Recordemos que el resultado del curso 2014-15 fue de tan solo un 69% de aprobados.

7.1.2.3 Resultados de la escuela secundaria

Las cifras totales de estudiantes matriculados en la Educación secundaria varían de nuevo y de manera positiva –como ha sido en el caso de la Educación primaria e intermedia– si se las compara con las del curso académico de la educación basada en los *SOL* 2014. En el curso 2015-16 el número asciende hasta 531 alumnos y a 515 en el siguiente curso académico. Estos números indican que se ha producido un incremento en el total de la población estudiantil en el curso de ELE. También hay que señalar que el número de alumnos de sexo masculino supera al femenino en este nivel secundario. Sin embargo, hay que resaltar el hecho de que la diferencia va disminuyendo de manera progresiva en los tres cursos académicos estudiados. Mientras que en el año escolar 2014-15 la diferencia a favor del alumnado masculino ascendía a 100, en el segundo año descendió hasta 62 alumnos más de sexo masculino que femenino y bajó hasta 55 en el último curso.

Respecto al número de abandonos en la Educación secundaria, también se ha observado una disminución paulatina en los tres cursos analizados. Se pasa de 37 abandonos en total en el curso 2014-15 a 19 en el curso 2015-16 y a 12 en el último año. Si antes mencionábamos que el número de alumnos de sexo masculino supera al femenino, también en el caso de alumnos que abandonan, el número de alumnos de sexo masculino es superior.

Los resultados muestran que el nivel de aprobación de ELE nivel B1 y B2 en la Educación secundaria alcanza la relevante cifra de un 98 % y un 99% en los cursos que siguieron el currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE, 2015-16 y 2016-17 respectivamente. Como se puede observar, el porcentaje más alto conseguido coincide con la finalización del segundo año consecutivo de la implementación de los estándares de aprendizaje de ELE.

7.1.2.4 Análisis de los resultados de los estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017

En primer lugar, se puede observar que el nivel de estudiantes que abandonan los cursos de ELE va camino de extinguirse o bien de permanecer en niveles muy bajos. Este hecho sugiere que el nivel de fidelización de los estudiantes comienza a ser bastante alto. Esto es así gracias a la introducción del enfoque comunicativo en los estándares de aprendizaje de ELE que favorece,

por un lado, el desarrollo del alumno como agente social y, por otro lado, su desarrollo como aprendientes autónomos. Ambos elementos ayudan a que el alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, vea la relevancia de hablar una lengua extranjera, en este caso, el español. Hay que recordar que dichos elementos son dos de las tres áreas fundamentales que se han tenido en cuenta a lo largo de la implementación y continuación de los nuevos estándares de aprendizaje de ELE en los niveles B1-B2. Esta fidelización se puede observar claramente en el nivel de la escuela secundaria. Mientras que en el curso 2014-15 se da un abandono de un total de 37 alumnos, en el curso 2016-17 es solo de 12.

En segundo lugar, se puede percibir un aumento progresivo y llamativo del porcentaje de aprobados a partir de la implementación de los estándares de aprendizaje de ELE en los cursos 2015-16 (educación primaria, 93%; intermedia, 97%, y secundaria, 98%) y 2016-17 (educación primaria, 96%; intermedia, 98%, y secundaria, 99%). Si bajo los *SOL* 2014 el número de aprobados iba descendiendo en función del nivel académico – educación primaria, 78%; intermedia, 69%, y secundaria, 65% -, con los nuevos estándares de aprendizaje de ELE esto revierte en un aumento hasta llegar al 99% de aprobados en la educación secundaria en el último año de investigación, como acabamos de ver. Esto demuestra la alta efectividad del currículo basado en los nuevos estándares de aprendizaje de ELE. Asimismo, hay que señalar que estos resultados inciden directamente en los futuros programas de ELE, ya que el alto porcentaje de estudiantes que supera el curso de ELE en la educación secundaria es el que va a tener la oportunidad de acceder a una universidad para cursar un Grado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera.

7.2 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos

A continuación, se presentan los resultados de la distribución racial y socioeconómica de los estudiantes de ELE de los niveles A1 a C2 tanto del curso académico 2014-2015, bajo los *SOL*, como de los cursos 2015 a 2017, bajo los estándares de aprendizaje de ELE. Vamos a poder observar el impacto de la implementación de los estándares de aprendizaje de ELE en la composición racial y socioeconómica en el aula de español.

7.2.1 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los SOL 2014-2015

7.2.1.1 Distribución racial de los niveles A1 a C2 en el curso 2014-2015

En los siguientes gráficos presentamos la composición racial por niveles.

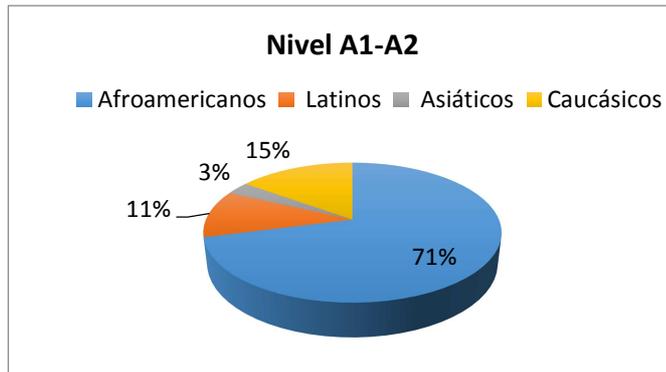


Gráfico 7.4. Distribución racial del nivel A1 – A2.

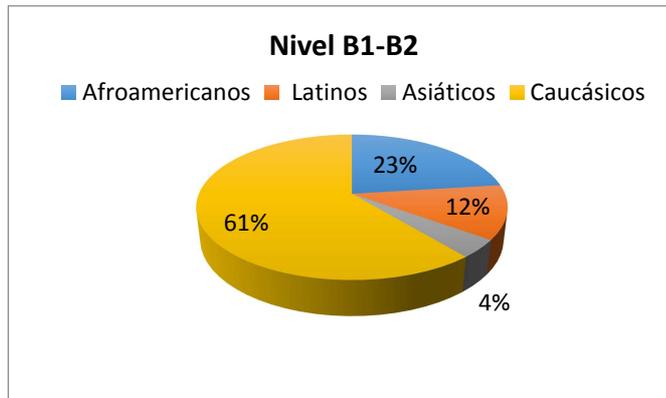


Gráfico 7.5. Distribución racial del nivel B1 – B2.

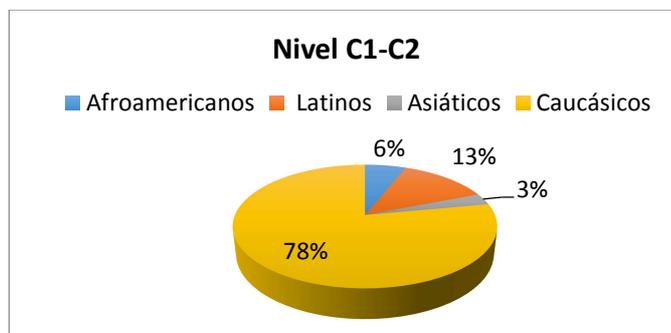


Gráfico 7.6. Distribución racial del nivel C1 – C2.

Como podemos ver en los gráficos, la composición racial del aula de ELE bajo los *SOL* del curso 2014-2015 carece de una estabilidad y composición multicultural dentro del cuerpo estudiantil. En el gráfico 7.4, correspondiente al nivel A1-A2 de ELE, se aprecia un predominio del grupo racial afroamericano con un índice del 71 % de estudiantes, mientras que los estudiantes latinos conforman un 11 %, los asiáticos un 3 % y los caucásicos el otro 15 % restante.

En el nivel B1-B2, gráfico 7.5, la distribución de los grupos comienza a cambiar de forma significativa. En estos niveles vemos que el reparto del cuerpo estudiantil está compuesto por un 23 % de estudiantes afroamericanos, un 12 % de latinos, los asiáticos conforman un 4 % y los caucásicos comienzan a ser la mayoría, con un 61 %. Estas cifras comienzan a suponer un cambio radical en la composición de los cursos de ELE si se compara con los niveles básicos de A1-A2.

En el nivel C1-C2, gráfico 7.6, podemos comprobar la evolución del grupo caucásico, un 78%, en detrimento del afroamericano, con tan solo una representación del 6%. Los otros dos grupos, el latino y el asiático, se mantienen estables desde el nivel básico.

Estos resultados ponen de manifiesto, por un lado, una falta de diversidad racial en los cursos intermedios y avanzados de ELE y, por otro lado, que un gran porcentaje de los estudiantes afroamericanos que iniciaron sus estudios de ELE nivel básico no alcanzan el nivel C1-C2. La consecuencia directa de esta situación es que estos estudiantes se van a ver privados de obtener un diploma de estudios avanzados en lengua extranjera, lo que podría repercutir en algunos casos en la posibilidad de acceder a determinados centros de educación superior universitarios. Asimismo, teniendo en cuenta que el MCER valora el desarrollo del estudiante como agente social, estos resultados suponen que la vasta mayoría de la población minoritaria se enfrenta a serios problemas para desarrollarse como tales, ya que no llegan a finalizar sus estudios de ELE.

Ante estos resultados, podemos afirmar que el sistema educativo promovido por los *SOL*, no protege a los grupos minoritarios, creando, así, una desigualdad bastante marcada.

7.2.1.2 Composición socioeconómica de los niveles A1 a C2 2014-2015

En los siguientes gráficos presentamos la distribución socioeconómica por niveles.

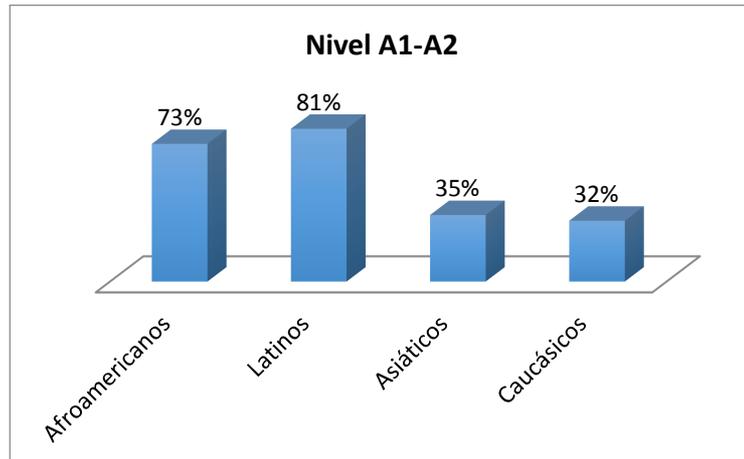


Gráfico 7.7. Distribución socioeconómica del nivel A1 – A2.

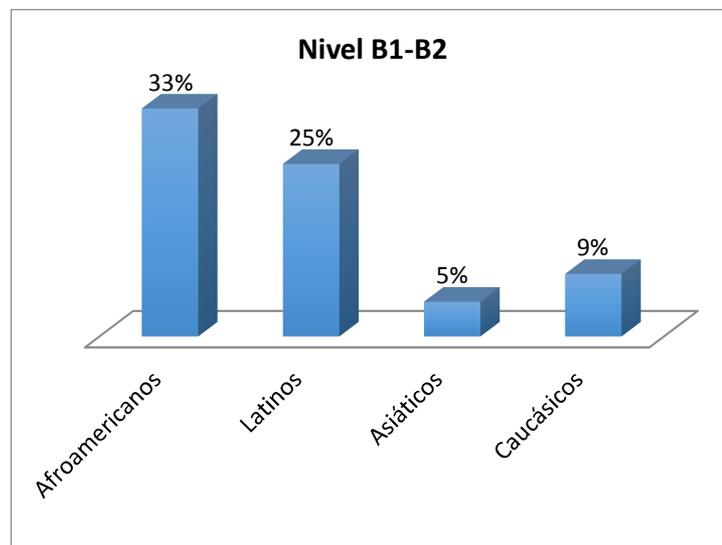


Gráfico 7.8. Distribución socioeconómica del nivel B1 – B2.

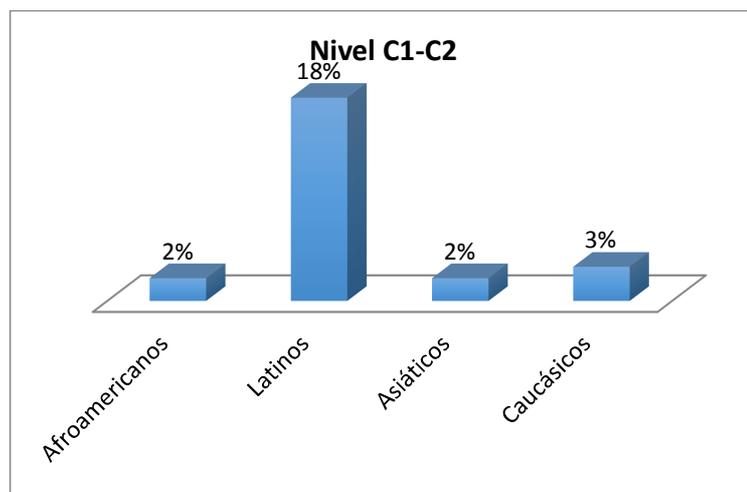


Gráfico 7.9. Distribución socioeconómica del nivel C1 – C2.

Otro de los factores a tener en cuenta son los recursos económicos que poseen los estudiantes que conforman los cursos de ELE. Para recoger estos datos se ha tomado como referencia un salario mínimo por familia de veinticinco mil dólares americanos. Con esta cantidad, hemos considerado que se podía ofrecer a los estudiantes los medios para tener las necesidades básicas cubiertas dentro y fuera de la escuela. Esto significa que los estudiantes podrían, en teoría, poder acceder al estudio de la lengua extranjera y ejercerla en los distintos ámbitos en los cuales se desenvuelven.

Como bien se puede observar en el gráfico 7.7, en los niveles A1-A2 de ELE bajo los *SOL*, los dos grupos con menos recursos económicos fueron los latinos, con un 81%, y los afroamericanos, con 73%. Llama la atención que son estos dos grupos los que, como hemos visto en el subapartado anterior, tienen menor representación dentro del aula de ELE en los niveles avanzados. Los recursos económicos de los grupos caucásico y asiático se mantienen a la par, con un 32% y un 35% respectivamente.

En los niveles B1-B2, el porcentaje de estudiantes con ingresos menores a veinticinco mil dólares empieza a disminuir. Eso significa que los estudiantes que acceden a este nivel de estudios de ELE ya cuentan con más recursos económicos. Como vemos en el gráfico 7.8, sigue siendo el grupo latino, con un 25%, y el afroamericano, con un 33%, los que presentan mayor porcentaje de estudiantes que no llegan a los ingresos mínimos establecidos. No obstante, es llamativo la diferencia respecto a los niveles básicos. Hay que resaltar, asimismo, los porcentajes tan bajos que presentan los grupos caucásico y asiático, 9% y 5% respectivamente.

Los alumnos que acceden a los niveles C1-C2 con ingresos en sus hogares por debajo del mínimo marcado son escasos: tan solo el 2 % de afroamericanos y asiáticos, el 3 % de caucásicos y sigue siendo el grupo latino el que mayor porcentaje presenta, el 18 %. Estos resultados ratifican la desconexión existente entre los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2. En los niveles A1-A2, la mayoría de los estudiantes pertenece a un mismo grupo social y posee pocos recursos económicos, mientras que al ir subiendo de nivel académico esa presencia se va diluyendo hasta prácticamente no formar parte de los programas cuando estos llegan a un nivel C1-C2. El análisis que se desprende de estos datos es que bajo los *SOL* el sistema no favorece la integración de grupos desfavorecidos económicamente y esto hace peligrar la integridad del desarrollo de los estudiantes como aprendientes autónomos, agentes sociales y hablantes interculturales.

El sistema educativo debe favorecer que los estudiantes puedan acceder a la enseñanza de la lengua extranjera a todos los niveles e independientemente de sus recursos económicos. Sin embargo, los resultados demuestran que bajo los *SOL* esto no es así. Basta con mirar los resultados del nivel C1-C2 para comprobar que si un estudiante pertenece a alguna de las minorías, claramente no se verá representado. Los estudiantes pueden ver que al comienzo de los niveles A1-A2 hay una cierta heterogeneidad racial, mientras que en los niveles C1-C2 esa variedad casi ha desaparecido. Teniendo esto en cuenta, y reflexionando sobre los resultados expuestos, creemos que se debería realizar un análisis crítico de la influencia de los *SOL* en la distribución racial y socioeconómica del cuerpo estudiantil que cursa la asignatura de ELE. Unos estándares de aprendizaje más cercanos a la realidad del alumno ayudarían a formar estudiantes como *agentes sociales y hablantes interculturales*.

7.2.2 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los Estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017

A continuación pasamos a presentar los resultados de los obtenidos a partir de la implementación de los estándares de aprendizaje de ELE.

7.2.2.1 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los Estándares de aprendizaje de ELE 2015-2016

7.2.2.1.1 Distribución racial de los niveles A1 a C2 2015-2016

En los siguientes gráficos presentamos la distribución racial por niveles.

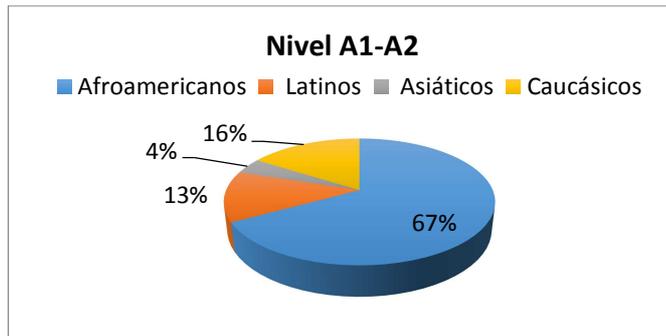


Gráfico 7.10. Distribución racial del nivel A1 – A2.

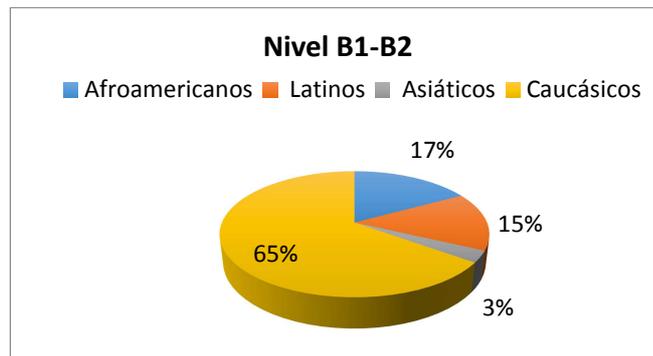


Gráfico 7.11. Distribución racial del nivel B1 – B2.

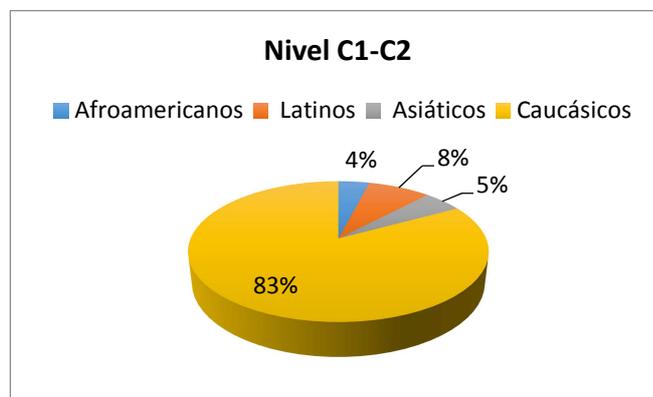


Gráfico 7.12. Distribución racial del nivel C1 – C2.

Como se puede observar en los gráficos de los tres niveles, los resultados de la distribución racial bajo el currículo basado en los nuevos estándares de aprendizaje de ELE del año 2015-2016 no muestran un cambio significativo respecto al curso 2014-2015, que seguía el currículo estatal, los *SOL*. Esta continuidad se entiende, desde un punto de vista funcional, como algo natural, ya que es una constante que se viene dando desde tiempo atrás. Con los nuevos estándares de aprendizaje de ELE pretendemos revertir estos resultados en el segundo curso de implementación.

Así, en el nivel A1-A2, el grupo racial más numeroso, igual que en el curso 2014-2015, es el grupo de estudiantes de origen afroamericano, con un 67 %, seguido del grupo caucásico, con un 16 %; en tercer lugar aparece el grupo de estudiantes latinos, con un 13 %, a solo tres puntos del grupo caucásico. Y en último lugar se encuentra el grupo asiático, con un 4 %.

En el nivel B1-B2, vemos como se produce un aumento de estudiantes del grupo caucásico, que pasa del 16% al 65%, en detrimento del grupo afroamericano que desciende hasta un 17%. Como ya hemos mencionado, estos resultados son casi idénticos a los del curso anterior. Los grupos asiático y latino mantienen cierta continuidad respecto al nivel A1-A2 y también con los resultados del curso 2014-2015. Comprobamos, así, que los cambios más llamativos siempre se dan entre los grupos afroamericano y caucásico. Hay que señalar, asimismo, que esta distribución demográfica en el cuerpo estudiantil de ELE no representa a la comunidad ni los ámbitos de la sociedad en los que los estudiantes interactúan y en los que este nuevo currículo intenta desenvolverse.

En cuanto al nivel C1-C2, comprobamos nuevamente la continuidad en los resultados respecto al curso académico 2014-2015, bajo los *SOL*. La mayoría la sigue sustentando el grupo de estudiantes caucásicos, con un total de 83 %. En este nivel, el grupo afroamericano ya ha descendido a un 4 %. Y nuevamente son los grupos asiático y latino los más estables, con un 5% y un 8% respectivamente.

Es interesante llamar la atención que en este primer año de implementación del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE sí se ha podido observar una mejora en los resultados académicos, como ya hemos señalado más arriba, sin embargo esa evolución positiva no se ha producido en el campo demográfico.

7.2.2.1.2 Distribución socioeconómica de los niveles A1 a C2 2015-2016

En los siguientes gráficos presentamos la distribución socioeconómica por niveles.

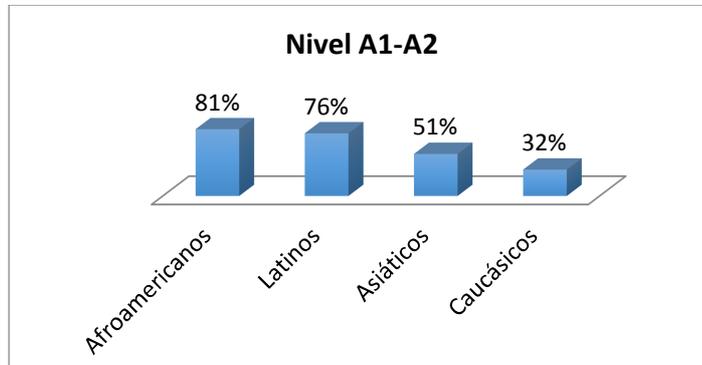


Gráfico 7.13. Distribución socioeconómica del nivel A1 – A2.

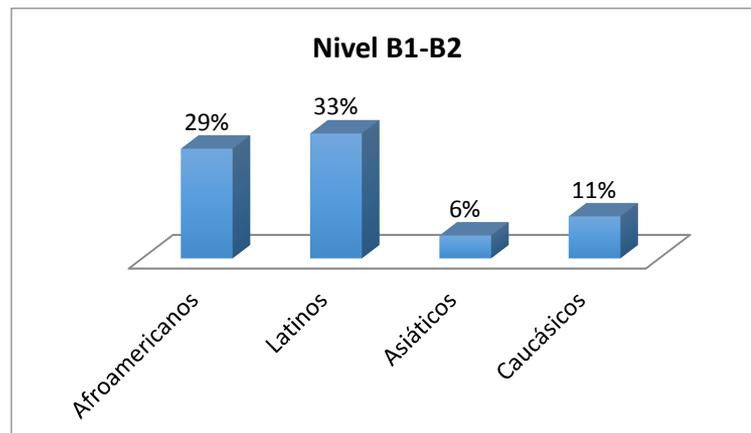


Gráfico 7.14. Distribución socioeconómica del nivel B1 – B2.

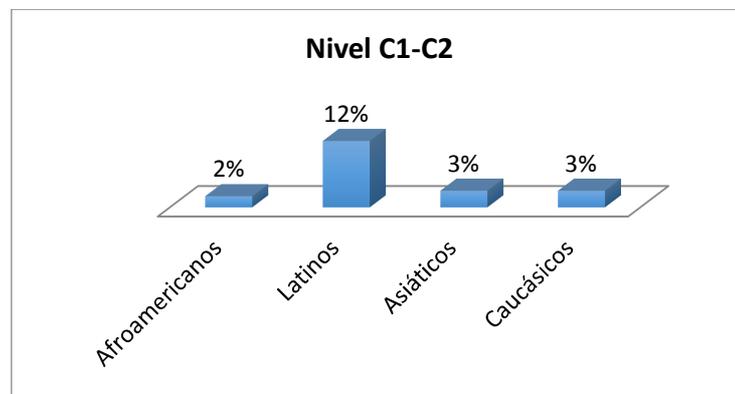


Gráfico 7.15. Distribución socioeconómica del nivel C1 – C2.

Recordemos que para recoger los datos socioeconómicos decidimos tomar como referencia un salario mínimo por familia de veinticinco mil dólares americanos.

Como se observa en el gráfico 7.13, en los niveles A1-A2, los dos grupos con menos recursos económicos fueron los afroamericanos, con un 81 %, y los latinos, con un 76 %. El grupo que les sigue son los asiáticos, con un 51 %, y cierra la lista el grupo de estudiantes caucásicos, con un 32 %.

En el nivel B1-B2, como podemos ver en el gráfico 7.14, los grupos que viven en hogares con ingresos inferiores a los 25 mil dólares experimentan una disminución significativa: los latinos bajan a un 33 %; los afroamericanos a un 29 %; los caucásicos a un 11 %, y los asiáticos, en el último lugar, a un 6 %. Al igual que en el año académico anterior, se percibe que en estos niveles ya comienza a ser relevante el poder adquisitivo de las familias de los estudiantes.

En el gráfico 7.15, podemos ver los resultados correspondientes a los niveles C1-C2. Es llamativo el bajísimo índice de familias con ingresos menores a los 25 mil dólares. El grupo de estudiantes afroamericanos representa solamente el 2 %, los estudiantes caucásicos y asiáticos están en el 3 %, y los latinos en el 12 %. Como se puede observar, son los estudiantes pertenecientes a las familias con mayor renta los que consiguen mantenerse en los niveles altos de la asignatura de ELE, dando como resultado grupos poco heterogéneos.

Estos resultados socioeconómicos, al igual que con los demográficos, todavía no reflejan los beneficios del currículo basado en los estándares de aprendizaje de ELE en este primer año de implementación, como sí se han podido observar con los resultados académicos. Es decir, los efectos del programa de lenguas de ELE basado en los *SOL* todavía se sienten en este primer año de experimentación con el nuevo currículo en los campos demográfico y socioeconómico.

7.2.2.2 Resultados y análisis de los datos raciales y socioeconómicos bajo los Estándares de aprendizaje de ELE 2016-2017

7.2.2.2.1 Distribución racial de los niveles A1 a C2 2016-2017

En los siguientes gráficos presentamos la distribución racial por niveles.

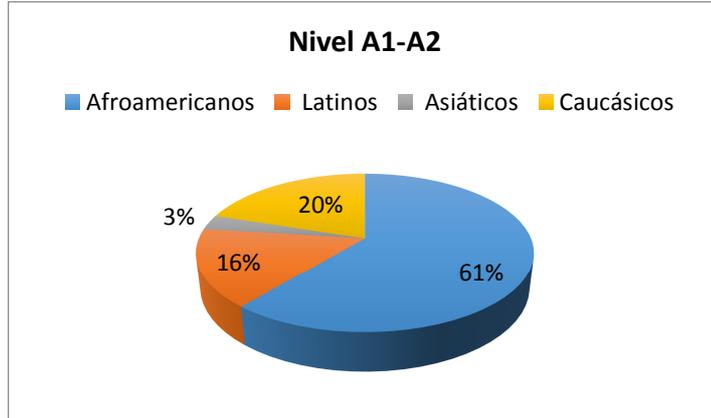


Gráfico 7.16. Distribución racial del nivel A1 – A2.

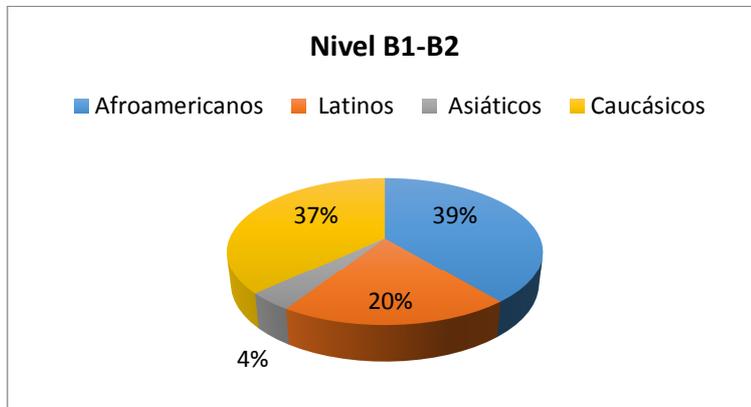


Gráfico 7.17. Distribución racial del nivel B1 – B2.

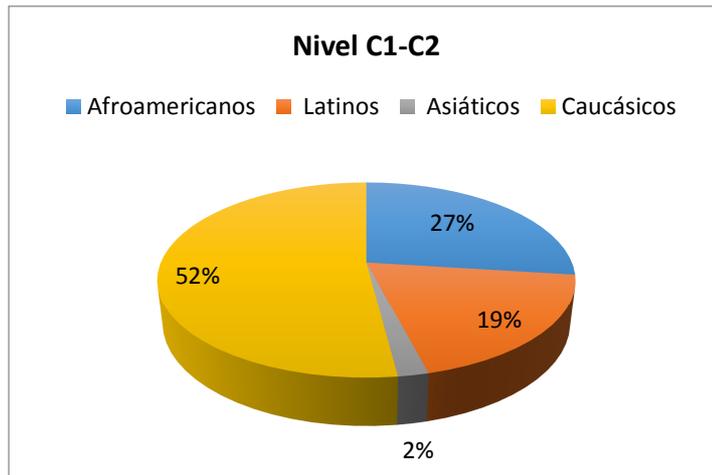


Gráfico 7.18. Distribución racial del nivel C1 – C2.

Los resultados de la distribución racial de los integrantes de los niveles A1-A2 de ELE no muestran un cambio significativo con respecto a los años anteriores ya que estos niveles siguen rigiéndose bajo el currículo de los *SOL*. Además, hay que señalar que esta es la población representativa del estado de Virginia.

En el nivel A1-A2, se puede apreciar un alto porcentaje de estudiantes afroamericanos, un total del 61 %; el segundo grupo más numeroso es el de los estudiantes caucásicos, con un 20 %; a continuación encontramos al grupo de los estudiantes latinos, con un 16 %, y el grupo menos representado es el de los estudiantes asiáticos, con un 3 %.

En los niveles B1-B2, ya se empieza a observar un cambio significativo respecto a los cursos académicos anteriores, sobre todo respecto al año 2014-2015. Hay que recordar que revertir los resultados de la distribución tanto demográfica como socioeconómica de los estudiantes de ELE era uno de los objetivos de implementar el nuevo currículo de estándares de aprendizaje. Estos resultados confirman la hipótesis de que un currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE, con base en el enfoque comunicativo y siguiendo las premisas del MCER y el PCIC, podía favorecer un cambio hacia unas aulas más heterogéneas. Así, observamos en el gráfico 7.17 que hay un 39% de estudiantes de origen afroamericano; un 37% del grupo caucásico; un 20 % de estudiantes latinos, y un 4% de estudiantes latinos. Sin duda, el cambio es bastante llamativo tras únicamente dos años de implementación del nuevo currículo. Estos resultados enlazan con los obtenidos en el ámbito académico y corroboran que la diversificación del cuerpo estudiantil se produce mediante la reestructuración de los estándares de aprendizaje de ELE, haciendo más accesible el estudio del español a todos aquellos que en cursos anteriores, ya fuese por su condición racial o socioeconómica, no pudieron llegar a cursar la asignatura.

Por último, se presentan los resultados de los niveles C1-C2, ver gráfico 7.18. También aquí se observa un cambio respecto a años anteriores. Si antes existía cierta homogeneidad dentro del aula, con un grupo claramente predominante, el caucásico - con un 78 % de presencia en el curso 2014-2015, y un 83 % en el curso 2015-2016 -, ahora, aunque sigue siendo el mayoritario, con un 52%, la presencia del grupo afroamericano asciende hasta un 27% frente al 6% y el 4% que tenía en los años 2014-2015 y 2015-2016 respectivamente. También el total de estudiantes latinos asciende a un 19 % en comparación con un 13 % en el curso 2014-2015 y un 8 por ciento en el curso 2015-2016. El total de estudiantes asiáticos se mantiene dentro de los mismos porcentajes debido a la baja población en la región en la cual se implementaron los estándares nuevos de ELE. Estos resultados, además de mostrar incremento en el total de

estudiantes cursando los diferentes niveles de ELE y la disminución del número de estudiantes que los abandonan, son un indicador del alto grado de éxito que ostenta el nuevo currículo basado en nuevos estándares de aprendizaje de ELE 2016-2017.

7.2.2.2.2 Distribución socioeconómica de los niveles A1 a C2 2016-2017

Otro de los factores a tener en consideración son los recursos económicos en los hogares de los estudiantes. Es por eso por lo que a continuación presentamos y damos paso al análisis de los resultados socioeconómicos de los integrantes de los cursos de ELE de los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2 del segundo curso de implementación de los nuevos estándares de aprendizaje de ELE. Estos resultados van a ayudar a entender el impacto que los estándares de aprendizaje de ELE ha tendido en el rendimiento y fidelización del alumnado de ELE en el estado de Viringa, Estados Unidos.

En los siguientes gráficos presentamos la distribución *socioeconómica* por niveles.

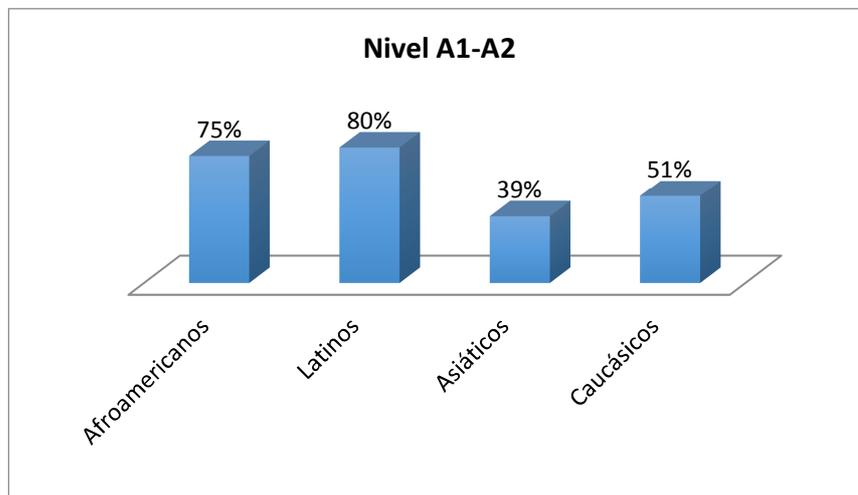


Gráfico 7.19. Distribución socioeconómica del nivel A1 – A2.

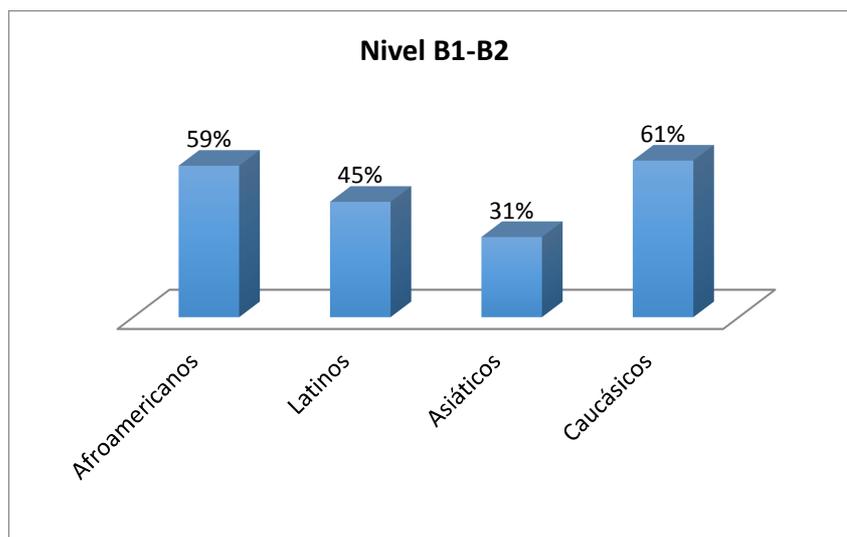


Gráfico 7.20. Distribución socioeconómica del nivel B1 – B2.

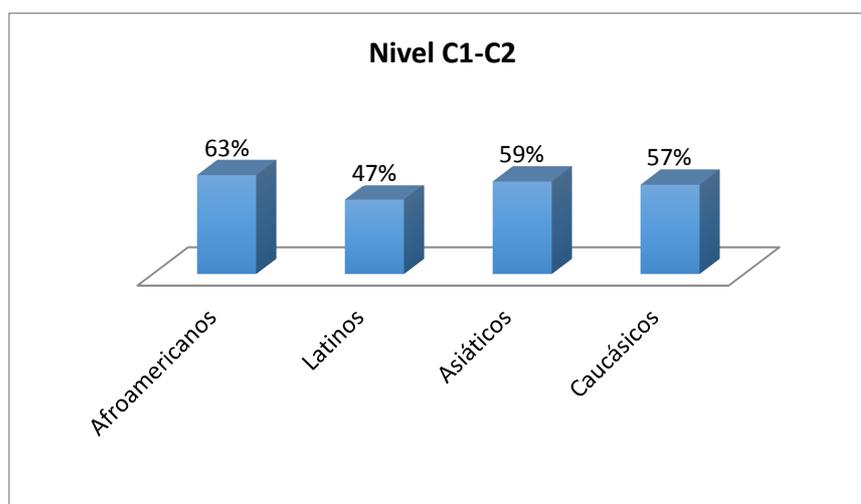


Gráfico 7.21. Distribución socioeconómica del nivel C1 – C2.

Como se observa en el gráfico 7.19, en los niveles A1-A2, los resultados de la distribución socioeconómica no sufren un cambio muy notorio con respecto a los años anteriores, ya que este es el nivel inicial de la lengua y en ellos no se notan los efectos del currículo basado en nuevos estándares de aprendizaje de ELE, al menos en este segundo año de implementación. Por lo tanto, en el nivel A1-A2 se puede observar que los estudiantes latinos son el grupo que reportaron tener un menor índice de recursos económicos, un 80 %. Los estudiantes afroamericanos siguen a este grupo con un 75 %, mientras que los estudiantes caucásicos reportaron en un 51 % percibir ingresos por debajo de los veinticinco mil dólares americanos, y en último lugar se encuentran los estudiantes asiáticos, con un 39 %.

Es en el nivel B1-B2, gráfico 7.20, en el que ya comenzamos a percibir el efecto directo del currículo basado en nuevos estándares de aprendizaje de ELE, ya que fue en este nivel en el que se comenzó a trabajar en el curso 2015-2016 y se promovió tanto el cambio de currículo como el cambio de cómo impartir la enseñanza de la lengua y los elementos que la componen. Así, en este nivel B1-B2, el total de estudiantes afroamericanos con bajos ingresos que conforman el cuerpo estudiantil del nivel se ha duplicado alcanzando un 59 % en comparación al 29% del 2015-2016. El porcentaje de estudiantes latinos ha experimentado un incremento significativo también, ascendiendo al 47 % en comparación al 33 % del año 2015-2016. Los estudiantes asiáticos con bajos recursos que ahora conforman este nivel de ELE también han experimentado un incremento relevante, llegando a un 33 % en comparación con el 6 % del año 2015-2016, y los estudiantes caucásicos que reconocieron tener ingresos inferiores a los veinticinco mil dólares americanos también han experimentado un incremento en la representación de los cursos de ELE del nivel B1-B2, llegando a un 61 % en comparación con un 11 % que se daba en el año 2015-2016. Estos resultados son, irrefutablemente, el resultado de la nueva estructuración de los estándares de aprendizaje de ELE del nivel B1-B2 que beneficia a todas las clases sociales, permitiéndoles acceder a un nivel educativo que antes, como bien demuestran los resultados generales, no se lograba, al menos no en el área en la cual se implementaron estos estándares educativos.

En cuanto al nivel C1-C2 2016-2017, ver gráfico 7.21, en contraste con lo que venía sucediendo en los años anteriores, la distribución del cuerpo estudiantil ha cambiado de forma significativa. En el curso 2016-2017, el porcentaje de estudiantes afroamericanos que confirmaron vivir en hogares con bajos recursos económicos es del 63 % frente a un 2 % del curso 2015-2016. El grupo de estudiantes latinos representa el 47 %, mientras que en el curso 2015-2016 era de un 12 %. El porcentaje de los estudiantes asiáticos que vive en hogares con bajos recursos es el 59 % en contraste con el 3 % que lo hacía de igual forma en el curso 2015-2016. Dentro de los estudiantes caucásicos, el 57 % de ellos afirma vivir en hogares con ingresos inferiores a veinticinco mil dólares americanos; este dato sugiere un gran cambio si se compara con el 3 % del año 2015-2016. Estos cambios demográficos percibidos en las aulas del nivel C1-C2 de ELE no son datos económicos que se hayan dado a nivel nacional, sino que son el producto de la reestructuración del nivel B1-B2 que ahora abre las puertas a que más estudiantes de distintos sectores socioeconómicos puedan acceder al estudio de una lengua extranjera, en este caso al español. Asimismo, alcanzar este nivel de lengua y superarlo les permite cumplir con

uno de los requisitos exigidos para graduarse de los estudios de Educación Secundaria que les ayudará, sin duda, a poder acceder a estudios superiores. En las promociones anteriores, bajo el currículo de los *SOL*, era un porcentaje muy alto el que quedaba excluido de poder seguir estudiando en la universidad o acceder a universidades de mayor prestigio.

Resumen

Para resumir este apartado dedicado a los resultados obtenidos con los dos currículos, los *SOL* 2014-2015 y el basado en los estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017, presentamos a continuación unos gráficos comparativos de la evolución de los temas tratados, a saber: (i) rendimiento académico, (ii) distribución demográfica y (iii) recursos económicos.

(i) *Rendimiento académico.*

En el siguiente gráfico presentamos los resultados obtenidos en la Educación secundaria por estudiantes de ELE de nivel B1-B2.

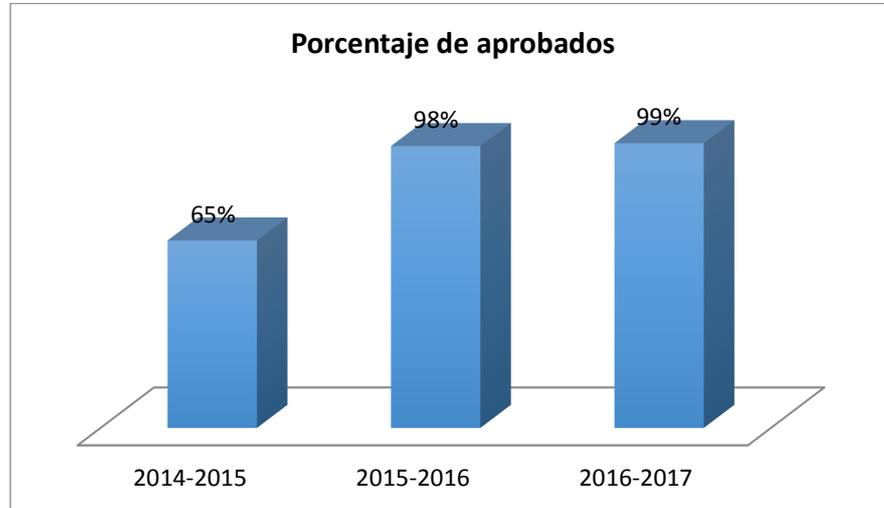


Gráfico 7.22. Rendimiento académico en el nivel B1-B2 en la Educación secundaria.

Como se puede observar en el gráfico 7.22, el salto que se produce en el porcentaje de aprobados entre el curso 2014-2015, que sigue el currículo *SOL*, y el primer año de implementación del nuevo currículo basado en los estándares de aprendizaje de ELE, es bastante llamativo. En el curso 2015-2016 hay un 33% más de aprobados, alcanzando el 98% de éxito, y

en el segundo curso ya se roza el aprobado general con un 99% de estudiantes que consiguen superar el curso de ELE de nivel B1-B2. Estos resultados confirman que un currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE con una base fundamentada en el MCER, el PCIC y siguiendo los principios del enfoque comunicativo, que priman la figura del estudiante como *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*, permite que estudiantes que antes abandonaban sus estudios de lengua española o no los superaban, ahora consigan aprobar dichos estudios. Esto, además, influye en su futuro académico, ya que la obtención de un diploma en lengua extranjera en la Educación secundaria les abre las puertas de la universidad para poder continuar estudios superiores.

(ii) *Distribución demográfica.*

Si bien, como acabamos de ver, el rendimiento académico se ve mejorado desde el primer momento en que se empieza a implementar el nuevo currículo, en la distribución demográfica no es hasta el segundo año en el que se observa un cambio real respecto al curso 2014-2015.

En el siguiente gráfico presentamos los resultados obtenidos por estudiantes de ELE de nivel B1-B2 en los cursos 2014-2015, bajo los *SOL*, y el curso 2016-2017, segundo curso de implementación del nuevo currículo.

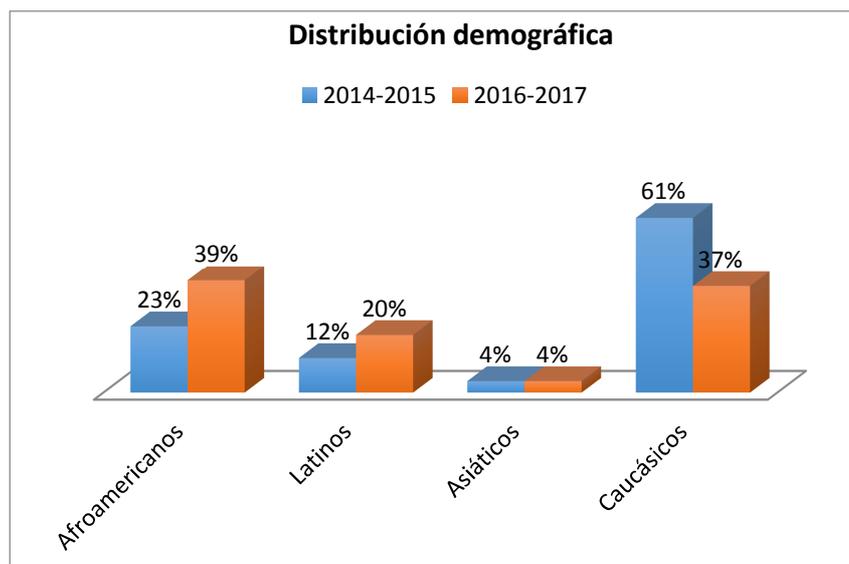


Gráfico 7.23. Distribución demográfica en el nivel B1-B2.

El gráfico 7.23 ofrece una visión bastante clara de cómo evoluciona la distribución demográfica dentro del aula de ELE. Se observa que en el curso 2016-2017 existe una mayor diversidad racial, cosa, sin duda, que ayuda al enriquecimiento del alumnado, promoviendo un mayor intercambio de experiencias y favoreciendo el desarrollo del estudiante como *agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo*.

(iii) *Recursos económicos.*

En cuanto a los recursos económicos, recordemos que la renta mínima se ha establecido en veinticinco mil dólares americanos. Así, lo que se ha analizado en este apartado es el porcentaje de alumnos que accede a los estudios de ELE de nivel B1-B2 con rentas inferiores a la establecida.

En el siguiente gráfico comparamos los resultados obtenidos entre los cursos 2014-2015, bajo los *SOL*, y el curso 2016-2017, segundo curso de implementación del nuevo currículo, ya que, como sucede en el apartado de distribución demográfica, no es hasta el segundo año de aplicación del nuevo currículo que se empieza a observar cambios significativos.

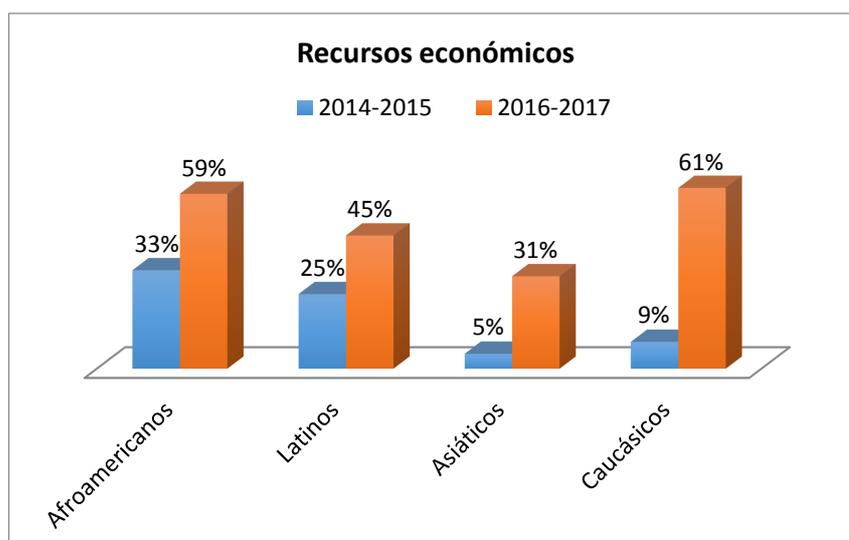


Gráfico 7.24. Recursos económicos en el nivel B1-B2.

Vemos, nuevamente, que durante la implementación del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE el aula de español mejora en diversidad y ofrece la oportunidad a estudiantes con pocos recursos económicos de acceder a los estudios de nivel B1-B2. Se observa claramente cómo en el curso bajo los SOL los alumnos con una renta baja tienen poca presencia, mientras que en el curso 2016-2017 ese porcentaje aumenta y, al mismo tiempo, se equilibra entre los distintos grupos raciales. Esto, como ya se ha mencionado más arriba, influye positivamente en el futuro académico de los alumnos, ya que la obtención de un diploma en lengua extranjera les permitirá seguir estudios universitarios.

Estos resultados ratifican que el balance del nuevo programa de ELE nivel B1-B2 basado en estándares de aprendizaje es positivo, ya que promueve, por un lado, la diversificación del aula de ELE en términos demográficos y económicos. Y, por otro lado, también favorece que los alumnos obtengan mejores calificaciones finales y haya una mayor fidelización en cuanto a la continuación de los estudios de ELE. Todo esto contribuye, de forma directa, a alcanzar el objetivo principal de los nuevos estándares de aprendizaje de ELE nivel B1-B2, a saber, que los alumnos se conviertan y actúen como *aprendientes autónomos, agentes sociales y hablantes interculturales*.

7.3 Resultados y análisis de las entrevistas a docentes

A continuación pasamos a presentar las entrevistas realizadas a dos docentes expertos en el desarrollo de los currículos estatales de lenguas extranjeras con el objetivo de obtener información de primera mano sobre cómo es el proceso de creación de un currículo, si están o no de acuerdo con los currículos estatales o prefieren el nuevo basado en estándares de aprendizaje, etc. Sus respuestas van a ayudar a conformar una panorámica sobre el tema que estamos tratando. Dicha información, registrada en audio, se convierte en un documento de gran riqueza al ofrecer la oportunidad de escuchar las respuestas la veces necesarias para su posterior análisis.

Cabe destacar que los resultados de las entrevistas están en estricta relativización con el método cualitativo que hemos adoptado para el presente estudio, por lo que se da prioridad y validez a las formas de pensar, sentir y vivir de aquellos que han sido estudiados, analizados e investigados para el desarrollo de los estándares de aprendizaje de ELE 2015-2017.

Recordemos en este punto que los nombres de las personas entrevistadas son ficticios para proteger la identidad de las mismas.

7.3.1 Entrevista a Heather

Lo primero que llama la atención de la entrevista a Heather es su actitud ante las preguntas. En todo momento evadía responder cuando la pregunta estaba relacionada con el DOE estatal (Departamento de Educación). Es decir, si la respuesta no suponía criticar, aunque fuera de manera constructiva, al ente educativo estatal, entonces sí se obtenía una respuesta concreta y relacionada a la pregunta.

Se efectuaron cuatro preguntas que englobaban dos grandes temas: (i) sobre el *desarrollo curricular*, y (ii) sobre la *instrucción curricular*.

Así, la primera pregunta formulada estaba relacionada con el tema de creación de estándares de aprendizaje para su posterior utilización en el desarrollo curricular. Heather señala lo siguiente:

So here in XX City we have K12 Spanish is available every student K through 6 take Spanish they get a minimum of two times a week for 30 minutes each and then once they get to 7th grade then they have a choice of world languages so every child gets that basic foreign language base or Foundation through Spanish and then when they get to 7th through 12th grade then they can also choose Latin or French in 7th and 8th grade And when they get to 9th grade they could add German or Mandarin²⁹ (1. 1-5).

So, their choices as they get older their choices increase. Of what we have for the curriculum design piece of that, we have what... we use the flash which is foreign language elementary school as our Baseline for developed resources best practices for introducing a second language to Young Learners. Which is obviously going to be a little bit different curriculum methodology then when you are teaching for mastery level at an older student who is starting to obtain high school credits. So with the flesh curriculum the idea is to expose kids to the language the culture the music to create an awareness and to it's not necessarily geared towards Mastery level but the idea is that each grade level starting kindergarten you start with Basics because they start to master their own language the English

²⁹ «Así que aquí en la ciudad XX tenemos K12 español disponible para todos los estudiantes K a 6 toman español, reciben un mínimo de dos veces por semana durante 30 minutos cada uno y luego, una vez que llegan al séptimo grado, tienen una selección de idiomas mundiales, por lo que el niño obtiene esa base básica de idioma extranjero o Fundación a través del español y luego, cuando llega al 7º hasta el 12º grado, también puede elegir latín o francés en 7º y 8º grado. Y cuando llega al noveno grado, podría agregar alemán o mandarín» (1. 1-5), (traducción propia).

language at that young age³⁰ (l. 6-14).

So the really younger students as you teaching vocabulary site you go ahead and add the Spanish equivalent. So if you ever have been in an elementary classroom they will have the word chair labeled on the back of every single chair in the room table sync door and kids are learning okay d o o r that means door will in it in a Flex situation you will also have the Spanish equivalent for that. So they are kinds learning site words, they call site words as they learn the Spanish equivalent³¹ (l. 15 – 19).

So as I mentioned earlier we do have a state set of standards that if we are in the state of Virginia following it verified credits to students and they can either go for what's called a regular diploma or standard diploma or an advanced diploma Standard diploma or advanced What are the things that one of the things that I said it's the standard diploma apart from the advanced diploma is having a foreign language credit that is one of the areas where they can earn a higher high school diploma having you know foreign language credits and so I think the fact That Virginia has Sol at least supports the continuation of the Learning of a foreign language. And it does say that this is something that we value as important ask you and we feel is a life skill and we take it seriously enough that we are going to take the time in the money to develop a state set Standards We don't have a State test like we do for math and English³² (l. 37-46).

Javier: The question come from this side what we found through this study we have like 1900 education centers and the curriculum for Spanish 1 2 3 4 and in some cases AP it changes from day to night. Let's say a child that leaves in the mediation for the city of Alexandria move to a different city maybe even as close a one street away from their old address and they can come to a completely different curriculum are they go different types of textbook of different types of tools and obviously maybe different resources as Wells. so I feel that by having the standards hopefully it will develop into

³⁰ «Entonces, sus opciones a medida que crecen aumentan sus opciones. De lo que tenemos para el diseño del currículo, tenemos lo que ... usamos el Flex que está en la escuela primaria de lengua extranjera como nuestra base, para un recurso como mejores prácticas que hemos desarrollado para la introducción de un segundo idioma para los estudiantes jóvenes. Lo cual obviamente va a ser una metodología curricular un poco diferente, entonces cuando estás enseñando para un nivel de dominio en un estudiante mayor que está empezando a obtener créditos de la escuela secundaria. Así que con el currículo la idea es exponer a los niños al lenguaje, a la cultura, a la música para crear conciencia y no necesariamente al nivel de Maestría, pero la idea es que cada nivel de año comenzando en preescolar comience con conceptos básicos porque comienzan a dominar su propio idioma, el idioma inglés a esa edad tan temprana» (l.6-14), (traducción propia).

³¹ «Entonces, los estudiantes más jóvenes que están enseñando el sitio de vocabulario, continúen y agreguen el equivalente en español. Así que, si alguna vez has estado en una clase de primaria, tendrán la palabra silla etiquetada en la parte posterior de cada silla en la puerta de sincronización de la mesa de la habitación y los niños aprenderán la puerta correcta, lo que significa que la puerta estará en una situación Flex que también tendrás el equivalente español para eso. Entonces, son palabras de aprendizaje de sitio, llaman palabras de sitio cuando aprenden el equivalente español» (15-19), (traducción propia).

³² «Así como lo mencioné anteriormente, tenemos un conjunto de estándares estatales que, si estamos en el estado de Virginia, le damos créditos verificados a los estudiantes para su graduación de educación secundaria y ellos pueden optar por lo que se llama un diploma regular o un diploma estándar o un diploma avanzado Diploma estándar o Avanzado, Cuáles son las cosas que, una de las cosas que dice es que el diploma estándar es diferente del diploma avanzado es tener un crédito en un idioma extranjero, que es una de las áreas en las que pueden obtener un diploma de escuela secundaria superior sabiendo créditos de lengua extranjera. Así que, creo que, el hecho de que Virginia tiene Sol al menos apoya la continuación del aprendizaje de un idioma extranjero. Y sí dice que esto es algo que valoramos como importante y que sentimos que es una habilidad para la vida y nos tomamos lo suficientemente en serio como para tomarnos el tiempo en el dinero para desarrollar un conjunto de normas estatales. No tenemos una prueba estatal como hacemos para matemáticas e inglés» (l. 37-46), (traducción propia).

a curriculum and I think that maybe Standard Based Learning, will take you there because that's really what it does, it states what a child should be able to do.

Heather: It's a level of proficiency within certain categories

Javier: yes exactly, so hopefully just like it happens in math, history, and science one day we will have the same set of standards at a state level for foreign languages³³ (l. 47-58).

Heather, en el primer fragmento, deja al descubierto el poder que ejerce el DOE sobre aquellos que poseen relación con el ente estatal, ya que es el ya mencionado ente quien les otorga las licencias para practicar la profesión docente en dicho estado. Se ha de entender que sin dichas licencias no podrían impartir docencia ni llevar a cabo el cargo de especialista en desarrollo curricular de ELE. Asimismo, se desprende de su respuesta que intenta evitar reconocer la falta de protocolo en el desarrollo curricular y se limita a describir cómo es el programa de ELE en el distrito escolar al cual pertenece Heather. A pesar de sus evasivas, finalmente indica cuáles son las lenguas extranjeras disponibles para los estudiantes. Estas son: mandarín, francés, latín y alemán. Señala, además, que, a medida que van creciendo los estudiantes, sus opciones y la disponibilidad de lenguas extranjeras incrementan.

En el segundo fragmento que presentamos de la entrevista, Heather insiste nuevamente en la idea de que a medida que los estudiantes avanzan de grado también incrementan sus opciones de elección de lenguas extranjeras. Para guiarlos en el proceso de decisión sobre qué lenguas deben estudiar, menciona la existencia de una prueba de ingreso para el desarrollo de recursos que ayuden a mejorar la práctica y enseñanza de lenguas extranjeras. Este concepto nos pareció importante y digno de destacar, aunque deja muy poco al descubierto sobre el proceso de desarrollo, implementación y evaluación de los currículos de ELE en su institución. Heather menciona que mediante el modelo *Flex* se expone a los más pequeños al ELE de forma paulatina. Pero reconoce, al mismo tiempo, que este modelo no está enfocado a que los alumnos vayan adquiriendo el idioma, sino solamente a familiarizarse con él para que, cuando lleguen a niveles más altos de educación, ya tengan ciertos conocimientos acerca de la música o el arte,

³³ Javier: La pregunta viene de este lado de lo que encontramos a través de este estudio tenemos como 1.900 centros educativos y el plan de estudios para español 1 2 3 4 y en algunos casos AP cambia de día a noche. Digamos que un niño que deja la mediación para ir a la ciudad de Alexandria se muda a una ciudad diferente, tal vez incluso a una calle de distancia de su antigua dirección, y puede llegar a un plan de estudios completamente diferente, donde van diferentes tipos de libros de texto de diferentes tipos. de herramientas y, obviamente, tal vez diferentes recursos como Wells. Así que siento que al tener las normas con suerte se desarrollará en un plan de estudios y creo que tal vez el aprendizaje basado en estándares lo llevará allí porque eso es realmente lo que hace, establece lo que un niño debería ser capaz de hacer.

Heather: es un nivel de competencia dentro de ciertas categorías

Javier: Sí exactamente, así que espero que al igual que ocurra en matemáticas, historia y ciencia algún día tengamos el mismo conjunto de estándares a nivel estatal para los idiomas extranjeros (47-58), (traducción propia).

entre otros aspectos, de la lengua meta tal y como lo hacen con su idioma nativo. No obstante, hay que destacar que en ningún momento menciona, describe o explica el proceso que se sigue para el desarrollo del diseño curricular de lenguas extranjeras, que fue la pregunta inicial. Es decir, como ya hemos indicado, evita dar respuestas que considera que la pueden perjudicar de alguna manera. Sí habla, sin embargo, de su distrito escolar y la articulación de su programa de ELE, pero no del desarrollo e instrucción de estándares de ELE.

En el tercer fragmento extraído de la entrevista, Heather recurre a ofrecer una panorámica de lo que es la enseñanza de ELE en su distrito y su funcionamiento siguiendo el modelo *Flex*. Brinda un ejemplo preciso acerca de la enseñanza de vocabulario y cómo este está presente en ambos idiomas, inglés y español, en los ítems del salón de clase. Heather explica que con el modelo *Flex* se enseña a los estudiantes a memorizar *site-words* (palabras de los objetos del salón de clase) para que estos aprendan el equivalente de la palabra en ambos idiomas. En su discurso sobre el modelo *Flex* y la estrategia para la memorización de vocabulario, llama la atención el uso de la forma impersonal, en ningún momento utiliza la primera persona, dejando así fuera de toda implicación a quienes participan en el desarrollo curricular o la utilización de dicho modelo. Tampoco menciona ningún supuesto desarrollo curricular, sino más bien ejemplos limitados y, en algunos casos, elementos que en principio serían usados para la enseñanza de ELE. Sin embargo, no ofrece pistas de quién pone en práctica dichos elementos. Como vemos, las respuestas no aportan mucha luz sobre temas clave de nuestra investigación, ya que Heather evita implicar de forma directa o indirecta a los responsables de llevar a cabo el desarrollo curricular.

En el cuarto fragmento, Heather hace referencia a una mención anterior sobre estándares de aprendizaje del estado de Virginia –que no sucedió–. Gracias a las transcripciones y audios pudimos volver a escuchar dicha mención y comprobar la tensión y el nerviosismo que experimentaba Heather cada vez que tenía que hablar del Estado y la labor que este desempeña en cuanto a idiomas extranjeros se refiere. Tras esto, Heather cambia de tema y pasa a hablar de los estudiantes, evadiendo así tener que responder sobre el papel del Estado en el desarrollo de estándares de aprendizaje. En este sentido, menciona la importancia de la lengua extranjera y cómo esta influye en la obtención de un diploma avanzado de Educación Secundaria. Posteriormente, Heather se implica de manera directa en el discurso y ahora sí expresa su opinión sobre el tema de los estándares. Dice al respecto que el hecho de disponer de estándares de aprendizaje estatales, los *SOL*, demuestra que el Estado apoya la idea de que aprender un

idioma extranjero es algo que tiene valor y que los estudiantes pueden contar con las instituciones educativas para acceder a esos estudios. Heather vas más allá y resalta la importancia del papel del Estado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Señala que es a través de la implementación de los estándares estatales que el Estado invierte tiempo y dinero en ellas. No obstante, no hace referencia a cómo se invierte el dinero o el tiempo. Nuevamente evita aclarar puntos relevantes que impliquen al Estado. Sí menciona, sin embargo, que no se dispone de un método de evaluación concreto y exclusivo para lenguas extranjeras, como sí lo tienen, por ejemplo, las Matemáticas, Ciencias, Inglés, entre otras materias.

En el quinto fragmento se produce una respuesta por parte nuestra a modo de clarificación de la pregunta. Por medio de esa aclaración, y saliéndonos de las normas de lo que debe ser una entrevista, se produce un intercambio interesante. En un primer momento se le recuerda a Heather que existen más de 1.900 currículos de ELE en el estado de Virginia y se le pregunta sobre si un estudiante que cambia de residencia dentro de la misma ciudad tendrá que enfrentarse a un currículo distinto al que existía en su primer centro escolar. La respuesta de la docente es que los estándares estatales representan un nivel de destreza dentro de una categoría. Como vemos, la respuesta vuelve a ser evasiva y, al mismo tiempo, diplomática y formulada de manera impersonal, sin intención de hacer una crítica constructiva al respecto. La docente sigue sin ofrecer elementos que puedan aclarar cómo es el desarrollo del currículo estatal ni qué categorías o componentes lo forman.

En esos fragmentos, Heather solamente señala que existen estándares, pero no menciona qué conforman dichos estándares. No explica, por ejemplo, qué tipo de actividades son las que trabajan los estudiantes, ni qué tipología o géneros textuales se llevan al aula, ni tampoco los contenidos, metodología o evaluación de dichos estándares.

Específicamente, respecto a los estándares de aprendizaje de ELE, Heather menciona categorías que están compuestas por estándares: «Heather: It's a level of proficiency within certain categories (l. 57)».

Como puede observarse, Heather utiliza el término «categoría», pero no lo describe, dejando a relucir que ha confundido los objetivos de aprendizaje con los distintos niveles de estándares de aprendizaje de ELE, denominándolos «categorías».

En el segmento relativo a la *instrucción curricular*, Heather deja de hablar directamente del ente estatal DOE y explica lo siguiente:

Heather: I personally as an advocate for both social studies and foreign language I like it. I used it before I came here. In the traditional curriculum you used to give a test and if the kid fails that will be the end of it. You would have to move on because we have to get to this point at the end of the year you might have over mediation session after school or tutoring to bring up their test scores but you're not really personalizing that for each individual student and once you get 70% of your kids to pass the test you don't do anything else. With standards-based learning curriculum and grading... And you know kids are all differently... As an educator but also as a quick learner I... it may take me two or three months to learn a particular concept that you could master in a week 2 weeks, a month.... but if we both by June have that skill why We punish the person. And a standard based curriculum is Child Center and a traditional curriculum is test centered.

Javier: Yeah, I know!

Heather: and I also saw the results there that we had and in a very short short period of time when we switch to the Standard based curriculum designed here with you, I thought, I did see the learning was much more relaxed than they were more focused that I think they were more productive, they had less of the test fear and more of a feeling a feeling of of learning excitement. And it's not as penalizing³⁴ (l. 22-36).

En esta parte de la entrevista, llama la atención el hecho de que Heather comienza a hablar en primera persona y se implica de forma directa en las respuestas.

La entrevistada, al hablar del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje, considera que este, en comparación con el currículo tradicional, *SOL*, está enfocado más hacia el aprendizaje de los estudiantes. Ahora sí utiliza el pronombre en primera persona y deja al descubierto que para ella un currículo basado en estándares de aprendizaje va dirigido a proveer a los estudiantes de alternativas que les pueda ayudar a demostrar su nivel real de aprendizaje y les ofrezca la posibilidad de ir aprendiendo a su propio ritmo, sin tener que seguir todos el mismo, ni tener el examen como destino final del aprendizaje.

Según hemos podido apreciar y comprobar en este fragmento, el discurso que ofrece ahora Heather es contrario, en cierto modo, al del inicio de la entrevista. Esto se entiende porque antes

³⁴ «Heather: personalmente, como defensora de los estudios sociales y del idioma extranjero me gusta. Lo usé antes de venir aquí. En el plan de estudios tradicional solías dar una prueba y si el chico falla, terminaremos con eso. Tendría que seguir adelante porque tenemos que llegar a este punto al final del año que podría tener sobre la sesión de mediación después de la escuela o tutoría para mostrar sus puntajes, pero no está personalizando eso para cada estudiante en particular y una vez consigues que el 70 % de tus hijos aprueben la prueba, no haces otra cosa. Con el currículo y la calificación del aprendizaje basado en estándares. Y sabes que los niños son todos diferentes ... Como educador, pero también como aprendiz rápido... me puede tomar dos o tres meses aprender un concepto particular que podrías dominar en una semana, dos semanas, un mes... pero si los dos en junio tenemos esa habilidad, por qué castigamos a la persona. Y un plan de estudios estándar es Child Center y un plan de estudios tradicional está centrado en las pruebas.

Javier: ¡Sí, lo sé!

Heather: Y también vi los resultados que teníamos y, en un corto período de tiempo, cuando pasamos al plan de estudios estándar diseñado aquí contigo, pensé, sí vi que el aprendizaje era mucho más relajado de lo que eran. Me concentré en que creo que eran más productivos, tenían menos miedo a la prueba y más sensación de entusiasmo de aprendizaje. Y no es tan penalizador (l. 22-36), (traducción propia).

se hablaba del DOE y del desarrollo de los *SOL*, mientras que en esta parte de la conversación ya no está implicado el ente estatal y la docente se siente más libre de expresar su opinión personal.

Al valorar los elementos que aporta el nuevo currículo de estándares de aprendizaje de ELE, Heather ve como algo positivo que la forma de evaluación del nuevo currículo sea flexible y permita que los estudiantes sean reevaluados a lo largo del curso, sin tener que temer perder una prueba y que esa calificación sea perpetua y de carácter final. Heather, asimismo, explica que, mediante sus experiencias como supervisora del programa de lenguas, ha percibido cómo ha mejorado la actitud de los estudiantes y la motivación por aprender el idioma español. Esto es así gracias a que ya no se sienten tan presionados por el tipo de evaluación al que eran sometidos y, al mismo tiempo, consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje es más flexible y se adapta mejor a sus necesidades. Ante estas percepciones de los estudiantes, Heather también experimenta nuevas sensaciones respecto a sus clases de lengua española.

Respecto al nivel de adquisición de la lengua dentro del salón de clase con un currículo basado en los estándares tradicionales del estado, los *SOL*, y los estándares de aprendizaje de ELE nuevos, Heather opina lo siguiente:

As an educator but also as a quick learner I... it may take me two or three months to learn a particular concept that you could master in a week 2 weeks, a month.... but if we both by June have that skill why We punish the person. And a standard based curriculum is Child Center and a traditional curriculum is test centered³⁵ (l. 29-31).

La entrevistada utiliza la forma «como una educadora» cuando comienza a implicarse de forma directa en la respuesta, como ya hiciera en el fragmento anterior. Recurre a formas como «me» y «te» para describir que el tiempo que le puede tomar a ella aprender un concepto puede que difiera del tiempo que nos toma a nosotros. Sin embargo, reflexiona sobre ello señalando que si finalmente ambos adquirimos el conocimiento, no cree justo que uno de nosotros sea penalizado con una calificación negativa por no haberlo adquirido en el momento en el que el programa lo evaluaba, sino más tarde. Luego emite una pregunta retórica: «¿Por qué castigar al alumno?».

Heather expresa que el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE toma

³⁵ «Como educador, pero también como aprendiz rápido, me puede tomar dos o tres meses aprender un concepto particular que podrías dominar en una semana, dos semanas, un mes... pero si los dos en junio tenemos esa habilidad, por qué castigamos a la persona. Y un currículo basado en estándares es Child Center y un currículo tradicional está centrado en exámenes» (l.29-31), (traducción propia).

al alumno como centro del diseño, mientras que el currículo tradicional tiene como objetivo la prueba, el examen final del curso.

En cuanto a los resultados en la mejora del rendimiento y la percepción de los estudiantes acerca del ELE con el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje, Heather manifiesta lo siguiente:

(...) I also saw the results there that we had and in a very short short period of time when we switch to the Standard based curriculum designed here with you, I thought, I did see the learning was much more relaxed than they were more focused that I think they were more productive, they had less of the test fear and more of a feeling a feeling of of learning excitement. And it's not as penalizing³⁶ (l. 32-36).

Heather se implica una vez más de forma personal y directa en la respuesta, utilizando la forma «yo» cuando señala que los resultados observados por ella se produjeron de forma muy rápida y fueron muy positivos al introducir el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje. Destaca que el aprendizaje de la lengua se convirtió en algo positivo y placentero y que el ambiente donde se impartía la docencia también experimentó cambios positivos dentro de los cuales resalta el nivel de relajación conseguido, la actitud ante la lengua y la mayor productividad por parte de los estudiantes. Asimismo, vuelve a remarcar el hecho de que los estudiantes habían perdido el miedo al examen de ELE y que se percibía un sentimiento de alegría por el aprendizaje de la lengua meta. Comenta también que el ambiente general dentro del aula ya no era tan rígido y los alumnos no tenían ser penalizados por sus errores. Además destaca que se alentaba a que los estudiantes utilizaran la lengua con el objetivo de mejorar su competencia comunicativa y no solamente enfocándose en el examen final.

Javier: And we have for the 4th question. Does your current curriculum address methodology evaluation or is all that Determined by the teacher?

Heather: So methodology It's under the sign. By County, they say this it's what we want the kids to know and share the learning activities that would be the best support them Getting to that point at the end of the unit instruction and what are the resources that we need or what are the best ways to teach test killer concept Philip backwards mapping you always begin with the end in mind and I think that that is good teaching whether you're teaching foreign language or anything I think there's a huge part of methodology they contend again Son of those had to be in by this state or the College Board if you had an AP National curriculum so I think that the content for us the best line either stay content or the AP curriculum and with the evaluation we don't have a state exam for the world languages like you

³⁶ «También vi los resultados que teníamos y en un período de tiempo muy corto cuando cambiamos al plan de estudios estándar diseñado aquí con usted, pensé, sí vi que el aprendizaje era mucho más relajado de lo que eran. Me concentré en que creo que eran más productivos, tenían menos miedo a la prueba y más sensación de entusiasmo de aprendizaje. Y no es tan penalizador» (l. 32-36), (traducción propia).

that you have for correct that makes objects so that is left to the discretion Do the elevation level for foreign languages in the state of Virginia unless you're taking the AP AP exam because they PS or national Norm test somebody valuation depends if it is an AP or a local locally developed curriculum. Javier: thank you very much for your time and this concludes our interview³⁷ (l. 59-73).

Heather, en este fragmento, evita profundizar en si el currículo basado en los *SOL* incluye o no una metodología a seguir por parte de quienes enseñan los distintos currículos que emanan de los estándares estatales. Heather manifiesta que la metodología debe estar acompañada de los recursos necesarios para enseñar una unidad de estudio determinada con el objetivo de ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos esperados. Más adelante, se implica nuevamente en la respuesta y emplea la forma «yo» cuando hace referencia a que, según su forma de pensar, el modelo de «estándares de aprendizaje» es un modelo que hace un mapa de aprendizaje a la inversa. Es decir, primero plantea lo que se quiere que el estudiante acabe adquiriendo al final del estándar de aprendizaje y, después, se determina qué es lo que se necesita para llegar ahí. Según ella, partir de esa premisa es importante porque toma en consideración el conocimiento previo de los estudiantes, qué es lo que saben y lo que aun tienen que aprender, y qué hay que hacer para que alcancen el conocimiento deseado. Heather también manifiesta que poner a los estudiantes como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es una parte esencial de la metodología que se debe emplear en la enseñanza de lenguas. Seguidamente, la docente confirma que no existe un modelo para evaluar el programa de lenguas extranjeras en el estado de Virginia. Solo es posible una evaluación si se cursa un nivel avanzado denominado «AP» (programa avanzado). Este está regido por una institución a nivel nacional que se encarga de desarrollar un examen llamado «examen AP», que no es estatal y solamente se da para niveles de lenguas llamados «AP» (programas avanzados).

Tras el análisis de la entrevista con Heather, pudimos alcanzar las siguientes conclusiones

³⁷ Javier: Y tenemos para la cuarta pregunta ¿Su plan de estudios actual aborda la evaluación de la metodología o es todo lo que determina el docente? Heather: Entonces metodología Está bajo el signo. Por condado, dicen que esto es lo que queremos que los niños sepan y compartan las actividades de aprendizaje que serían la mejor manera de ayudarlos. Llegar a ese punto al final de la instrucción de la unidad y cuáles son los recursos que necesitamos o cuáles son las mejores maneras de enseñar el concepto del asesino de prueba Philip al mapear hacia atrás siempre comienza con el final en mente y creo que eso es una buena enseñanza ya sea que esté enseñando un idioma extranjero o cualquier cosa. Creo que hay una gran parte de la metodología con la que compiten nuevamente. estar dentro de este estado o del College Board si tuvieras un currículo nacional AP, así que creo que el contenido para nosotros es la mejor línea, ya sea contenido o el plan de estudios AP y con la evaluación no tenemos un examen estatal para los idiomas mundiales como tú que tienes para corregir que hace que los objetos se dejen a la discreción. Haz el nivel de elevación para idiomas extranjeros en el estado de Virginia a menos que estés tomando el examen AP AP porque ellos o la norma nacional prueban algo. La valuación depende de si se trata de un AP o un currículo local desarrollado localmente.

Javier: muchas gracias por tu tiempo y esto concluye nuestra entrevista» (L.59-73), (traducción propia).

acerca de sus creencias y saberes:

- Los estándares de aprendizaje tradicionales estatales no cuentan con un protocolo de desarrollo, dejándolo así en manos de más de 1.900 distritos escolares. Tampoco cuentan con un método estatal de supervisión fiable que dé garantías de la viabilidad de un currículo de ELE coherente y cohesivo a nivel estatal, local, ni, en algunos casos, a nivel de centro educativo.
- Los nuevos estándares de aprendizaje de ELE, en contraste con el modelo tradicional, los *SOL*, promueven que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; incentivan el enfoque comunicativo de la lengua, y dejan de poner el foco en las pruebas finales como método de evaluación.
- Los estudiantes, sus necesidades, sus conocimientos y los objetivos de la unidad de estudio conforman el mapa de aprendizaje en función del enfoque comunicativo de la lengua.
- El Estado no cuenta con un currículo de estándares para lenguas extranjeras en general, ni para el español en particular, como sí lo tiene para otras disciplinas.
- Los *SOL* no especifican qué metodología se debe seguir en la enseñanza del español, qué contenidos se deben impartir, ni qué se debe evaluar ni cómo. Este cometido queda en manos de aquellos que tienen que desarrollar el currículo en cada centro educativo.
- El docente carece de un programa en el que se especifique cuáles son los elementos que constituyen cada nivel de aprendizaje de la lengua meta. Solamente si toman un libro de texto como base, podrán desarrollar la programación de aula.
- Existe intranquilidad al tener que pronunciarse de forma crítica acerca del ente estatal DOE.

7.3.2 Segunda entrevista: Shara

Al igual que en la entrevista a Heather, Shara evita hablar sobre el DEO estatal. Sus primeras respuestas se veían preparadas y ensayadas; es por ello que tuvimos que recurrir a

realizar dos preguntas de seguimiento no programadas con anterioridad con el fin de extraer información más concreta sobre el proceso de desarrollo del currículo y otros temas relevantes. Tras ello, se prosiguió a efectuar las otras tres preguntas originales. Los temas centrales de las mismas giraban en torno (i) el *desarrollo curricular*, y (ii) la *instrucción curricular*.

La primera pregunta estaba enfocada en el tema del *desarrollo curricular*. En respuesta, Shara señala lo siguiente:

Shara: So we offer foreign languages for all levels of Education in the city of Alexandria that means that kids in elementary middle and high school ever get to take foreign languages and that is part of a criteria to graduate with an advanced diploma³⁸ (l. 5-7).

Shara, como se observa en su respuesta, intenta no hablar directamente del ente máximo educativo estatal DOE como responsable de la implantación de un currículo concreto. La docente se implica de manera colectiva con las instituciones de su distrito cuando utiliza la forma plural «nosotros ofrecemos» para decir que en su distrito se ofrecen clases de lenguas extranjeras para los niveles de Educación Primaria, Intermedia y Secundaria. De esta manera resta responsabilidad al ente público.

Para intentar aclarar su posición y conseguir información más concreta, se realiza la siguiente pregunta:

Javier: Yes, I'm aware of that, but there is a process for curriculum design. right? (l. 8)

Shara: The students get to take languages and elementary middle and high school level and the focus is building the language from smaller units to more complex units and helping the students apply the knowledge in real life scenarios where the language cans handy for them to speak with the neighbors with a classmate their teachers with members of the community. When they designed the curriculum is design is all of these aspects of the language or taking into account and its focus on the level of the student and that is currently taken this say that the curriculum for elementary middle and high school will vary, they also vary in the same city and county or area that you are at³⁹ (l. 9-15).

³⁸ «Shara: Entonces ofrecemos idiomas extranjeros para todos los niveles de educación en la ciudad de Alejandría, lo que significa que los niños en la escuela primaria y secundaria llegan a tomar idiomas extranjeros y eso es parte de un criterio para graduarse con un diploma avanzado» (l.5-7), (traducción propia).

³⁹ «Javier: Sí, soy consciente de eso, pero hay un proceso para el diseño del currículo. ¿derecho? (l. 8)»

Shara: Los estudiantes toman los idiomas y el nivel medio y secundario y el enfoque es construir el idioma de unidades más pequeñas a unidades más complejas y ayudar a los estudiantes a aplicar el conocimiento en escenarios de la vida real donde el lenguaje les resulta útil para hablar con ellos los vecinos con un compañero de clase sus profesores con miembros de la comunidad. Cuando diseñaron el plan de estudios, el diseño es todos estos aspectos del lenguaje o tomando en cuenta su enfoque en el nivel del estudiante y lo que actualmente se toma es decir que el plan de estudios para la escuela primaria y secundaria variará, también varían en la misma ciudad, condado o área en la que se encuentra» (l.9-15), (traducción propia).

Sin embargo, la entrevistada continúa sin aportar información relevante, se limita a describir la estructura del programa de lenguas extranjeras de su centro educativo. Además, como se puede apreciar, Shara, desde la línea 9 a la 15, se aleja del discurso en primera persona o en el uso colectivo del verbo en plural y se centra en la descripción del programa. Sí aclara, no obstante, que los estudiantes empiezan estudiando unidades simples de la lengua meta hasta llegar a unidades más complejas. Esta progresión les ayuda a utilizar esos conocimientos para comunicarse con sus vecinos y miembros de sus comunidades.

Llegado el momento de referirse al desarrollo curricular de forma más concreta, llama la atención cómo Shara se aleja de tal proceso al utilizar la expresión «cuando ellos desarrollan los currículos» para hacer referencia a quienes desarrollan los currículos basados en los estándares de aprendizaje de ELE. Sí aclara, por ejemplo, que los currículos son diferentes en la Educación Primaria, Intermedia y Secundaria.

Según la entrevistada, cuando se desarrollan los currículos, todos los aspectos de la lengua se tienen en consideración, pero los estándares tradicionales, los *SOL*, solamente ofrecen una guía general de qué es lo que se debe aprender en español. Pero sí confirma que esta guía cuenta con los mismos objetivos para todos los niveles, aunque aclara que no incluye contenidos de unidades ni metodología u otros aspectos relevantes.

Al ver que Shara proseguía la entrevista aun sin dar una respuesta concisa sobre la pregunta original, se elaboró la siguiente pregunta:

Javier: So who gets to Design the curriculum? (l. 16)

Shara: The teachers do them, then is sent to the curriculum specialist and approved or It's approved with changes. It usually follows the order of the textbook that it is used in class so it's design based on the units of the textbook⁴⁰ (l. 17-19)

En respuesta a esta nueva pregunta, Shara explica que son los mismos docentes quienes desarrollan los currículos de ELE que enseñan. La entrevistada, de forma rotunda, expone dos realidades contrapuestas del desarrollo de estándares de ELE y los currículos que emanan de ellos. Por un lado, reconoce que en el estado de Virginia es habitual tener estándares y currículos uniformes y diseñados por el Estado con objetivos, contenidos, guía metodológica y evaluación

⁴⁰ «Javier: Entonces, ¿quién diseña el plan de estudios? (l.16)

Shara: Los maestros los hacen, después son enviados a los especialistas en diseños curriculares y son aprobados o aprobados con cambios. Usualmente siguen el arder de los libros de texto que son utilizados en clase, así que son diseñados basados en las unidades de los libros de texto.

para materias como Matemáticas, Historia, Ciencias, entre otras. Pero, por otro lado, confirma que la situación de las lenguas extranjeras en general es netamente diferente, ya que no se sigue los mismos criterios para elaborar un currículo con estándares como para las otras asignaturas. La experta señala que los docentes siguen las unidades de los libros de texto para desarrollar sus currículos de estudios de ELE y luego enviarlos a los especialistas en desarrollo curricular. A través de las afirmaciones de Shara, queda claro que no es el Estado, ni los centros educativos, ni los distritos escolares quienes diseñan y desarrollan los estándares de ELE o los currículos, sino que son los especialistas de las editoriales de los libros de texto de ELE los que de forma indirecta desarrollan los estándares de ELE en el estado de Virginia. Sin embargo, la docente considera que es el especialista en desarrollo curricular nombrado por el Estado quien tiene la última palabra sobre los distintos currículos que se desprenden de los estándares de aprendizaje tradicionales del estado, los *SOL*.

It is important to have continuity in foreign languages and perhaps having a common foreign language curriculum state-wide would and could contribute to it positively. If you think about it having the same set of standards in the throughout the state could have a positive impact in the way that the student receives foreign language instruction. let's say that a child will move from one part of the state to another and they were to receive the same set of standards then that would be something positive without a doubt⁴¹ (l. 28-33).

Shara se muestra a favor del uso de estándares de aprendizaje de ELE en el aula y pone de manifiesto la necesidad de que sean de carácter único y el mismo para todo el estado de Virginia. Considera que eso tendría un impacto positivo en la enseñanza del idioma y que la forma en que los estudiantes reciben la instrucción en sus salones de clase mejoraría notablemente.

En un momento de la entrevista, Shara implica al entrevistador de forma directa y le efectúa una pregunta, «si tú piensas al respecto...», para hacerle reflexionar acerca de tener el mismo *set* de estándares a nivel estatal y un currículo único de ELE. Esa actitud de la docente demuestra el grado de confianza y comodidad en el que se desarrollaba la entrevista. Siguiendo con esa reflexión, Shara opina que la disponibilidad de estándares y currículos comunes a todo el Estado es algo positivo, ya que eso facilitaría que si un estudiante tuviera que trasladarse de una ciudad a otra, no se vería afectado por tener que enfrentarse a un nuevo currículo.

⁴¹ «Es importante tener continuidad en los idiomas extranjeros y tal vez tener un currículo común de lenguas extranjeras en todo el estado podría y podría contribuir positivamente. Si piensa que tiene el mismo conjunto de normas en todo el estado, podría tener un impacto positivo en la forma en que el alumno recibe instrucción en un idioma extranjero. Digamos que un niño se moverá de una parte del estado a otro y que recibirán el mismo conjunto de estándares, entonces eso sería algo positivo sin lugar a dudas» (l. 28-33), (traducción propia).

En cuanto al tema de la *instrucción curricular*, momento en el que deja de hablar del ente estatal DOE de forma directa, dice lo siguiente:

We here prefer standard based curriculum because it focused on the abilities that a child need to have within a unit of study and not so much on the test at the end of the course. So the traditional curriculum is more test center is focus on the test and what the student needs to know for that particular test rather than developing Reading Writing listening and speaking. Whereas the standard based curriculum focused on developing The ability of the student to perform within a particular standard and not so much on test performance⁴² (l. 21-26)

Aquí, la docente empieza a expresar su opinión de forma directa mediante el uso del pronombre de la primera persona del plural «nosotros». Según Shara, «ellos», Shara y su institución, prefieren el nuevo currículo basado en los estándares de aprendizaje de ELE. Pues, como bien explica, los estándares nuevos de ELE se basan en las necesidades de los alumnos y las habilidades que estos deben alcanzar dentro de un estándar determinado, dejando así de lado el foco en la prueba de fin de curso. Según Shara, los estándares de ELE están centrados en desarrollar la competencia comunicativa de la lengua, no como el currículo tradicional, que focaliza más en el componente gramatical. Shara insiste en que los *SOL* tienen como objetivo principal la realización de una prueba final para evaluar si el estudiante ha progresado o no, pero sin valorar realmente si ha adquirido los conocimientos trabajados en el aula. Shara concluye que los estándares de aprendizaje de ELE están diseñados y enfocados al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y, según ella, eso es lo que, en definitiva, le da un alto grado de efectividad al nuevo currículo de ELE. De ahí su preferencia, y la de su equipo de trabajo, de un modelo por encima del otro.

Does my current curriculum address is methodology continue evaluation or that is determined by the teacher? It is determined by the teacher all the way support best practices within foreign language to classrooms. we believe that teachers should have the capacity to determine the way they evaluate and the way that they teach. I thought of the content as something that it goes, something it really comes from the curriculum in the units of the textbook the different textbooks already bring you all the content that you are going to be teaching and so the curriculum design comes from IT department must of time the contains all everything... so it has the vocabulary you have a team's you have the resources you have the software program that you need you have everything that that you needed as far as

⁴² «Aquí preferimos el currículo basado en estándares porque se enfoca en las habilidades que un niño necesita tener dentro de una unidad de estudio y no tanto en la prueba al final del curso. Por lo tanto, tradicionalmente el currículo es que el centro de pruebas de hemorragia nasal se centra en la prueba y lo que el alumno necesita saber para esa prueba en particular, en lugar de desarrollar Lectura y Escritura escuchando y hablando. Mientras que el plan de estudios estándar se centró en desarrollar la capacidad del alumno para desempeñarse dentro de un estándar particular y no tanto en el rendimiento de la prueba» (l. 21-26), (traducción propia).

context goes. So the curriculum doesn't have the mythology and the content and evaluation but those do come in the textbook that we purchase for the schools. Essentially they use what they want to use so yes you could say that our curriculum doesn't have Evaluation Content Methodology. But I do think it's important to have those for best practice⁴³ (l. 35-45).

La entrevistada continúa con el uso de «nosotros» para expresar su opinión, pero, al mismo tiempo, quedar en un segundo plano. En esta ocasión explica que para ellos los docentes deben tener la capacidad de determinar la forma de evaluar y de enseñar el ELE. Según aclara Shara, las formas mediante las cuales mejor se aprende la lengua meta en el aula, así como los recursos que son necesarios para el desarrollo de la misma, vienen determinados por el docente encargado de los estudiantes. Este, además, según ellos, posee la capacidad de evaluar y enseñar de forma efectiva.

En cuanto a si su currículo menciona de forma explícita el contenido que debe enseñarse, Shara expone lo siguiente:

I thought of the content as something that it goes, something it really comes from the curriculum in the units of the textbook the different textbooks already bring you all the content that you are going to be teaching and so the curriculum design comes from IT department must of time the contains all everything... so it has the vocabulary you have a team's you have the resources you have the software program that you need you have everything that that you needed as far as context⁴⁴ (l.38-42)

Shara, en su respuesta, se implica de forma explícita por medio de alocuciones que hacen referencia directa a su forma de pensar. Menciona que, según ella, consideraba que el contenido a enseñar era algo emergente del libro de texto y que todo el material necesario, tecnológico o no, ya lo proporcionaba el libro. Además, señala, que las editoriales cuentan con un equipo de

⁴³ «¿Mi dirección actual del currículo es la evaluación continua de la metodología o la determina el maestro? Está determinado por el docente en todo momento apoyar las mejores prácticas en el idioma extranjero para las aulas. creemos que los maestros deben tener la capacidad de determinar la forma en que evalúan y la forma en que enseñan. Pensé en el contenido como algo que va, algo que realmente proviene del currículo en las unidades del libro de texto, los diferentes libros de texto ya te traen todo el contenido que vas a enseñar, y el diseño del plan de estudios proviene del departamento de TI. de tiempo, contiene todo ... por lo que tiene el vocabulario que tiene de un equipo, usted tiene los recursos que tiene el programa de software que necesita, tiene todo lo que necesita en cuanto al contexto. Entonces, el plan de estudios no tiene la mitología y el contenido y la evaluación, pero esos sí vienen en el libro de texto que compramos para las escuelas. Básicamente, usan lo que quieren usar, así que sí, podrían decir que nuestro plan de estudios no tiene una Metodología de contenido de evaluación. Pero sí creo que es importante tenerlos para la mejor práctica» (l. 35-45), (traducción propia).

⁴⁴ «Pensé en el contenido como algo que va, algo que realmente proviene del currículo en las unidades del libro de texto, los diferentes libros de texto ya te traen todo el contenido que vas a enseñar, y el diseño del plan de estudios proviene del departamento de TI. de tiempo, contiene todo ... por lo que tiene el vocabulario que tiene de un equipo, tiene los recursos que tiene el programa de software que necesita, tiene todo lo que necesita en cuanto al contexto» (l.38-42), (traducción propia).

tecnología de la información que está al servicio de sus afiliados para brindarles apoyo tecnológico en caso de ser necesario. La entrevistada opina que mediante esos libros de texto el docente cuenta con todo el contenido del currículo que necesita.

Finalmente, Shara menciona lo siguiente:

So the curriculum doesn't have the methodology and the content and evaluation but those do come in the textbook that we purchase for the schools. Essentially they use what they want to use so yes you could say that our curriculum doesn't have Evaluation Content Methodology. But I do think it's important to have those for best practice⁴⁵ (1.35-45)

La entrevistada, en el fragmento anterior, aparece en primera persona a través de una expresión de opinión a título personal. Según la misma, es importante contar con un contenido, una metodología y una evaluación curricular para poder desarrollar una labor de nivel superior como docentes. No obstante, según Shara, los estándares tradicionales de lenguas no cuentan con esos elementos fundamentales para desarrollar de forma adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, lo que lleva a que sus currículos de ELE tampoco los tengan.

Tras el análisis de la entrevista con Shara, llegamos a las siguientes conclusiones acerca de sus creencias y saberes:

- Los estándares de aprendizaje tradicionales no cuentan con una descripción de qué contenidos se deben enseñar, qué metodología se debe seguir ni qué tipo de evaluación se debe llevar a cabo. La tarea de desarrollar esos elementos queda en manos de las editoriales de libros de texto de ELE o en las de aquellos que desarrollen los currículos de ELE.
- Los estándares de aprendizaje de ELE nuevos se enfocan en el aspecto comunicativo de la lengua y en su uso en función de las necesidades de los alumnos.
- Cada docente desarrolla sus propios estándares de ELE y, por ende, un sistema de evaluación concreto y diferente al de otros docentes.

⁴⁵ «Entonces, el plan de estudios no tiene la metodología y el contenido y la evaluación, pero esos sí vienen en el libro de texto que compramos para las escuelas. Básicamente, usan lo que quieren usar, así que sí, podrían decir que nuestro plan de estudios no tiene una metodología de contenido de evaluación. Pero sí creo que es importante tenerlos para la mejor práctica» (1.35-45), (traducción propia).

- El proceso de desarrollo de estándares de aprendizaje y curricular no está definido y cambia según el lugar de trabajo.
- Existe una diferencia entre los estándares de lenguas extranjeras y aquellas disciplinas que son requeridas para la obtención del diploma de Educación Secundaria, como es el caso de Matemáticas, Inglés, etcétera.
- Se percibe la necesidad de uniformidad en currículos y estándares de aprendizaje en lenguas extranjeras a nivel estatal en beneficio de los estudiantes que cursan ELE.
- Los estándares de aprendizaje nuevos resultan superiores a los tradicionales en los siguientes ámbitos: objetivos, contenidos, estructura, cambio de enfoque (comunicativo vs. gramatical).
- Existe intranquilidad al tener que pronunciarse de forma crítica acerca del ente estatal DOE.

7.3.3 Comentario sobre los resultados obtenidos de las entrevistas

En las expresiones y respuestas ofrecidas por las especialistas encargadas del desarrollo curricular de ELE en el estado de Virginia, estas resaltan alto grado de incertidumbre relacionado con el desarrollo de los estándares tradicionales estatales y las formas que estos toman en los distintos centros educativos del Estado cuando son utilizados para el desarrollo de los currículos locales de ELE. Las entrevistadas se manifiestan, asimismo, a favor de crear un sistema nuevo de estándares para asegurar y preservar la integridad del desarrollo de los currículos de ELE que son puestos en práctica en las distintas aulas del estado de Virginia.

La observación de los datos brindados por las entrevistas sugiere que el desarrollo de los estándares de aprendizaje tradicionales de ELE, los *SOL*, y de los currículos actuales de ELE se dan, en su totalidad, de forma independiente, sin coordinación local ni estatal, lo que resulta contraproducente para la fijación de objetivos, contenidos, metodología y evaluaciones en común para la lengua meta, en este caso el español. El análisis de los datos sugiere, asimismo, que los estándares tradicionales no cuentan con un sistema concreto que guíe el desarrollo de los currículos que emanan de ellos. Además, no cuentan con elementos que orienten a quienes tienen que desarrollarlos de los distintos componentes que conforman cada nivel de lengua. Según

hemos podido comprobar, las especialistas en desarrollo curricular defienden la idea de crear estándares comunes para todo el Estado que reflejen los contenidos que se deben estudiar en cada nivel de la lengua meta. Dichos contenidos y unidades temáticas deben estar relacionados, según las docentes, con el mundo real y, por tanto, puedan captar el interés de los estudiantes.

Según las opiniones expresadas por las dos docentes, la carencia de un proceso definido de desarrollo de estándares y currículos de ELE incide de forma directa y negativa en los estudiantes, ya que esa carencia genera una cadena de efectos contraproducentes que evita el desarrollo efectivo y significativo de su competencia comunicativa. Cuidando esos aspectos de los estándares, se pueden desarrollar currículos educativos de ELE que se transfieran a todos los estudiantes por igual para poder utilizar currículos accesibles y universales que sirvan para toda la población estudiantil (Casanova, 2011). Se trata de una transferencia de conocimiento aplicable a situaciones de vida real en ámbitos reales en los cuales el enfoque comunicativo de la lengua cobra vida, cobra significancia y utilidad. La importancia de lo previamente dicho subyace en la tarea del desarrollo del estudiante como aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural que sea capaz de utilizar la lengua desde el enfoque comunicativo y además sea partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje y autoevaluación (Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*). Esto es, en definitiva, la práctica que emana desde la misma fundación de los estándares de ELE que, según hemos podido observar mediante el testimonio de las entrevistadas, no están presentes en los *SOL*. Con la información proporcionada por las dos docentes entrevistadas respecto a los componentes de los *SOL* en el estado de Virginia, podemos afirmar que las personas encargadas de desarrollar los currículos de ELE carecen de datos suficientes para realizar dicha tarea. Eso lleva a que los estudiantes no puedan, tampoco, desarrollarse como agentes sociales, hablantes interculturales ni aprendientes autónomos.

Para solventar la adversidad de la falta de directrices curriculares, los docentes recurren a libros de texto elaborados por distintas editoriales, en lugar de promover el uso de estándares comunes y compartidos en todo el Estado. Hecho que beneficiaría no solamente a los docentes, sino también al estudiante. Esto, además, resta confianza al desarrollo de las clases dada la gran variedad de libros de texto existente en todo el Estado que están siendo utilizados para desarrollar currículos de ELE sin estándares de aprendizaje definidos. Para contrarrestar este aspecto, los nuevos estándares de aprendizaje de ELE ya ofrecen metas de aprendizaje definidas, contenidos concretos, objetivos generales y específicos además de sugerencias metodológicas y evaluativas (Calleja, 2018). Según hemos podido comprobar, las especialistas en desarrollo

curricular poseen una visión favorable del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE al compararlo con los estándares tradicionales estatales. Según las entrevistadas, los estándares de aprendizaje nuevos focalizan en los estudiantes, convirtiéndolos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los estándares tradicionales dirigen más la atención hacia la realización de la prueba de fin de curso que los estudiantes deben superar. Las entrevistadas manifiestan, sin reserva, que el focalizar en los estudiantes genera un ambiente de aprendizaje comunicativo. Esto favorece la interacción dentro y fuera del aula y ayuda a mejorar la competencia comunicativa del alumnado.

Reflexionar sobre el enfoque comunicativo de la lengua y el desarrollo de los estándares de aprendizaje de ELE lleva también a considerar la tarea como su eje principal. Es por ello por lo que, tal y como mencionan la entrevistadas, siguiendo el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, el alumno se convierte en el verdadero protagonista de las clases de ELE, ya que la tarea se desarrolla en función de sus necesidades. Una vez que la tarea deja de ser propicia, esta se desecha y se vuelve a empezar. La tarea puede que cuente con un diseño y material que no esté configurado de forma idónea a las necesidades del alumnado y se experimente un fracaso momentáneo; no obstante, ese fracaso da la oportunidad de desechar lo que no sirve y volver a empezar. Es decir, tomar resoluciones que permiten modificar la tarea con el fin de alcanzar los objetivos planteados al principio de la lección (García Lozano y Ruiz Campillo, 2009). Lo previamente expresado, según las entrevistadas, demuestra en qué grado el alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de primar el enfoque comunicativo de la lengua frente al enfoque tradicional limitado a una prueba final de curso y centrado más en la corrección lingüística.

Actualmente, y según hemos podido comprobar con los datos obtenidos, la enseñanza de ELE en el estado de Virginia no cuenta con las garantías necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa o el desarrollo del estudiante como aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural; sino que, por el contrario, se orienta en la enseñanza de diálogos estructurados, conjugaciones de verbos de forma memorizada o traducción de textos literal e inversa. Esta manera de entender la enseñanza de una lengua extranjera hunde sus raíces en una metodología anticuada que data de décadas atrás, cuando el objetivo era dominio de la gramática y se dejaba de lado la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo de la lengua. Asimismo, llama poderosamente la atención que los estándares estatales de ELE tradicionales no dispongan de contenidos por niveles para el aprendizaje de la lengua, ni de una metodología o

evaluación que los estudiantes pueden emplear en su aprendizaje como motor de motivación en el proceso de la autonomía de la adquisición del idioma. En contraste con esto, los nuevos estándares de aprendizaje de ELE sí cuentan con los distintos componentes que los estudiantes deben adquirir, brindándoles así una herramienta más de trabajo en función de su propio desarrollo, algo que las especialistas en desarrollo curricular han valorado positivamente, mostrando, asimismo, su preferencia por el modelo de estándares de aprendizaje de ELE frente a los *SOL*.

Las especialistas en desarrollos curriculares de ELE expresan que la labor de enseñar y aprender ELE se beneficiaría de forma positiva al tener un conjunto de estándares de aprendizaje de ELE en común a nivel estatal. Según las entrevistadas, el gozar de estándares de aprendizaje de ELE ayuda a organizar la enseñanza-aprendizaje, aportando herramientas fundamentales como la organización, la semejanza, fundamentos, contenido y dirección, pero en especial garantiza que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para hacer frente al proceso de desarrollo personal y lingüístico dentro del enfoque comunicativo del ELE. No obstante, los datos que emergen de las entrevistas confirman que los docentes encargados de desarrollar sus propios currículos de ELE no cuentan con un material de apoyo que les ayude a fomentar el enfoque comunicativo ni del desarrollo autónomo del estudiante.

Según hemos podido comprobar, y haciendo referencia a lo expresado más arriba, los currículos de ELE y demás lenguas extranjeras basados en los *SOL* no siguen la misma estructuración y desarrollo que el currículo de la lengua inglesa. Los estándares estatales tradicionales del idioma inglés son de carácter único a nivel estatal. Además, siguen el enfoque comunicativo, dejando de lado la traducción de textos de forma literal e inversa. Asimismo, no se orienta a la corrección y dominio gramatical, sino que hace énfasis en el desarrollo de la lengua en toda su dimensión. Otro elemento a resaltar del currículo de la asignatura de inglés es que vienen definidos los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación y en todos los centros educativos del estado se implementa el mismo currículo.

En otro sentido, se ha podido apreciar que tanto los materiales como los libros de texto para el idioma inglés orientan el uso de la lengua a situaciones de la vida cotidiana, hecho que no sucede con el ELE. Según los datos de las entrevistas, los libros de texto deben siempre brindar situaciones de la vida cotidiana para que los estudiantes puedan percibirlas como útiles y emplearlas de forma inmediata en el aula o en función del desarrollo de la tarea. Es por ello por lo que, tal y como lo expresan las entrevistadas, la preferencia por estándares de aprendizaje

nuevos que den vida a un currículo de ELE a nivel estatal es algo que perciben de forma positiva y necesaria, y no solamente ellas, sino también los distintos miembros de sus equipos de trabajo.

Anteriormente ya se ha mencionado que los estándares de aprendizaje nuevos de ELE determinan y concretan qué contenidos corresponden a cada nivel de lengua. Además, especifican qué metodología y evaluación se deben llevar a cabo y presentan, asimismo, un conjunto de objetivos generales y específicos. Con esto se pretende guiar el desarrollo curricular, pero no incurrir en fomentar parámetros en los cuales deba regirse la lengua. Es decir, se pretende ofrecer herramientas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y conseguir que este llegue a ser aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural. Esta concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, sin embargo, no se da, hoy por hoy, en el estado de Virginia. Más de un millón de estudiantes de ELE se enfrentan a currículos diferentes y carentes de contenidos estandarizados para todo el Estado. Con este estudio pretendemos ayudar a revertir esta situación.

7.4 Resultados y análisis de la encuesta a docentes

En la gráfico 7.25 se pueden observar los resultados de la encuesta realizada a los docentes de ELE (ver anexo 7). Recordemos que de 7.589 docentes, respondieron un total de 5.237.

El objetivo de las preguntas era obtener las creencias del profesorado de ELE en cuanto al desarrollo curricular y los estándares de ELE como piezas fundamentales en dicho proceso. Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Debemos tener estándares de ELE con metas de aprendizaje a corto y largo plazo a nivel estatal para el desarrollo de los currículos de ELE?
2. ¿Debemos dejar que cada profesor fije sus propios estándares sin importar de donde los saque?
3. ¿No importa, con tal que los estudiantes aprendan el idioma?
4. ¿No deberíamos tener estándares?

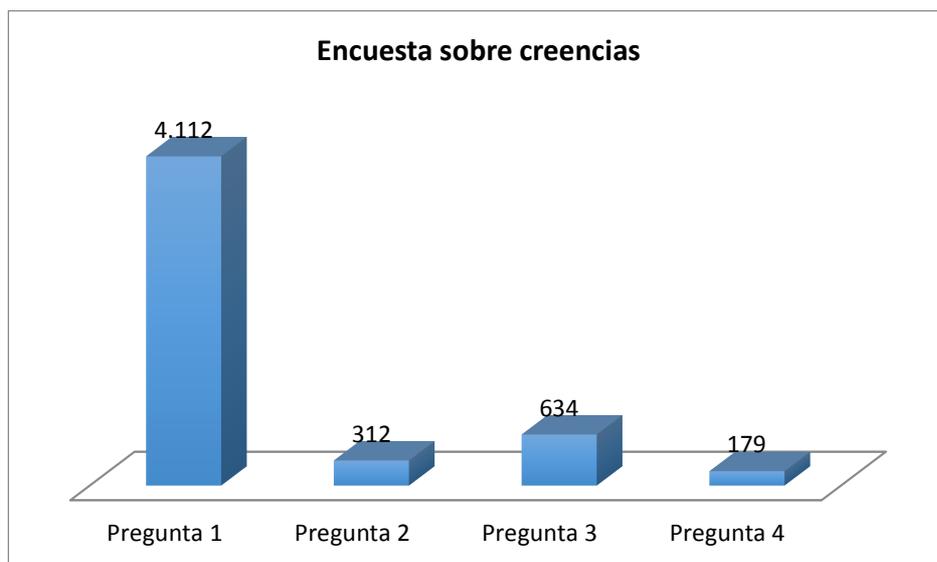


Gráfico 7.25 Resultados de la encuesta a docentes.

Podemos ver que la gran mayoría del profesorado, 4.112 profesores de un total de 5.237, se decantó por la pregunta uno y la respondió de forma afirmativa, escogiéndola como el factor principal de instrucción de ELE. Es decir, un 78,5% del total de encuestados está a favor de un currículo de ELE común y único para todo el estado de Virginia. Además, considera que los estándares de ELE son importantes para alcanzar un mejor logro final en el proceso de adquisición de la lengua española en sus salones de clase.

En cuanto a la selección de los estándares, la pregunta tres, un 12,1%, es decir, 634 profesores, manifestó que lo importante era que los estudiantes aprendieran el idioma y que era secundario el origen de los estándares.

A la pregunta dos, si se debía dejar en manos de cada docente la creación de los estándares de ELE, el total de encuestados que mostró acuerdo fue de 312, es decir, tan solo un 6%.

Y finalmente, tan solo 179 profesores, un bajísimo 3,4%, creen que no son necesarios los estándares de aprendizaje de ELE.

7.5 Resultados y análisis de las entrevistas a estudiantes

A continuación, se pueden leer las respuestas de la entrevista realizada a dos estudiantes que ya habían cursado el nivel B1 con el currículo tradicional y no lo habían aprobado, pero que bajo el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje sí lo consiguieron.

7.5.1 Entrevista Estudiante 1

—¿Cómo te sentías el año pasado en la clase de español?

—Mal, no sabía qué estaba aprendiendo, no entendía nada y no podía enfocarme en la clase. Nunca supe qué era lo que tenía que aprender, era como un juego de adivinanza. Me sentía tonto, no sabía qué estaba aprendiendo.

—¿Qué crees que ha cambiado este año en comparación con la última vez que estudiaste español?

—Este año tengo metas de aprendizaje, sé qué es lo que tengo que estudiar. Todavía no entiendo mucho el idioma, pero sé que el viernes tengo una prueba del verbo ser y estar y que tengo que saber cómo describir a mi madre, hermana y padre.

Ver en la pizarra, ahí están las metas de aprendizaje que tengo que saber para mi presentación el día miércoles.

Este año puedo retomar una prueba si la pierdo, el año pasado no podía. Tomaba la prueba, la perdía y era el final, estaba todo terminado.

Como se puede observar en la respuesta del estudiante, su actitud ante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español es mucho más positiva con el nuevo currículo. El alumno reconoce que aun no entiende bien la lengua meta, pero sabe qué es lo que tiene que ser capaz de hacer en español para poder superar el nivel. Eso, sin duda, le ayuda a estudiar y reforzar aquellos contenidos más débiles para alcanzar una competencia comunicativa adecuada a su nivel.

7.5.2 Entrevista Estudiante 2

—Dicen que si pierdes una prueba, la puedes tomar nuevamente, ¿cómo funciona eso?

—Si pierdes la prueba debes de venir a ver a la maestra, ella te explica el estándar de aprendizaje de esa unidad y sus metas. Entonces, tú tienes que estudiar el fin de semana y el lunes puedes venir y tomar la prueba. Eso es fantástico porque puedes tener un mal día, tú sabes, y si pierdes la prueba está todo bien, no es el final. Creo que pensándolo bien eso ha mejorado mi forma de ver el español.

—¿Qué consejo tienes para los que van a estudiar un idioma extranjero el año que viene?

—Yo les aconsejaría que tomen español, es muy bueno, es difícil, muy difícil, pero es muy bueno. ¿Sabes? Aquí hay mucha gente que habla español y yo ahora puedo hablar con ellos. El año pasado no

entendía nada, no tenía ni idea qué estaba haciendo, entonces se me hizo muy difícil. Ahora tengo todo anotado en la pizarra y puedo saber con el papel [escala de 4 puntos con retroalimentación para el estudiante] que me da la maestra qué es lo que debo de mejorar.

La respuesta del segundo estudiante también incide en lo positivo de saber en todo momento cuáles son las metas que se deben conseguir para aprobar el nivel. Valora, asimismo, el hecho de poder repetir las pruebas de evaluación. Eso motiva al alumno a esforzarse y también a aconsejar a otros estudiantes que elijan el español como asignatura, ya que, según él, le ayuda a comunicarse con hablantes de esta lengua.

Como vemos, las respuestas de los dos estudiantes siguen la misma línea argumental, ambos valoran los beneficios de tener metas claras a corto y largo plazo. Comprobamos, también, que uno de los objetivos del MCER y el PCIC, conseguir que los alumnos se conviertan en agentes sociales, se cumple al reconocer el estudiante 2 que hablar español le permite comunicarse con miembros de su comunidad con los que antes no podía hablar.

7.6 Discusión de la investigación

La mayor parte de los métodos de evaluación de los currículos se basan en exámenes, pruebas semanales, pruebas semestrales, presentaciones, etcétera. Sin embargo, en todos los citados métodos de evaluación, el profesor basa las calificaciones en un simple método de porcentajes y no en base a unas destrezas medidas por estándares de aprendizaje. En esta línea, Guskey (2009) menciona la importancia de utilizar otros métodos de evaluación que se ajusten a la tarea y las necesidades de los estudiantes. Es por ello por lo que nosotros decidimos desarrollar un método de calificación alternativo. Este método de evaluación basado en cuatro puntos nos ofreció la posibilidad de hacer de la evaluación un proceso interactivo y no punitivo. Como se puede observar en la presente investigación, especialmente en la tabla 4.1 los estudiantes pueden desarrollarse a sí mismos como autoevaluadores. Esto les permite, de forma lógica y progresiva, mejorar la adquisición de la lengua; y dicha mejoría se ve reflejada en las tablas 7.2 y 7.3, que muestran niveles de aprobación del curso de ELE que alcanzan un 99 %, y es relevante comprobar que el porcentaje de aprobado no baja, en ningún caso, de un 93 %.

Los actores principales del proceso de aprendizaje, los estudiantes, ponen de manifiesto, con detalles, los fallos que ellos mismos percibían con el funcionamiento del currículo tradicional. Además, en las entrevistas queda reflejado que el nivel de aceptación del currículo nuevo excede al nivel de aceptación del currículo tradicional. La razón principal de ello es que

los estudiantes ahora ven la oportunidad de poder demostrar su competencia comunicativa en la lengua meta de diferentes formas y en distintos momentos del año, sin tener que pensar en un porcentaje que puede o no confirmar dicha competencia.

Asimismo, como se puede apreciar en la tabla 7.3, se ha demostrado que el currículo nuevo cuenta hasta con un 99 % de aprobados. Esta mejora, respecto a los resultados del currículo tradicional, avala la idea de trabajar dentro del aula de ELE con el nuevo modelo de currículo con metas a corto y largo plazo. Con el currículo tradicional, basado en los *SOL*, la falta de metas u objetivos específicos dejaba al descubierto algunas carencias que impedía que el alumnado consiguiera buenos resultados en su proceso de aprendizaje de la lengua española. Esto fue uno de los puntos en los cuales esta investigación se enfocó y logró plasmar de forma contundente. Si los buenos resultados obtenidos durante la implementación del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE se transfirieran a nivel estatal, estaríamos beneficiando sin duda alguna a 1,2 millones de estudiantes que actualmente cursan alguna lengua extranjera y no están bajo el nuevo sistema de estándares de aprendizaje.

Otro de los elementos de análisis y discusión de la investigación que debemos resaltar son los resultados obtenidos a partir de los testimonios de los estudiantes y el porcentaje de aprobados con los estándares nuevos. Mediante reuniones con los estudiantes, pudimos detectar qué unidad de conocimiento se necesitaba primero y a partir de ese punto crear una secuencia de estándares que les ayudara a conseguir un nivel de ELE más alto. En esta línea, Popham (2008) resalta la importancia de los puntos estratégicos del desarrollo del aprendizaje y cómo por medio de ello podemos diseñar un currículo gradual.

Nuestra propuesta de currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE, que toma como base el PCIC, el MCER y la ACFTL, presenta unos resultados finales de aprobados bastante más altos que los del currículo tradicional y, además, ofrece la posibilidad de un currículo único a nivel estatal, ya que el nivel de aceptación por parte de los estudiantes es netamente mayor a los del currículo tradicional. A pesar de esa valoración positiva, creímos oportuno elaborar un estudio crítico de los componentes de los estándares de ELE del Estado de Virginia, Estados Unidos, y los componentes de los estándares de aprendizaje elaborados por nuestro estudio/investigación para mostrar las diferencias y los cambios experimentados.

Habiendo presentado en este capítulo los resultados de la investigación y el análisis de los mismos, damos paso al siguiente capítulo, en el que presentaremos las conclusiones que dan respuesta a los objetivos de la investigación presentados en el Capítulo 3.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

A lo largo del presente capítulo se presentan las conclusiones extraídas durante el estudio, contestando a los objetivos y las preguntas de investigación planteados en el capítulo 3 de esta tesis. En primer lugar, mostramos las conclusiones de los objetivos generales, para más adelante dar paso a las conclusiones de los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general, culminando con las conclusiones de las preguntas de investigación que surgen a raíz de los objetivos específicos.

8.1 Conclusiones del objetivo general

Objetivo general: Investigar en centros educativos públicos del Estado de Virginia en EE.UU. si un currículo de Español como Lengua Extranjera (ELE) basado en estándares de aprendizaje con objetivos de corto y largo plazo ayuda a mejorar el logro final de adquisición de la lengua meta frente a un currículo tradicional.

La primera conclusión al objetivo general planteado es que sí se produce una mejora realmente notable en el logro final de adquisición del español. Los resultados académicos obtenidos demuestran el alto nivel de efectividad del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje. Vemos, al final de la investigación, que el porcentaje de estudiantes que consiguen superar el nivel B1-B2 llega hasta el 99 %, siendo el porcentaje más bajo de aprobados de un 98 %.

El éxito del nuevo currículo se explica por el contexto en el que se desarrolla la enseñanza de ELE en el estado de Virginia. Hemos de tener en cuenta que, tal y como describe el DOE de Virginia (2014-2016), existen 1.200 centros educativos repartidos en 247 distritos escolares. Cada centro educativo debe desarrollar, sin ningún tipo de supervisión estatal, sus estándares y currículos de ELE para impartirlos a los más de 1,2 millones de estudiantes del sistema educativo del estado de Virginia. Esto implica (i) la inexistencia de una estructura que ayude a desarrollar el currículo de forma homogénea en todos los centros educativos, (ii) la ausencia de estándares

de aprendizaje y guías de implementación comunes, así como (iii) la carencia de metas a corto y largo plazo. Estas circunstancias nos hicieron entender, hasta cierto punto, el alto porcentaje de abandonos del programa de ELE y, asimismo, el alto número de estudiantes que no lograban alcanzar un nivel de aprendizaje que les permitiera poder acceder al siguiente nivel de ELE. Nuestra investigación ha demostrado que el desarrollo de un currículo basado en estándares de aprendizaje de corto y largo plazo, como indica el Dr. Westernberg (2016), dota de herramientas tanto a los docentes como a los estudiantes para poder tomar el control del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Asimismo, este objetivo general plantea implícitamente la comparación del currículo tradicional basado en los *SOL* y el nuevo basado en estándares de aprendizaje de ELE para ayudar a discernir cuál es más efectivo a la hora de alcanzar una buena competencia comunicativa en ELE en los niveles B1-B2. Las primeras diferencias observadas es que el currículo basado en estándares tradicionales estatales al inicio de la investigación, curso 2014-2015, (i) carecía de un proceso de desarrollo curricular único a nivel estatal o local; (ii) la definición de los contenidos de los niveles B1-B2 estaban resumidos en un documento de tan solo cuatro páginas, (iii) dicho documento no presentaba ningún apartado dedicado a los objetivos a corto y largo plazo, a métodos de evaluación o a un sistema de autoevaluación por parte de los estudiantes y docentes, y (iv) contaba tan solo con un 78 % de aprobados en el nivel B1-B2 de ELE como índice más alto. Sin embargo, el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje, fundamentado en el MCER y el PCIC, sigue el enfoque comunicativo y por tareas. Además, este nuevo currículo pretende ser único para todo el estado de Virginia; propone objetivos y metas de corto y largo plazo, así como un método de evaluación y autoevaluación por parte de estudiantes y docentes. Así, al finalizar la implementación de la investigación con el nuevo currículo, el porcentaje de estudiantes que había superado los niveles B1-B2 había ascendido hasta un 99%.

Otra conclusión relevante a la que hemos llegado al finalizar la investigación es la incidencia que ha supuesto a nivel social dentro del aula de ELE poner en práctica el currículo basado en estándares de aprendizaje. El nuevo enfoque de este currículo ha logrado que el aula de ELE sea representativa de las comunidades donde es impartido. Como hemos visto en el apartado 7.2 y sus subapartados, se ha conseguido incrementar la representación de las minorías raciales y socioeconómicas en los niveles de ELE C1-C2 hasta llegar a un equilibrio del 50 %, cuando anteriormente no era así. Durante el curso 2014-2015, siguiendo el currículo estatal

tradicional, la representación de las minorías raciales en los salones de ELE en los centros que fueron estudiados en el estado de Virginia eran mínimas, la mayoría de los estudiantes –un 90 %– pertenecía al grupo mayoritario racial y económico, el caucásico. Este cambio favorece a unas minorías que antes quedaban excluidas de conseguir un título avanzado en lengua extranjera que les permitiera acceder a estudios superiores en la universidad. Así, podemos afirmar que el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE no solo logra una mejora académica evidente, sino que además consigue algo que consideramos más importante incluso, llevar al aula de ELE la igualdad de oportunidades, es decir, que todos los estudiantes, independientemente de su raza o estatus social, pueda llegar a niveles avanzados de la lengua meta que estudia.

8.2 Conclusiones de los objetivos específicos

El objetivo general se desglosa en los objetivos específicos que aparecen a continuación y que han dirigido nuestra investigación. Así, en los párrafos siguientes, pueden observarse las conclusiones de la investigación que se desprenden de ellos.

- *Identificar y analizar las características básicas del currículo tradicional de ELE que se aplica actualmente en los centros educativos públicos del Estado de Virginia.*

La primera conclusión alcanzada tras el análisis del currículo tradicional es que se necesita una reestructuración urgente de los *SOL*, ya que estos se encuentran desconectados de la realidad y, por tanto, al no presentar una conexión con lo que los alumnos van a encontrar y vivir fuera del aula, estos no ven la utilidad de estudiar la lengua meta y esto repercute directamente en su rendimiento y, en ocasiones, supone el abandono del curso de ELE. Esta visión la hemos podido corroborar a través de la encuesta masiva realizada a más de cinco mil docentes de ELE del estado de Virginia.

Otra conclusión, tras analizar las características básicas del currículo de ELE tradicional del estado de Virginia, es que al no contar con un proceso de desarrollo de estándares de ELE a nivel estatal, sino que es cada centro educativo el que debe desarrollarlos, no es posible legitimar dichos estándares. Además, estos estándares carecen de contenidos generales y específicos, como tampoco de metodología ni sistema de evaluación. No promueven el conocimiento activo de la

literatura, la historia o la cultura de la lengua meta, ni propician la formación de los estudiantes para ser partícipes plenos de los distintos ámbitos en los cuales estos interactúan.

Una tercera conclusión es que el sistema de evaluación propuesto por los estándares estatales tradicionales no evalúa la competencia comunicativa del alumno, sino el conocimiento gramatical exclusivamente. Esto es así porque el currículo tradicional de ELE está basado principalmente en el método gramatical y de traducción. Así, dentro del aula de ELE predomina la traducción literal e inversa propuesta por los manuales de estudio que se utilizan. Estos priorizan esta metodología en lugar de fomentar el enfoque comunicativo. Es por ello que es fácil encontrar en estos materiales, casi siempre en actividades de traducción literaria, diálogos dispersos y artificiales para que los estudiantes los memoricen, pero que *a posteriori* no son productivos ni relevantes para el interés ni la vida cotidiana de los estudiantes. También hay que resaltar el hecho de que estos manuales no se diseñan a partir de los estándares tradicionales estatales, sino que estos se basan en las propuestas de los libros de texto. Esto supone un alejamiento, como ya hemos indicado, de la realidad con la que se va a enfrentar el alumno de ELE y una falta de tareas de comunicación que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa adecuada al nivel.

• *Concretar y desarrollar los estándares de aprendizaje del nuevo currículo de ELE con objetivos a corto y largo plazo.*

Una vez identificadas y analizadas las características básicas del currículo tradicional, primer objetivo específico de esta investigación, concretamos cuáles eran las necesidades que el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE debía cubrir. Gracias a la colaboración de especialistas en desarrollo curricular, docentes colaboradores, asistentes, estudiantes y centros educativos, podemos concluir que conseguimos desarrollar con éxito el nuevo currículo de ELE siguiendo las premisas marcadas por el MCER, el PCIC y la ACTFL.

Todos los sujetos que participaron de una u otra forma en esta investigación brindaron su pleno apoyo a nuestra decisión de concretar los estándares de aprendizaje en base al enfoque comunicativo de la lengua y, así, alejarnos de la concepción más gramatical y basada en la traducción literal e inversa que mostraba el currículo estatal tradicional. En todo momento manifestaron su conformidad con fomentar ideales que apoyoran un sistema de lengua inclusivo que tuviera como objetivo principal el desarrollo del estudiante como *aprendiente autónomo*,

agente social y hablante intercultural. Este objetivo básico lo pudimos lograr con la concreción de los estándares en los que también se incluyen componentes culturales de la lengua y no solo gramaticales, aportando, además, metas más reales y cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes, animando, de esta manera, a una mayor interacción no solo con los compañeros del aula de ELE, sino también con ciudadanos hablantes de la lengua meta dentro de sus comunidades.

Asimismo, cabe resaltar que el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje señala de forma explícita que el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita y las de comprensión oral y escrita son componentes imprescindibles para alcanzar una competencia comunicativa adecuada al nivel. Además, se debe tener en cuenta que en ningún momento se prioriza una sobre otra, hecho que destaca la nueva tendencia en la enseñanza de idiomas y que se aleja de los enfoques tradicionales gramaticales enfocados hacia la reproducción de textos y la traducción literaria directa e inversa como eje de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una vez concretado el nuevo currículo, se pasó a reemplazar el que anteriormente estaba implementado, el estatal tradicional basado en los *SOL*, por el basado en estándares de aprendizaje de ELE.

•Aplicar el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje en centros educativos públicos del Estado de Virginia.

Tras la aplicación del nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje nivel B1-B2 en los centros públicos del estado de Virginia de la Educación Primaria, Intermedia y Secundaria, podemos concluir que su aceptación y resultados académicos, y a nivel social también, han sido todo un éxito. Se ha podido comprobar que la postura de los expertos en desarrollo curricular es favorable a la incorporación del enfoque comunicativo de la lengua en los estándares de aprendizaje nuevos. Asimismo, han valorado muy positivamente que en el currículo se especifique cuáles son el objetivo general, los objetivos específicos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Consideran que estos elementos son básicos para poder desarrollar un buen trabajo dentro del aula de ELE. Esto, además, posibilita poder llevar al salón de clase materiales auténticos que van a ayudar al alumno a acercarse a la realidad que le rodea y le va a motivar a utilizar la lengua meta.

Los responsables de la aplicación del nuevo currículo afirman estar satisfechos con los cambios introducidos en comparación con el tradicional de ELE. Asimismo, valoran la

organización interna de los contenidos curriculares, ya que incluyen desde los objetivos hasta las formas de evaluación, y toman al estudiante y la tarea como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos esos cambios, percibidos tanto por los docentes colaboradores de la implementación del nuevo currículo como por los estudiantes que recibieron la instrucción, favorecieron una nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayudó, por una lado, a que el abandono de la asignatura de ELE disminuyera y, por otro lado, a que los estudiantes mejoraran su rendimiento académico.

Otro aspecto que resaltan los expertos en desarrollo curricular y los docentes colaboradores es que, a diferencia del currículo anterior, el nuevo currículo anima a los estudiantes a utilizar la lengua de una forma comunicativa y en conexión con la vida cotidiana, algo que, según ellos, es de suma importancia para la motivación de los estudiantes.

8.3 Conclusiones de las preguntas de investigación

¿Cuáles son los elementos básicos del currículo tradicional de ELE que se aplica actualmente en los centros educativos públicos del Estado de Virginia en EE. UU.?

¿Se encuentra presente en el currículo tradicional que sigue el Estado de Virginia el enfoque comunicativo tal y como se presenta en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas)?

Analizados los elementos básicos del currículo tradicional de ELE que se aplica actualmente en los centros educativos públicos del estado de Virginia en Estados Unidos, concluimos que se trata de un currículo alejado del enfoque comunicativo, centrado más en el aspecto gramatical de la lengua y en la traducción. Es decir, hemos comprobado que los estándares estatales oficiales que dan vida a los currículos actuales carecen de los elementos básicos que promueve el MCER, situando, de esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en otra época en la que el libro de texto y el profesor eran el centro de la instrucción y el objetivo era traducir de forma directa e inversa en lugar de poner en práctica la lengua en toda su dimensión, como sí hace el enfoque comunicativo presente en el MCER. Así, por ejemplo, en el currículo tradicional estatal no encontramos

referencia alguna a la competencia cultural como un aspecto inseparable de la competencia comunicativa, ya que se omiten las variantes de los actos del habla y los comportamientos idiosincrásicos de las distintas sociedades con respecto al uso de la lengua en su totalidad.

¿Promueve la capacidad de «aprender a aprender» el currículo tradicional de ELE en el Estado de Virginia?

El objetivo principal de un programa de estudio debe ser aquel que promueva la capacidad de «aprender a aprender» y que favorezca el desarrollo de sus estudiantes en distintos ámbitos como el de *hablante intercultural, agente social y aprendiente autónomo*. Tras analizar el currículo estatal tradicional de ELE en el Estado de Virginia, comprobamos que dicho objetivo no se ve reflejado ni se fomenta. A continuación pasamos a exponer las razones por las que hemos llegado a esta conclusión. (i) El currículo tradicional no insta a los estudiantes a que practiquen la autoevaluación como una herramienta más de aprendizaje y crecimiento dentro del proceso de adquisición del lenguaje. No se hace referencia a la tarea como eje del enfoque comunicativo ni a la autoevaluación de esta como un proceso de aprendizaje y medición del conocimiento para poder reflexionar sobre qué es lo que se conoce e ignora. (ii) No se promueve la elaboración de un plan estratégico de aprendizaje para que los estudiantes puedan –por medio de una retroalimentación provista por el docente y compañeros de clase– elaborar una guía de estudio de la lengua dentro y fuera del salón de clase. (iii) No se presenta un listado de preguntas de comprobación de conocimientos, es decir, de autoevaluación, sobre la lengua con el fin de que los estudiantes puedan, a partir de ellas, dirigir su propio proceso de aprendizaje de la lengua meta. (iv) Se restringe la participación activa de los estudiantes dentro y fuera del aula, limitando su aprendizaje al enfoque y método gramatical, utilizando frecuentemente la traducción de textos literarios de forma directa e inversa. Asimismo, se llevan a cabo lecturas de conversaciones fuera de contexto, sin sentido y sin conexión con la vida cotidiana de los estudiantes, hecho que genera una falta de motivación por el aprendizaje de la lengua y posteriormente el abandono del curso de ELE. (v) El currículo no ofrece contenidos relevantes que reflejen el momento social y cultural en el que viven los estudiantes hoy en día, lo que genera que «aprender a aprender» sea una tarea difícil y poco interesante para los alumnos. Esto es así porque el material con el que se trabaja dentro del aula de ELE no tiene en cuenta, por un lado, las

necesidades reales del estudiante y, por otro lado, el currículo carece de una estructura y organización lógica y cronológica que ayude y motive al estudiante a seguir su propio proceso de aprendizaje, es decir, «aprender a aprender». (vi) No se favorece el seguimiento de una metodología de trabajo común a todos los docentes. Esto resulta contraproducente, ya que incita a que cada docente use aquella que considera más apropiada, independientemente de si es la más adecuada para su grupo de alumnos y para fomentar la competencia comunicativa dentro del aula. La posibilidad de contar con una metodología común para la enseñanza de lenguas influye de buena manera en las prácticas del salón de clase, ya que permite que los estudiantes puedan cambiar de centro educativo sin tener que cambiar de metodología de estudio. Asimismo, una metodología que fomente la competencia comunicativa ofrece la posibilidad de que el alumno vea cómo es su evolución, es decir, que vea qué es capaz de hacer al final de una actividad que antes de ella no podía hacer. Esta simple acción que no se veía reflejada en los estándares tradicionales, agrega un valor de suma importancia a la práctica del ELE, que además repercute en el desarrollo de los estudiantes como aprendientes autónomos.

¿Fomenta el currículo tradicional de ELE del Estado de Virginia la interacción oral y escrita en la lengua meta dentro y fuera del aula?

El currículo tradicional de ELE, según hemos podido comprobar, no incide en la necesidad de fomentar el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita ni las de interacción.

El ejercicio de la lengua oral, como forma de expresión, se limita a ejercicios descontextualizados, sin conexión con la vida cotidiana de los estudiantes, por lo que carece de relevancia para ellos. Hay que destacar, asimismo, que la interacción oral ni siquiera aparece reflejada en el currículo. Esto significa que en el aula tampoco va a surgir la oportunidad de trabajar con tareas que fomenten la interacción y con las que los alumnos se puedan sentir identificados y motivados a hablar la lengua meta. Esta omisión en el currículo tradicional genera que los estudiantes expresen frustración por la falta de procedimientos para el desarrollo de la interacción oral, ya que queda relegada a una mínima parte de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Podemos concluir, así, que la ausencia del enfoque comunicativo de la lengua dentro del aula de ELE en los centros educativos del estado de

Virginia queda reflejado en la falta de atención hacia la utilización de los actos del habla como uno de los fundamentos para el desarrollo del ELE.

En cuanto a la lengua escrita, como se ha mencionado anteriormente, el método gramatical es el más usado en el currículo tradicional, y no con un fin comunicativo, sino simplemente como traducción directa e inversa.

De todo lo expuesto, se deduce, por un lado, que para el currículo tradicional no es una prioridad el uso de la lengua como instrumento de comunicación en todos los ámbitos posibles de desarrollo. Es por ello que la tarea, como eje principal del enfoque comunicativo, tampoco está presente en el currículo. Por otro lado, hemos comprobado, asimismo, que el currículo tradicional no cuenta con una propuesta de actividades para desarrollar la interacción escrita y oral fuera del aula de ELE.

¿La aplicación de un currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje con objetivos a corto y largo plazo obtiene mejores resultados finales en la adquisición de la lengua meta que el currículo tradicional actual seguido por el Estado de Virginia en EE. UU.?

¿Cuáles son los resultados finales por niveles del currículo tradicional de ELE aplicado actualmente en el Estado de Virginia?

Los resultados que hemos podido observar a lo largo de esta investigación muestran que bajo el currículo tradicional de los años 2014-2015 se aprecian altos niveles de abandono de estudiantes de ELE del nivel B1 y B2 en todas las ramas de la educación pública, primaria, intermedia y secundaria. Es en la Educación Primaria donde se ha observado un índice mayor de abandono, un 9%. También hay que señalar que el total de estudiantes que no supera el nivel de lengua es de un 22%. Porcentaje bastante alto que deberá volver a cursar el nivel B1-B2 durante el siguiente año escolar.

Con respecto a los resultados de la Educación Intermedia bajo el currículo tradicional 2014-2015, comprobamos que un total de 9% también de los estudiantes abandona los cursos de ELE, y un total del 31% no alcanza a superar el nivel mínimo de conocimiento de la lengua meta deseado.

En cuanto a la Educación Secundaria, es aquí donde se encuentran los registros más altos de estudiantes que no logran alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje deseados, un 35%. Estos malos resultados confirman lo ya observado en la Educación Primaria e Intermedia, ya que

el porcentaje ha ido aumentando paulatinamente.

¿Cuáles son los resultados finales por niveles de la aplicación del nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje en el Estado de Virginia?

El nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE nivel B1-B2, a diferencia del estatal tradicional, cuenta con un alto grado de aprobados del curso de ELE, que va aumentando según el nivel de Educación. En Educación Primaria es del 96%, en Intermedia del 98% y en Secundaria del 99%. En cuanto al porcentaje de abandono, es remarcable que en ninguno de los niveles educativos supera el 3%, bajando hasta un significativo 1% en la Educación Primaria.

Así, podemos concluir que el nuevo currículo muestra una serie de resultados muy favorables, ya que estos, tal y como se puede observar en el apartado dedicado a *Resultados y análisis*, inciden no solo en el nivel B1- B2, sino que también lo hacen de manera muy positiva en el resto del programa de ELE en los centros educativos en los cuales hemos trabajado con él.

Estos resultados, como puede apreciarse, son bastante más positivos en contraste con el currículo tradicional estatal, el cual en su mejor nivel de resultados continúa un 20 % por debajo de los del currículo nuevo basado en estándares de aprendizaje de ELE.

Además, hemos comprobado que la implementación del nuevo currículo ayuda a la integración de las minorías raciales y socioeconómicas en el curso de ELE en el nivel más alto de lengua, el C1-C2. Para llegar a esta conclusión, se analizó la distribución demográfica y socioeconómica en todos los niveles de ELE, A1-A2, B1-B2 y C1-C2.

Bajo el nuevo currículo de ELE, la distribución demográfica y socioeconómica de los estudiantes dentro del aula sí es representativa de las comunidades donde se imparte el currículo. Es decir, todos los estudiantes cuentan con igualdad de condiciones para poder decidir si acceden o no a los estudios de ELE. Así, al finalizar esta investigación, se ha podido comprobar que esta integración se ha ido produciendo de manera paulatina. Es decir, en el nivel A1-A2 no se aprecian cambios respecto a cursos anteriores, pero sí en los siguientes niveles, B1-B2 y C1-C2, llegando, como se ha indicado más arriba, a casi la plena integración en los cursos de ELE nivel C1-C2, donde encontramos una distribución demográfica y socioeconómica que alcanza el 50% de variabilidad, algo que con anterioridad no sucedía. Con el currículo estatal tradicional, el nivel C1-C2 estaba compuesto por un grupo homogéneo de estudiantes de origen caucásico y con

ingresos económicos altos. Esto es, en general, algo favorable que se desprende de la aplicación del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje.

¿Existen diferencias en los resultados finales por niveles entre los dos tipos de currículo de ELE?

Sí existen diferencias en los resultados finales en el nivel B1-B2 entre el currículo tradicional y el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE.

Como hemos ido viendo a lo largo del capítulo de *Resultados y análisis*, los datos de aprobados y abandonos durante los cursos 2015-2017, período en el que se implementó el nuevo currículo, son contundentes. Por un lado, el porcentaje de abandono de la asignatura de ELE disminuye considerablemente, pasa de un 10% con el currículo estatal tradicional a menos de un 3% con el nuevo currículo. Por otro lado, la mejora en rendimiento académico es realmente significativa. Si con el currículo estatal tradicional el máximo de aprobados se situaba en el 78% en la Educación Primaria, con el nuevo currículo ese porcentaje se eleva hasta el 99% en la Educación Secundaria, teniendo como índice más bajo el 96% en la Educación Primaria en el segundo año de implementación. Esto demuestra, sin lugar a dudas, que la respuesta de los estudiantes al nuevo currículo es muy positiva, ya que el abando disminuye al tiempo que aumenta el rendimiento académico.

Otra de las diferencias observadas, ya mencionadas con anterioridad, es que el nuevo currículo, a diferencia del tradicional, fomenta y favorece la integración de las minorías raciales y socioeconómicas dentro del aula de ELE. La inclusión de todos los estudiantes, como bien se fundamenta en los objetivos de los estándares nuevos, es parte del desarrollo del estudiante como *aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural*.

Así, podemos concluir que esta disimilitud en los resultados entre ambos currículos viene motivada por los enfoques tan dispares en los cuales se basa cada uno de ellos. Mientras que el nuevo currículo tiene el enfoque comunicativo como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, el currículo estatal tradicional pone el foco en el componente gramatical de la lengua, dejando de lado el interés en desarrollar las destrezas de expresión e interacción oral y escrita. Si el primero promueve el aprendizaje y la utilización de la lengua meta fuera del aula, animando a una comunicación activa y real y a conocer otras culturas, el segundo propone actividades repetitivas de traducción literaria que nada tiene que ver con la realidad y

necesidades de los estudiantes, dando lugar, así, a la desmotivación y, por tanto, al abandono del estudio de la lengua meta o al bajo rendimiento académico.

Estas diferencias en los enfoques de ambos currículos las podemos concretar a partir de los componentes que los conforman: El *nuevo currículo* posee: (i) estándares de aprendizaje basados en los modos de comunicación; (ii) metas a corto y largo plazo; (iii) evidencia de aprendizaje; (iv) objetivos generales; (v) objetivos específicos; (vi) contenidos por nivel; (vii) metodología; (viii) formas de evaluación. En contraste, el *currículo tradicional* posee: (i) objetivos generales no específicos para ELE; (ii) guía gramatical; (iii) listado breve de habilidades a desarrollar; (iv) logística respecto al desarrollo curricular; (v) estatutos y leyes acerca del desarrollo curricular; (vi) referencia respecto a quién debe desarrollar los currículos de ELE; (vii) referencia sobre la inexistencia de un sistema evaluativo de lenguas a nivel estatal.

Como se puede apreciar, mientras que el nuevo currículo centra la atención en aquellos elementos que van a ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el currículo tradicional aparecen componentes que no tienen relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino con el desarrollo mismo del currículo, como por ejemplo “estatutos y leyes acerca del desarrollo curricular”.

¿Cuáles son las opiniones de los alumnos, docentes y especialistas en desarrollo curricular respecto a los dos tipos de currículo de ELE aplicados en los centros educativos públicos del estado de Virginia?

A continuación vamos a resumir las conclusiones a las que hemos llegado respecto a las opiniones de los alumnos, docentes y especialistas en desarrollo curricular.

La primera conclusión a la que llegamos tras estudiar las opciones sobre los dos currículos analizados es que todos los implicados son bastante críticos con el currículo estatal tradicional mientras que valoran de forma muy positiva el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE.

(i) Opinión de los estudiantes

Así, los estudiantes de ELE al reflexionar sobre el currículo tradicional y el nuevo, catalogan el primero como una experiencia desmotivadora, ya que la evaluación está dirigida, según ellos, exclusivamente a medir si al final del curso son capaces de reproducir, por ejemplo,

la conjugación de los verbos regulares o irregulares, de repetir determinado vocabulario o de traducir fragmentos literarios. Todo ello bastante alejado de lo que sería un enfoque más comunicativo donde pudieran demostrar si son capaces de interactuar con otros hablantes en la lengua meta en situaciones reales. Por tanto, no perciben la relación entre lo que aprenden dentro del aula de ELE con lo que pueden encontrar fuera de ella. Es decir, no ven que lo que aprenden pueda ser productivo para una interacción real. Sin embargo, al referirse al nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE, exhiben una actitud totalmente diferente. El grado de satisfacción y éxito con el nuevo currículo es evidente y, según los estudiantes, se debe a las prácticas didácticas que se llevan a cabo dentro del aula, ya que estas están dirigidas a formar a los estudiantes como *aprendientes autónomos, agentes sociales y hablantes interculturales*, al tiempo que promueve el desarrollo de la competencia comunicativa a través del uso de materiales auténticos y la práctica y simulación de situaciones comunicativas reales dentro del aula. Otro elemento que valoran es la introducción de la *tarea* como eje central del trabajo de aula, ya que esto les ha permitido descubrir que la lengua es algo más que un sistema de memorización, es un instrumento de comunicación. Esto les ayuda, además, a establecer conexiones con su vida cotidiana al poder ver la relación de los contenidos de sus unidades de estudio con la realidad que les rodea fuera del entorno académico. De esta manera, se sienten más motivados a poner en práctica lo que aprenden en el aula y se animan, en ocasiones, a dejar de lado la corrección gramatical con el fin de alcanzar una mayor comunicación.

Asimismo, han podido percibir que las prácticas de memorización, las pruebas o exámenes de carácter único y de retroalimentación numérica han desaparecido con el nuevo currículo, hecho que los estudiantes señalan como favorable, ya que la retroalimentación, dicen, ahora va acompañada de una explicación. Además, los sistemas de evaluación han dejado de estar basados en porcentajes y se centran más en la autoevaluación como una herramienta de trabajo y crecimiento personal. La mayor parte de los estudiantes señala la autoevaluación como un factor determinante en la motivación por querer saber más del idioma, ya que la perciben como un pilar dentro del proceso de aprendizaje. Según ellos, les ayuda, una vez terminada la tarea, a saber qué es lo que han aprendido y lo que aun tienen que aprender o reforzar. Esta nueva visión de lo que es su proceso de aprendizaje les acerca, en definitiva, a uno de los valores que fomenta el MCER y que se incluyen en los estándares de aprendizaje de ELE, el llegar a ser un *aprendiente autónomo*, algo que bajo el sistema tradicional no se concebía.

Además de los estudiantes, los docentes de ELE también fueron encuestados con respecto a los dos tipos de currículos de ELE aplicados en los centros educativos públicos del Estado de Virginia. La respuesta general y mayoritaria fue un apoyo incondicional al nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje. Consideran que este nuevo currículo debería implantarse a nivel estatal, ya que al introducir el enfoque comunicativo dentro de sus estándares de aprendizaje ayuda a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante una mayor práctica con actividades que fomentan la interacción oral y escrita tanto dentro como fuera del aula de ELE.

Asimismo, resaltan el hecho de que los estándares introduzcan el uso de nuevas tecnologías dentro del aula y lo valoran como algo positivo. Consideran que se trata de una herramienta de suma importancia, ya que por medio de ellas se pueden ofrecer muestras de lengua de todas sus variedades, algo que con anterioridad era difícil o más complejo de hacer. En contraste, afirman que el currículo tradicional condiciona y reduce el proceso adquisitivo de la lengua a algo meramente de orden sintáctico-gramatical, dejando de lado el aspecto comunicativo de la lengua.

(ii) *Opinión de los docentes*

En general, los docentes destacan el trabajo mediante el enfoque comunicativo que defiende el nuevo currículo, ya que este favorece la práctica oral y escrita mediante el aporte de materiales auténticos, con una gran variedad de tipología y géneros textuales así como temas culturales que apoyan la visión del desarrollo de la lengua por medio del enfoque comunicativo. Asimismo, hacen hincapié en la importancia de relacionar los textos literarios que se llevan al aula con los distintos temas culturales que se vayan a trabajar para, de esta manera, utilizarlos con el objetivo, por un lado, de animar al alumno a interesarse por la cultura de la lengua meta y, por otro lado, desarrollar la competencia comunicativa a partir de la práctica escrita y oral. Esta visión positiva se ve reforzada por la idea que tienen los docentes de que el enfoque que da el nuevo currículo sobre los temas culturales permite a los estudiantes acercarse al mundo hispanohablante de una manera más realista, alejada de estereotipos y, a su vez, hacer uso exclusivo del acto de habla como un producto cultural. Frente a este interesante aporte que hace el nuevo currículo sobre el tratamiento de la cultura, los docentes piensan que el currículo estatal tradicional ofrece una visión bastante escasa al respecto con lo que los estudiantes no tienen acceso a un conocimiento actual y real de la cultura de la lengua meta.

Si una gran mayoría de docentes, un 78,5%, ha mostrado su apoyo al nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE, un porcentaje bastante más bajo, un 12,1%, manifestó que no es importante el currículo siempre y cuando los estudiantes consigan adquirir una competencia comunicativa adecuada al nivel. Esto demuestra, sin embargo, una falta de reflexión por parte del docente sobre qué currículo es más idóneo. Según hemos podido constatar, dichos docentes no pueden distinguir cuáles son los distintos elementos que conforman el enfoque comunicativo. De ahí que no puedan identificar los beneficios que aporta trabajar mediante el enfoque comunicativo de la lengua. Eso representa un impedimento para que los docentes puedan escoger y decantarse por el currículo tradicional estatal de ELE o el nuevo currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje.

En cuanto a la respuesta de los docentes sobre quién debía fijar los estándares, un 6% se decantó por señalar que debía ser cada docente y no un ente educativo o estatal. Esto significa, por tanto, que este grupo de profesores está a favor de una continuidad del currículo estatal tradicional, representado en el uso del libro de texto, ya que no ven la necesidad de sustituir este por otros recursos que aporten un mayor significado a sus prácticas de docentes. Y reconocen, asimismo, que el libro de texto es lo que siguen página a página y día tras día para llevar a cabo su labor como docentes de ELE. Ante estas respuestas, llegamos a la conclusión de que estos docentes de ELE, probablemente, todavía no han asimilado los beneficios del enfoque comunicativo para, por un lado, motivar al alumno en el aprendizaje de la lengua meta y, por otro lado, ayudarles a alcanzar una mayor competencia comunicativa. Siguen con la creencia de que lo importante es la corrección lingüística y que a través de traducciones de textos literarios los alumnos van a adquirir un buen nivel de lengua. Sin embargo, al no llevar al aula la realidad de la vida cotidiana y no dar oportunidad de una práctica real y enfocada a las necesidades de los estudiantes, estos dejan de mostrar interés en la lengua meta y esto, como ya hemos demostrado, repercute en el rendimiento académico y en el abandono de la asignatura de ELE.

Por último, en cuanto a la encuesta a docentes, un 3,4% de profesores respondió que no es necesario tener estándares de aprendizaje, ya que considera que el uso del libro de texto es suficiente para llevar a cabo la docencia diaria de ELE.

Actualmente, en las aulas de ELE en el estado de Virginia se aboga por la memorización de los tiempos verbales y el vocabulario como objetivo máximo de la adquisición de la lengua meta. La *tarea*, las *pruebas* y *evaluaciones* están enfocadas hacia dicho método de enseñanza: la memorización. Es por ello por lo que algunos profesores, al seguir dicha metodología, no ven la

necesidad de contar con un currículo de estudio, pues perciben el libro de texto como la guía máxima que dicta lo que debe enseñarse en el aula. De ahí que para ellos el currículo de ELE sea un mero documento oficial que se encuentra archivado en los depósitos legales de las instituciones educativas de las cuales forman parte, pero al que no van a recurrir para preparar sus clases.

(iii) *Opinión de los especialistas en desarrollo curricular*

Los especialistas en desarrollo curricular de lenguas extranjeras son contundentes al mencionar las carencias del currículo tradicional de ELE. Reconocen que no presenta (a) procesos de desarrollo, (b) contenidos que den una estructura a la enseñanza de ELE ni (c) sistemas de evaluación que permitan saber qué es lo que está funcionando y qué es lo que debe modificarse con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el estado de Virginia. Estas respuestas nos llevan a concluir que en el estado de Virginia el problema radica en la no existencia de un proceso claro y bien definido a nivel estatal de cómo debe desarrollarse un currículo de ELE para que realmente funcione y obtenga resultados positivos.

Cada entidad e incluso cada profesor desarrolla su propio currículo de ELE bajo los estándares tradicionales, los *SOL*, los cuales carecen de las herramientas más básicas para asegurar y garantizar el desarrollo adecuado de la lengua dentro del aula, así como en los distintos ámbitos en los cuales esta se utiliza.

Otra crítica al currículo tradicional de ELE que hacen los especialistas es que su objetivo principal es conseguir superar el examen final de nivel evaluando la corrección lingüística básicamente y dejando de lado la evaluación de la competencia comunicativa. La mayoría de las pruebas consiste en ejercicios de opción múltiple, o traducción literaria de forma directa e inversa. Pero no hay actividades que evalúen las destrezas de comprensión y expresión e interacción oral.

En cuanto al nuevo currículo basando en estándares de aprendizaje de ELE, los especialistas resaltan que está compuesto por todos los elementos de la lengua, lo que ayuda a desarrollar todas las destrezas de la lengua y no solamente un área de ella. Destacan, asimismo, que las prácticas didácticas que derivan del enfoque propuesto por el nuevo currículo influyen de forma positiva en el aula de ELE, ya que en este tipo de prácticas el uso del texto literario se concibe como un elemento más dentro de la instrucción de ELE y no como el eje central de la misma.

Otra de las cosas que mencionan y valoran positivamente del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje es que dicho currículo tiene como objetivo fundamental el desarrollo de los estudiantes como *aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural*. Esto se consigue, según los especialistas, por medio del enfoque comunicativo de la lengua, lo que genera un acercamiento entre las distintas comunidades hispanas de ámbito mundial.

Por último, señalan, por un lado, que el currículo tradicional no focalizaba en las necesidades particulares de los alumnos, esto implicaba que los docentes impartieran una instrucción que no tenía en cuenta los distintos estilos de aprendizaje o las condiciones emocionales, físicas y/o biológicas de los estudiantes. Hecho que resulta contraproducente para la adquisición de la lengua, dado que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo y al mismo ritmo. Por otro lado, destacan que con el nuevo currículo los estudiantes puedan adquirir el español de acuerdo a sus necesidades, sean del carácter que sean, y al ritmo más adecuado para cada uno de ellos, permitiéndoles, así, desarrollarse como *hablantes interculturales, agentes sociales y aprendientes autónomos* plenos.

8.4 Conclusiones finales

Pasamos a resumir en las siguientes líneas las conclusiones que hemos ido presentando y argumentando en los subapartados anteriores.

- (i) El currículo estatal tradicional de ELE en el estado de Virginia para la Educación Primaria, Intermedia y Secundaria está completamente condicionado por la falta de consistencia, uniformidad y procesos para el desarrollo de los estándares de ELE.
- (ii) El currículo estatal tradicional de ELE en el estado de Virginia para la Educación Primaria, Intermedia y Secundaria sigue un enfoque gramatical y no comunicativo, al menos en los centros educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación.
- (iii) Se percibe, asimismo, la ausencia de procesos que garanticen el desarrollo de currículos de estudio con elementos que den soporte a la instrucción dentro del aula, como es el caso de (a) objetivos definidos con metas a corto y largo plazo,

- (b) contenidos para saber qué enseñar en cada nivel, (c) metodología como guía de enseñanza y (d) evaluación como herramienta para docentes y estudiantes.
- (iv) Hemos comprobado la aceptación que ha tenido el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje de ELE al concretar y definir (a) objetivos generales y específicos, (b) metas de aprendizaje a corto y largo plazo, (c) contenidos, (d) metodología y (e) un sistema de evaluación para ser utilizado por docentes y estudiantes.
- (v) Hemos demostrado, tras su implementación, la superioridad del nuevo currículo basando en estándares de aprendizaje de ELE en los diferentes ámbitos analizados: (a) mejor rendimiento académico, (b) disminución del abandono de la asignatura de español, (c) acceso de las minorías raciales y socioeconómicas a los niveles C1-C2 de español.
- (vi) Los resultados obtenidos a partir de la implementación del nuevo currículo respaldan la viabilidad de un currículo único de ELE B1-B2 a nivel estatal basado en estándares de aprendizaje de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, E. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- Alonso, E. (2007). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua ; libro de referencia para profesores y futuros profesores*] (1. ed., 11. reimpr). Madrid: Edelsa.
- Alonso Tapia, J. (2003). *Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la Enseñanza Secundaria y en el Bachillerato*. En Ministerio de Educación y Ciencia (ed.), Premios Nacionales de Investigación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, en prensa-a.
- Alonso Tapia, J. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. (págs. 209-242). Madrid: MEC.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia claves para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata. Consultado en <http://www.digitaliapublishing.com/a/1433/> consultado 21/3/2018.
- Alonso Tapia, J. (2005-b). *Assessment of motivation, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire*. *Psicothema*, 17(3). 404-411.
- Alonso Tapia, J. (2005-c). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Gimeno Sanz, A. M., & Universidad Politécnica de Valencia (Eds.). (2002). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E-*

- LE: 5-8 de septiembre de 2001*. Valencia [Spain]: Universitat Politècnica de València.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Ausubel, D. P., & Helier, R. (1982a). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P., & Helier, R. (1982b). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barr, N. (1993). *The Economics of the Welfare State*. 2nd edition, London: Widenfeld
- Barr, N. (1994). *The economics of the welfare state* (2. ed, repr). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. Columbia University Press for the national Bureau of economic research, New York.
- Bell, Alan. (2002). *El vídeo auténtico vincula lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ele. Ana María Gimeno Sanz (ed.). editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, pp. 251-262.
- Beltrán Llera, J., & Bueno Álvarez, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo. Consultado en <http://site.ebrary.com/id/10337819> consultado 19/8/2017.
- Berg, I. (1970). *Education and jobs: The great training robbery*. NY: Praeger, 1970, pp183-190.
- Berruto, G. (1979). *La semántica* (1. ed). México, D.F: Ed. Nueva Imagen.
- Bowen, B. (2002). *Teacher testing: Advice for faculty in literature, rhetoric, and creative writing*. English Education, National Council of Teachers of English 34(2), 127-135.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston: Heinle [u.a.].

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage* (18. print). Cambridge: Univ. Press.
- Brumfit, C., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Calleja, E. (2014). *Destrezas del español ELE en el salón de clase* (Trabajo final de masters). Universidad de Jaén, Jaén España.
- Calleja, E. (2018). *Desarrollo, implementación y análisis de un currículo de ELE basado en estándares de aprendizaje en el estado de Virginia, Estados Unidos*. MARCOele, julio-diciembre (27), 7-12. Consultado en <https://marcoele.com/estandares-de-aprendizaje-en-virginia/> última consulta 19/7/2018.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (1. ed). Barcelona: Ariel.
- Camps, A., & Ballesteros, C. (2006). *El Aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua; Anna Camps (Coord.); C. Ballesteros ... [et al.* Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. (1984). *A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting*. In Rivera, C. (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, 107-122. Clevedon: Multilingual Matters.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47. Consultado en <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1> última consulta 21/5/2018.
- Canale, M., & Swain, M. (1981). *A Theoretical Framework for Communicative Competence*. In Palmer, A., Groot, P., & Trosper, G. (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.
- Carretero Díaz, M. Á. (2018). *Materiales convencionales y tecnológicos para el tratamiento educativo de la diversidad: módulo V*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). *Evaluación para la inclusión educativa*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 4 (1), art.4.
- Cassany, I., Comas, D., Luna, M., & Sanz Lafuente, G. (2014). *Enseñar lengua* (17. ed). Barcelona: Ed. Graó.
- Castrillo Vega, J. and Echevarría Rosales, C. (1995). *Lengua extranjera: inglés*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Centro de Desarrollo Curricular.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (España). (2005). *Premios nacionales de investigación educativa 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Coll, C. (1994). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., & Monereo, C. (2000). *Psicologia da educação a virtual: aprender e ensinas com as tecnologias da informação e da comunicação*. Grupo A - Artmed. Consultado en <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3234667> consultado 7/9/2018.
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa*. En C. Coll (Coord), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-36). Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, consultado en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> consultado 21/10/2018.
- Corral Ruso, R. (2001). *El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación*. Revista Cubana de Psicología, 18 (1), 72-76.
- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). *La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 34, (1). 47-84, México DF.
- Dema, O., & Moeller, A. (2012). *Teaching culture in the 21st language classroom*. Touching the world: Selected papers from the 2012 central states conference on the teaching of foreign languages, (75-91) University of Nebraska - Lincoln.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La Evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: Inde.

- Díaz Esteve, J.V. (2001). *Procedimientos básicos para la construcción de tests aptitudes y rendimiento*. Santo Domingo: UNPHU (en prensa).
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). *Individual differences in second language learning*, in: Catherine J. Doughty and Michael H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*. 589-630, Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Ezeiza, J. (2003). *Cuaderno de bitácora para la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Aplicación informática inédita (Número de inscripción en el registro de la propiedad intelectual, SS-142-03).
- Ezeiza, J. (2004-a). *La Carta de Navegación para la enseñanza de lenguas. Cuestionario para el análisis de material es de enseñanza a la luz de los criterios propuestos por el Marco común europeo de referencia*. Memoria de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Ezeiza, J. (2007). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Ezeiza, J. (2009). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza e perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado*. MARCOele, (9), p.59.
- Figueras Casanovas, N. y Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como*

lengua extranjera. Ed. Edinumen, Madrid.

Firth, J. R. (1935). The technique of semantics. *Transactions of the Philological Society*, 34(1), 36–73. Consultado <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1935.tb01254.x> consultado 29/4/2018.

García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*, Madrid: Edelsa.

Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 66(6_PART2), 133–136. Consultado en https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00090 consultado 16/4/2018.

Gómez Naranjo, J. A., (2011). *La escuela del s.XVII según las pinturas de Jan Steen*. Anales de Historia del Arte. Málaga: Universidad de Málaga.

González Ornelas, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax.

González-Arratia López Fuentes, N. I. (2001). *La autoestima: medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Grice, H.P. (1975). *Logic and Conversation*. Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts, ed. Peter Cole y J. Morgan, 41-58. New York: Academic Press.

Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.). (2016). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.

Halliday, M. A. K. (1977). *Learning how to mean: explorations in the development of language*.

- New York: Elsevier.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, p.76.
- Hsiao, D. (2011). *Estudios del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la universidad de Tamakang*. MARCOele, (13), p.66,
https://marcoele.com/descargas/13/hsiao-tic_en_taiwan.pdf, última consulta, 20/7/2018.
- Huchtby, I. & P. Drew (1995). *Conversation analysis*. In J. Verschueren et al., *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 182- 89.
- Hymes, D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación*. En: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes, Madrid: Instituto Cervantes y MECD (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid. Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.*
- Knapp, M. L. (1980). *Essentials of nonverbal communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lagos Ciofalo, M. E. (2013). *El autoconcepto a partir del uso del diálogo apreciativo centrado en la persona en conversaciones cara a cara* (paperback). Indiana: Bloomngton.
- Llobera, M. (Ed.). (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1. ed). Madrid: Edelsa.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- López Pastor, V. M. (2016). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Mexico: Alfaomega Grupo.
- Lozano, G., & Ruiz Campillo, P. (2009). *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos*. Monográficos Marcoele, (9), pp.127-155.
- Martín Peris, E. (1993). *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*. En *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. L. Miquel y N. Sans [...]. (1993), Madrid, Fundación Actilibre, pp.178-181.
- Matte Bon, F. (2004). *Los contenidos funcionales y comunicativos*, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Melero Abadía, P. (2004). *De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa*, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Minick, N. (1987), *The development of Vygotsky's thought. An introduction to thinking and speech*, en H. Daniels (ed.), *An introduction to Vygotsky*, Londres, Routledge.
- Miquel, L. y Neus Sans (1992), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, *Cable*, 9: 15-21.
- Miquel, L. (1997): *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*, en *Frecuencia L*, 5, Madrid: Edinumen.
- Moll, L. C. (1997), *Vigotsky, la educación y la cultura en acción*, en A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. New York: Routledge.
- Monereo, C. (coord.); Castelló, M.; Clarina, M.; Palma, M. Perez, M. L. (2011) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moore, Z. (2001). *Foreign Language Teacher Education: Multiple Perspectives*. University Press of America, Lanham, Maryland.
- Moser, K. (2012). Does praxis make perfect? A personal journey through the praxis ii: world language test. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 123–128. Consultado en <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.657722> última consulta 29/6/2018.
- Nieto, P., V. (1993). *Iniciación a la física en el marco de la teoría constructivista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Nevé, E. (2007). Alicia lindón, miguel angel aguilar & daniel hiernaux (Coords.) lugares e imaginarios en la metrópolis. *EURE (Santiago)*, 33(99). Consultado en <https://doi.org/10.4067/S0250-71612007000200010> consultado 5/7/2018.
- Nicholls, A., & Nicholls, S. H. (1978). *Developing a curriculum: a practical guide* (2d ed). London ; Boston: G. Allen & Unwin.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Ontoria Peña, A., & Ballesteros Pastor, A. (2006). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Ontoria Peña, A., Gómez, J. P. R., Molina Rubio, A., & Luque Sánchez, A. de. (2014). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid,

- España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ontoria Peña, A. et al. (2006). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender (13^{ed.})*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Organización del Bachillerato Internacional (OBI), (2002). *El Programa de los Años Intermedios*. Guía para los Colegios, Ginebra, Suiza, 16.
- Oxana, A., Moealler, J. (2012) *Teaching Culture in the 21st Century Language Classroom*. University of Nebraska, Lincoln.
- Pascual Díez, J. (2000). *Evaluar la lengua en el aula: análisis de las necesidades del profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Pearson, L., Fonseca-Greber, B., & Foell, K. (2006). Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: what can we do to help them achieve this goal? *Foreign Language Annals*, 39(3), 507–519. Consultado en <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02902> consultado 22/3/2018.
- Piaget, J. (1928). *La causalité chez l'enfant*. *British Journal of Psychology*, 18, 276-301.
- Piaget, Jean (1972). *The Psychology of Intelligence* (en inglés). Totowa, NJ: Littlefield.
- Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. del P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Consultado en <http://site.ebrary.com/lib/interpuertoricosp/Doc?id=10820368> consultado 11/2/2018.
- Quiros Castro, R. (2011). Reseña Nuevas tendencias en los estudios centroamericanos de la Revista Iberoamericana. *Diálogos Revista Electrónica*, 7(2), 198. Consultado en

- <https://doi.org/10.15517/dre.v7i2.6200> consultado 19/1/2018.
- Ramos Méndez-Sahlender, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*.
- Richter, G. (2006). *Gerhard Richter: Writings 1961-2007*. Edited by Dietmar Elger and Hans-Ulrich Obrist. New York, NY.
- Rodgers, T. (1989). *Syllabus design, curriculum development and polity determination*. In Johnson, R. K. (Ed), *The Second Language Curriculum*. New York: Cambridge University Press, 24-34.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Rodríguez, M. A. C. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78–89.
- Rogoff, B. (1984). *Children's learning in the "zone of proximal development"*, 7-18. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*.50(4), 696. Consultado en <https://doi.org/10.2307/412243> consultado 28/6/2017.
- Salazar García, V. (1994). *Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno*, en Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 165-204.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis*

didáctico, Madrid, SGEL.

Santín, D. (1998). *Eficiencia relativa de las Comunidades Autónomas en Enseñanza Secundaria: Un enfoque socioeconómico*. Documento de Trabajo N° 9822. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. UCM, México.

Santana Marrero, J. (2003). *Las oraciones condicionales: estudio en la lengua hablada*. Sevilla: Secr. de Publ., Univ. de Sevilla.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Searle, J.R. (1964). *¿Qué es un acto de habla?*, en L. Valdés Villanueva (ed). La búsqueda del significado. Madrid, Universidad de Murcia, 1991.

Searle, J.R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. al español: (1986). Actos de habla. Madrid: Cátedra].

Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4). Consultado en <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289> última consulta 20/2/2018.

Serrano Sampedro, I., Echevarría Rosales, C., Espanya, Ministerio de Educación y Ciencia, & Centro de Desarrollo Curricular. (1995). *Lengua extranjera II: Inglés: materias comunes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Centro de Desarrollo Curricular.

Sheorey, R. (2006). *Learning and teaching english in india*. New Delhi ; Thousand Oaks, Calif. ; London: Sage Pub.

Snow, R. E. (1989). *Cognitive-conative aptitude interaction in learning*. En R. Kanfer, P. L.

- Ackerman, & R. Cudeck (Eds) *Abilities, motivation and methodology: A Symposium on learning and individuals differences*. 335-a 7a. Hillsdale. N.J. Lawrence Erlbaum Associate.
- Snow, R. E. (1989). *Implications of cognitive psychology for educational measurement*. In R. L. Linn (Ed): *Educational measurement* (3rd Ed., pp.263-331) New York: Macmillan.
- Snow, R. E. (1991). *The concept of aptitude*. In R. E. Snow, & D. E. Wiley (Eds): *improving inquiry in social science; A volume in honor of Lee C. Cronbach* (pp.249-284) Hillsdale, NJ.: Erlbaum Associate.
- Snow, R. E. (1992). *Aptitude theory: yesterday, today, and tomorrow*. *Educational Psychologist*, 27(1), 5–32. Consultado en https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_3 última consulta 11/11/2017.
- Suau Jiménez, F. (2000). *La inferencia léxica como estrategia cognitiva: aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*. València: Dep. de Filología Inglesa y Alemana, Fac. de Filologia, Univ. de València.
- Tamayo Tamayo, J., & Pulido Avalos, L. (2015). *Aprendizaje comprensivo: evaluación de la habilitación lingüística en modos complementarios*. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 7(2), 57–66. Consultado en <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v7.2.47718> consultado 26/5/2016.
- Tharp, R. G. & Wetzel, R. (1969). *Behavior modification in the natural environment: Clinical implications*, New York: Academic Press.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1976). *Basketball's John Wooden: What a coach can teach a teacher*. *Psychology Today*, 9, 74-8.

- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- Tusón, A. (1995). *Análisis de la conversa*. Barcelona: Ariel. [Trad. al español: (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel].
- Uribe Hernández, C. (2011). *El papel de la aptitud para una lengua extranjera en su aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 10.
- Varela Nieto, P., & Centro de Investigación, D. y E. (España) (1993). *Iniciación a la física en el marco de la teoría constructivista*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Vdoe : Virginia Department of Education home. Consultado en <http://www.doe.virginia.gov/> última consulta 11/8/2018.
- Vygotsky, L. S. (1956). *Izbrannie psibhologicheskie issledovania* [Selected psychological research]. Moscow: Izdatel'stvo APN RSFSR
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warner, J., & León Pérez, C. E. (2009). *Estilos de aprendizaje: perfil de competencias*. Madrid: BEditorial Universitaria Ramón Areces.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Wilkerson, C., Schomber, J., Sandarg, J. (2004). *Assessing readiness of foreign language majors to take the PRAXIS exam*. In C. M. Cherry & L. Bradley (Eds.), *Dimension: Proceedings*

- of the Southern Conference on Language Teaching, 29-41. Valdosta, GA: SCOLT Publications.
- Wilkins, D.A. (1972a). *Grammatical, situational and notional syllabuses*, en BRUMFTT, C. J. y K.
- Wilkins, D. A. (1972). *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit /Credit system*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press.
- Wright, D. A. (2000). Culture as information and culture as affective process: a comparative study. *Foreign Language Annals*, 33(3), 330–341. Consultado en <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00610.x> consultado 19/7/2017.
- Zambrano, W. R.; Medina, V.H.; García, V. M. (2010). *Nuevo rol del profesor y del estudiante en la Educación Virtual*. *Dialéctica Revista de Educación*, Bogotá, (26), 51-61.
- Zigo, D., Moore, M. (2002). *Accountability and teacher education: Just like everyone else—Teaching to the test?* *English Education*, 34(2), 137-155.

ANEXOS

ANEXO 1

Apuntes de las reuniones del equipo encargado del desarrollo curricular basado en estándares de aprendizaje nuevo de ele

En este primer anexo contamos con los apuntes de los profesores colaboradores así también como de nuestro equipo de investigación encargado de desarrollar el nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje. Se cuenta con el permiso de los participantes para la exposición del material. Todos los nombres fueron sustituidos por la palabra Instructor 1, instructor 2, etc. Este material se ha recogido a lo largo del primer año de investigación y planificación de los nuevos estándares de aprendizaje.

A.1.1 Apuntes:

Fechas de Reuniones del equipo del equipo de desarrollo porfrecional:

Week of August 14 (Weds, 2:30p)

Week of August 21

Week of August 28

Week of September 4

Week of September 11- delayed start Thursday

Week of September 18

Week of September 25 (met Tuesday morning)

Week of October 2

Week of October 9 - delayed start Thursday

Week of October 16

Week of December 11- no delay this month

Spanish Standards of Learning

World Languages PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of August 14 (Weds, 2:30p)

Roles:

Facilitator	Instructor 1
Notetaker	Instructor 2
Time Keeper	Instructor 7
Norm/Process Observer	Instructor 5

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
Welcome! Icebreakers...	Instructor 1	<p>My role is to help guide the process, provide purpose, maintain trust, and prioritize a true PLC environment of growth and commitment to collaboration. I am not your director!</p> <p>A. Personality test - Myers-Briggs</p> <p>B. Greatest hope and worst fear for this year - ready, go!</p>	<p>A. Fun to see our personalities, strengths, leadership styles, teamwork, growth, stress, etc! (kind of took a long time, though)</p> <p>B. Hopes: keeping students enjoying language, motivated, inspired, progressing, happy, successful, excited about learning, safe, students feeling part of a community in class, looking forward to time spent in class. (These hopes were all student-centered!!) Fears: being boring or</p>

		<p>1. How do we reinforce hopes and make them a reality?</p> <p>2. How do we support each other so these fears are not actualized and/or do not become a burden?</p>	<p>disconnected, making sure I'm prepared, unmotivated, uninspired students, students not learning the language, having political and/or community issues affect students negatively, inhibiting learning, racism/surrounding issues, disgruntled parental confrontation</p> <p>1.-Share our strategies that work. -Focus on the positive, not the negative. -Reflect upon the day.</p> <p>2. -Communicate openly. -Push past previous experiences. (don't dwell on negative interactions) -Address reality, provide resources. -Lean on each other. -Choose words carefully. Be sensitive.</p>
Defining PLC	Instructor 1	<p>-commitment to team learning, personal learning, and student learning</p> <p>CHS PLC Non-negotiables</p>	Read link on our own
Dividing into Groups based on interests	Instructor 1	-everyone should bring with them 2-3 specific topics (don't have to be written down)	<p>Meet for next 8 weeks, then re-assess and re-group if needed: <u>Speaking Strategies-</u> Amy G, Instructor 1, Matthew, Instructor 2 Meeting Tues 1st lunch, D156</p> <p><u>Standards-Based-Grading Strategies-</u> Javier, Instructor 5, Instructor 4, Instructor 7 Monday 3:50, D149</p> <p>Share out ideas with rest of PLC</p>

For next time:		Setting norms following protocol in each small PLC If time, consider ACTFL doc	Speaking PLC: Weds 23rd (odd block) next meeting SBG PLC:
----------------	--	---	--

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ Next time - Set norms in your new small group PLC, following protocol linked here: Norm-setting protocol	
✓ ACTFL -- "Can do statements" - go over document together ACTFL can-do-statements 2015	

SBG PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of August 21

August 22 11:30

Norms

1. Rotate roles
2. Start and finish on time
3. Use a respectful tone and know that we can agree to disagree
4. Maintain professional focus and students first

Roles:

Facilitator	Instructor 5
Notetaker	Instructor 5
Time Keeper	Javier
Norm/Process Observer	Instructor 4

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
Begin to set standards	All of us	Established norms Eliminated and added targets Stopped at LT 2 Instructor 4 and Javier will put assessments in a shared doc with folders based on standards	Instructor 4 will compile standards on a new working document
L1		I can use the alphabet	
		I can recite the alphabet I can pronounce correctly vowels and consonants. I can utilize the rules of pronunciation. I can spell the letter and words. I can replicate and spell sounds.	

--	--	--	--

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ continue to tweak standards	ongoing
✓	

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of August 28

Norms

1. Rotate role
2. Start and finish on time
3. Use a respectful tone and know that we can agree to disagree
4. Maintain professional focus and students first

Roles:

Facilitator	Javier Calleja
Notetaker	Instructor 3
Time Keeper	Instructor 4
Norm/Process Observer	Instructor 6

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
L3		I can use ser v estar accurately and appropriately.	
		I can say how I feel-conditions and emotions and where I am. I can describe my physical characteristics, personality traits, relationships, occupation and religious affiliation. I can tell the date, day and time.	
			What is a learning target?

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ Continue with developing standards	ongoing

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of September 4

Norms

- See above

Roles:

Facilitator	Instructor 4
Notetaker	Instructor 5
Time Keeper	Javier
Norm/Process Observer	Javier

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
Write more targets	Instruct or 4	LT 4 -I can identify Spanish Speaking countries. -Location -capitals	
		LT 5-I can use numbers in spanish in a variety of ways. -I can say and spell numbers 0-100 -I can do simple math equations	
		LT 6-I can greet and say goodbye -I can distinguish between and use appropriately formal and informal greetings	
		LT 7- I know classroom objects and school associated vocabulary in Spanish -I can identify classroom related materials-including furniture, classroom,etc. -I can discuss my schedule/school day. -I can identify parts of the school building.	

		<p>LT8- I can follow and use simple classroom commands.</p> <p>I can follow teaching instruction in Spanish such as : take about a book, pencil,etc.</p> <p>I can ask to go to a place such as: bathroom, nurse, library, etc.</p>	
--	--	--	--

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
<p>✓ continue to define learning targets</p>	

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of September 11- delayed start Thursday

Norms

- See week 1

Roles:

Facilitator	Instructor 5
Notetaker	Instructor 4
Time Keeper	Javier
Norm/Process Observer	

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
Learning targets	Instruct or 5	See list of learning targets-LT9-14	Continue to work on learning targets until full list
		Remember to include the skills too: listening, speaking, reading, writing, cultural connections	Ongoing goal

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ work on learning targets	ongoing
✓ meet with someone who does SGB in another school-Instructor 6 is looking into this	Within the next couple of weeks, depending on Cherie's schedule

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of September 18

Norms

- See first meeting

Roles:

Facilitator	Instructor 5
Notetaker	Instructor 5
Time Keeper	
Norm/Process Observer	

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
Learning Targets SP 1	Instruct or 5	LT 15-24	Continue to work on targets
	Instruct or 5	Hope to plan meeting via skype with lady from AHS	Neely will set up meeting

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ Continue to hone learning targets	ongoing
✓ meet to discuss ?s we have via skype	

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of September 25 (met Tuesday morning)

Norms

- See week 1

Roles:

Facilitator	Instructor 5
Notetaker	Instructor 5
Time Keeper	
Norm/Process Observer	

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
Learning targets SP 1	Instruct or 5	Divided up chapters to establish cultural learning targets	Write LTs for culture based on chapters: Javier 1 & 2, Instructor 4 3 & 4, Instructor 35 & 6
		Brainstormed questions for Instructor 6 (French teacher) at AHS -couldn't meet today	Will skype next week: Oct 6

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ continue to work on LTs	ongoing
✓ ask our questions during Skype session	Oct 2 (but we may need to skype again as other questions arise)

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of October 2

Norms

- See week 1

Roles:

Facilitator	Instructor 5
Notetaker	Instructor 5
Time Keeper	
Norm/Process Observer	

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
SBG	Lois	<p>Lois is planning some PD sessions with us in the winter and spring</p> <p>What does a 4,3,2,1 actually look like? 3.5 in one classroom looks the same in another. I suggest looking at Pals Rubric ???</p>	<p>Lois will check with Eric to see when we can meet to understand the actual SBG (grading process)</p> <p>Will look at student work/examples and see how to grade. Work on calibration. Need to give some of the same assessments. Bring this to our PLC.</p>

	Instruct or 5	Relayed the info from John: expectations are that we use the standards based approach, allow for reassessments, and use the gradebook next year when we understand exactly how to do this.	Look for additional literature/resources on the process. Instructor 6 and Lois will look into this for us.
		Common assessments? Stylistically different Look into doing this work together...makes evaluation	

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ Include -skills and remaining targets	June
✓	

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of October 9 - delayed start Thursday

Norms

- See 1st meeting

Roles:

Facilitator	Instructor 3.
Notetaker	Instructor 4 .
Time Keeper	Javier Calleja
Norm/Process Observer	Instructor 3.

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
SBG	Instructor 4 & Javier	Ch. 1 Cultural Targets Mexico	Write LTs for culture
	Instructor 4 Instructor 3 Javier	Ch. 2 Cultural Targets Puerto Rico	Write LTs for culture

Norms	Instructor 4, Instructor 3 Javier	Agreed Norms are open to revision as needed	Weekly - ongoing
Equity of voice	Instructor 4, Instructor 3 Javier	Discussed listening until a person is finished talking making their point before expressing an opinion	Weekly - ongoing

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ Assessing Assessments	Week of Oct. 23rd
✓	

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of October 16

Norms

- See 1st meeting

Roles:

Facilitator	Instructor 7
Notetaker	Instructor 4 .
Time Keeper	Javier Calleja
Norm/Process Observer	Instructor 4 .

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken
SBG	Neely Instructor 4 Javier	Skyped with French middle school teacher; she informed us how she uses a mixed of ACTFL standards 3 modes with TPRS combo. Her fusion of these 2 methods is not really SBG other than she uses "I can do" statements	LT and assessments
		Discussed bringing in copies of quizzes for next meeting to determine if they are a 1,2,3,4	Weekly- ongoing
		Complete LT before beginning to look at assessments & practice worksheets before assessments	Weekly - ongoing

Action Items for Future Meetings:	Deadline:
✓ Assessing Assessments	Week of Oct. 23rd
✓	

Spanish PLC
Meeting Agenda and Notes

Week of December 11- no delay this month

Norms

1. Rotate roles
2. Start and finish on time
3. Use a respectful tone and know that we can agree to disagree
4. Maintain professional focus and students first

Roles:

Facilitator	Instructor 5
Notetaker	
Time Keeper	
Norm/Process Observer	

Today's Objectives / Topics	Led by...	Notes	Conclusion(s) / Action(s) to be Taken

<p>Overview: 3 modes for integrated performance assessments</p>		<p>Interpretive communication phase: students listen to or read an authentic text and answer literal and interpretive questions to assess comprehension (Teacher provides feedback)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Interpersonal communication phase: After receiving feedback from step I, students engage in interpersonal two-way oral communication about a particular topic that relates to the interpretive text. (Videotape or audiotape this part)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Presentational communication phase: Students share their research/ideas/opinions. Sample presentational formats: speeches, skits, radio broadcasts, posters, brochures, essays, websites, etc.) (Intended audience is someone other than just the teacher)</p> <p>Example</p> <p>Overarching ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● One assessment leads to the next ● There is a rubric for each task and feedback after each task ● The learning activities throughout the unit lead up to & scaffold the performance tasks 	
<p>Jigsaw: assessment ideas for learning targets (under 3 modes)</p>		<p>Individually, take one learning target and come up with an assessment idea for each of the 3 modes/phases</p> <p>Share out & discuss</p>	

ANEXO 2

Entrevistas a especialistas del desarrollo curricular de ELE

Estas entrevistas cuentan con el permiso de los sujetos entrevistados para su difusión en nuestra Tesis. Los nombres han sido cambiados para preservar su privacidad así también como la localidad donde fueron entrevistados y se omiten el nombre de instituciones y demás entes públicos que puedan brindar información sobre sus verdaderas identidades.

A.2.1 Entrevistas a especialistas del desarrollo curricular de ELE en el Estado de Virginia, Estados Unidos:

A.2.1.1 Entrevista 1

SP1: We are to conduct an interview about curriculum design and curriculum development for foreign languages there are four main questions that were pre-arranged and we that we are going to be proceed to ask now, so the first question is ...

SP2: Do you want me to read the questions or do you want to read the questions?

SP1: No, you can read the question it's okay

SP2: Okay First one that you had is ...

Question one: What is the current process for curriculum design in foreign language?

So here in Charlottesville City we have K12 Spanish available every student K through 6 take Spanish they get a minimum of two times a week for 30 minutes each and then once they get to 7th grade then they have a choice of world languages so every child gets that basic foreign language base or Foundation through Spanish and then when they get to 7th through 12th grade then they can also choose Latin or French in 7th and 8th grade And when they get to 9th grade they could add German or Mandarin. So, their choices as they get older their choices increase. Of what we have for the curriculum design piece of that, we have what... we use the flash which is foreign language elementary school as our Baseline for developed resources best practices for introducing a second language to Young Learners. Which is obviously going to be a little bit different curriculum methodology then when you are teaching for mastery level at an older

student who is starting to obtain high school credits. So with the flesh curriculum the idea is to expose kids to the language the culture the music to create an awareness and to it's not necessarily geared towards Mastery level but the idea is that each grade level starting kindergarten you start with Basics because they start to master their own language the English language at that young age. So the really younger students as you teaching vocabulary site you go ahead and add the Spanish equivalent. So if you ever have been in an elementary classroom they will have the word chair labeled on the back of every single chair in the room table sync door and kids are learning okay d o o r that means door will in it in a Fless situation you will also have the Spanish equivalent for that. So they are kinds learning site words, they call site words as they learn the Spanish equivalent.

Question 2: Do you prefer a standards-based curriculum versus a traditional curriculum and why?

I personally as an educator but both social studies and I used it before I came here and curriculum you sent you to give a test and I used it before I came here and since I came here and I am a big advocate for stairs base traditional Concept you give a test if the kid fails that will we have to move on because we have to get to this point at the end of the year you might have over mediation session after school or tutoring to bring up their test scores but you're not really personalizing that for each individual student and once you get 70% of your kids to pass the test you don't do anything else with standards-based grading And you know kids are all differently as an educator but also as a quick to learn I it may Two or three months to learn particular concept that you could master in a week 2 weeks a month but if we both by June have that skill why We punish the person And a traditional curriculum is Child Center and a traditional curriculum.

SP1: Yeah I know!

SP2: and I also saw the results there that we had and in a very short. Of time when we switch to the Thunder Bay curriculum I thought I did the learning was much more relaxed than they were more focused that I think they were more productive of the test fear of their learning excitement And It's not as penalizing

Question 3: Do you support a common foreign language curriculum statewide?

sp2:it says do you support a common foreign language curriculum Statewide so as I mentioned earlier we do have a state set of standards that if we are in the state of Virginia following it verified credits to students and they can either go for what's called a regular diploma or standard diploma or an advanced diploma Standard diploma or advanced What are the things that one of the things that I said it's the standard diploma apart from the advanced diploma is having a foreign language credit that is one of the areas where they can earn a higher high school diploma having you know foreign language credits and so I think the fact That Virginia has Sol at least supports the continuation of the Learning of a foreign language. And it does say that this is something that we value as important ask you And we feel is a life skill and we take it seriously enough that we are going to take the time in the money to develop a state set Standards We don't have a State test like we do for math and English.

SP1: The question come from this side what we found through this study we have like 1900 education centers and the curriculum for Spanish 1 2 3 4 and in some cases AP it changes from day to night. Lets say a child that leaves in the mediation for the city of Alexandria move to a different city maybe even as close a one street away from their old address and they can come to a A completely different curriculum are they go different types of textbook of different types of tools and obviously maybe different resources as Wells. so I feel that by having the standards hopefully it will develop into a curriculum and I think that maybe Standard Based Learning, will take you there because that's really what it does, it states what a child should be able to do

Sp2: It's a level of proficiency within certain categories

SP1: yes exactly, so hopefully just like it happens in math, history, science one day we will have the same set of standards at a state level for foreign languages.

Question 4: Does your current curriculum addresses methodology, content and evaluation or is all that Determined by the teacher?

Sp1: And we have for the 4th question

Sp2: Does your current curriculum address methodology evaluation or is all that Determined by

the teacher?

So methodology It's under them by the sign. By Courtney Sign it's what we want the kids to know and share the learning activities that would be the best support them Getting to that point at the end of the unit instruction and what are the resources that we need or what are the best ways to teach test killer concept Philip backwards mapping you always begin with the end in mind and I think that that is good teaching whether you're teaching foreign language or anything I think there's a huge part of methodology they contend again Son of those had to be in by this state or the College Board if you had an AP National curriculum so I think that the content for us the best line either stay content or the AP curriculum and with the evaluation we don't have a state exam for the world languages like you that you have for correct that makes objects so that is left to the discretion Do the elevation level for foreign languages in the state of Virginia unless you're taking the AP AP exam because they PS or national Norm test somebody valuation depends if it is an AP or a local locally developed curriculum.

SP 1 thank you very much for your time and this concludes our interview.

A.2.1.2 Entrevista 2

Interview Curriculum Specialist City of XX

Sp1: We are conducting an interview with the curriculum specialist of the city of Alexandria about curriculum design and curriculum development foreign languages there are four main questions that we have pre-arranged and that we are going to proceed to ask now so the first question is

Question one: What is the current process for curriculum design in foreign language?

SP2: So we offer foreign languages what are levels of Education in the city of Alexandria that means that kids in elementary middle and high school ever get to take foreign languages and that is part of a criteria to graduate with an advanced diploma.

Sp1: Yes, I'm aware of that, but there is a process for curriculum design?

Sp2: The students get to take languages and elementary middle and high school level and the focus is building the language from smaller units to more complex units and helping the students apply the knowledge in real life scenarios where the language can be handy for them to speak with the neighbors with a classmate their teachers with members of the community. When they curriculum is design is all of these aspects of the language or taking into account and its focus on the level of the student and that is currently taken this say that the curriculum for elementary middle and high school will vary.

S1: So who gets to Design the curriculum?

S2: The teachers do them, then is sent to the curriculum specialist and approved Or It's approved with changes. It usually follows the order of the textbook that is using a class so it's design based on the units of the test book.

Question 2: Do you prefer a standards-based curriculum versus a traditional curriculum and why?

SP2: We here prefer standard based curriculum because it focused on the abilities of a child need to have within a unit of study and not so much on the test at the end of the course. So they traditionally curriculum is nose bleed test center is focus on the test and what the student needs to know for that particular test rather than developing Reading Writing listening and speaking. Whereas the standard based curriculum focused on developing The ability of the student to perform within a particular standard and not so much on test performance.

Question 3: Do you support a common foreign language curriculum statewide?

SP2: It is important to have continuity in foreign languages and perhaps having a common foreign language curriculum state-wide would and could contribute to it positively. If you think about it having the same set of standards in the throughout the state could have a positive impact in the way that the student receives foreign language instruction. let's say that a child will move from one part of the state to another and they were to receive the same set of standards then that would be something positive without a doubt.

Question 4: Does your current curriculum addresses methodology, content and evaluation or is all that Determined by the teacher?

SP2: That's my current curriculum address is methodology continue evaluation or that is determined by the teacher. it is determined by the teacher all the way support best practices within foreign language to classrooms. we believe that teachers should have the capacity to determine the way they evaluate and the way that they teach. I thought of the content goes it really comes from for the curriculum in the units in the textbook the detective books already bring you all the content that you going to be teaching and said the curriculum design comes from IT muscle time the continents all day or he had the vocabulary you have a team's you have the resources you have the software program that you need you have everything that that you needed as far as context goes. So the curriculum doesn't have the methodology and the content and evaluation but those do come in the textbook that we purchase for the schools. Essentially they use what they want to use so yes you could say that our curriculum doesn't have Evaluation Content Methodology.

But I do think it's important to have those for best practice.

SP 1: Well these concludes our interview thank you so much for your time in sharing your knowledge with us.

SP2: Sure you're welcome.

ANEXO 3

SOL'S 2014, Currículo tradicional estatal de Virginia, Estados Unidos

Estos son los estándares de aprendizaje que conforman el currículo tradicional del estado de Virginia, Estado Unidos. Las páginas 1 a la 4 son las que están dedicadas al ELE nivel B1-B2.

Foreign Language Standards of Learning for Virginia Public Schools



Board of Education
Commonwealth of Virginia

February 2014

**Foreign Language
Standards of
Learning
for
Virginia
Public Schools**

Adopted in May 2014 by the

Board of Education

Commonwealth of Virginia

Board of Education

Post Office Box 2120

Richmond, VA 23218-2120

© May 2014

Spanish
Standards of
Learning

for
Virginia
Public Schools

Foreword

The Standards of Learning in this publication represent a major development in public education in Virginia. Adopted in February 2007 by the Virginia Board of Education, these standards emphasize the importance of foreign language instruction in the Commonwealth and, therefore, are an important part of Virginia's efforts to provide challenging educational programs in the public schools and to enhance the preparation of Virginia's students to compete in a rapidly expanding global society. Knowledge and skills that students acquire in their foreign language classes will reinforce and expand their learning in other subject areas, enable them to interact effectively with others, and give them increased access to information across the world.

Reflecting a review of the previous standards adopted in June 2000, the Foreign Language Standards of Learning were developed through a series of public hearings and the efforts of many classroom teachers, curriculum specialists, administrators, and college faculty. These persons assisted the Department of Education in developing and reviewing the draft documents.

Copies of the Foreign Language Standards of Learning have been distributed to public schools throughout Virginia for school divisions and teachers to use in developing curricula and lesson plans to support the standards. These standards state the end-of-course requirements in levels I through IV of French, German, Spanish, and Latin. The standards for level IV focus on refinement of language skills and may be applied to levels V, VI, and above by adjusting specific course content. There are also generic Modern Foreign Language Standards of Learning, levels I through IV, that may be adapted to other modern languages, including non-Roman-alphabet languages, such as Arabic, Chinese, Japanese, Korean, and Russian.

The Standards of Learning set reasonable targets and expectations for what students should know and be able to do by the end of each language course offered for a standard unit of credit. Schools are encouraged to go beyond the prescribed standards to enrich the curriculum to meet the needs of all students. However,

in order for students to become proficient in other languages, they must have opportunities for longer sequences of language study; therefore, school divisions are encouraged to offer foreign language instruction beginning in the elementary grades. The standards set clear, concise, and measurable academic expectations for young people. Parents are encouraged to work with their children to help them achieve the standards.

A major objective of Virginia's educational agenda is to give its citizens a program of public education that is among the best in the nation and that meets the needs of all young people in the Commonwealth. These Standards of Learning continue the process for achieving that objective.

Introduction

The Foreign Language Standards of Learning identify essential content, processes, and skills for each level of language learning in Virginia's secondary schools. Included are specific standards for levels I through IV of French, German, Spanish, and Latin, as well as generic standards adaptable for levels I through IV of other modern languages, including non-Roman-alphabet languages, such as Arabic, Chinese, Japanese, Korean, and Russian. The standards for level IV focus on refinement of language skills and may be applied to levels V, VI, and above by adjusting specific course content. In addition, a curriculum framework for American Sign Language has been developed for levels I through III and is published in a separate document.

Each level of the modern language standards is organized into seven content strands and contains a total of 10 to 12 standards that outline the knowledge, skills, and processes essential for language learning. Each level of the Latin standards is organized into six content strands and contains a total of seven or eight standards that focus on interpretation of text. Each standard is followed by two or more essential components of the standard. Examples following the phrase such as in some of the components are suggestions offered to clarify the intent of the standard and are not requirements.

The emphasis on communication and interpretation ensures that students completing long-term, sequential foreign language programs in Virginia's secondary schools will be able to interact, within reasonable limits, with users of the language and understand their culture. The level of proficiency reached depends largely on the amount of contact with the target language; therefore, school divisions are encouraged to offer foreign language instruction beginning in the elementary schools. However, the ability to communicate comfortably with native speakers of the language about most topics is not obtained solely through classroom study. Students should be encouraged to pursue opportunities beyond the normal classroom setting, including long-term contact with, or immersion in, the target language and culture(s), such as participation in the Virginia Governor's Foreign Language Academies.

The standards are intended to provide a framework from which school divisions may develop local curricula based on the needs of their students and community. The standards do not comprise the curriculum for a given course or prescribe how the content should be taught. The concepts and structures for each level should be presented in a spiraling fashion that allows them to be reintroduced with increasing complexity at various stages of language development. In addition, local assessments designed to measure students' ability to use the target language should be aligned to local curricula and state standards.

Several terms that have particular significance within foreign language education are used throughout the document. Reference is frequently made to “culturally authentic materials,” which are materials that have been created for and by native speakers of the language and that have been derived from the culture itself. In addition, because language courses are sequential, reference is made to “level-appropriate” linguistic elements, skills, or instructional materials. “Level-appropriate” means that the content, process, skill, or material described requires students to function at the level they have attained. For example, the same instructional resource, such as a culturally authentic text or video, may be used at various levels of instruction by simply matching the linguistic task assigned to the students with their level of language proficiency. “Cultural competence” refers to the appropriateness of a response within a social context.

Spanish III (B1, B2)

In Spanish III (B1, B2), students continue to develop their communicative competence by interacting orally and in writing with other Spanish speakers, understanding oral and written messages in Spanish, and making oral and written presentations in Spanish. They communicate on a variety of topics at a level commensurate with their study, using more complex structures in Spanish and moving from concrete to more abstract concepts. They comprehend the main ideas of the authentic materials that they listen to and read and are able to identify significant details when the topics are familiar. Students develop the ability to discuss in Spanish topics related to historical and contemporary events and issues.

Goals:

Achieving linguistic fluency and cultural understanding is a long-term endeavor, requiring experiences beyond the classroom setting. Within the scope of the level of study, students will be able to perform with reasonable success in each of the following areas:

Effective Communication • Students will learn to communicate with others in a language other than English. • Students will improve their understanding of and ability to communicate in the English language by comparing and contrasting another language with their own.

Enhanced Cultural Understanding • Students will develop an awareness of and an appreciation for another people's unique way of life, the patterns of behavior that order their world, and the ideas and perspectives that guide their behaviors. • Students will learn about other cultures' contributions to the world and how these contributions have shaped international perspectives.

Expanded Access to Information • Students will connect with other disciplines through foreign language study, enabling them to reinforce and expand their understanding of the interrelationships among content areas. • Students will access information in more than one language, giving them a greater range of resources and a richer base of knowledge.

Increased Global Perspective • Students will respond to and contribute to their communities and the world in a more informed and effective manner as a result of the global perspective gained in a foreign language class. • Students will gain additional prospects for further education and career opportunities as a result of foreign language study.

Strands:

The content of the Modern Foreign Language Standards of Learning is organized around the following seven essential strands (defined on the following pages) of language development and application:

• Person-to-Person Communication • Listening and Reading for Understanding • Oral and Written Presentation • Cultural Perspectives, Practices, and Products • Making Connections through Language • Cultural and Linguistic Comparisons • Communication across Communities

Person-to-Person Communication

SIII.1 The student will engage in original and spontaneous oral and written communications in Spanish. 1. Express own opinions, preferences, and desires, and elicit those of others. 2. Use level-appropriate vocabulary and structures to express ideas about topics and events found in a variety of print and nonprint Spanish sources.

SIII.2 The student will demonstrate skills necessary to initiate, sustain, and close oral and written exchanges in Spanish, applying familiar vocabulary and structures to new situations. 1. Participate in sustained exchanges that reflect past, present, and future time. 2. Exchange detailed information on familiar topics via conversations, notes, letters, or e-mail. 3. Use paraphrasing, circumlocution, and nonverbal behaviors to convey and comprehend messages in level-appropriate Spanish.

Listening and Reading for Understanding

SIII.3 The student will comprehend spoken and written Spanish presented through a variety of media and based on new topics in familiar and unfamiliar contexts. 1. Identify main ideas and pertinent details when listening to or reading materials such as live and recorded conversations,

short lectures, reports, and literary selections. 2. Understand culturally authentic materials that present new and familiar information. 3. Understand and respond appropriately to instructions presented in informational materials, such as instructions for understanding travel schedules or using technology.

Oral and Written Presentation

SIII.4 The student will present information orally and in writing in Spanish, combining learned and original language in increasingly complex sentences and paragraphs. 1. Summarize and communicate orally and in writing main ideas and supporting details from a variety of authentic language materials. 2. Use past, present, and future time frames, word order, and other level-appropriate language structures with increasing accuracy.

SIII.5 The student will present in Spanish student-created and culturally authentic stories, poems, and/or skits. 1. Produce well-organized spoken and written presentations appropriate to the type of audience and the purpose of the presentation. 2. Use appropriate verbal and nonverbal presentational techniques, including visual aids and/or technological support.

Cultural Perspectives, Practices, and Products

SIII.6 The student will examine in Spanish the interrelationships among the perspectives, practices, and products of Spanish-speaking cultures. 1. Examine how and why products such as natural and manufactured items, the arts, forms of recreation and pastimes, language, and symbols reflect practices and perspectives of Spanish-speaking cultures. 2. Compare and contrast the viewpoints of Spanish-speaking people and the ways these viewpoints are reflected in their practices and products, such as political systems, art and architecture, music, and literature. 3.

Investigate the role of geography in the history and development of Spanish-speaking cultures.

Making Connections through Language

SIII.7 The student will use Spanish to reinforce and broaden knowledge of connections between Spanish and other subject areas. 1. Discuss in Spanish how aspects of the Spanish language and Spanish-speaking cultures are found in other subject areas. 2. Relate topics studied in other subject areas to those studied in Spanish class, such as contributions of political, arts, or sports figures from Spanish-speaking countries. 3. Use Spanish-language resources to expand knowledge in other subject areas.

Cultural and Linguistic Comparisons

SIII.8 The student will discuss in Spanish why similarities and differences exist within and among cultures. 1. Discuss the influences of historical and contemporary events and issues on the relationships between Spanish-speaking countries and the United States. 2. Compare and contrast aspects of Spanish-speaking cultures, such as language, clothing, foods, dwellings, and recreation, with those of other cultures.

SIII.9 The student will strengthen knowledge of the English language through study and analysis of increasingly complex elements of the Spanish language. 1. Demonstrate understanding that language and meaning do not transfer directly from one language to another. 2. Demonstrate understanding that vocabulary, linguistic structures, and tense usage in English may differ from those of Spanish.

Communication across Communities

SIII.10 The student will improve Spanish language skills and expand cultural understanding by accessing information beyond the classroom setting for recreational, educational, and occupational purposes. 1. Expand Spanish language skills and cultural competence through the use of media, entertainment, and technology. 2. Use Spanish-language resources, such as individuals and organizations in the community or accessible through the Internet, to broaden cultural understanding.

The Virginia Department of Education does not discriminate on the basis of race, color, national origin, sex, age, or disability in employment or provisions of service.

ANEXO 4

Estándares de aprendizaje nuevos de ELE nivel B1-B2 (calleja 2014-2017)

Estos estándares tienen el enfoque en la competencia comunicativa de la lengua meta y están basados en el MCER y el *plan curricular* del Instituto Cervantes.

Presentación de los estándares de aprendizaje de ELE:

Estos estándares de aprendizaje de ELE están basados en los trabajos elaborados por MCER, El *plan curricular* del Instituto Cervantes, ACTFL, los distintos autores que han sido estudiados para su realización, así también como en el resultado de una investigación de cuatro años. No obstante, hay y que destacar que estos estándares por si solos no constituyen el currículo de ELE y no deberían de aplicarse tal cual, pues entendemos que son los docentes lo que deben de modificar el material en función de las necesidades de sus estudiantes y la tarea, que son el eje del enfoque comunicativo reflejado en estos estándares de aprendizaje de ELE.

El Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español es una obra representativa de nuestra institución, que goza de una amplísima aceptación y que constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. (Centro Virtual Cervantes, op.cit.)

Objetivos Generales:

Los objetivos están basados en los modos de comunicación siguientes: *interpretativo*, *interpersonal*, de *presentación*, y de comunicación *intercultural* que en la puesta en práctica se enfocan en tener como objetivo máximo el desarrollo del estudiante como un *aprendiente autónomo*, *un agente social*, y como un hablante intercultural⁴⁶.

⁴⁶ El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos se presentan dentro de cada estándar de aprendizaje, con evidencia de aprendizaje al lado, para que se pueda determinar si el estándar de aprendizaje de ELE ha sido alcanzado.

Nivel B1, B2 básico:

Objetivo general: Desarrollar el entendimiento del uso de la lengua materna y de la lengua meta por medio del desarrollo de la comunicación. Reflexionar sobre el proceso comunicativo por medio de la comparación de otras lenguas y desarrollar el uso de ELE dentro y fuera del salón de clase. Desarrollar los cuatro modos de comunicación en función del enfoque comunicativo de la lengua.

Contenido / Estándares de aprendizaje:

Enfoque en las relaciones de la lengua y su desarrollo.

Estándar 1	Competencias lingüísticas		
	Estándar1: Interpersonal		
Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.			
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 1.1	<u>Intercambiar información e ideas</u> en conversaciones de carácter personal, profesional, académico y de interés general, utilizando distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2 en párrafos simples.	<u>Expresión oral/compresión oral:</u> 1) Intercambia ideas con compañeros de clase sobre preferencias personales. 2) Participa en conversaciones referentes a los problemas migratorios	<u>Compresión lectora y expresión escrita:</u> 1) Argumenta en una plataforma virtual cómo las preferencias por el arte han cambiado de una generación a otra. 2) Mantiene una comunicación escrita y de

ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación. Como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura. El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo. (Centro Virtual Cervantes)

		<p>del pasado y presente.</p> <p>3) Dialoga sobre un problema vía telefónica con su compañero y busca soluciones para resolverlo.</p> <p>4) Dialoga sobre eventos importantes de la historia y los relaciona con el presente.</p>	<p>forma virtual con estudiantes de otros países.</p> <p>3) Contribuye al trabajo en grupo con una crítica constructiva por medio de plataformas virtuales en desarrollos de tareas.</p> <p>4) Participa y contribuye en un debate sobre temas sociales en las redes sociales.</p>
E 1.2	<u>Satisfacer las necesidades de comunicación</u> de acuerdo a la situación en la que se encuentra utilizando párrafos simples.	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Negocia con un vendedor el cambio de un producto.</p> <p>2) Dialoga con un conserje sobre el cambio de un cuarto de hotel.</p> <p>3) Interactúa con un amigo sobre el retorno de un objeto que ha prestado.</p> <p>4) Explica a una agencia de alquiler lo que ha sucedido con un apartamento/automóvil.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Intercambia mensajes con un profesor diciéndole por qué necesita más tiempo para la tarea.</p> <p>2) Negocia con un agente universitario un trámite de documentos.</p> <p>3) Intercambia mensajes electrónicos en un foro.</p> <p>4) Contacta a un secretario universitario para modificar los datos ingresados en su solicitud de registración.</p>
E 1.3	<u>Expresar, reaccionar y defender</u> opiniones en conversaciones, utilizando algunos párrafos simples.	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Expone sus preferencias sobre un candidato político.</p> <p>2) Expone e intercambia opiniones sobre los beneficios de estudiar en el extranjero.</p> <p>3) Dialoga sobre leyes de manejo y el orden</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Intercambia concejos sobre cómo comportarse mientras se visita un país extranjero.</p> <p>2) Expresa su opinión en un foro virtual acerca de la política.</p> <p>3) Contesta a una cadena de correos</p>

		social. 4) Expresa su opinión sobre los estilos de la educación de su ciudad y otras.	electrónicos referentes a una opinión de la cual se está debatiendo. 4) Responde a una entrevista virtual sobre cómo se debe aprovechar el tiempo de estudio en un país extranjero.
Estándar 2	Estándar 2: Interpretativo Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 2.1	<u>Identificar el mensaje principal de un texto informativo</u> y algunos de los elementos que lo componen, en la mayoría de los tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Entiende algunos resúmenes de eventos históricos. 2) Entiende las políticas de ausencia del centro educativo descritas en el manual del estudiante. 3) Lee y entiende un catálogo de clases para diseñar su horario académico. 4) Lee reseñas de libros para decidir cuál comprar.	<u>Expresión oral:</u> 1) Entiende presentaciones breves sobre personajes históricos. 2) Entiende los puntos más importantes de una historia en un audio. 3) Entiende la charla de un estudiante que habla sobre experiencias estudiando en el extranjero. 4) Da seguimiento a un comercial de televisión o radio sobre un evento cultural o social.
E 2.2	<u>Dar seguimiento a una historia de ciencia ficción</u> y entender algunos de los detalles en los distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Entiende el razonamiento y la moral que hay detrás de un cuento. 2) Entiende los motivos que llevan a un personaje en una película a	<u>Expresión oral:</u> 1) Entiende la importancia de la tradición oral y la moral que una historia refleja. 2) Identifica los eventos que influyen a un protagonista de una obra

		<p>comportarse de determinada manera.</p> <p>3) Entiende los puntos principales de una historia de ciencia-ficción relativamente breve.</p> <p>4) Entiende y valora la importancia de obras literarias.</p>	<p>maestra de la literatura.</p> <p>3) Identifica los puntos de vista políticos y religiosos del protagonista de un cuento.</p> <p>4) Entiende por qué una persona actúa de determinada manera en una obra de teatro o de ópera.</p>
E 2.3	Comprender el mensaje principal y algunos de los detalles de <u>conversación y argumentación</u> en distintos tiempos verbales.	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende una conversación sobre una remodelación domiciliaria la página web de un diseñador de casas.</p> <p>2) Entiende un correo electrónico sobre los planes de cumpleaños de un amigo.</p> <p>3) Entiende reacciones del público en general, en una plataforma virtual, sobre leyes migratorias.</p> <p>4) Entiende una comunicación por correo electrónico sobre el mal funcionamiento de un producto doméstico.</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Entiende sentimientos expresados por un amigo.</p> <p>2) Entiende los planes de un amigo y su familia para las vacaciones.</p> <p>3) Entiende conversaciones mantenidas por terceros donde estos expresan sus sentimientos de preocupación sobre eventos en el mundo.</p> <p>4) Entiende y participa de una conversación por video-llamada con un grupo de estudiantes del extranjero.</p>
Estándar 3	<p>Estándar 3: Presentación</p> <p>Presentar información a una audiencia de forma oral y escrita</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 3.1	<u>Presentar y narrar</u> acerca de eventos e historias que tuvieron lugar en la vida	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Escribe sobre una</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Efectúa una</p>

	real o ficticia.	reunión familiar. 2) Escribe sobre un evento cultural que ocurrió u ocurrirá. 3) Escribe en una plataforma virtual sobre sus excursiones educativas. 4) Describe eventos populares o históricos y sus consecuencias.	presentación relatando unas vacaciones familiares. 2) Elabora una presentación sobre temas de la salud y los impactos que la salud tiene sobre la comunidad. 3) Presenta un trabajo sobre eventos históricos y sus consecuencias. 4) Describe un problema social que ocurrió u ocurrirá en su ciudad.
E 3.2	<u>Presentar un punto de vista, opinión o información de forma persuasiva</u> basada en evidencia de carácter social, profesional y personal, utilizando párrafos organizados.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Escribe sobre el beneficio de hacer ejercicio. 2) Escribe un reporte breve apoyando decisiones institucionales. 3) Escribe expresando su opinión en favor o en contra de un problema social. 4) Escribe un artículo breve sobre el beneficio de comer saludable.	<u>Expresión oral:</u> 1) Promueve un evento artístico por medio de una presentación. 2) Presenta los puntos principales sobre un problema de índole social. 3) Crea un comercial informativo promoviendo un evento. 4) Presenta la razón y la importancia de algunas clases educativas.
E 3.3	<u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir eventos,</u> sobre temas concretos.	<u>Expresión escrita:</u> 3) Presentar eventos culturales. 4) Presentar eventos populares.	<u>Expresión oral:</u> 3) Presentar sobre evento histórico. 4) Presentar sobre evento familiar.
Estándar 4	<p>Estándar 4: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma</p>		

	de forma satisfactoria.	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 4.1	<u>Conversar de forma distendida</u> con miembros nativos de las comunidades que ha estudiado.	1) Adopta el estilo de vida de la cultura. 2) Responde a conversaciones en redes sociales de forma adecuada conforme a la cultura. 3) Colabora en un trabajo en grupo y soluciona problemas de comunicación ofreciendo soluciones alternativas.
E 4.2	<u>Mostrar entendimiento de la cultura</u> con la cual interactúa y modifica su postura en situaciones que no resultan conocidas por el estudiante.	1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura. 2) Modifica sus expresiones corporales de acuerdo a la cultura. 3) Cambia sus gestos faciales de acuerdo a la cultura.
E 4.3	<u>Suprimir un juicio prematuro de las personas</u> y dejar fluir la comunicación hasta conocer más de la cultura con la que interactúa.	1) Describe influencias culturales. 2) Describe cómo influye la historia de un país en sus personas y formas de vida. 3) Explica cómo influye la cultura en la toma de decisiones.

Nivel B1, B2 intermedio:

Objetivo general: Desarrollar el entendimiento del uso de la lengua materna y de la lengua meta por medio del desarrollo de la comunicación. Reflexionar sobre el proceso comunicativo por medio de la comparación de otras lenguas y desarrollar el uso de ELE dentro y fuera del salón de clase. Desarrollar los tres modos de comunicación en función del enfoque comunicativo de la lengua.

Contenido / Estándares de aprendizaje:

Enfoque en las relaciones de la lengua y su desarrollo.

Estándar 1	<p>Competencias lingüísticas</p> <p>Estándar 1: Interpersonal</p> <p>Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 1.1	<p><u>Intercambiar información e ideas:</u> mantener conversaciones en un amplio espectro temático con el cual se pueda o no estar familiarizado del ámbito profesional y personal, social, académico utilizando preguntas de clarificación.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Mantiene diálogos sobre problemas medioambientales y ofrece soluciones para ellos.</p> <p>2) Tiene conversaciones comparando sistemas educativos extranjeros y locales.</p> <p>3) Dialoga sobre cómo los viajes cambian la percepción de las personas y sus culturas.</p> <p>4) Tiene conversaciones sobre problemas sociales y da ejemplos concretos.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Debate sobre interpretaciones de una exposición musical.</p> <p>2) Intercambia correos electrónicos expresando su punto de vista sobre asuntos que le competen y afectan a su generación.</p> <p>3) Intercambia mensajes electrónicos colaborando con la preparación de una tarea en grupo.</p> <p>4) Participa en un foro electrónico sobre cambios legislativos y el efecto de las nuevas leyes en rigor.</p>
E 1.2	<p><u>Satisfacer las necesidades en la comunicación</u> por medio de la negociación y de acuerdo a la situación en la que se encuentra, utilizando preguntas y ofreciendo alternativas o resoluciones.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Resuelve un problema de interpretación oral en el centro educativo.</p> <p>2) Provee detalles en la conversación sobre cómo localizar una maleta perdida durante</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Contacta con el profesor para pedir extensiones de tiempo en la entrega de la tarea.</p> <p>2) Se comunica con el doctor por medio de mensajes electrónicos</p>

		<p>un viaje.</p> <p>3) Responde preguntas de un agente de la ley después de presenciar un accidente automovilístico.</p> <p>4) Interactúa con un conserje del centro educativo para reponer las llaves perdidas de su apartamento.</p>	<p>para pedir una nueva receta médica.</p> <p>3) Interactúa con un consejero estudiantil para modificar horarios educativos.</p> <p>4) Intercambia mensajes electrónicos con un representante de ventas para cambiar un producto averiado.</p>
E 1.3	<p><u>Expresar, reaccionar, y defender,</u> manteniendo conversaciones prolongadas, en reacción y comparación de opiniones y preferencias, utilizando los distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Debate con su grupo de trabajo sobre cómo presentar la tarea de mejor manera.</p> <p>2) Dialoga sobre leyes migratorias y los pasos a seguir para realizar trámites migratorios.</p> <p>3) Presenta y argumenta información sobre planes sociales de alimentación en centro estudiantiles.</p> <p>4) Interactúa con estudiantes de otros países sobre las comunidades que combaten los efectos del cambio climático.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Participa en conversaciones electrónicas sobre preferencias en diseños de arquitectura y moda.</p> <p>2) Presenta sugerencias sobre cómo mejorar el uso del tiempo mientras se estudia en el extranjero.</p> <p>3) Intercambia opiniones de cómo desarrollar estrategias de aprendizaje en internet.</p> <p>4) Ofrece sugerencias en un foro electrónico o una red social de cómo hacer compras en el extranjero.</p>
Estándar 2	<p>Estándar 2: Interpretativo</p> <p>Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.</p>		

	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 2.1	Identificar el mensaje principal de un <u>texto informativo</u> , y la mayoría de los elementos que lo componen, en los tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Entiende una oferta de empleo para una posición profesional. 2) Entiende las instrucciones de cómo manejar un programa informático. 3) Entiende una reseña sobre un evento cultural. 4) Entiende un mensaje sobre cómo planificar nuevamente un evento.	<u>Expresión oral:</u> 1) Da seguimiento a un tour turístico de forma virtual. 2) Entiende detalles de la vida de un artista famoso. 3) Entiende un relato de un evento de deportes. 4) Sigue y entiende una serie televisiva.
E 2.2	Dar seguimiento a una <u>historia de ciencia ficción</u> y entender la mayoría de los detalles en los distintos tiempos verbales pertinentes a los niveles B1 y B2.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Entiende y da seguimiento a la cronología de eventos en una historia. 2) Entiende los motivos que llevan a alguien a realizar algo en una novela. 3) Identifica los detalles que dan apoyo a la idea principal de un poema. 4) Entiende las anécdotas de un protagonista en un monólogo.	<u>Expresión oral:</u> 1) Sigue la historia de una obra teatral. 2) Identifica qué lleva a un protagonista a actuar de cierto modo en una obra de teatro. 3) Entiende los detalles de un poema y su idea principal. 4) Identifica el mensaje en una ópera.
E 2.3	Comprender el mensaje principal y la mayoría de los detalles de <u>conversación y argumentación</u> , en distintos tiempos verbales.	<u>Expresión escrita:</u> 1) Entiende una entrevista en una revista de deportes.	<u>Expresión oral:</u> 1) Entiende una entrevista a una estrella de deportes y la forma

		<p>2) Entiende las reacciones de sus seres queridos ante una foto en una red social.</p> <p>3) Entiende preguntas y respuestas en una página web de un médico.</p> <p>4) Entiende los comentarios explícitos sobre la reseña de un libro.</p>	<p>en que llego al a triunfar.</p> <p>2) Entiende cuando un familiar comparte anécdotas de la infancia.</p> <p>3) Entiende los detalles de las descripciones de un viaje que su familia realizó.</p> <p>4) Entiende la conversación de compañeros de estudio sobre sus planes de trabajo.</p>
Estándar 3	<p>Estándar 3: Presentación</p> <p>Presentar información a una audiencia de forma oral, y escrita</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 3.1	<p><u>Presentar y narrar acerca de</u> eventos e historias que tuvieron lugar en la vida real o ficticia, elaborando párrafos organizado en los distintos tiempos verbales de los niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Presenta de forma cronológica eventos familiares.</p> <p>2) Presenta un itinerario completo de un evento cultural.</p> <p>3) Presenta información detallada de una experiencia vivencial.</p> <p>4) Narra una historia en busca de efectos emocionales.</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Escribe sobre una historia familiar con detalles certeros.</p> <p>2) Escribe un itinerario de un evento social o educativo.</p> <p>3) Escribe con detalles sobre un programa de estudio extranjero en el cual haya participado.</p> <p>4) Escribe en detalle sobre una actividad cultural de la que fue testigo.</p>

E 3.2	<p><u>Presentar un punto de vista, una opinión o información de forma persuasiva</u>, basada en una variedad de evidencia de carácter social, profesional y personal, utilizando párrafos organizados y desarrollados, niveles B1 y B2.</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Hace una presentación persuasiva para que la audiencia cambie de parecer sobre un problema social.</p> <p>2) Presenta un argumento a favor o en contra de un problema social.</p> <p>3) Efectúa un discurso persuasivo referente a leyes locales.</p> <p>4) Ofrece una presentación persuasiva sobre la importancia de participar en programas de estudios extranjeros.</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Escribe un artículo convenciendo a otros de optar por un estilo de música.</p> <p>2) Escribe una hoja de vida para un empleo.</p> <p>3) Escribe sobre una propuesta basada en datos obtenidos por una investigación.</p> <p>4) Escribe cartas de recomendación.</p>
E 3.3	<p><u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir eventos</u>, sobre distintos temas de forma detallada con precisión gramatical, suficiente evidencia y párrafos organizados, utilizando tiempos verbales correspondientes a los niveles B y B2.</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Presenta sobre un proyecto que ha diseñado.</p> <p>2) Presenta detalles sobre un producto para clientes.</p> <p>3) Presenta la explicación de un proceso de registración para conducir.</p> <p>4) Presenta detalles sobre un tema que haya escuchado con anterioridad.</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Escribe un documento de investigación educativa.</p> <p>2) Escribe una propuesta de un trabajo académico.</p> <p>3) Escribe un artículo para un periódico.</p> <p>4) Crea folletos informativos para clientes de una compañía.</p>
Estándar 4	<p>Estándar 4: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. Asimismo, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la</p>		

	misma de forma satisfactoria.	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 4.1	<u>Conversar de forma distendida</u> con miembros nativos de las comunidades sobre las que ha estudiado.	<p>1) Adopta el estilo de vida de la cultura.</p> <p>2) Responde a conversaciones en redes sociales de forma adecuada conforme a la cultura.</p> <p>3) Colabora en un trabajo en grupo y aporta soluciones a problemas de comunicación ofreciendo alternativas.</p> <p>4) Habla y compara las dos formas de vida y es optimista en la búsqueda de lo positivo.</p>
E 4.2	<u>Demostrar entendimiento de la cultura</u> con la cual se interactúa y modificar la postura en situaciones que no resultan conocidas.	<p>1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura.</p> <p>2) Modifica sus expresiones corporales de acuerdo a la cultura.</p> <p>3) Cambia sus gestos faciales de acuerdo a la cultura.</p> <p>4) Emplea costumbres locales de forma natural ayudando al proceso de comunicación.</p>
E 4.3	<u>Suprime un juicio prematuro de las personas</u> y dejar fluir la comunicación hasta conocer más sobre la cultura con la que interactúa.	<p>1) Describe influencias culturales.</p> <p>2) Describe cómo influye la historia de un país en sus personas y formas de vida.</p> <p>3) Explica cómo influye la cultura en la toma de decisiones.</p> <p>4) Explica los estereotipos para un mejor entendimiento cultural.</p>

Nivel B1, B2 avanzado:

Objetivo general: Desarrollar el entendimiento del uso de la lengua materna y de la lengua meta por medio del desarrollo de la comunicación. Reflexionar sobre el proceso comunicativo por

medio de la comparación de otras lenguas y desarrollar el uso de ELE dentro y fuera del salón de clase. Desarrollar los tres modos de comunicación en función del enfoque comunicativo de la lengua.

Contenido / Estándares de aprendizaje:

Enfoque en las relaciones de la lengua y su desarrollo.

Estándar 1	<p>Competencias lingüísticas</p> <p>Estándar1: Interpersonal</p> <p>Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.</p>			
	<table border="1" style="width:100%"> <tr> <th data-bbox="338 846 852 913">Objetivos específicos</th> <th colspan="2" data-bbox="852 846 1390 913">Evidencia de aprendizaje</th> </tr> </table>	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje			
E 1.1	<p><u>Intercambiar información e ideas:</u> sostener conversaciones y debates acerca de varios ámbitos como el profesional, personal, social y académico entre otros, utilizando preguntas de clarificación.</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Participa activamente de reuniones y diálogos en debates.</p> <p>2) Debate sobre acontecimientos académicos que impactan a sus compañeros y profesores.</p> <p>3) Participa en debates sobre la salud de los ancianos y los cuidados que estos necesitan.</p> <p>4) Dialoga sobre las ventajas y desventajas que tiene el uso de la tecnología.</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Intercambia mensajes electrónicos debatiendo y desafiando la postura de una organización de noticias.</p> <p>2) Sirve como moderador de un debate en redes sociales.</p> <p>3) Guía conversaciones sobre los impactos de leyes migratorias.</p> <p>4) Trabaja con otros compañeros para el desarrollo de artículos académicos por medio de programas de internet.</p>	
E 1.2	<p>Satisfacer <u>las necesidades en la comunicación</u> negociando en situaciones que no resultan</p>	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p>	<p><u>Compresión lectora y expresión</u></p>	

	familiares y hacerlo de forma satisfactoria.	<p>1) Intercambia información profesional o educativa de índole compleja.</p> <p>2) Interactúa con un profesor incitando a realizar cambios en la tarea.</p> <p>3) Dialoga con colegas identificando las causas que impactan en el resultado de un proyecto.</p> <p>4) Interactúa con un agente de la ley para solucionar un problema.</p>	<p><u>escrita:</u></p> <p>1) Dialoga con un conserje el cambio en la registración de su matriculación, por medio de correos electrónicos.</p> <p>2) Interviene en un foro de internet para redirigir el diálogo al enfoque original.</p> <p>3) Explica una situación compleja y guía el proceso de reclamo en el espacio virtual de reclamos para el cliente.</p> <p>4) Intercambia mensajes con su médico para cambiar el tratamiento que está llevando a cabo.</p>
E 1.3	<u>Expresar, reaccionar, y defender</u> conversaciones prolongadas en las cuales se puede debatir sobre temas complejos y que requieren pensamiento hipotético y abstracto.	<p><u>Expresión oral/compresión oral:</u></p> <p>1) Expone su opinión sustentada por una investigación.</p> <p>2) Interactúa para sugerir cómo acceder a ayuda legal en una situación complicada.</p> <p>3) Intercambia opiniones sobre los beneficios de la atención médica gratis.</p> <p>4) Debate sobre el sistema judicial y su</p>	<p><u>Compresión lectora y expresión escrita:</u></p> <p>1) Presenta en un foro de internet condiciones para ser empleado de la compañía en la que trabaja.</p> <p>2) Contribuye al desarrollo de documentos referentes a posiciones políticas en redes sociales y foros de internet.</p> <p>3) Presenta evaluaciones laborales</p>

		complejidad.	y sus reflexiones. 4) Participa en diálogos en páginas de internet sobre trabajos artísticos y sus mensajes culturales.
Estándar 2	<p style="text-align: center;">Estándar 2: Interpretativo</p> <p>Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 2.1	Identificar el mensaje principal de un <u>texto informativo</u> , e inferir ideas de pasajes complejos y con lenguaje poco familiar.	<p style="text-align: center;"><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende el análisis personal de un autor.</p> <p>2) Entiende el contrato de un apartamento.</p> <p>3) Entiende un reporte que explica el cambio de regulaciones o leyes.</p> <p>4) Entiende leyes propuestas y el efecto que estas tendrán sobre el país.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Entiende una entrevista donde un autor explica el desarrollo de una obra.</p> <p>2) Entiende cuando un presentador utiliza ejemplos exagerados para ejemplificar algo.</p> <p>3) Usualmente entiende distintas perspectivas sobre un mismo tema de discusión.</p> <p>4) Entiende la mayoría de los programas televisivos.</p>
E 2.2	Entender una <u>historia de ciencia ficción</u> y deducir otros personajes y las consecuencias de sus roles en la historia.	<p style="text-align: center;"><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende el desarrollo de un protagonista en una historia.</p> <p>2) Entiende una discusión entre dos protagonistas de una</p>	<p style="text-align: center;"><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Entiende el desarrollo de un protagonista en un audio.</p> <p>2) Entiende la discusión entre dos protagonistas en un</p>

		<p>historia.</p> <p>3) Entiende el humor de una novela gráfica.</p> <p>4) Pude inferir las relaciones de los protagonistas en una historia basándose en sus acciones.</p>	<p>audio.</p> <p>3) Entiende el humor de un comediante en una sala de teatro.</p> <p>4) Infiere las relaciones de los protagonistas en una historia basándose en sus dichos y acciones</p>
E 2.3	Comprender el mensaje principal de la <u>conversación y la argumentación.</u>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Entiende los detalles en una transcripción.</p> <p>2) Entiende y da seguimiento a la conversación de un grupo de estudiantes sobre temas sociales en las redes sociales.</p> <p>3) Entiende la conversación en una página de internet de servicio al consumidor.</p> <p>4) Entiende una conversación en un foro virtual sobre alquileres de lugares turísticos.</p>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Entiende detalles mencionados en una investigación.</p> <p>2) Entiende cuando un grupo de estudiantes habla sobre los beneficios de estudiar en el extranjero.</p> <p>3) Entiende una conversación sobre avances en el ahorro de energía eléctrica.</p> <p>4) Entiende conversaciones sobre los últimos modelos de automóviles en el mercado y sus ventajas.</p>
Estándar 3	<p>Estándar 3: Presentación</p> <p>Presentar información a una audiencia de forma oral, y escrita</p>		
	Objetivos específicos		
E 3.1	<u>Presentar y narrar acerca de la vida,</u> por medio de presentaciones complejas y detalladas,	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Presenta</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p>

	utilizado experiencias abstractas e hipotéticas.	<p>información sobre cómo un trabajo artístico influencia su vida.</p> <p>2) Presenta información hipotética de lo que podría ocurrir si algo se hace.</p> <p>3) Presenta una visión sobre la vida y el trabajo.</p> <p>4) Presenta un análisis para cambiar los estereotipos de las personas.</p>	<p>1) Escribe en orden cronológico sobre una historia.</p> <p>2) Escribe de forma reflexiva sobre un suceso que influyó en su vida.</p> <p>3) Escribe un plan de negocio.</p> <p>4) Escribe una visión sobre un evento cultural.</p>
E 3.2	<u>Presentar un punto de vista, opinión o información de forma persuasiva, clara, concisa, organizada, mostrando evidencia en casos complejos y relacionándola con experiencias de forma hipotética y abstracta.</u>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Presenta su interpretación sobre un trabajo artístico.</p> <p>2) Presenta un trabajo complejo y detallado sobre el cambio climático.</p> <p>3) Desarrolla y presenta un discurso sobre trabajos comunitarios.</p> <p>4) Apoya el enfoque de un candidato político.</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Escribe su interpretación sobre un trabajo artístico.</p> <p>2) Escribe un trabajo académico de opinión sobre un tema cultural.</p> <p>3) Escribe un punto de vista en un foro electrónico.</p> <p>4) Escribe un mensaje de apoyo a un candidato político en una red social.</p>
E 3.3	<u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir temas relacionados de interés público y algunos de interés especializado, usualmente relacionando la presentación con casos hipotéticos.</u>	<p><u>Expresión oral:</u></p> <p>1) Presenta una explicación sobre prácticas culturales de otro país.</p> <p>2) Desarrolla y efectúa un discurso informativo sobre un</p>	<p><u>Expresión escrita:</u></p> <p>1) Escribe un documento académico detallado relacionado dos culturas y explicando qué similitudes y diferencias tienen.</p>

		país de la lengua meta. 3) Efectúa un discurso sobre un caso hipotético relacionado con el medioambiente. 4) Efectúa una presentación con detalles sobre un proceso cultural que tuvo lugar en el pasado.	2) Crea una base de datos con trabajo profesionales para utilizarlos en trabajos académicos. 3) Escribe políticas de empresas para el mejor funcionamiento de una empresa. 4) Escribe un artículo sobre un tema de impacto global.
Estándar 4	<p>Estándar 4: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria.</p>		
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje	
E 4.1	<u>Conversar de forma distendida</u> con miembros nativos de las comunidades sobre las que se ha estudiado.	1) Adopta el estilo de vida de la cultura. 2) Responde a conversaciones en redes sociales de forma adecuada conforme a la cultura. 3) Colabora en un trabajo en grupo y soluciona problemas de comunicación ofreciendo alternativas. 4) Habla y compara las dos formas de vida y es optimista en la búsqueda de lo positivo. 5) Ajusta la cercanía física a las personas de acuerdo a la cultura.	
E 4.2	<u>Demostrar entendimiento de la cultura</u> con la cual interactúa y modificar la postura en situaciones que resultan poco conocidas.	1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura. 2) Modifica sus expresiones corporales de acuerdo a la cultura. 3) Cambia sus gestos faciales de acuerdo a la cultura.	

		<p>4) Emplea costumbres locales de forma natural ayudando el proceso de comunicación.</p> <p>5) Participa de celebraciones culturales de forma apropiada respetando las tradiciones.</p>
E 4.3	<p><u>Suprimir un juicio prematuro de las personas</u> y dejar fluir la comunicación hasta conocer más de la cultura con la que se interactúa.</p>	<p>1) Describe influencias culturales.</p> <p>2) Describe cómo influye la historia de un país en sus personas y formas de vida.</p> <p>3) Explica cómo influye la cultura en la toma de decisiones.</p> <p>4) Explica los estereotipos para un mejor entendimiento cultural.</p> <p>5) Demuestra compasión y respeto por todos sin llegar a conclusiones según las apariencias físicas de una persona.</p>

Objetivo general:

Desarrollar conexiones con otras disciplinas académicas de carácter formal e informal. Desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas, estudios sociales, historia, geografía y demás disciplinas que forman parte esencial del entendimiento cultural de una región en particular. Integrar la tecnología como base para la comunicación entre distintas disciplinas.

Enfoque en las conexiones del ELE y otras disciplinas:

En los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017, los objetivos relacionados con el modo/estándar «interdisciplinar» pueden resumirse de la siguiente forma: desarrollar conexiones con otras disciplinas académicas de carácter formal e informal, por medio del uso de todos los modos/estándares de comunicación. Desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas, estudios sociales, historia, geografía y demás disciplinas que forman parte esencial del entendimiento cultural de una región en particular. Integrar la tecnología como base para la comunicación entre distintas disciplinas.

Enfoque en las conexiones de ELE y otras disciplinas:

Estándar 5	Estándar 5: Interpersonal Interactuar con otros de manera informal, en parejas o en grupos utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 5.1	<u>Intercambiar información e ideas:</u> mantener conversaciones y debates acerca de otras clases curriculares como es el caso de matemáticas, historia, geografía, etcétera.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pregunta y responde preguntas que sirven para continuar una conversación. 2) Evalúa ideas y comentarios de sus compañeros. 3) Trabaja con compañeros de grupo para responder preguntas. 4) Intercambia información de objetivos de la tarea.
E 5.2	Satisfacer <u>las necesidades de la comunicación</u> respecto una gran variedad de temas académicos e interdisciplinarios.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Reflexiona sobre información referida a un contexto específico perteneciente a otra disciplina académica. 2) Pregunta y responde sobre un tema académico que haya visto en el pasado. 3) Formula conexiones entre los eventos presentes de la sociedad y las conversaciones que sostiene en clase. 4) Explica una necesidad o deseo basándose en información obtenida sobre un tema específico o general.
E 5.3	<u>Expresar, reaccionar y defender un punto de vista:</u> mantener conversaciones prolongadas en las cuales se pueda debatir sobre temas complejos y que requieran pensamiento hipotético y abstracto.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conversa usando redes sociales, expresa su opinión de forma respetuosa y educada. 2) Resume el concomimiento sobre un tema específico y lo presenta en redes sociales o foros virtuales. 3) Edita y descarga de forma lícita materiales auténticos de países hispanohablantes. 4) Utiliza la tecnología para resumir contenidos de otras disciplinas en la lengua

		meta.
Estándar 6	<p>Estándar 6: Interpretativo</p> <p>Demostrar el entendimiento de constructos y conceptos en la lengua meta presentados en textos auténticos utilizando estrategias de lectura y comprensión auditiva.</p>	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 6.1	<p>Identificar el mensaje principal de un <u>texto informativo</u> de carácter auténtico. Demostrar entendimiento de conversaciones extendidas con vocabulario poco familiar.</p>	<p>1) Responde de forma adecuada a preguntas sobre documentales utilizando la tecnología.</p> <p>2) Determina el propósito general o primario de una lista de ideas.</p> <p>3) Identifica vocabulario poco familiar en un discurso por medio de la utilización del parafraseo.</p> <p>4) Utiliza palabras clave para discernir el significado de una idea.</p>
E 6.2	<p>Entender una <u>historia de ciencia ficción</u>, dar seguimiento a ideas confusas y difíciles y comprender textos o manuales en otras disciplinas.</p>	<p>1) Completa una prueba de entendimiento de ideas principales sobre una historia.</p> <p>2) Ensambla un objeto siguiendo instrucciones de un manual.</p> <p>3) Completa un ejercicio físico por medio de instrucciones escritas.</p> <p>4) Utiliza una película para basar la idea de un proyecto de ciencia.</p>
E 6.3	<p>Utilizar conocimiento de otras materias para llevar adelante una <u>conversación y argumentación</u>.</p>	<p>1) Utiliza conocimiento concreto de otra disciplina para argumentar hechos concretos.</p> <p>2) Utiliza evidencia para apoyar una idea.</p> <p>3) Utiliza la tecnología para buscar material científico como evidencia de aprendizaje.</p> <p>4) Integra información previamente adquirida con nueva información y la presenta</p>

		en distintos temas educativos.
Estándar 7:	Estándar 7: Presentación	
	Presentar información a una audiencia de forma oral y escrita.	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 7.1	<u>Presentar y narrar conceptos</u> relacionados con otras disciplinas de forma concisa y específica.	<p>1) Elabora conexiones entre eventos culturales pasados, presentes y futuros.</p> <p>2) Enseña a sus compañeros de grupo sobre un tema en específico.</p> <p>3) Elabora y efectúa presentaciones en diferentes disciplinas.</p> <p>4) Narra una historia de forma organizada y hace la conexión con otra disciplina.</p>
E 7.2	<u>Presentar un punto de vista, opinión o información de forma persuasiva</u> , sobre temas de otras disciplinas para una audiencia en concreto.	<p>1) Representa distintas opiniones de formas iguales.</p> <p>2) Escribe y representa un diálogo entre estudiantes.</p> <p>3) Realiza una presentación sobre ciencia y los beneficios de su avance.</p> <p>4) Invita a la audiencia a reflexionar sobre el uso de materiales desechables.</p>
E 7.3	<u>Elaborar y efectuar presentaciones para informar, explicar o describir</u> : utilizando un léxico, gramática, tono y expresiones idiomáticas apropiadas a la audiencia para la que va dirigida.	<p>1) Conceptualiza y elabora un póster para demostrar el conocimiento adquirido en distintas disciplinas.</p> <p>2) Ofrece críticas de productos en internet.</p> <p>3) Diferencia entre un concepto literal y figurativo dentro de una presentación.</p> <p>4) Hace conexiones ente la L1 y la L2</p>

		por medio de explicaciones en la presentación.
Estándar 8:	<p>Estándar 8: Intercultural</p> <p>Explicar elementos y prácticas culturales en grupos y relacionarlos con la propia cultura. También, interactuar de forma oral, escrita y presencial con la nueva cultura e integrarse a la misma de forma satisfactoria.</p>	
	Objetivos específicos	Evidencia de aprendizaje
E 8.1	<u>Conversar de forma distendida</u> con miembros nativos de las comunidades sobre las que ha estudiado.	<p>1) Responde a tareas en plataformas virtuales de acuerdo a las reglas estipuladas por la cultura y las distintas disciplinas.</p> <p>2) Colabora en un trabajo en grupo teniendo en cuenta la noción del tiempo y las reglas disciplinares.</p>
E 8.2	<u>Demstrar entendimiento de la cultura</u> con la cual se interactúa y modificar la postura en situaciones que no resultan conocidas por el estudiante.	<p>1) Ajusta su espacio físico de acuerdo a la cultura, ya sea de forma virtual o presencial y en distintas disciplinas.</p> <p>2) Modifica sus expresiones corporales, idiomáticas y costumbres en función de un mejor entendimiento dentro de la disciplina estudiada.</p>
E 8.3	<u>Suprimir un juicio prematuro de las personas</u> y deja fluir la comunicación hasta conocer más de la cultura con la que interactúa.	<p>1) Describe influencias culturales sobre mecanismos de trabajos educativos y se ajusta a los tiempos manejados en la nueva cultura.</p> <p>2) Describe cómo influye la historia de un país en la forma de trabajar las distintas disciplinas y la importancia que estas tienen en el sistema educativo.</p>

Contenidos de estándares de aprendizaje de ELE:

Los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 están organizados en base a los doce inventarios provistos por el Plan curricular del Instituto Cervantes que se nos brindan en Niveles de referencia para el español. El primero de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a ciertos contenidos gramaticales, que son los siguientes:

Contenidos gramaticales:

1. Clases de sustantivos: el género de los sustantivos y el número de los sustantivos.
2. Los adjetivos: clases de adjetivos; género de adjetivos; posición del adjetivo; grados del adjetivo; metátesis del adjetivo.
3. Los artículos: el artículo definido; el artículo indefinido; ausencias de determinaciones: los nombres escuetos.
4. Los demostrativos.
5. Los posesivos.
6. Los cuantificadores: cuantificadores focales o presuposiciones y las estructuras cuantificadas.
7. El pronombre: El pronombre personal; los relativos; los interrogativos; los exclamativos.
8. El adverbio y las locuciones adverbiales: adverbio –mente; adverbios nucleares o de predicado; adverbios externos al dictum; adverbios de modus; adverbios conjuntivos; focalizados; intensificadores; adverbios interrogativos o relativos; locuciones adverbiales.
9. El verbo: tiempos verbales de indicativo y de subjuntivo; el imperfecto; formas no personales del verbo.
10. El sintagma nominal: el núcleo, complementos y modificadores; concordancia del SN con el verbo; el vocativo.
11. El sintagma adjetival: el núcleo, complementos y modificadores.
12. Sintagma verbal: el núcleo y complementos.

13. La oración simple: concordancia; constituyentes; tipos de oraciones simples.
14. Oraciones compuestas por coordinación: copulativas y adversativas.
15. Oraciones compuestas por subordinación: oraciones subordinadas sustantivas; oraciones subordinadas adjetivas o de relativo; oraciones subordinadas adverbiales.

El segundo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 gira en torno a los contenidos de la pronunciación, que son los siguientes:

Contenidos de la pronunciación:

1. Caracterización del español: modo de fonación; movimientos labiales; precisión sobre el acento idiomático.
2. La entonación: segmentación del discurso en unidades; identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa; identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla.
3. La sílaba y el acento: reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica; reconocimiento, identificación y producción del acento.
4. El ritmo, las pausas y el tiempo: percepción y producción del ritmo en la lengua hablada; percepción y producción de las pausas y del grupo fónico.
5. Los fonemas y sus variantes: la identificación y producción de los fonemas vocálicos; identificación y producción de los fonemas consonánticos; sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico.

El tercero de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2, gira en torno a los contenidos de la ortografía, que son los siguientes:

Contenidos de la ortografía:

1. Ortografía de letras y palabras: vocales, consonantes, letras mayúsculas, letras minúsculas iniciales, tipo de letras, ortografía de las palabras.
2. La acentuación gráfica: reglas generales de acentuación, tilde diacrítica, voces de otras lenguas.
3. Puntuación: punto (.); coma (,); dos puntos (:); punto y coma (;); puntos suspensivos (...); signos de interrogación (¿?) y exclamación (¡!); paréntesis (); corchetes []; comillas (“”); guion (-); raya (-); barra (/).
4. Abreviaturas y siglas: abreviaturas; siglas y acrónimos; símbolos.

El cuarto de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de las funciones, que son los siguientes:

Contenidos de las funciones:

1. Dar y pedir información: identificar; pedir información; dar información; pedir confirmación; confirma la información previa; describir y narrar eventos.
2. Expresar opiniones: actitudes y conocimientos: pedir opinión; dar una opinión; pedir valoración; valorar; expresar aprobación y desaprobación; posicionarse a favor o en contra; preguntar si se está de acuerdo; invitar al acuerdo; expresar acuerdo; expresar desacuerdo; mostrar escepticismo; presentar un contraargumento; expresar certeza y evidencia; expresar falta de certeza y evidencia; invitar a formular una hipótesis; expresar posibilidad; expresar obligación y necesidad; expresar falta de obligación y necesidad; preguntar por el conocimiento de algo; expresar conocimiento; expresar desconocimiento; preguntar por la habilidad para hacer algo; expresar habilidad para hacer algo; preguntar si se recuerda o se ha olvidado; expresar que se recuerda; expresar que nos e recuerda.

3. Expresar gustos, sentimientos y deseos: preguntar por planes, intenciones, gustos o intereses, preferencias y deseos; expresar planes, intenciones, alegría, satisfacción, tristeza, aflicción, placer, diversión, aburrimiento, hartazgo, gustos, intereses, aversión, enfado, indignación, miedo, ansiedad, preocupación, nerviosismo, empatía, alivio, esperanza, decepción, resignación, arrepentimiento, vergüenza, sorpresa, extrañeza, admiración, orgullo, afecto y sensaciones físicas.

4. Influir en el interlocutor: dar una orden, o instrucción; pedir un favor; pedir objetos; pedir ayuda; rogar; repetir una orden previa o presupuesta; responder a una orden; pedir permiso; dar permiso; denegar permiso; prohibir; rechazar una prohibición; proponer y sugerir; ofrecer e invitar; solicitar confirmación; aceptar una propuesta; rechazar una propuesta; aconsejar; advertir; amenazar; reprochar; prometer; ofrecerse para hacer algo; tranquilizar; animar.

5. Relacionarse socialmente: saludar; responder a un saludo; dirigirse a alguien; presentar a alguien; responder a una presentación; preguntar por la necesidad de una presentación; solicitar ser presentado; dar la bienvenida a alguien; responder a una bienvenida; disculparse; responder a una disculpa; agradecer; responder a un agradecimiento; dar el pésame; proponer un brindis; felicitar; formular buenos deseos; responder a felicitaciones; enviar y transmitir saludos; responder al envío de saludos; despedirse.

6. Estructurar el discurso: Establecer la comunicación y reaccionar; saludar y responder a un saludo; preguntar por una persona y responder; pedir una extensión o habitación y responder; preguntar si se puede dejar un recado; preguntar por el estado general de las cosas y responder; solicitar que comience un relato y reaccionar; introducir el rema del relato y reaccionar; indicar que se sigue el relato con interés; controlar la atención del interlocutor; introducir un hecho; organizar la información; reformular lo dicho; destacar un elemento; citar; abrir una digresión; cerrar una digresión; rechazar un tema o aspecto del tema; interrumpir; indicar que se puede reanudar el discurso; pedir a alguien que guarde silencio; conceder la palabra; indicar que se desea continuar el discurso; concluir

el relato; introducir un nuevo tema; proponer el cierre; aceptar el cierre; rechazar el cierre; introduciendo un nuevo tema.

El quinto de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de las tácticas y estrategias pragmáticas, que son los siguientes:

Contenidos de las tácticas y estrategias pragmáticas:

1. Construcción e interpretación del discurso: mantenimiento del referente y del hilo discursivo; marcadores del discursivo; la deixis; desplazamiento en el orden de los elementos oracionales; procedimiento de cita; valores ilocutivos de los enunciados interrogativos; la expresión de la negación; significados interpretados.
2. Modalización: intensificación o refuerzo; focalización; los valores modales de la entonación y de otros elementos suprasegmentales; desplazamiento de la perspectiva temporal.
3. Conducta internacional: cortesía verbal atenuadora; cortesía verbal valorizante.

El sexto de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de los géneros discursivos y productos textuales, que son los siguientes:

Contenidos de los géneros discursivos:

1. Géneros orales y escritos: lista alfabética de géneros orales y escritos; géneros de transmisión oral: recepción y producción; géneros de transmisión escrita: recepción y producción.

El séptimo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de las nociones generales, que son las siguientes:

Contenidos de las nociones generales:

1. Nociones existenciales: existencia, inexistencia; presencia, ausencia; disponibilidad, no disponibilidad; cualidad general; acontecimiento; certeza, incertidumbre; realidad, ficción; necesidad, contingencia, obligación; generalidad, especificación.
2. Nociones cuantitativas: cantidad numérica; cantidad relativa; aumento, disminución; proporción; grado; medidas.
3. Nociones espaciales: localización; posición absoluta; posición relativa; distancia; movimiento, estabilidad; orientación, dirección; orden; origen.
4. Nociones temporales: referencias generales; localización en el tiempo; aspectos de desarrollo.
5. Nociones cualitativas: formas y figuras; consistencia, resistencia; textura; acabado; humedad, sequedad; materia; visibilidad, visión; audibilidad, audición; sabor; olor; color; edad, vejez; accesibilidad; limpieza.
6. Nociones evaluativas: evaluación general; valor, precio; atractivo; calidad; aceptabilidad; adecuación; conformidad; corrección; precisión, claridad; interés; éxito, logro; utilidad, uso; capacidad, competencia; importancia; normalidad; facilidad.
7. Nociones mentales: reflexión, conocimiento; expresión verbal.

El octavo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de las nociones específicas, que son las siguientes:

Contenidos de las nociones específicas:

1. Individuo dimensión física: Partes del cuerpo; características físicas; acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo; ciclo de la vida y reproducción.
2. Individuo dimensión perceptiva y anímica: carácter y personalidad; sentimientos y estado de ánimo; sensaciones y percepciones físicas; estados mentales; modales y comportamiento; valores personales; suerte.
3. Identidad personal: datos personales; documentación; objetos personales.
4. Relaciones personales: relaciones familiares; relaciones sociales; celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos; actitudes y formas de comportarse.
5. Alimentación: dieta y nutrición; bebida; alimentos; recetas; platos; utensilios de cocina y mesa; restaurante.
6. Educación: centros e instituciones educativas; profesorado y alumnado; sistema educativo; aprendizaje y enseñanza; exámenes y calificaciones; estudios y titulaciones; lenguaje de aula; material educativo y mobiliario de aula.
7. Trabajo: profesiones y cargos; lugares, herramientas y ropa de trabajo; actividad laboral; desempleo y búsqueda de trabajo; derechos y obligaciones laborales; características de un trabajador.
8. Ocio: tiempo libre y entretenimiento; espectáculos y exposiciones; deportes; juegos.
9. Información y medios de comunicación: información y comunicación; correspondencia escrita; teléfono; prensa escrita; televisión y radio; internet.
10. Vivienda: acciones relacionadas con la vivienda; características de la vivienda; actividades domésticas; objetos domésticos.

11. Servicios: servicio postal; servicio financiero; servicios sanitarios; servicios de protección y seguridad; servicios sociales; servicios de abastecimiento público.
12. Compras, tiendas y establecimientos: lugares, personas y actividades; ropa, calzado y complementos; alimentación; pagos.
13. Salud e higiene: salud y enfermedades; heridas y traumatismos; síntomas; centros de asistencia sanitaria; medicina y medicamentos; higiene; estética.
14. Viajes, alojamiento y transporte: viajes; alojamiento; sistema de transporte.
15. Economía e industria: finanzas y bolsa; renta; comercio; entidades y empresas; industria y energía.
16. Ciencia y tecnología: cuestiones generales; biología; matemáticas; información y nuevas tecnologías; física y química.
17. Gobierno, política y sociedad: sociedad; política y gobierno; ley y justicia; ejército.
18. Actividades artísticas: disciplinas y cualidades artísticas; música y danza; arquitectura, escultura y pintura; literatura; fotografía; cine y teatro.
19. Religión y filosofía: religión; filosofía.
20. Geografía y naturaleza: universo y espacio; geografía; espacios urbanos o rústicos; clima y tiempo atmosférico; fauna; flora; problemas medioambientales y desastres naturales.

El noveno de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2, gira en torno a los contenidos de los referentes culturales, que son los siguientes:

Contenidos de los referentes culturales:

1. Conocimientos generales de los países hispanos: geografía física; población; gobierno y política; organización territorial y administrativa; economía

e industria; medicina y sanidad; educación; medios de comunicación; medios de transporte; religión; política lingüística.

2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente: acontecimientos y personajes históricos y legendarios; acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.

3. Productos y creaciones culturales: literatura y pensamiento; música; cine y artes escénicas; arquitectura; artes plásticas.

El décimo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de los saberes y comportamientos socioculturales, que son los siguientes:

Contenidos de los saberes y comportamientos socioculturales:

1. Condiciones de vida y organización social: identificación personal; la unidad familiar; calendario, días festivos, horarios, ritmos cotidianos; comidas y bebidas; educación y cultura; trabajo y economía; actividades de ocio, hábitos y aficiones; medios de comunicación e información; la vivienda; servicios; compras, salud e higiene; viajes, alojamiento y transporte; ecología y medio ambiente; servicios sociales y programas de ayuda; seguridad y lucha contra la delincuencia.

2. Relaciones interpersonales: en el ámbito personal y público; en el ámbito profesional; en el ámbito educativo.

3. Identidad colectiva y estilo de vida: Identidad colectiva, sentido de vida y pertenencia a la esfera social; tradición y cambio social; espíritu y religión; presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros; fiestas, ceremonias y celebraciones.

El undécimo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2, gira en torno a los contenidos de las habilidades y actitudes interculturales, que son los siguientes:

Contenidos de las habilidades y actitudes interculturales:

1. Configuración de una identidad cultural plural: conciencia de la propia identidad cultural; percepción de diferencias culturales; aproximación cultural; reconocimiento de la diversidad cultural; adaptación e integración; actitudes: empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable; tolerancia a la ambigüedad; regularización de los factores afectivos.

2. Asimilación de los saberes culturales: habilidades de observación, comparación, clasificación, deducción, transferencia, inferencia, conceptualización; evaluación y práctica; evaluación y control; reparación y control; actitudes: empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable; distanciamiento, relativización; tolerancia a la ambigüedad.

3. Interacción cultural: habilidad de planificar; contacto y compensación; evaluación y control; reparación y ajustes; actitudes: empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable; distanciamiento, relativización, tolerancia a la ambigüedad; regulación de los factores afectivos (estrés cultural).

4. Mediación cultural: habilidades: planificación; mediación; evaluación y control; reparación y ajustes; empatía; curiosidad, apertura; disposición favorable y flexible; distanciamiento, relativización; tolerancia a la ambigüedad; regularización de los factores afectivos (estrés cultural, desconfiada).

El décimo segundo de los contenidos de los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 para los niveles B1 y B2 gira en torno a los contenidos de los procedimientos de aprendizaje, que son los siguientes:

Contenidos de los procedimientos de aprendizaje:

1. Relación de procedimientos de aprendizaje: planificación y control del propio proceso de aprendizaje; procesamiento asimilación del sistema de la

lengua; regulación y control de los factores afectivos; regulación y control de la capacidad de cooperación.

2. Uso estratégico de procedimiento de aprendizaje en la realización de tareas: planificación; realización de la tarea; evaluación y control; reparación y ajustes.

Metodología

Los estándares de aprendizaje de ELE del periodo 2014-2017 brindan una serie de orientaciones didácticas que son de carácter variado, y hacen mención de forma especial a la utilización de un input y output comprensible. No obstante, se deja a criterio de docentes la libertad de elección en cuanto al método que más se asemeje a sus estilos de enseñanza; pues se entiende que, al no hacer referencia explícita y directa hacia la utilización de un método en concreto, el docente está en absoluta libertad de elección. El enfoque metodológico recae sobre la utilización del enfoque comunicativo, el cual queda plasmado en todo el contenido de los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017. Se entiende que, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, el estudiante debe ser capaz de comunicarse por medio de la utilización de la gramática y el léxico. No obstante, estos son únicamente elementos que se utilizan en función del enfoque comunicativo y viceversa. Según hemos podido comprobar, al seguir este enfoque metodológico la importancia recae sobre la capacidad del estudiante de comunicarse y no tanto así en la forma en que lo hace. Este hecho permite absoluta libertad a los docentes para elegir la metodología que mejor se ajuste a las actividades que desarrollen en virtud de un mejor funcionamiento comunicativo, con el fin de que sus alumnos puedan desenvolverse sin problemas en todos los ámbitos en los que hacen uso de la lengua, y para llevar a cabo el desarrollo e implementación de las tareas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa. Además, por medio del desarrollo del enfoque comunicativo, los estudiantes también estarían mejorando sus capacidades en el uso de su lengua materna, ya que la competencia comunicativa trasciende el ambiente escolar y se transfiere a las comunidades en las cuales interactúan los estudiantes.

En los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 se recomienda exponer a los estudiantes al uso de materiales y recurso auténticos con el fin de adquirir y practicar la lengua.

Asimismo, se recomienda hacerlo de forma variada, tanto en el contenido como en la forma en que interactúan con el material:

1. Exposición directa al uso auténtico de la lengua: cara a cara; oyendo conversaciones; escuchando radio, grabaciones; viendo, escuchando televisión; leyendo textos escritos auténticos sin previa manipulación; utilizando programas de ordenador; participando en video-conferencias; cursando otras materias en la lengua meta.

En los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 se recomienda exponer a los estudiantes al uso de input y output comprensibles en todos los ámbitos en los que el estudiante interactúe con la lengua. Se recomienda hacerlo de la siguiente forma:

2. Exposición a input y output comprensible: El input y output comprensible es el material que esté relacionado de forma directa a la lección y que es coherente con el tema de la unidad. La presentación y uso de este material se tiene que dar de la siguiente forma: a) por medio de secuencias elaborando un plan de aprendizaje; b) por medio del uso de antecedentes que respalden el plan de aprendizaje; c) integrando el input y output comprensible en todos los ámbitos de la lección y del salón de clase; d) utilizando estrategias de aprendizaje y enseñanza; e) haciendo énfasis en la iteración y la comunicación; f) practicando la lengua en todas sus áreas y modos de comunicación; g) llevando a cabo la lección diaria dentro y fuera del salón de clase; h) finalizando la lección con un repaso y una evaluación para entonces comenzar con este proceso nuevamente; i) el nuevo input y outputs en principio tendría que estar relacionado con los anteriores para entonces ir desarrollando la lengua y el uso de estos elementos en bloques y unidades que le den sentido a la lengua y la tarea en la cual se utilicen. El input y output comprensible le permite al estudiante darle sentido a los que se le está intentado enseñar y por ende facilita el camino hacia los objetivos de aprendizaje propuestos en la lección por el docente.

Por último, en los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 se formulan orientaciones generales sobre cómo los estudiantes deberían poder aprender el idioma de una forma más eficaz y autónoma dentro y fuera del aula. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes desarrollan la competencia comunicativa por medio de la interacción con materiales auténticos y variados, por distintos medios de acceso. Es por ello por lo que los alumnos deben poder aplicar sus conocimientos adquiridos con anterioridad en virtud del desarrollo del ELE de distintas maneras, entre ellas la presentación de materiales o la interacción directa con nativos de una comunidad, entre otras que mencionaremos a continuación.

3. Exposición directa a enunciados hablados.
4. Participación directa en interacciones comunicativas auténticas.
5. Participación en tareas elaboradas en la lengua meta.
6. De forma autodidacta: estudio individual, siguiendo objetivos propios y negociados, utilizando medios de aprendizaje y enseñanza disponibles.
7. Por medio de presentaciones, ejercicios, explicaciones.
8. Mediante actividades que comienzan con la L1 pero vayan reduciéndola hasta llegar a la lengua meta como la lengua de control.
9. Mediante la realización de trabajos en grupo y en clase con el profesor como guía.
10. Mediante la evaluación de actividades con el apoyo del profesor y compañeros de grupo.
11. Mediante el desarrollo del material de estudio propio.
12. Mediante el desarrollo del plan de estudio y el plan de autoevaluación.

Los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 tienen como objetivo principal el desarrollo de los estudiantes en tres dimensiones, una de ellas es la de convertirse en un aprendiente autónomo. Ello supone que este pueda y deba autoevaluar su propio proceso de

aprendizaje. Es por eso por lo que estos estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 instan y alientan a los estudiantes a que practiquen la autoevaluación.

No obstante, es el docente quien decide cuáles de los elementos metodológicos, previamente mencionados, se ajustan más a las necesidades de sus alumnos. También, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan están sujetas a la tarea y los estilos de enseñanza-aprendizaje presentes en el salón de clase.

Evaluación

En los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 existe una larga lista de formas de evaluación, aunque se menciona que esa lista no es exhaustiva, y que existen otros muchos métodos de evaluación. En ella se ofrecen distintas formas de evaluación y una breve descripción de cada una de ellas como punto de partida para que los docentes opten por las formas evaluativas que más se ajusten a la forma en la que aprenden sus estudiantes, a la tarea y sus estilos de enseñanza. Las formas de evaluación que se presentan en los estándares de aprendizaje de ELE 2014-2017 son las siguientes:

Existen distintos tipos de evaluación, la lista que se presenta a continuación no es, ni pretende ser exhaustiva, sino que se presenta como una herramienta más para la puesta en funcionamiento de los estándares de aprendizaje y como una opción para que los docentes la adapten a sus estilos de enseñanza:

- Evaluación de aprovechamiento: es la evaluación del grado en el cual se ha logrado alcanzar los objetivos propuestos en la unidad de trabajo, la tarea, etc.;
- Evaluación del dominio: es la evaluación del grado en el cual alguien es capaz de aplicar sus conocimientos en función del mundo real;
- Evaluación con referencia a la norma (RN): es la evaluación del lugar y valoración que ocupa cada miembro de un grupo con respecto a los demás.

- Evaluación con referencia a un criterio (RC): es la evaluación que toma como referente una serie de criterios para entonces situar los resultados individuales dentro de estos y ver dónde se sitúa el aprendiente;
- Maestría RC: es la evaluación que establece un nivel mínimo de competencia para resolver que estudiantes lo han alcanzado y quienes no;
- Continuum RC: es la evaluación que sitúa una capacidad dentro de una línea continua para evaluar el grado de capacidad de un área determinada;
- Evaluación continua: es la evaluación en que el profesor evalúa el trabajo del alumno en cuanto a actuaciones, tareas, etc. a lo largo de todo el curso. La calificación final, obtenida por el estudiante, refleja todo el trabajo del curso;
- Evaluación de un momento concreto: es la evaluación del grado en el cual el estudiante completa un determinado examen o prueba en un momento específico;
- Evaluación formativa: es la evaluación que toma como base el proceso continuo de aprendizaje, los puntos débiles y fuertes, para brindar una información no cuantificable al estudiante sobre su proceso de aprendizaje;
- Evaluación sumativa: es la evaluación que resume el nivel de aprovechamiento del curso al final del mismo. Este sistema de evaluación no necesariamente puede ser de nivel lingüístico;
- Evaluación directa: es la evaluación que le da la información al estudiante de lo que este está realizando como en el caso de un examen;
- Evaluación indirecta: es la evaluación que evalúa por medio de una prueba en papel, no hay un observador el cual tome notas de las interacciones del estudiante. El estudiante no es sometido a ningún examen y no forma parte de ningún grupo examinado;

- Evaluación de la actuación: es la evaluación del grado en el cual el estudiante actúa en una presentación o en una prueba escrita y de forma directa;
- Evaluación de los conocimientos: es la evaluación del grado en el cual el estudiante responde a una serie de preguntas presentes en una prueba que pretenda medir el nivel de conocimiento que ha alcanzado el estudiante;
- Evaluación subjetiva: es la evaluación del grado en el cual el examinador valora de la calidad del trabajo del estudiante;
- Evaluación objetiva: es la evaluación en la cual la subjetividad ha sido quitada y por ende la prueba que se administra solamente cuenta con una respuesta correcta.
- Valoración mediante lista de control: es la evaluación en que el estudiante está relacionado con descriptores acorde con la tarea;
- Valoración mediante escala: es la evaluación que consiste en colocar a los estudiantes en bandas y escalas;
- Impresión: es la evaluación de carácter totalmente subjetivo basado en la experiencia de la actuación del estudiante en clase;
- Valoración guiada: es la evaluación que minimiza la subjetividad del evaluador e incluye la impresión guiada por criterios específicos de evaluación;
- Evaluación global: es la evaluación que se enfoca en valorizar el trabajo en grupo;
- Evaluación analítica: es la evaluación que se enfoca en evaluar todos los aspectos de forma separada y en concreto en función de lo que se busca o en función de cómo se alcanza el objetivo;
- Evaluación en serie: es la evaluación de una serie de tareas aisladas que a su vez se califican de forma global y en conjunto;

- Evaluación por categorías: es la evaluación de las distintas categorías existentes dentro de un objetivo, tarea, prueba, etc.;
- Evaluación realizada por otras personas: es la evaluación desarrollada por terceros en cuanto a al nivel lingüístico de los estudiantes;
- Autoevaluación: es la evaluación del propio proceso de adquisición de la lengua y dominios lingüísticos.

En los estándares de aprendizaje de ELE del 2014-2017 se plantea el hecho de que existe una gran variedad de métodos de evaluación; pero en dichos estándares se opta por mencionar, de forma especial, el sistema de evaluación denominado «Evaluación basada en estándares» (ver figura A1). En relación con esto, se explica que el sistema de calificación basado en estándares funciona de la siguiente manera:

La evaluación basada en estándares

Este sistema funciona de la siguiente forma: este sistema de calificación toma como base los modos de comunicación; b) dentro de estos modos de comunicación desarrolla metas de aprendizaje; c) luego se desarrolla un criterio de contenido como vocabulario, gramática, contenidos, etc.; d) se decide el nivel de destreza dentro de los contenidos establecidos, avanzado, intermedio, básico, etc. e) en cada uno de los bloques de la rúbrica de calificación, se puede brindar un comentario para que los estudiantes puedan ver los errores que cometieron y ver las sugerencias que los docentes les brindan con el fin de mejorar el idioma.

La figura A1, es solamente una guía de calificación, y no supone la única forma de calificar los estándares. Aquí se provee la figura, como un ejemplo, para que el docente pueda desarrollar su propia forma de evaluación siguiendo el modelo presentado, si así lo deseara.

Ejemplo de escala de calificación de 4 puntos para ELE

Escala de un punto (modificable a escala de medio punto)	MODOS DE COMUNICACIÓN			
	PUNTOS	Presentación	Interpersonal	Interpretativo
No apto 1	La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para estudiantes)	La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para estudiantes)	La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para estudiantes)	La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos para estudiantes)
Ejemplo de medio punto 1.5	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (citar ejemplos para el estudiante)	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (citar ejemplo para el estudiante)	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (citar ejemplo para el estudiante)	Para acceder a la calificación 2 debes de hacer lo siguiente: (citar ejemplo para el estudiante)
Básico 2	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.	No comete errores de contenido simple, pero comete errores de contenido más complejo.
Intermedio 3	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.	No comete errores de contenido simple ni complejo que fueron enseñados en clase.
Avanzado 4	En adición a lo exhibido en la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en distintos	En adición a lo exhibido en el la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en	En adición a lo exhibido en el la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en	En adición a lo exhibido en el la escala 3, demuestra un manejo excelente de la lengua en

	contextos.	distintos contextos.	distintos contextos.	distintos contextos.
--	------------	----------------------	----------------------	----------------------

Los docentes y los estudiantes deben autoevaluarse antes, durante y después de cada lección. Existen varios métodos de evaluación, pero ninguno tan efectivo como la autoevaluación del propio trabajo de estudiantes y docentes.

Así pues, se entiende que el objetivo general de los estándares de aprendizaje es el desarrollo de los estudiantes en tres dimensiones, una de ellas, como hemos mencionado anteriormente, la de convertirse en aprendiente autónomo. Ello supone que este pueda autoevaluar su propio proceso de aprendizaje y hacerse cargo de su proceso educativo. El desarrollo de un agente social, hablante intercultural y un aprendiente autónomo es, en definitiva, el desarrollo de un estudiante que sea capaz de autoevaluar no solo sus procesos comunicativos, sino también sus procesos educativos, punto primordial en el que se centran los estándares en cuanto a lo que a evaluación se refiere.

Estos estándares de aprendizaje de ELE tienen el propósito de servir como una guía para el desarrollo del currículo de ELE en el estado de Virginia, Estados Unidos, y no se pueden llevar como tal al salón de clase. Pues se entiende que son los docentes quienes adaptan las orientaciones aquí presentadas en función de las necesidades de los estudiantes, las comunidades y los distintos ambientes en los cuales se imparte el currículo de ELE.

ANEXO 5

Resultados académicos de los cursos de ELE de los años 2014-2017, Educación primaria, intermedia y secundaria

Este anexo contiene los resultados académicos finales obtenidos por los estudiantes que cursaron el nivel B1-B2 de ELE en dos distritos de la educación pública primaria, intermedia y secundaria en los años 2014 al 2017 bajo el currículo tradicional y el currículo nuevo basado en estándares de aprendizaje de ELE en el estado de Viringa, Estados Unidos.

A.5.1. Libro de calificaciones año escolar 2014-2015 currículo tradicional basado en estándares estatales.		ESTUDIANTE 6 M	1	ESTUDIANTE 20 M	2
		ESTUDIANTE 7 M	1	ESTUDIANTE 21 M	3
		ESTUDIANTE 8 M	4	ESTUDIANTE 22 M	1
		ESTUDIANTE 9 M	1	ESTUDIANTE 23 M	1
		ESTUDIANTE 10 M	N/A	ESTUDIANTE 24 M	4
	A.5.1.1 Educación Intermedia.	ESTUDIANTE 11 M	2	ESTUDIANTE 25 M	3
		ESTUDIANTE 12 M	1	ESTUDIANTE 26 M	2
		ESTUDIANTE 13 M	3	ESTUDIANTE 27 M	3
	INTERMEDIA!!!!	ESTUDIANTE 14 M	4	ESTUDIANTE 28 M	3
	ESTUDIANTE 1 M	2	ESTUDIANTE 15 M	4	ESTUDIANTE 29 M
ESTUDIANTE 2 M	3	ESTUDIANTE 16 M	3	ESTUDIANTE 30 M	3
ESTUDIANTE 3 M	N/A	ESTUDIANTE 17 M	1	ESTUDIANTE 31 M	1
ESTUDIANTE 4 M	1	ESTUDIANTE 18 M	3	ESTUDIANTE 32 M	3
ESTUDIANTE 5 M	4	ESTUDIANTE 19 M	2	ESTUDIANTE 33 M	3

ESTUDIANTE 34 M	2	ESTUDIANTE 77 M	4	ESTUDIANTE 120 M	4
ESTUDIANTE 35 M	1	ESTUDIANTE 78 M	N/A	ESTUDIANTE 121 M	3
ESTUDIANTE 36 M	N/A	ESTUDIANTE 79 M	3	ESTUDIANTE 122 M	2
ESTUDIANTE 37 M	3	ESTUDIANTE 80 M	1	ESTUDIANTE 123 M	3
ESTUDIANTE 38 M	1	ESTUDIANTE 81 M	3	ESTUDIANTE 124 M	4
ESTUDIANTE 39 M	3	ESTUDIANTE 82 M	1	ESTUDIANTE 125 M	3
ESTUDIANTE 40 M	4	ESTUDIANTE 83 M	N/A	ESTUDIANTE 126 M	1
ESTUDIANTE 41 M	3	ESTUDIANTE 84 M	4	ESTUDIANTE 127 M	3
ESTUDIANTE 42 M	3	ESTUDIANTE 85 M	1	ESTUDIANTE 128 M	N/A
ESTUDIANTE 43 M	3	ESTUDIANTE 86 M	3	ESTUDIANTE 129 M	3
ESTUDIANTE 44 M	1	ESTUDIANTE 87 M	N/A	ESTUDIANTE 130 M	2
ESTUDIANTE 45 M	2	ESTUDIANTE 88 M	3	ESTUDIANTE 131 M	4
ESTUDIANTE 46 M	3	ESTUDIANTE 89 M	4	ESTUDIANTE 132 M	1
ESTUDIANTE 47 M	1	ESTUDIANTE 90 M	1	ESTUDIANTE 133 M	3
ESTUDIANTE 48 M	4	ESTUDIANTE 91 M	2	ESTUDIANTE 134 M	3
ESTUDIANTE 49 M	2	ESTUDIANTE 92 M	2	ESTUDIANTE 135 M	N/A
ESTUDIANTE 50 M	3	ESTUDIANTE 93 M	3	ESTUDIANTE 136 M	2
ESTUDIANTE 51 M	N/A	ESTUDIANTE 94 M	3	ESTUDIANTE 137 M	2
ESTUDIANTE 52 M	3	ESTUDIANTE 95 M	3	ESTUDIANTE 138 M	1
ESTUDIANTE 53 M	1	ESTUDIANTE 96 M	N/A	ESTUDIANTE 139 M	4
ESTUDIANTE 54 M	3	ESTUDIANTE 97 M	3	ESTUDIANTE 140 M	3
ESTUDIANTE 55 M	4	ESTUDIANTE 98 M	1	ESTUDIANTE 141 M	3
ESTUDIANTE 56 M	2	ESTUDIANTE 99 M	3	ESTUDIANTE 142 M	4
ESTUDIANTE 57 M	N/A	ESTUDIANTE 100 M	3	ESTUDIANTE 143 M	3
ESTUDIANTE 58 M	2	ESTUDIANTE 101 M	N/A	ESTUDIANTE 144 M	N/A
ESTUDIANTE 59 M	3	ESTUDIANTE 102 M	3	ESTUDIANTE 145 M	3
ESTUDIANTE 60 M	4	ESTUDIANTE 103 M	2	ESTUDIANTE 146 M	3
ESTUDIANTE 61 M	1	ESTUDIANTE 104 M	2	ESTUDIANTE 147 M	1
ESTUDIANTE 62 M	1	ESTUDIANTE 105 M	1	ESTUDIANTE 148 M	3
ESTUDIANTE 63 M	4	ESTUDIANTE 106 M	4	ESTUDIANTE 149 M	3
ESTUDIANTE 64 M	3	ESTUDIANTE 107 M	1	ESTUDIANTE 150 M	3
ESTUDIANTE 65 M	1	ESTUDIANTE 108 M	2	ESTUDIANTE 151 M	2
ESTUDIANTE 66 M	3	ESTUDIANTE 109 M	3	ESTUDIANTE 152 M	2
ESTUDIANTE 67 M	2	ESTUDIANTE 110 M	4	ESTUDIANTE 153 M	1
ESTUDIANTE 68 M	3	ESTUDIANTE 111 M	3	ESTUDIANTE 154 M	1
ESTUDIANTE 69 M	N/A	ESTUDIANTE 112 M	3	ESTUDIANTE 155 M	N/A
ESTUDIANTE 70 M	1	ESTUDIANTE 113 M	3	ESTUDIANTE 156 M	N/A
ESTUDIANTE 71 M	1	ESTUDIANTE 114 M	1	ESTUDIANTE 157 M	4
ESTUDIANTE 72 M	3	ESTUDIANTE 115 M	2	ESTUDIANTE 158 M	1
ESTUDIANTE 73 M	4	ESTUDIANTE 116 M	N/A	ESTUDIANTE 159 M	1
ESTUDIANTE 74 M	2	ESTUDIANTE 117 M	1	ESTUDIANTE 160 M	2
ESTUDIANTE 75 M	1	ESTUDIANTE 118 M	3	ESTUDIANTE 161 M	3
ESTUDIANTE 76 M	2	ESTUDIANTE 119 M	4	ESTUDIANTE 162 M	1

ESTUDIANTE 163 M	3	ESTUDIANTE 35 F	2	ESTUDIANTE 78 F	3
ESTUDIANTE 164 M	4	ESTUDIANTE 36 F	1	ESTUDIANTE 79 F	4
ESTUDIANTE 165 M	N/A	ESTUDIANTE 37 F	3	ESTUDIANTE 80 F	3
ESTUDIANTE 166 M	3	ESTUDIANTE 38 F	3	ESTUDIANTE 81 F	1
ESTUDIANTE 167 M	4	ESTUDIANTE 39 F	1	ESTUDIANTE 82 F	3
ESTUDIANTE 168 M	1	ESTUDIANTE 40 F	1	ESTUDIANTE 83 F	2
ESTUDIANTE 169 M	2	ESTUDIANTE 41 F	4	ESTUDIANTE 84 F	1
ESTUDIANTE 170 M	1	ESTUDIANTE 42 F	2	ESTUDIANTE 85 F	4
ESTUDIANTE 171 M	N/A	ESTUDIANTE 43 F	1	ESTUDIANTE 86 F	2
ESTUDIANTE 1 F	2	ESTUDIANTE 44 F	4	ESTUDIANTE 87 F	3
ESTUDIANTE 2 F	3	ESTUDIANTE 45 F	1	ESTUDIANTE 88 F	4
ESTUDIANTE 3 F	1	ESTUDIANTE 46 F	1	ESTUDIANTE 89 F	4
ESTUDIANTE 4 F	4	ESTUDIANTE 47 F	2	ESTUDIANTE 90 F	1
ESTUDIANTE 5 F	4	ESTUDIANTE 48 F	1	ESTUDIANTE 91 F	4
ESTUDIANTE 6 F	2	ESTUDIANTE 49 F	4	ESTUDIANTE 92 F	4
ESTUDIANTE 7 F	3	ESTUDIANTE 50 F	1	ESTUDIANTE 93 F	1
ESTUDIANTE 8 F	4	ESTUDIANTE 51 F	1	ESTUDIANTE 94 F	3
ESTUDIANTE 9 F	1	ESTUDIANTE 52 F	1	ESTUDIANTE 95 F	3
ESTUDIANTE 10 F	3	ESTUDIANTE 53 F	2	ESTUDIANTE 96 F	1
ESTUDIANTE 11 F	4	ESTUDIANTE 54 F	3	ESTUDIANTE 97 F	3
ESTUDIANTE 12 F	2	ESTUDIANTE 55 F	4	ESTUDIANTE 98 F	3
ESTUDIANTE 13 F	3	ESTUDIANTE 56 F	2	ESTUDIANTE 99 F	1
ESTUDIANTE 14 F	4	ESTUDIANTE 57 F	1	ESTUDIANTE 100 F	3
ESTUDIANTE 15 F	1	ESTUDIANTE 58 F	2	ESTUDIANTE 101 F	1
ESTUDIANTE 16 F	2	ESTUDIANTE 59 F	3	ESTUDIANTE 102 F	1
ESTUDIANTE 17 F	4	ESTUDIANTE 60 F	4	ESTUDIANTE 103 F	1
ESTUDIANTE 18 F	1	ESTUDIANTE 61 F	4	ESTUDIANTE 104 F	2
ESTUDIANTE 19 F	4	ESTUDIANTE 62 F	4	ESTUDIANTE 105 F	2
ESTUDIANTE 20 F	3	ESTUDIANTE 63 F	3	ESTUDIANTE 106 F	3
ESTUDIANTE 21 F	3	ESTUDIANTE 64 F	3	ESTUDIANTE 107 F	4
ESTUDIANTE 22 F	1	ESTUDIANTE 65 F	3	ESTUDIANTE 108 F	1
ESTUDIANTE 23 F	3	ESTUDIANTE 66 F	1	ESTUDIANTE 109 F	1
ESTUDIANTE 24 F	1	ESTUDIANTE 67 F	3	ESTUDIANTE 110 F	4
ESTUDIANTE 25 F	2	ESTUDIANTE 68 F	2	ESTUDIANTE 111 F	3
ESTUDIANTE 26 F	4	ESTUDIANTE 69 F	3	ESTUDIANTE 112 F	2
ESTUDIANTE 27 F	1	ESTUDIANTE 70 F	4	ESTUDIANTE 113 F	1
ESTUDIANTE 28 F	4	ESTUDIANTE 71 F	4	ESTUDIANTE 114 F	1
ESTUDIANTE 29 F	2	ESTUDIANTE 72 F	1	ESTUDIANTE 115 F	3
ESTUDIANTE 30 F	3	ESTUDIANTE 73 F	2	ESTUDIANTE 116 F	1
ESTUDIANTE 31 F	4	ESTUDIANTE 74 F	3	ESTUDIANTE 117 F	1
ESTUDIANTE 32 F	4	ESTUDIANTE 75 F	1	ESTUDIANTE 118 F	3
ESTUDIANTE 33 F	1	ESTUDIANTE 76 F	4	ESTUDIANTE 119 F	2
ESTUDIANTE 34 F	2	ESTUDIANTE 77 F	2	ESTUDIANTE 120 F	4

ESTUDIANTE 121 F	3	ESTUDIANTE 164 F	4	ESTUDIANTE 207 F	1
ESTUDIANTE 122 F	3	ESTUDIANTE 165 F	1	ESTUDIANTE 208 F	3
ESTUDIANTE 123 F	1	ESTUDIANTE 166 F	3	ESTUDIANTE 209 F	4
ESTUDIANTE 124 F	3	ESTUDIANTE 167 F	1	ESTUDIANTE 210 F	1
ESTUDIANTE 125 F	1	ESTUDIANTE 168 F	1	ESTUDIANTE 211 F	3
ESTUDIANTE 126 F	3	ESTUDIANTE 169 F	4	ESTUDIANTE 212 F	1
ESTUDIANTE 127 F	3	ESTUDIANTE 170 F	4	ESTUDIANTE 213 F	1
ESTUDIANTE 128 F	4	ESTUDIANTE 171 F	3	ESTUDIANTE 214 F	4
ESTUDIANTE 129 F	1	ESTUDIANTE 172 F	2	ESTUDIANTE 215 F	2
ESTUDIANTE 130 F	1	ESTUDIANTE 173 F	1	ESTUDIANTE 216 F	3
ESTUDIANTE 131 F	2	ESTUDIANTE 174 F	1	ESTUDIANTE 217 F	4
ESTUDIANTE 132 F	1	ESTUDIANTE 175 F	2	ESTUDIANTE 218 F	3
ESTUDIANTE 133 F	4	ESTUDIANTE 176 F	3	ESTUDIANTE 219 F	1
ESTUDIANTE 134 F	2	ESTUDIANTE 177 F	1	ESTUDIANTE 220 F	4
ESTUDIANTE 135 F	3	ESTUDIANTE 178 F	4	ESTUDIANTE 221 F	4
ESTUDIANTE 136 F	4	ESTUDIANTE 179 F	3	ESTUDIANTE 222 F	1
ESTUDIANTE 137 F	4	ESTUDIANTE 180 F	1	ESTUDIANTE 223 F	N/A
ESTUDIANTE 138 F	1	ESTUDIANTE 181 F	3	ESTUDIANTE 224 F	4
ESTUDIANTE 139 F	1	ESTUDIANTE 182 F	1	ESTUDIANTE 225 F	1
ESTUDIANTE 140 F	2	ESTUDIANTE 183 F	1	ESTUDIANTE 226 F	3
ESTUDIANTE 141 F	1	ESTUDIANTE 184 F	4	ESTUDIANTE 227 F	3
ESTUDIANTE 142 F	2	ESTUDIANTE 185 F	1	ESTUDIANTE 228 F	3
ESTUDIANTE 143 F	2	ESTUDIANTE 186 F	4	ESTUDIANTE 229 F	2
ESTUDIANTE 144 F	1	ESTUDIANTE 187 F	2	ESTUDIANTE 230 F	1
ESTUDIANTE 145 F	N/A	ESTUDIANTE 188 F	3		
ESTUDIANTE 146 F	4	ESTUDIANTE 189 F	4		
ESTUDIANTE 147 F	1	ESTUDIANTE 190 F	2		
ESTUDIANTE 148 F	4	ESTUDIANTE 191 F	3		
ESTUDIANTE 149 F	2	ESTUDIANTE 192 F	3		
ESTUDIANTE 150 F	1	ESTUDIANTE 193 F	3		
ESTUDIANTE 151 F	1	ESTUDIANTE 194 F	1		
ESTUDIANTE 152 F	3	ESTUDIANTE 195 F	1		
ESTUDIANTE 153 F	1	ESTUDIANTE 196 F	3		
ESTUDIANTE 154 F	3	ESTUDIANTE 197 F	4		
ESTUDIANTE 155 F	4	ESTUDIANTE 198 F	1		
ESTUDIANTE 156 F	1	ESTUDIANTE 199 F	2		
ESTUDIANTE 157 F	2	ESTUDIANTE 200 F	1		
ESTUDIANTE 158 F	4	ESTUDIANTE 201 F	1		
ESTUDIANTE 159 F	3	ESTUDIANTE 202 F	2		
ESTUDIANTE 160 F	1	ESTUDIANTE 203 F	3		
ESTUDIANTE 161 F	1	ESTUDIANTE 204 F	4		
ESTUDIANTE 162 F	1	ESTUDIANTE 205 F	4		
ESTUDIANTE 163 F	2	ESTUDIANTE 206 F	2		

A.5.1.2 Educación Elemental.

		ESTUDIANTE 41 M	1
		ESTUDIANTE 42 M	3
		ESTUDIANTE 43 M	1
ESTUDIANTE 1 M	3	ESTUDIANTE 44 M	3
ESTUDIANTE 2 M	1	ESTUDIANTE 45 M	4
ESTUDIANTE 3 M	N/A	ESTUDIANTE 46 M	1
ESTUDIANTE 4 M	3	ESTUDIANTE 47 M	1
ESTUDIANTE 5 M	4	ESTUDIANTE 48 M	3
ESTUDIANTE 6 M	1	ESTUDIANTE 49 M	1
ESTUDIANTE 7 M	4	ESTUDIANTE 50 M	4
ESTUDIANTE 8 M	3	ESTUDIANTE 51 M	1
ESTUDIANTE 9 M	1	ESTUDIANTE 52 M	3
ESTUDIANTE 10 M	3	ESTUDIANTE 53 M	1
ESTUDIANTE 11 M	3	ESTUDIANTE 54 M	1
ESTUDIANTE 12 M	3	ESTUDIANTE 55 M	3
ESTUDIANTE 13 M	3	ESTUDIANTE 56 M	4
ESTUDIANTE 14 M	3	ESTUDIANTE 57 M	1
ESTUDIANTE 15 M	2	ESTUDIANTE 58 M	3
ESTUDIANTE 16 M	4	ESTUDIANTE 59 M	4
ESTUDIANTE 17 M	1	ESTUDIANTE 60 M	1
ESTUDIANTE 18 M	3	ESTUDIANTE 61 M	4
ESTUDIANTE 19 M	1	ESTUDIANTE 62 M	2
ESTUDIANTE 20 M	2	ESTUDIANTE 63 M	2
ESTUDIANTE 21 M	3	ESTUDIANTE 64 M	3
ESTUDIANTE 22 M	4	ESTUDIANTE 65 M	4
ESTUDIANTE 23 M	1	ESTUDIANTE 66 M	1
ESTUDIANTE 24 M	4	ESTUDIANTE 67 M	2
ESTUDIANTE 25 M	1	ESTUDIANTE 68 M	3
ESTUDIANTE 26 M	3	ESTUDIANTE 69 M	4
ESTUDIANTE 27 M	3	ESTUDIANTE 70 M	2
ESTUDIANTE 28 M	1	ESTUDIANTE 71 M	3
ESTUDIANTE 29 M	4	ESTUDIANTE 72 M	1
ESTUDIANTE 30 M	2	ESTUDIANTE 73 M	N/A
ESTUDIANTE 31 M	3	ESTUDIANTE 74 M	3
ESTUDIANTE 32 M	1	ESTUDIANTE 75 M	1
ESTUDIANTE 33 M	3	ESTUDIANTE 76 M	3
ESTUDIANTE 34 M	4	ESTUDIANTE 77 M	3
ESTUDIANTE 35 M	1	ESTUDIANTE 78 M	3
ESTUDIANTE 36 M	1	ESTUDIANTE 79 M	3
ESTUDIANTE 37 M	4	ESTUDIANTE 80 M	3
ESTUDIANTE 38 M	2	ESTUDIANTE 81 M	1
ESTUDIANTE 39 M	1	ESTUDIANTE 82 M	3
ESTUDIANTE 40 M	3	ESTUDIANTE 83 M	3

ESTUDIANTE 84 M	3	ESTUDIANTE 127 M	4	ESTUDIANTE 170 M	4
ESTUDIANTE 85 M	3	ESTUDIANTE 128 M	1	ESTUDIANTE 171 M	3
ESTUDIANTE 86 M	3	ESTUDIANTE 129 M	4	ESTUDIANTE 172 M	3
ESTUDIANTE 87 M	1	ESTUDIANTE 130 M	1	ESTUDIANTE 173 M	1
ESTUDIANTE 88 M	4	ESTUDIANTE 131 M	3	ESTUDIANTE 174 M	3
ESTUDIANTE 89 M	4	ESTUDIANTE 132 M	3	ESTUDIANTE 175 M	4
ESTUDIANTE 90 M	3	ESTUDIANTE 133 M	3	ESTUDIANTE 176 M	2
ESTUDIANTE 91 M	3	ESTUDIANTE 134 M	1	ESTUDIANTE 177 M	1
ESTUDIANTE 92 M	3	ESTUDIANTE 135 M	3	ESTUDIANTE 178 M	3
ESTUDIANTE 93 M	2	ESTUDIANTE 136 M	1	ESTUDIANTE 179 M	2
ESTUDIANTE 94 M	N/A	ESTUDIANTE 137 M	2	ESTUDIANTE 180 M	4
ESTUDIANTE 95 M	2	ESTUDIANTE 138 M	3	ESTUDIANTE 181 M	3
ESTUDIANTE 96 M	3	ESTUDIANTE 139 M	1	ESTUDIANTE 182 M	3
ESTUDIANTE 97 M	4	ESTUDIANTE 140 M	1	ESTUDIANTE 183 M	3
ESTUDIANTE 98 M	1	ESTUDIANTE 141 M	4	ESTUDIANTE 184 M	4
ESTUDIANTE 99 M	2	ESTUDIANTE 142 M	3	ESTUDIANTE 185 M	1
ESTUDIANTE 100 M	3	ESTUDIANTE 143 M	2	ESTUDIANTE 186 M	3
ESTUDIANTE 101 M	4	ESTUDIANTE 144 M	2	ESTUDIANTE 187 M	3
ESTUDIANTE 102 M	3	ESTUDIANTE 145 M	2	ESTUDIANTE 188 M	2
ESTUDIANTE 103 M	3	ESTUDIANTE 146 M	1	ESTUDIANTE 189 M	3
ESTUDIANTE 104 M	1	ESTUDIANTE 147 M	3	ESTUDIANTE 190 M	1
ESTUDIANTE 105 M	4	ESTUDIANTE 148 M	3	ESTUDIANTE 191 M	1
ESTUDIANTE 106 M	2	ESTUDIANTE 149 M	3	ESTUDIANTE 192 M	4
ESTUDIANTE 107 M	1	ESTUDIANTE 150 M	3	ESTUDIANTE 193 M	4
ESTUDIANTE 108 M	2	ESTUDIANTE 151 M	4	ESTUDIANTE 194 M	1
ESTUDIANTE 109 M	4	ESTUDIANTE 152 M	1	ESTUDIANTE 195 M	3
ESTUDIANTE 110 M	1	ESTUDIANTE 153 M	4	ESTUDIANTE 196 M	4
ESTUDIANTE 111 M	1	ESTUDIANTE 154 M	3	ESTUDIANTE 197 M	4
ESTUDIANTE 112 M	3	ESTUDIANTE 155 M	3	ESTUDIANTE 198 M	2
ESTUDIANTE 113 M	2	ESTUDIANTE 156 M	4	ESTUDIANTE 199 M	3
ESTUDIANTE 114 M	2	ESTUDIANTE 157 M	3	ESTUDIANTE 200 M	1
ESTUDIANTE 115 M	3	ESTUDIANTE 158 M	1	ESTUDIANTE 201 M	3
ESTUDIANTE 116 M	4	ESTUDIANTE 159 M	3	ESTUDIANTE 202 M	N/A
ESTUDIANTE 117 M	4	ESTUDIANTE 160 M	4	ESTUDIANTE 203 M	3
ESTUDIANTE 118 M	N/A	ESTUDIANTE 161 M	2	ESTUDIANTE 204 M	4
ESTUDIANTE 119 M	1	ESTUDIANTE 162 M	2	ESTUDIANTE 205 M	3
ESTUDIANTE 120 M	3	ESTUDIANTE 163 M	1	ESTUDIANTE 206 M	3
ESTUDIANTE 121 M	2	ESTUDIANTE 164 M	1	ESTUDIANTE 207 M	1
ESTUDIANTE 122 M	1	ESTUDIANTE 165 M	4	ESTUDIANTE 208 M	3
ESTUDIANTE 123 M	2	ESTUDIANTE 166 M	3	ESTUDIANTE 209 M	2
ESTUDIANTE 124 M	2	ESTUDIANTE 167 M	1	ESTUDIANTE 210 M	2
ESTUDIANTE 125 M	2	ESTUDIANTE 168 M	2	ESTUDIANTE 211 M	4
ESTUDIANTE 126 M	3	ESTUDIANTE 169 M	3	ESTUDIANTE 212 M	1

ESTUDIANTE 213 M	4	ESTUDIANTE 256 M	3	ESTUDIANTE 39 F	4
ESTUDIANTE 214 M	4	ESTUDIANTE 257 M	2	ESTUDIANTE 40 F	4
ESTUDIANTE 215 M	3	ESTUDIANTE 258 M	2	ESTUDIANTE 41 F	2
ESTUDIANTE 216 M	3	ESTUDIANTE 259 M	3	ESTUDIANTE 42 F	1
ESTUDIANTE 217 M	2	ESTUDIANTE 260 M	3	ESTUDIANTE 43 F	3
ESTUDIANTE 218 M	1	ESTUDIANTE 1 F	3	ESTUDIANTE 44 F	3
ESTUDIANTE 219 M	2	ESTUDIANTE 2 F	4	ESTUDIANTE 45 F	N/A
ESTUDIANTE 220 M	2	ESTUDIANTE 3 F	4	ESTUDIANTE 46 F	3
ESTUDIANTE 221 M	3	ESTUDIANTE 4 F	4	ESTUDIANTE 47 F	4
ESTUDIANTE 222 M	4	ESTUDIANTE 5 F	2	ESTUDIANTE 48 F	1
ESTUDIANTE 223 M	4	ESTUDIANTE 6 F	2	ESTUDIANTE 49 F	2
ESTUDIANTE 224 M	1	ESTUDIANTE 7 F	3	ESTUDIANTE 50 F	3
ESTUDIANTE 225 M	2	ESTUDIANTE 8 F	3	ESTUDIANTE 51 F	4
ESTUDIANTE 226 M	2	ESTUDIANTE 9 F	1	ESTUDIANTE 52 F	3
ESTUDIANTE 227 M	1	ESTUDIANTE 10 F	3	ESTUDIANTE 53 F	3
ESTUDIANTE 228 M	4	ESTUDIANTE 11 F	3	ESTUDIANTE 54 F	3
ESTUDIANTE 229 M	4	ESTUDIANTE 12 F	N/A	ESTUDIANTE 55 F	4
ESTUDIANTE 230 M	4	ESTUDIANTE 13 F	3	ESTUDIANTE 56 F	2
ESTUDIANTE 231 M	4	ESTUDIANTE 14 F	3	ESTUDIANTE 57 F	1
ESTUDIANTE 232 M	3	ESTUDIANTE 15 F	1	ESTUDIANTE 58 F	3
ESTUDIANTE 233 M	3	ESTUDIANTE 16 F	3	ESTUDIANTE 59 F	4
ESTUDIANTE 234 M	3	ESTUDIANTE 17 F	2	ESTUDIANTE 60 F	3
ESTUDIANTE 235 M	2	ESTUDIANTE 18 F	2	ESTUDIANTE 61 F	4
ESTUDIANTE 236 M	1	ESTUDIANTE 19 F	4	ESTUDIANTE 62 F	2
ESTUDIANTE 237 M	2	ESTUDIANTE 20 F	4	ESTUDIANTE 63 F	1
ESTUDIANTE 238 M	3	ESTUDIANTE 21 F	1	ESTUDIANTE 64 F	2
ESTUDIANTE 239 M	3	ESTUDIANTE 22 F	3	ESTUDIANTE 65 F	2
ESTUDIANTE 240 M	3	ESTUDIANTE 23 F	3	ESTUDIANTE 66 F	2
ESTUDIANTE 241 M	3	ESTUDIANTE 24 F	3	ESTUDIANTE 67 F	2
ESTUDIANTE 242 M	1	ESTUDIANTE 25 F	4	ESTUDIANTE 68 F	3
ESTUDIANTE 243 M	4	ESTUDIANTE 26 F	N/A	ESTUDIANTE 69 F	1
ESTUDIANTE 244 M	4	ESTUDIANTE 27 F	4	ESTUDIANTE 70 F	3
ESTUDIANTE 245 M	1	ESTUDIANTE 28 F	2	ESTUDIANTE 71 F	3
ESTUDIANTE 246 M	3	ESTUDIANTE 29 F	2	ESTUDIANTE 72 F	N/A
ESTUDIANTE 247 M	3	ESTUDIANTE 30 F	1	ESTUDIANTE 73 F	3
ESTUDIANTE 248 M	1	ESTUDIANTE 31 F	3	ESTUDIANTE 74 F	2
ESTUDIANTE 249 M	3	ESTUDIANTE 32 F	2	ESTUDIANTE 75 F	1
ESTUDIANTE 250 M	4	ESTUDIANTE 33 F	3	ESTUDIANTE 76 F	4
ESTUDIANTE 251 M	1	ESTUDIANTE 34 F	3	ESTUDIANTE 77 F	4
ESTUDIANTE 252 M	2	ESTUDIANTE 35 F	4	ESTUDIANTE 78 F	N/A
ESTUDIANTE 253 M	2	ESTUDIANTE 36 F	1	ESTUDIANTE 79 F	3
ESTUDIANTE 254 M	2	ESTUDIANTE 37 F	2	ESTUDIANTE 80 F	1
ESTUDIANTE 255 M	1	ESTUDIANTE 38 F	3	ESTUDIANTE 81 F	3

ESTUDIANTE 82 F	4	ESTUDIANTE 125 F	4
ESTUDIANTE 83 F	1	ESTUDIANTE 126 F	1
ESTUDIANTE 84 F	N/A	ESTUDIANTE 127 F	2
ESTUDIANTE 85 F	2	ESTUDIANTE 128 F	3
ESTUDIANTE 86 F	2	ESTUDIANTE 129 F	N/A
ESTUDIANTE 87 F	N/A	ESTUDIANTE 130 F	4
ESTUDIANTE 88 F	1	ESTUDIANTE 131 F	2
ESTUDIANTE 89 F	3	ESTUDIANTE 132 F	3
ESTUDIANTE 90 F	N/A	ESTUDIANTE 133 F	N/A
ESTUDIANTE 91 F	3	ESTUDIANTE 134 F	1
ESTUDIANTE 92 F	3	ESTUDIANTE 135 F	N/A
ESTUDIANTE 93 F	3	ESTUDIANTE 136 F	2
ESTUDIANTE 94 F	1	ESTUDIANTE 137 F	3
ESTUDIANTE 95 F	3	ESTUDIANTE 138 F	4
ESTUDIANTE 96 F	2	ESTUDIANTE 139 F	4
ESTUDIANTE 97 F	4	ESTUDIANTE 140 F	3
ESTUDIANTE 98 F	2	ESTUDIANTE 141 F	3
ESTUDIANTE 99 F	2	ESTUDIANTE 142 F	3
ESTUDIANTE 100 F	1	ESTUDIANTE 143 F	3
ESTUDIANTE 101 F	4	ESTUDIANTE 144 F	3
ESTUDIANTE 102 F	N/A	ESTUDIANTE 145 F	3
ESTUDIANTE 103 F	3	ESTUDIANTE 146 F	2
ESTUDIANTE 104 F	3	ESTUDIANTE 147 F	3
ESTUDIANTE 105 F	3	ESTUDIANTE 148 F	3
ESTUDIANTE 106 F	1	ESTUDIANTE 149 F	2
ESTUDIANTE 107 F	2	ESTUDIANTE 150 F	4
ESTUDIANTE 108 F	N/A	ESTUDIANTE 151 F	2
ESTUDIANTE 109 F	4		
ESTUDIANTE 110 F	4		
ESTUDIANTE 111 F	2		
ESTUDIANTE 112 F	1		
ESTUDIANTE 113 F	3		
ESTUDIANTE 114 F	N/A		
ESTUDIANTE 115 F	N/A		
ESTUDIANTE 116 F	4		
ESTUDIANTE 117 F	4		
ESTUDIANTE 118 F	1		
ESTUDIANTE 119 F	3		
ESTUDIANTE 120 F	N/A		
ESTUDIANTE 121 F	2		
ESTUDIANTE 122 F	2		
ESTUDIANTE 123 F	3		
ESTUDIANTE 124 F	1		

ESTUDIANTE 1 M	N/A	ESTUDIANTE 44 M	3
ESTUDIANTE 2 M	2	ESTUDIANTE 45 M	1
ESTUDIANTE 3 M	1	ESTUDIANTE 46 M	1
ESTUDIANTE 4 M	3	ESTUDIANTE 47 M	4
ESTUDIANTE 5 M	3	ESTUDIANTE 48 M	2
ESTUDIANTE 6 M	3	ESTUDIANTE 49 M	3
ESTUDIANTE 7 M	1	ESTUDIANTE 50 M	3
ESTUDIANTE 8 M	4	ESTUDIANTE 51 M	1
ESTUDIANTE 9 M	N/A	ESTUDIANTE 52 M	N/A
ESTUDIANTE 10 M	4	ESTUDIANTE 53 M	3
ESTUDIANTE 11 M	1	ESTUDIANTE 54 M	3
ESTUDIANTE 12 M	1	ESTUDIANTE 55 M	1
ESTUDIANTE 13 M	3	ESTUDIANTE 56 M	4
ESTUDIANTE 14 M	1	ESTUDIANTE 57 M	1
ESTUDIANTE 15 M	2	ESTUDIANTE 58 M	2
ESTUDIANTE 16 M	3	ESTUDIANTE 59 M	2
ESTUDIANTE 17 M	1	ESTUDIANTE 60 M	1
ESTUDIANTE 18 M	4	ESTUDIANTE 61 M	N/A
ESTUDIANTE 19 M	4	ESTUDIANTE 62 M	3
ESTUDIANTE 20 M	1	ESTUDIANTE 63 M	1
ESTUDIANTE 21 M	1	ESTUDIANTE 64 M	4
ESTUDIANTE 22 M	2	ESTUDIANTE 65 M	4
ESTUDIANTE 23 M	1	ESTUDIANTE 66 M	1
ESTUDIANTE 24 M	1	ESTUDIANTE 67 M	N/A
ESTUDIANTE 25 M	3	ESTUDIANTE 68 M	2
ESTUDIANTE 26 M	3	ESTUDIANTE 69 M	1
ESTUDIANTE 27 M	1	ESTUDIANTE 70 M	1
ESTUDIANTE 28 M	1	ESTUDIANTE 71 M	4
ESTUDIANTE 29 M	2	ESTUDIANTE 72 M	1
ESTUDIANTE 30 M	1	ESTUDIANTE 73 M	3
ESTUDIANTE 31 M	3	ESTUDIANTE 74 M	3
ESTUDIANTE 32 M	3	ESTUDIANTE 75 M	3
ESTUDIANTE 33 M	1	ESTUDIANTE 76 M	2
ESTUDIANTE 34 M	1	ESTUDIANTE 77 M	1
ESTUDIANTE 35 M	3	ESTUDIANTE 78 M	1
ESTUDIANTE 36 M	1	ESTUDIANTE 79 M	3
ESTUDIANTE 37 M	N/A	ESTUDIANTE 80 M	4
ESTUDIANTE 38 M	4	ESTUDIANTE 81 M	1
ESTUDIANTE 39 M	1	ESTUDIANTE 82 M	N/A
ESTUDIANTE 40 M	N/A	ESTUDIANTE 83 M	1
ESTUDIANTE 41 M	2	ESTUDIANTE 84 M	4
ESTUDIANTE 42 M	1	ESTUDIANTE 85 M	1
ESTUDIANTE 43 M	1	ESTUDIANTE 86 M	2

**A.5.1.3 Educación
Secundaria.**

SECUNDARIA!!!!

ESTUDIANTE 87 M	1	ESTUDIANTE 130 M	N/A	ESTUDIANTE 173 M	1
ESTUDIANTE 88 M	N/A	ESTUDIANTE 131 M	4	ESTUDIANTE 174 M	N/A
ESTUDIANTE 89 M	3	ESTUDIANTE 132 M	1	ESTUDIANTE 175 M	3
ESTUDIANTE 90 M	4	ESTUDIANTE 133 M	1	ESTUDIANTE 176 M	1
ESTUDIANTE 91 M	2	ESTUDIANTE 134 M	2	ESTUDIANTE 177 M	3
ESTUDIANTE 92 M	3	ESTUDIANTE 135 M	3	ESTUDIANTE 178 M	1
ESTUDIANTE 93 M	4	ESTUDIANTE 136 M	4	ESTUDIANTE 179 M	1
ESTUDIANTE 94 M	3	ESTUDIANTE 137 M	4	ESTUDIANTE 180 M	3
ESTUDIANTE 95 M	1	ESTUDIANTE 138 M	1	ESTUDIANTE 181 M	3
ESTUDIANTE 96 M	3	ESTUDIANTE 139 M	3	ESTUDIANTE 182 M	4
ESTUDIANTE 97 M	N/A	ESTUDIANTE 140 M	3	ESTUDIANTE 183 M	1
ESTUDIANTE 98 M	3	ESTUDIANTE 141 M	3	ESTUDIANTE 184 M	4
ESTUDIANTE 99 M	3	ESTUDIANTE 142 M	N/A	ESTUDIANTE 185 M	1
ESTUDIANTE 100 M	1	ESTUDIANTE 143 M	1	ESTUDIANTE 186 M	3
ESTUDIANTE 101 M	3	ESTUDIANTE 144 M	3	ESTUDIANTE 187 M	2
ESTUDIANTE 102 M	2	ESTUDIANTE 145 M	4	ESTUDIANTE 188 M	1
ESTUDIANTE 103 M	2	ESTUDIANTE 146 M	2	ESTUDIANTE 189 M	2
ESTUDIANTE 104 M	4	ESTUDIANTE 147 M	2	ESTUDIANTE 190 M	2
ESTUDIANTE 105 M	2	ESTUDIANTE 148 M	2	ESTUDIANTE 191 M	1
ESTUDIANTE 106 M	3	ESTUDIANTE 149 M	N/A	ESTUDIANTE 192 M	2
ESTUDIANTE 107 M	3	ESTUDIANTE 150 M	1	ESTUDIANTE 193 M	3
ESTUDIANTE 108 M	3	ESTUDIANTE 151 M	4	ESTUDIANTE 194 M	1
ESTUDIANTE 109 M	N/A	ESTUDIANTE 152 M	N/A	ESTUDIANTE 195 M	3
ESTUDIANTE 110 M	1	ESTUDIANTE 153 M	4	ESTUDIANTE 196 M	N/A
ESTUDIANTE 111 M	1	ESTUDIANTE 154 M	2	ESTUDIANTE 197 M	1
ESTUDIANTE 112 M	3	ESTUDIANTE 155 M	3	ESTUDIANTE 198 M	3
ESTUDIANTE 113 M	1	ESTUDIANTE 156 M	1	ESTUDIANTE 199 M	3
ESTUDIANTE 114 M	3	ESTUDIANTE 157 M	3	ESTUDIANTE 200 M	1
ESTUDIANTE 115 M	4	ESTUDIANTE 158 M	1	ESTUDIANTE 201 M	3
ESTUDIANTE 116 M	2	ESTUDIANTE 159 M	3	ESTUDIANTE 202 M	3
ESTUDIANTE 117 M	3	ESTUDIANTE 160 M	1	ESTUDIANTE 203 M	1
ESTUDIANTE 118 M	1	ESTUDIANTE 161 M	3	ESTUDIANTE 204 M	2
ESTUDIANTE 119 M	4	ESTUDIANTE 162 M	2	ESTUDIANTE 205 M	2
ESTUDIANTE 120 M	2	ESTUDIANTE 163 M	2	ESTUDIANTE 206 M	4
ESTUDIANTE 121 M	N/A	ESTUDIANTE 164 M	1	ESTUDIANTE 207 M	1
ESTUDIANTE 122 M	1	ESTUDIANTE 165 M	2	ESTUDIANTE 208 M	N/A
ESTUDIANTE 123 M	3	ESTUDIANTE 166 M	1	ESTUDIANTE 209 M	4
ESTUDIANTE 124 M	4	ESTUDIANTE 167 M	2	ESTUDIANTE 210 M	2
ESTUDIANTE 125 M	4	ESTUDIANTE 168 M	3	ESTUDIANTE 211 M	3
ESTUDIANTE 126 M	1	ESTUDIANTE 169 M	3	ESTUDIANTE 212 M	1
ESTUDIANTE 127 M	2	ESTUDIANTE 170 M	4	ESTUDIANTE 213 M	3
ESTUDIANTE 128 M	1	ESTUDIANTE 171 M	1	ESTUDIANTE 214 M	3
ESTUDIANTE 129 M	1	ESTUDIANTE 172 M	N/A	ESTUDIANTE 215 M	3

ESTUDIANTE 216 M	1	ESTUDIANTE 259 M	3	ESTUDIANTE 29 F	1
ESTUDIANTE 217 M	N/A	ESTUDIANTE 260 M	1	ESTUDIANTE 30 F	1
ESTUDIANTE 218 M	3	ESTUDIANTE 261 M	4	ESTUDIANTE 31 F	1
ESTUDIANTE 219 M	1	ESTUDIANTE 262 M	2	ESTUDIANTE 32 F	N/A
ESTUDIANTE 220 M	3	ESTUDIANTE 263 M	N/A	ESTUDIANTE 33 F	2
ESTUDIANTE 221 M	1	ESTUDIANTE 264 M	2	ESTUDIANTE 34 F	1
ESTUDIANTE 222 M	3	ESTUDIANTE 265 M	1	ESTUDIANTE 35 F	1
ESTUDIANTE 223 M	1	ESTUDIANTE 266 M	2	ESTUDIANTE 36 F	1
ESTUDIANTE 224 M	1	ESTUDIANTE 267 M	3	ESTUDIANTE 37 F	3
ESTUDIANTE 225 M	3	ESTUDIANTE 268 M	1	ESTUDIANTE 38 F	1
ESTUDIANTE 226 M	N/A	ESTUDIANTE 269 M	3	ESTUDIANTE 39 F	1
ESTUDIANTE 227 M	2	ESTUDIANTE 270 M	1	ESTUDIANTE 40 F	3
ESTUDIANTE 228 M	3	ESTUDIANTE 271 M	1	ESTUDIANTE 41 F	1
ESTUDIANTE 229 M	1	ESTUDIANTE 272 M	2	ESTUDIANTE 42 F	3
ESTUDIANTE 230 M	4	ESTUDIANTE 273M	3	ESTUDIANTE 43 F	3
ESTUDIANTE 231 M	2	ESTUDIANTE 1 F	N/A	ESTUDIANTE 44 F	1
ESTUDIANTE 232 M	1	ESTUDIANTE 2 F	4	ESTUDIANTE 45 F	3
ESTUDIANTE 233 M	4	ESTUDIANTE 3 F	1	ESTUDIANTE 46 F	N/A
ESTUDIANTE 234 M	2	ESTUDIANTE 4 F	4	ESTUDIANTE 47 F	3
ESTUDIANTE 235 M	1	ESTUDIANTE 5 F	1	ESTUDIANTE 48 F	4
ESTUDIANTE 236 M	2	ESTUDIANTE 6 F	3	ESTUDIANTE 49 F	N/A
ESTUDIANTE 237 M	1	ESTUDIANTE 7 F	1	ESTUDIANTE 50 F	1
ESTUDIANTE 238 M	N/A	ESTUDIANTE 8 F	1	ESTUDIANTE 51 F	1
ESTUDIANTE 239 M	1	ESTUDIANTE 9 F	3	ESTUDIANTE 52 F	3
ESTUDIANTE 240 M	4	ESTUDIANTE 10 F	2	ESTUDIANTE 53 F	3
ESTUDIANTE 241 M	2	ESTUDIANTE 11 F	4	ESTUDIANTE 54 F	1
ESTUDIANTE 242 M	3	ESTUDIANTE 12 F	3	ESTUDIANTE 55 F	2
ESTUDIANTE 243 M	4	ESTUDIANTE 13 F	3	ESTUDIANTE 56 F	2
ESTUDIANTE 244 M	4	ESTUDIANTE 14 F	3	ESTUDIANTE 57 F	4
ESTUDIANTE 245 M	2	ESTUDIANTE 15 F	1	ESTUDIANTE 58 F	N/A
ESTUDIANTE 246 M	1	ESTUDIANTE 16 F	3	ESTUDIANTE 59 F	3
ESTUDIANTE 247 M	3	ESTUDIANTE 17 F	4	ESTUDIANTE 60 F	1
ESTUDIANTE 248 M	1	ESTUDIANTE 18 F	1	ESTUDIANTE 61 F	3
ESTUDIANTE 249 M	3	ESTUDIANTE 19 F	1	ESTUDIANTE 62 F	3
ESTUDIANTE 250 M	3	ESTUDIANTE 20 F	1	ESTUDIANTE 63 F	1
ESTUDIANTE 251 M	3	ESTUDIANTE 21 F	1	ESTUDIANTE 64 F	1
ESTUDIANTE 252 M	1	ESTUDIANTE 22 F	1	ESTUDIANTE 65 F	4
ESTUDIANTE 253 M	N/A	ESTUDIANTE 23 F	1	ESTUDIANTE 66 F	1
ESTUDIANTE 254 M	N/A	ESTUDIANTE 24 F	2	ESTUDIANTE 67 F	2
ESTUDIANTE 255 M	3	ESTUDIANTE 25 F	1	ESTUDIANTE 68 F	3
ESTUDIANTE 256 M	1	ESTUDIANTE 26 F	3	ESTUDIANTE 69 F	1
ESTUDIANTE 257 M	3	ESTUDIANTE 27 F	1	ESTUDIANTE 70 F	2
ESTUDIANTE 258 M	1	ESTUDIANTE 28 F	3	ESTUDIANTE 71 F	3

ESTUDIANTE 72 F	3	ESTUDIANTE 115 F	3
ESTUDIANTE 73 F	1	ESTUDIANTE 116 F	3
ESTUDIANTE 74 F	1	ESTUDIANTE 117 F	N/A
ESTUDIANTE 75 F	3	ESTUDIANTE 118 F	4
ESTUDIANTE 76 F	4	ESTUDIANTE 119 F	4
ESTUDIANTE 77 F	1	ESTUDIANTE 120 F	4
ESTUDIANTE 78 F	2	ESTUDIANTE 121 F	2
ESTUDIANTE 79 F	N/A	ESTUDIANTE 122 F	3
ESTUDIANTE 80 F	4	ESTUDIANTE 123 F	4
ESTUDIANTE 81 F	3	ESTUDIANTE 124 F	3
ESTUDIANTE 82 F	3	ESTUDIANTE 125 F	2
ESTUDIANTE 83 F	3	ESTUDIANTE 126 F	3
ESTUDIANTE 84 F	2	ESTUDIANTE 127 F	4
ESTUDIANTE 85 F	N/A	ESTUDIANTE 128 F	2
ESTUDIANTE 86 F	2	ESTUDIANTE 129 F	3
ESTUDIANTE 87 F	4	ESTUDIANTE 130 F	3
ESTUDIANTE 88 F	4	ESTUDIANTE 131 F	1
ESTUDIANTE 89 F	2	ESTUDIANTE 132 F	3
ESTUDIANTE 90 F	N/A	ESTUDIANTE 133 F	3
ESTUDIANTE 91 F	3	ESTUDIANTE 134 F	4
ESTUDIANTE 92 F	1	ESTUDIANTE 135 F	1
ESTUDIANTE 93 F	3	ESTUDIANTE 136 F	4
ESTUDIANTE 94 F	1	ESTUDIANTE 137 F	2
ESTUDIANTE 95 F	2	ESTUDIANTE 138 F	3
ESTUDIANTE 96 F	3	ESTUDIANTE 139 F	4
ESTUDIANTE 97 F	4	ESTUDIANTE 140 F	2
ESTUDIANTE 98 F	4	ESTUDIANTE 141 F	4
ESTUDIANTE 99 F	3	ESTUDIANTE 142 F	3
ESTUDIANTE 100 F	2	ESTUDIANTE 143 F	1
ESTUDIANTE 101 F	3	ESTUDIANTE 144 F	3
ESTUDIANTE 102 F	4	ESTUDIANTE 145 F	1
ESTUDIANTE 103 F	4	ESTUDIANTE 146 F	3
ESTUDIANTE 104 F	3	ESTUDIANTE 147 F	N/A
ESTUDIANTE 105 F	1	ESTUDIANTE 148 F	3
ESTUDIANTE 106 F	3	ESTUDIANTE 149 F	1
ESTUDIANTE 107 F	2	ESTUDIANTE 150 F	4
ESTUDIANTE 108 F	4	ESTUDIANTE 151 F	1
ESTUDIANTE 109 F	4	ESTUDIANTE 152 F	4
ESTUDIANTE 110 F	1	ESTUDIANTE 153 F	4
ESTUDIANTE 111 F	N/A	ESTUDIANTE 154 F	1
ESTUDIANTE 112 F	4	ESTUDIANTE 155 F	1
ESTUDIANTE 113 F	2	ESTUDIANTE 156 F	2
ESTUDIANTE 114 F	3		

		nuevos de ELE.	ESTUDIANTE 38 M	2
			ESTUDIANTE 39 M	4
			ESTUDIANTE 40 M	4
		A.5.2.1 Educación Primaria	ESTUDIANTE 41 M	3
			ESTUDIANTE 42 M	3
			ESTUDIANTE 43 M	3
		ESTUDIANTE 1 M	ESTUDIANTE 44 M	2
		ESTUDIANTE 2 M	ESTUDIANTE 45 M	2
		ESTUDIANTE 3 M	ESTUDIANTE 46 M	2
		ESTUDIANTE 4 M	ESTUDIANTE 47 M	1
		ESTUDIANTE 5 M	ESTUDIANTE 48 M	2
		ESTUDIANTE 6 M	ESTUDIANTE 49 M	4
		ESTUDIANTE 7 M	ESTUDIANTE 50 M	4
		ESTUDIANTE 8 M	ESTUDIANTE 51 M	3
		ESTUDIANTE 9 M	ESTUDIANTE 52 M	3
		ESTUDIANTE 10 M	ESTUDIANTE 53 M	2
		ESTUDIANTE 11 M	ESTUDIANTE 54 M	2
		ESTUDIANTE 12 M	ESTUDIANTE 55 M	3
		ESTUDIANTE 13 M	ESTUDIANTE 56 M	3
		ESTUDIANTE 14 M	ESTUDIANTE 57 M	3
		ESTUDIANTE 15 M	ESTUDIANTE 58 M	3
		ESTUDIANTE 16 M	ESTUDIANTE 59 M	3
		ESTUDIANTE 17 M	ESTUDIANTE 60 M	4
		ESTUDIANTE 18 M	ESTUDIANTE 61 M	3
		ESTUDIANTE 19 M	ESTUDIANTE 62 M	2
		ESTUDIANTE 20 M	ESTUDIANTE 63 M	2
		ESTUDIANTE 21 M	ESTUDIANTE 64 M	4
		ESTUDIANTE 22 M	ESTUDIANTE 65 M	2
		ESTUDIANTE 23 M	ESTUDIANTE 66 M	2
		ESTUDIANTE 24 M	ESTUDIANTE 67 M	1
		ESTUDIANTE 25 M	ESTUDIANTE 68 M	3
		ESTUDIANTE 26 M	ESTUDIANTE 69 M	3
		ESTUDIANTE 27 M	ESTUDIANTE 70 M	N/A
		ESTUDIANTE 28 M	ESTUDIANTE 71 M	4
		ESTUDIANTE 29 M	ESTUDIANTE 72 M	4
		ESTUDIANTE 30 M	ESTUDIANTE 73 M	3
		ESTUDIANTE 31 M	ESTUDIANTE 74 M	3
		ESTUDIANTE 32 M	ESTUDIANTE 75 M	3
		ESTUDIANTE 33 M	ESTUDIANTE 76 M	2
		ESTUDIANTE 34 M	ESTUDIANTE 77 M	2
		ESTUDIANTE 35 M	ESTUDIANTE 78 M	2
		ESTUDIANTE 36 M	ESTUDIANTE 79 M	2
		ESTUDIANTE 37 M	ESTUDIANTE 80 M	1

**A.5.2. Libro de calificaciones
año escolar 2015-2016
currículo nuevo basado en
estándares de aprendizaje**

ESTUDIANTE 81 M	4	ESTUDIANTE 124 M	3	ESTUDIANTE 167 M	3
ESTUDIANTE 82 M	3	ESTUDIANTE 125 M	3	ESTUDIANTE 168 M	3
ESTUDIANTE 83 M	2	ESTUDIANTE 126 M	3	ESTUDIANTE 169 M	3
ESTUDIANTE 84 M	2	ESTUDIANTE 127 M	3	ESTUDIANTE 170 M	2
ESTUDIANTE 85 M	2	ESTUDIANTE 128 M	3	ESTUDIANTE 171 M	2
ESTUDIANTE 86 M	2	ESTUDIANTE 129 M	N/A	ESTUDIANTE 172 M	1
ESTUDIANTE 87 M	3	ESTUDIANTE 130 M	1	ESTUDIANTE 173 M	2
ESTUDIANTE 88 M	4	ESTUDIANTE 131 M	2	ESTUDIANTE 174 M	2
ESTUDIANTE 89 M	3	ESTUDIANTE 132 M	2	ESTUDIANTE 175 M	3
ESTUDIANTE 90 M	2	ESTUDIANTE 133 M	2	ESTUDIANTE 176 M	3
ESTUDIANTE 91 M	1	ESTUDIANTE 134 M	2	ESTUDIANTE 177 M	2
ESTUDIANTE 92 M	2	ESTUDIANTE 135 M	2	ESTUDIANTE 178 M	3
ESTUDIANTE 93 M	2	ESTUDIANTE 136 M	2	ESTUDIANTE 179 M	3
ESTUDIANTE 94 M	N/A	ESTUDIANTE 137 M	2	ESTUDIANTE 180 M	3
ESTUDIANTE 95 M	4	ESTUDIANTE 138 M	2	ESTUDIANTE 181 M	3
ESTUDIANTE 96 M	3	ESTUDIANTE 139 M	2	ESTUDIANTE 182 M	1
ESTUDIANTE 97 M	3	ESTUDIANTE 140 M	1	ESTUDIANTE 183 M	N/A
ESTUDIANTE 98 M	3	ESTUDIANTE 141 M	4	ESTUDIANTE 184 M	4
ESTUDIANTE 99 M	2	ESTUDIANTE 142 M	4	ESTUDIANTE 185 M	4
ESTUDIANTE 100 M	2	ESTUDIANTE 143 M	3	ESTUDIANTE 186 M	4
ESTUDIANTE 101 M	4	ESTUDIANTE 144 M	3	ESTUDIANTE 187 M	4
ESTUDIANTE 102 M	3	ESTUDIANTE 145 M	3	ESTUDIANTE 188 M	3
ESTUDIANTE 103 M	3	ESTUDIANTE 146 M	2	ESTUDIANTE 189 M	2
ESTUDIANTE 104 M	2	ESTUDIANTE 147 M	2	ESTUDIANTE 190 M	3
ESTUDIANTE 105 M	1	ESTUDIANTE 148 M	4	ESTUDIANTE 191 M	2
ESTUDIANTE 106 M	2	ESTUDIANTE 149 M	4	ESTUDIANTE 192 M	4
ESTUDIANTE 107 M	4	ESTUDIANTE 150 M	2	ESTUDIANTE 193 M	4
ESTUDIANTE 108 M	2	ESTUDIANTE 151 M	3	ESTUDIANTE 194 M	3
ESTUDIANTE 109 M	2	ESTUDIANTE 152 M	3	ESTUDIANTE 195 M	2
ESTUDIANTE 110 M	3	ESTUDIANTE 153 M	3	ESTUDIANTE 196 M	3
ESTUDIANTE 111 M	4	ESTUDIANTE 154 M	2	ESTUDIANTE 197 M	4
ESTUDIANTE 112 M	2	ESTUDIANTE 155 M	2	ESTUDIANTE 198 M	4
ESTUDIANTE 113 M	3	ESTUDIANTE 156 M	3	ESTUDIANTE 199 M	2
ESTUDIANTE 114 M	3	ESTUDIANTE 157 M	4	ESTUDIANTE 200 M	2
ESTUDIANTE 115 M	3	ESTUDIANTE 158 M	4	ESTUDIANTE 201 M	2
ESTUDIANTE 116 M	3	ESTUDIANTE 159 M	3	ESTUDIANTE 202 M	3
ESTUDIANTE 117 M	4	ESTUDIANTE 160 M	1	ESTUDIANTE 203 M	4
ESTUDIANTE 118 M	2	ESTUDIANTE 161 M	3	ESTUDIANTE 204 M	3
ESTUDIANTE 119 M	3	ESTUDIANTE 162 M	3	ESTUDIANTE 205 M	2
ESTUDIANTE 120 M	4	ESTUDIANTE 163 M	N/A	ESTUDIANTE 206 M	2
ESTUDIANTE 121 M	2	ESTUDIANTE 164 M	3	ESTUDIANTE 207 M	4
ESTUDIANTE 122 M	2	ESTUDIANTE 165 M	4	ESTUDIANTE 208 M	2
ESTUDIANTE 123 M	2	ESTUDIANTE 166 M	3	ESTUDIANTE 209 M	3

ESTUDIANTE 210 M	N/A	ESTUDIANTE 12 F	4	ESTUDIANTE 55 F	3
ESTUDIANTE 211 M	3	ESTUDIANTE 13 F	3	ESTUDIANTE 56 F	2
ESTUDIANTE 212 M	1	ESTUDIANTE 14 F	1	ESTUDIANTE 57 F	2
ESTUDIANTE 213 M	4	ESTUDIANTE 15 F	2	ESTUDIANTE 58 F	2
ESTUDIANTE 214 M	3	ESTUDIANTE 16 F	4	ESTUDIANTE 59 F	3
ESTUDIANTE 215 M	2	ESTUDIANTE 17 F	2	ESTUDIANTE 60 F	2
ESTUDIANTE 216 M	2	ESTUDIANTE 18 F	4	ESTUDIANTE 61 F	2
ESTUDIANTE 217 M	2	ESTUDIANTE 19 F	3	ESTUDIANTE 62 F	3
ESTUDIANTE 218 M	4	ESTUDIANTE 20 F	2	ESTUDIANTE 63 F	2
ESTUDIANTE 219 M	3	ESTUDIANTE 21 F	2	ESTUDIANTE 64 F	4
ESTUDIANTE 220 M	2	ESTUDIANTE 22 F	2	ESTUDIANTE 65 F	4
ESTUDIANTE 221 M	2	ESTUDIANTE 23 F	1	ESTUDIANTE 66 F	2
ESTUDIANTE 222 M	1	ESTUDIANTE 24 F	3	ESTUDIANTE 67 F	3
ESTUDIANTE 223 M	2	ESTUDIANTE 25 F	4	ESTUDIANTE 68 F	1
ESTUDIANTE 224 M	3	ESTUDIANTE 26 F	3	ESTUDIANTE 69 F	2
ESTUDIANTE 225 M	4	ESTUDIANTE 27 F	3	ESTUDIANTE 70 F	3
ESTUDIANTE 226 M	4	ESTUDIANTE 28 F	3	ESTUDIANTE 71 F	2
ESTUDIANTE 227 M	3	ESTUDIANTE 29 F	4	ESTUDIANTE 72 F	4
ESTUDIANTE 228 M	2	ESTUDIANTE 30 F	2	ESTUDIANTE 73 F	4
ESTUDIANTE 229 M	2	ESTUDIANTE 31 F	2	ESTUDIANTE 74 F	4
ESTUDIANTE 230 M	4	ESTUDIANTE 32 F	3	ESTUDIANTE 75 F	3
ESTUDIANTE 231 M	2	ESTUDIANTE 33 F	2	ESTUDIANTE 76 F	2
ESTUDIANTE 232 M	2	ESTUDIANTE 34 F	4	ESTUDIANTE 77 F	3
ESTUDIANTE 233 M	1	ESTUDIANTE 35 F	3	ESTUDIANTE 78 F	2
ESTUDIANTE 234 M	3	ESTUDIANTE 36 F	2	ESTUDIANTE 79 F	3
ESTUDIANTE 235 M	4	ESTUDIANTE 37 F	2	ESTUDIANTE 80 F	2
ESTUDIANTE 236 M	2	ESTUDIANTE 38 F	2	ESTUDIANTE 81 F	4
ESTUDIANTE 237 M	2	ESTUDIANTE 39 F	2	ESTUDIANTE 82 F	2
ESTUDIANTE 238 M	2	ESTUDIANTE 40 F	4	ESTUDIANTE 83 F	3
ESTUDIANTE 239 M	N/A	ESTUDIANTE 41 F	1	ESTUDIANTE 84 F	1
ESTUDIANTE 240 M	2	ESTUDIANTE 42 F	4	ESTUDIANTE 85 F	2
ESTUDIANTE 241 M	4	ESTUDIANTE 43 F	N/A	ESTUDIANTE 86 F	4
ESTUDIANTE 1 F	4	ESTUDIANTE 44 F	4	ESTUDIANTE 87 F	3
ESTUDIANTE 2 F	3	ESTUDIANTE 45 F	3	ESTUDIANTE 88 F	2
ESTUDIANTE 3 F	3	ESTUDIANTE 46 F	3	ESTUDIANTE 89 F	2
ESTUDIANTE 4 F	2	ESTUDIANTE 47 F	2	ESTUDIANTE 90 F	3
ESTUDIANTE 5 F	2	ESTUDIANTE 48 F	2	ESTUDIANTE 91 F	2
ESTUDIANTE 6 F	3	ESTUDIANTE 49 F	2	ESTUDIANTE 92 F	2
ESTUDIANTE 7 F	4	ESTUDIANTE 50 F	2	ESTUDIANTE 93 F	1
ESTUDIANTE 8 F	2	ESTUDIANTE 51 F	3	ESTUDIANTE 94 F	N/A
ESTUDIANTE 9 F	3	ESTUDIANTE 52 F	2	ESTUDIANTE 95 F	2
ESTUDIANTE 10 F	4	ESTUDIANTE 53 F	3	ESTUDIANTE 96 F	4
ESTUDIANTE 11 F	3	ESTUDIANTE 54 F	2	ESTUDIANTE 97 F	3

ESTUDIANTE 98 F	2	ESTUDIANTE 141 F	1	ESTUDIANTE 184 F	3
ESTUDIANTE 99 F	2	ESTUDIANTE 142 F	3	ESTUDIANTE 185 F	2
ESTUDIANTE 100 F	3	ESTUDIANTE 143 F	3	ESTUDIANTE 186 F	3
ESTUDIANTE 101 F	4	ESTUDIANTE 144 F	4	ESTUDIANTE 187 F	3
ESTUDIANTE 102 F	3	ESTUDIANTE 145 F	4	ESTUDIANTE 188 F	3
ESTUDIANTE 103 F	2	ESTUDIANTE 146 F	3	ESTUDIANTE 189 F	3
ESTUDIANTE 104 F	3	ESTUDIANTE 147 F	3	ESTUDIANTE 190 F	4
ESTUDIANTE 105 F	4	ESTUDIANTE 148 F	3	ESTUDIANTE 191 F	3
ESTUDIANTE 106 F	3	ESTUDIANTE 149 F	3	ESTUDIANTE 192 F	4
ESTUDIANTE 107 F	2	ESTUDIANTE 150 F	2	ESTUDIANTE 193 F	2
ESTUDIANTE 108 F	2	ESTUDIANTE 151 F	2	ESTUDIANTE 194 F	2
ESTUDIANTE 109 F	3	ESTUDIANTE 152 F	4	ESTUDIANTE 195 F	2
ESTUDIANTE 110 F	4	ESTUDIANTE 153 F	3	ESTUDIANTE 196 F	1
ESTUDIANTE 111 F	1	ESTUDIANTE 154 F	2	ESTUDIANTE 197 F	3
ESTUDIANTE 112 F	3	ESTUDIANTE 155 F	1	ESTUDIANTE 198 F	4
ESTUDIANTE 113 F	2	ESTUDIANTE 156 F	2	ESTUDIANTE 199 F	2
ESTUDIANTE 114 F	3	ESTUDIANTE 157 F	3	ESTUDIANTE 200 F	N/A
ESTUDIANTE 115 F	4	ESTUDIANTE 158 F	4	ESTUDIANTE 201 F	2
ESTUDIANTE 116 F	4	ESTUDIANTE 159 F	4	ESTUDIANTE 202 F	1
ESTUDIANTE 117 F	3	ESTUDIANTE 160 F	3	ESTUDIANTE 203 F	2
ESTUDIANTE 118 F	3	ESTUDIANTE 161 F	3	ESTUDIANTE 204 F	3
ESTUDIANTE 119 F	3	ESTUDIANTE 162 F	3	ESTUDIANTE 205 F	3
ESTUDIANTE 120 F	2	ESTUDIANTE 163 F	3	ESTUDIANTE 206 F	2
ESTUDIANTE 121 F	3	ESTUDIANTE 164 F	3	ESTUDIANTE 207 F	2
ESTUDIANTE 122 F	1	ESTUDIANTE 165 F	2	ESTUDIANTE 208 F	2
ESTUDIANTE 123 F	4	ESTUDIANTE 166 F	2	ESTUDIANTE 209 F	3
ESTUDIANTE 124 F	N/A	ESTUDIANTE 167 F	2		
ESTUDIANTE 125 F	2	ESTUDIANTE 168 F	1		
ESTUDIANTE 126 F	3	ESTUDIANTE 169 F	2		
ESTUDIANTE 127 F	4	ESTUDIANTE 170 F	3		
ESTUDIANTE 128 F	2	ESTUDIANTE 171 F	2		
ESTUDIANTE 129 F	3	ESTUDIANTE 172 F	2		
ESTUDIANTE 130 F	4	ESTUDIANTE 173 F	2		
ESTUDIANTE 131 F	4	ESTUDIANTE 174 F	3		
ESTUDIANTE 132 F	1	ESTUDIANTE 175 F	4		
ESTUDIANTE 133 F	4	ESTUDIANTE 176 F	2		
ESTUDIANTE 134 F	3	ESTUDIANTE 177 F	1		
ESTUDIANTE 135 F	2	ESTUDIANTE 178 F	N/A		
ESTUDIANTE 136 F	3	ESTUDIANTE 179 F	4		
ESTUDIANTE 137 F	2	ESTUDIANTE 180 F	3		
ESTUDIANTE 138 F	2	ESTUDIANTE 181 F	3		
ESTUDIANTE 139 F	3	ESTUDIANTE 182 F	3		
ESTUDIANTE 140 F	4	ESTUDIANTE 183 F	2		

		ESTUDIANTE 3 M	2	ESTUDIANTE 46 M	1
		ESTUDIANTE 4 M	2	ESTUDIANTE 47 M	2
		ESTUDIANTE 5 M	1	ESTUDIANTE 48 M	3
		ESTUDIANTE 6 M	2	ESTUDIANTE 49 M	4
		ESTUDIANTE 7 M	3	ESTUDIANTE 50 M	4
		ESTUDIANTE 8 M	2	ESTUDIANTE 51 M	3
		ESTUDIANTE 9 M	4	ESTUDIANTE 52 M	3
		ESTUDIANTE 10 M	3	ESTUDIANTE 53 M	3
		ESTUDIANTE 11 M	2	ESTUDIANTE 54 M	2
		ESTUDIANTE 12 M	3	ESTUDIANTE 55 M	3
		ESTUDIANTE 13 M	4	ESTUDIANTE 56 M	4
		ESTUDIANTE 14 M	4	ESTUDIANTE 57 M	3
		ESTUDIANTE 15 M	3	ESTUDIANTE 58 M	2
		ESTUDIANTE 16 M	2	ESTUDIANTE 59 M	3
		ESTUDIANTE 17 M	2	ESTUDIANTE 60 M	2
		ESTUDIANTE 18 M	3	ESTUDIANTE 61 M	2
		ESTUDIANTE 19 M	2	ESTUDIANTE 62 M	N/A
		ESTUDIANTE 20 M	3	ESTUDIANTE 63 M	4
		ESTUDIANTE 21 M	3	ESTUDIANTE 64 M	2
		ESTUDIANTE 22 M	3	ESTUDIANTE 65 M	3
		ESTUDIANTE 23 M	3	ESTUDIANTE 66 M	2
		ESTUDIANTE 24 M	2	ESTUDIANTE 67 M	3
		ESTUDIANTE 25 M	1	ESTUDIANTE 68 M	3
		ESTUDIANTE 26 M	2	ESTUDIANTE 69 M	1
		ESTUDIANTE 27 M	2	ESTUDIANTE 70 M	2
		ESTUDIANTE 28 M	3	ESTUDIANTE 71 M	4
		ESTUDIANTE 29 M	2	ESTUDIANTE 72 M	3
		ESTUDIANTE 30 M	2	ESTUDIANTE 73 M	2
		ESTUDIANTE 31 M	2	ESTUDIANTE 74 M	2
		ESTUDIANTE 32 M	2	ESTUDIANTE 75 M	3
		ESTUDIANTE 33 M	3	ESTUDIANTE 76 M	4
		ESTUDIANTE 34 M	4	ESTUDIANTE 77 M	2
		ESTUDIANTE 35 M	3	ESTUDIANTE 78 M	2
		ESTUDIANTE 36 M	2	ESTUDIANTE 79 M	3
		ESTUDIANTE 37 M	N/A	ESTUDIANTE 80 M	N/A
		ESTUDIANTE 38 M	2	ESTUDIANTE 81 M	2
		ESTUDIANTE 39 M	3	ESTUDIANTE 82 M	4
		ESTUDIANTE 40 M	4	ESTUDIANTE 83 M	3
		ESTUDIANTE 41 M	2	ESTUDIANTE 84 M	3
		ESTUDIANTE 42 M	3	ESTUDIANTE 85 M	3
		ESTUDIANTE 43 M	3	ESTUDIANTE 86 M	2
		ESTUDIANTE 44 M	2	ESTUDIANTE 87 M	4
		ESTUDIANTE 45 M	2	ESTUDIANTE 88 M	3
		ESTUDIANTE 1 M	4		
		ESTUDIANTE 2 M	3		
A.5.2.2 Educación Intermedia					

ESTUDIANTE 89 M	3	ESTUDIANTE 132 M	2	ESTUDIANTE 175 M	2
ESTUDIANTE 90 M	2	ESTUDIANTE 133 M	4	ESTUDIANTE 176 M	3
ESTUDIANTE 91 M	2	ESTUDIANTE 134 M	3	ESTUDIANTE 177 M	4
ESTUDIANTE 92 M	3	ESTUDIANTE 135 M	4	ESTUDIANTE 178 M	4
ESTUDIANTE 93 M	4	ESTUDIANTE 136 M	2	ESTUDIANTE 179 M	3
ESTUDIANTE 94 M	4	ESTUDIANTE 137 M	4	ESTUDIANTE 180 M	2
ESTUDIANTE 95 M	3	ESTUDIANTE 138 M	3	ESTUDIANTE 181 M	3
ESTUDIANTE 96 M	3	ESTUDIANTE 139 M	3	ESTUDIANTE 182 M	1
ESTUDIANTE 97 M	2	ESTUDIANTE 140 M	2	ESTUDIANTE 183 M	N/A
ESTUDIANTE 98 M	2	ESTUDIANTE 141 M	2	ESTUDIANTE 184 M	2
ESTUDIANTE 99 M	3	ESTUDIANTE 142 M	3	ESTUDIANTE 185 M	3
ESTUDIANTE 100 M	2	ESTUDIANTE 143 M	2	ESTUDIANTE 186 M	4
ESTUDIANTE 101 M	3	ESTUDIANTE 144 M	3	ESTUDIANTE 187 M	2
ESTUDIANTE 102 M	2	ESTUDIANTE 145 M	2	ESTUDIANTE 188 M	3
ESTUDIANTE 103 M	2	ESTUDIANTE 146 M	3	ESTUDIANTE 189 M	3
ESTUDIANTE 104 M	2	ESTUDIANTE 147 M	2	ESTUDIANTE 190 M	2
ESTUDIANTE 105 M	3	ESTUDIANTE 148 M	1	ESTUDIANTE 191 M	2
ESTUDIANTE 106 M	2	ESTUDIANTE 149 M	2	ESTUDIANTE 192 M	3
ESTUDIANTE 107 M	2	ESTUDIANTE 150 M	3	ESTUDIANTE 193 M	2
ESTUDIANTE 108 M	2	ESTUDIANTE 151 M	4	ESTUDIANTE 194 M	2
ESTUDIANTE 109 M	3	ESTUDIANTE 152 M	2	ESTUDIANTE 195 M	N/A
ESTUDIANTE 110 M	4	ESTUDIANTE 153 M	3	ESTUDIANTE 1 F	4
ESTUDIANTE 111 M	4	ESTUDIANTE 154 M	2	ESTUDIANTE 2 F	N/A
ESTUDIANTE 112 M	3	ESTUDIANTE 155 M	3	ESTUDIANTE 3 F	3
ESTUDIANTE 113 M	4	ESTUDIANTE 156 M	N/A	ESTUDIANTE 4 F	2
ESTUDIANTE 114 M	2	ESTUDIANTE 157 M	2	ESTUDIANTE 5 F	3
ESTUDIANTE 115 M	2	ESTUDIANTE 158 M	3	ESTUDIANTE 6 F	2
ESTUDIANTE 116 M	2	ESTUDIANTE 159 M	2	ESTUDIANTE 7 F	2
ESTUDIANTE 117 M	2	ESTUDIANTE 160 M	3	ESTUDIANTE 8 F	2
ESTUDIANTE 118 M	2	ESTUDIANTE 161 M	2	ESTUDIANTE 9 F	3
ESTUDIANTE 119 M	2	ESTUDIANTE 162 M	2	ESTUDIANTE 10 F	3
ESTUDIANTE 120 M	2	ESTUDIANTE 163 M	3	ESTUDIANTE 11 F	1
ESTUDIANTE 121 M	2	ESTUDIANTE 164 M	2	ESTUDIANTE 12 F	N/A
ESTUDIANTE 122 M	N/A	ESTUDIANTE 165 M	2	ESTUDIANTE 13 F	2
ESTUDIANTE 123 M	3	ESTUDIANTE 166 M	3	ESTUDIANTE 14 F	2
ESTUDIANTE 124 M	2	ESTUDIANTE 167 M	4	ESTUDIANTE 15 F	2
ESTUDIANTE 125 M	2	ESTUDIANTE 168 M	2	ESTUDIANTE 16 F	3
ESTUDIANTE 126 M	2	ESTUDIANTE 169 M	3	ESTUDIANTE 17 F	4
ESTUDIANTE 127 M	2	ESTUDIANTE 170 M	2	ESTUDIANTE 18 F	3
ESTUDIANTE 128 M	3	ESTUDIANTE 171 M	3	ESTUDIANTE 19 F	2
ESTUDIANTE 129 M	2	ESTUDIANTE 172 M	2	ESTUDIANTE 20 F	2
ESTUDIANTE 130 M	2	ESTUDIANTE 173 M	2	ESTUDIANTE 21 F	3
ESTUDIANTE 131 M	3	ESTUDIANTE 174 M	2	ESTUDIANTE 22 F	4

ESTUDIANTE 23 F	3	ESTUDIANTE 66 F	4	ESTUDIANTE 109 F	2
ESTUDIANTE 24 F	2	ESTUDIANTE 67 F	2	ESTUDIANTE 110 F	2
ESTUDIANTE 25 F	3	ESTUDIANTE 68 F	2	ESTUDIANTE 111 F	1
ESTUDIANTE 26 F	N/A	ESTUDIANTE 69 F	3	ESTUDIANTE 112 F	4
ESTUDIANTE 27 F	3	ESTUDIANTE 70 F	3	ESTUDIANTE 113 F	3
ESTUDIANTE 28 F	2	ESTUDIANTE 71 F	3	ESTUDIANTE 114 F	2
ESTUDIANTE 29 F	2	ESTUDIANTE 72 F	N/A	ESTUDIANTE 115 F	3
ESTUDIANTE 30 F	2	ESTUDIANTE 73 F	2	ESTUDIANTE 116 F	4
ESTUDIANTE 31 F	2	ESTUDIANTE 74 F	2	ESTUDIANTE 117 F	3
ESTUDIANTE 32 F	4	ESTUDIANTE 75 F	3	ESTUDIANTE 118 F	2
ESTUDIANTE 33 F	2	ESTUDIANTE 76 F	4	ESTUDIANTE 119 F	2
ESTUDIANTE 34 F	3	ESTUDIANTE 77 F	4	ESTUDIANTE 120 F	3
ESTUDIANTE 35 F	3	ESTUDIANTE 78 F	3	ESTUDIANTE 121 F	4
ESTUDIANTE 36 F	2	ESTUDIANTE 79 F	2	ESTUDIANTE 122 F	3
ESTUDIANTE 37 F	3	ESTUDIANTE 80 F	3	ESTUDIANTE 123 F	2
ESTUDIANTE 38 F	3	ESTUDIANTE 81 F	2	ESTUDIANTE 124 F	2
ESTUDIANTE 39 F	3	ESTUDIANTE 82 F	3	ESTUDIANTE 125 F	2
ESTUDIANTE 40 F	3	ESTUDIANTE 83 F	4	ESTUDIANTE 126 F	3
ESTUDIANTE 41 F	3	ESTUDIANTE 84 F	4	ESTUDIANTE 127 F	4
ESTUDIANTE 42 F	3	ESTUDIANTE 85 F	1	ESTUDIANTE 128 F	N/A
ESTUDIANTE 43 F	3	ESTUDIANTE 86 F	2	ESTUDIANTE 129 F	3
ESTUDIANTE 44 F	1	ESTUDIANTE 87 F	N/A	ESTUDIANTE 130 F	2
ESTUDIANTE 45 F	4	ESTUDIANTE 88 F	3	ESTUDIANTE 131 F	2
ESTUDIANTE 46 F	N/A	ESTUDIANTE 89 F	4	ESTUDIANTE 132 F	2
ESTUDIANTE 47 F	4	ESTUDIANTE 90 F	2	ESTUDIANTE 133 F	2
ESTUDIANTE 48 F	3	ESTUDIANTE 91 F	N/A	ESTUDIANTE 134 F	3
ESTUDIANTE 49 F	2	ESTUDIANTE 92 F	3	ESTUDIANTE 135 F	3
ESTUDIANTE 50 F	2	ESTUDIANTE 93 F	4	ESTUDIANTE 136 F	2
ESTUDIANTE 51 F	3	ESTUDIANTE 94 F	2	ESTUDIANTE 137 F	N/A
ESTUDIANTE 52 F	4	ESTUDIANTE 95 F	2	ESTUDIANTE 138 F	3
ESTUDIANTE 53 F	4	ESTUDIANTE 96 F	2	ESTUDIANTE 139 F	N/A
ESTUDIANTE 54 F	3	ESTUDIANTE 97 F	2	ESTUDIANTE 140 F	2
ESTUDIANTE 55 F	2	ESTUDIANTE 98 F	3	ESTUDIANTE 141 F	4
ESTUDIANTE 56 F	2	ESTUDIANTE 99 F	4	ESTUDIANTE 142 F	3
ESTUDIANTE 57 F	2	ESTUDIANTE 100 F	2	ESTUDIANTE 143 F	4
ESTUDIANTE 58 F	2	ESTUDIANTE 101 F	3	ESTUDIANTE 144 F	2
ESTUDIANTE 59 F	3	ESTUDIANTE 102 F	N/A	ESTUDIANTE 145 F	2
ESTUDIANTE 60 F	N/A	ESTUDIANTE 103 F	2	ESTUDIANTE 146 F	2
ESTUDIANTE 61 F	2	ESTUDIANTE 104 F	2	ESTUDIANTE 147 F	4
ESTUDIANTE 62 F	3	ESTUDIANTE 105 F	3	ESTUDIANTE 148 F	3
ESTUDIANTE 63 F	2	ESTUDIANTE 106 F	4	ESTUDIANTE 149 F	3
ESTUDIANTE 64 F	2	ESTUDIANTE 107 F	3	ESTUDIANTE 150 F	3
ESTUDIANTE 65 F	2	ESTUDIANTE 108 F	N/A	ESTUDIANTE 151 F	4

ESTUDIANTE 152 F	2	ESTUDIANTE 4 M	2	ESTUDIANTE 47 M	2
ESTUDIANTE 153 F	4	ESTUDIANTE 5 M	3	ESTUDIANTE 48 M	2
ESTUDIANTE 154 F	3	ESTUDIANTE 6 M	3	ESTUDIANTE 49 M	3
ESTUDIANTE 155 F	3	ESTUDIANTE 7 M	4	ESTUDIANTE 50 M	3
ESTUDIANTE 156 F	4	ESTUDIANTE 8 M	3	ESTUDIANTE 51 M	3
ESTUDIANTE 157 F	2	ESTUDIANTE 9 M	2	ESTUDIANTE 52 M	2
ESTUDIANTE 158 F	N/A	ESTUDIANTE 10 M	2	ESTUDIANTE 53 M	2
ESTUDIANTE 159 F	2	ESTUDIANTE 11 M	3	ESTUDIANTE 54 M	4
ESTUDIANTE 160 F	2	ESTUDIANTE 12 M	4	ESTUDIANTE 55 M	4
ESTUDIANTE 161 F	2	ESTUDIANTE 13 M	2	ESTUDIANTE 56 M	3
ESTUDIANTE 162 F	N/A	ESTUDIANTE 14 M	3	ESTUDIANTE 57 M	3
ESTUDIANTE 163 F	2	ESTUDIANTE 15 M	4	ESTUDIANTE 58 M	3
ESTUDIANTE 164 F	2	ESTUDIANTE 16 M	2	ESTUDIANTE 59 M	2
ESTUDIANTE 165 F	2	ESTUDIANTE 17 M	2	ESTUDIANTE 60 M	3
ESTUDIANTE 166 F	3	ESTUDIANTE 18 M	3	ESTUDIANTE 61 M	3
ESTUDIANTE 167 F	2	ESTUDIANTE 19 M	3	ESTUDIANTE 62 M	2
ESTUDIANTE 168 F	3	ESTUDIANTE 20 M	N/A	ESTUDIANTE 63 M	2
ESTUDIANTE 169 F	2	ESTUDIANTE 21 M	3	ESTUDIANTE 64 M	2
ESTUDIANTE 170 F	4	ESTUDIANTE 22 M	4	ESTUDIANTE 65 M	3
ESTUDIANTE 171 F	3	ESTUDIANTE 23 M	2	ESTUDIANTE 66 M	3
ESTUDIANTE 172 F	2	ESTUDIANTE 24 M	3	ESTUDIANTE 67 M	3
ESTUDIANTE 173 F	2	ESTUDIANTE 25 M	3	ESTUDIANTE 68 M	N/A
ESTUDIANTE 174 F	2	ESTUDIANTE 26 M	3	ESTUDIANTE 69 M	4
ESTUDIANTE 175 F	2	ESTUDIANTE 27 M	2	ESTUDIANTE 70 M	3
ESTUDIANTE 176 F	3	ESTUDIANTE 28 M	2	ESTUDIANTE 71 M	3
ESTUDIANTE 177 F	N/A	ESTUDIANTE 29 M	3	ESTUDIANTE 72 M	3
		ESTUDIANTE 30 M	4	ESTUDIANTE 73 M	4
		ESTUDIANTE 31 M	4	ESTUDIANTE 74 M	3
		ESTUDIANTE 32 M	3	ESTUDIANTE 75 M	3
		ESTUDIANTE 33 M	2	ESTUDIANTE 76 M	3
		ESTUDIANTE 34 M	2	ESTUDIANTE 77 M	3
		ESTUDIANTE 35 M	3	ESTUDIANTE 78 M	3
		ESTUDIANTE 36 M	4	ESTUDIANTE 79 M	2
		ESTUDIANTE 37 M	4	ESTUDIANTE 80 M	2
		ESTUDIANTE 38 M	2	ESTUDIANTE 81 M	3
		ESTUDIANTE 39 M	3	ESTUDIANTE 82 M	3
		ESTUDIANTE 40 M	3	ESTUDIANTE 83 M	3
		ESTUDIANTE 41 M	3	ESTUDIANTE 84 M	3
		ESTUDIANTE 42 M	3	ESTUDIANTE 85 M	3
		ESTUDIANTE 43 M	N/A	ESTUDIANTE 86 M	3
ESTUDIANTE 1 M	2	ESTUDIANTE 44 M	2	ESTUDIANTE 87 M	N/A
ESTUDIANTE 2 M	N/A	ESTUDIANTE 45 M	3	ESTUDIANTE 88 M	2
ESTUDIANTE 3 M	2	ESTUDIANTE 46 M	3	ESTUDIANTE 89 M	2

**A.5.2.3 Educación
Secundaria**

ESTUDIANTE 90 M	3	ESTUDIANTE 133 M	3	ESTUDIANTE 176 M	3
ESTUDIANTE 91 M	3	ESTUDIANTE 134 M	3	ESTUDIANTE 177 M	4
ESTUDIANTE 92 M	4	ESTUDIANTE 135 M	2	ESTUDIANTE 178 M	4
ESTUDIANTE 93 M	3	ESTUDIANTE 136 M	3	ESTUDIANTE 179 M	2
ESTUDIANTE 94 M	4	ESTUDIANTE 137 M	2	ESTUDIANTE 180 M	2
ESTUDIANTE 95 M	3	ESTUDIANTE 138 M	3	ESTUDIANTE 181 M	4
ESTUDIANTE 96 M	3	ESTUDIANTE 139 M	2	ESTUDIANTE 182 M	3
ESTUDIANTE 97 M	2	ESTUDIANTE 140 M	3	ESTUDIANTE 183 M	1
ESTUDIANTE 98 M	2	ESTUDIANTE 141 M	2	ESTUDIANTE 184 M	3
ESTUDIANTE 99 M	3	ESTUDIANTE 142 M	2	ESTUDIANTE 185 M	N/A
ESTUDIANTE 100 M	3	ESTUDIANTE 143 M	2	ESTUDIANTE 186 M	2
ESTUDIANTE 101 M	2	ESTUDIANTE 144 M	3	ESTUDIANTE 187 M	3
ESTUDIANTE 102 M	3	ESTUDIANTE 145 M	N/A	ESTUDIANTE 188 M	4
ESTUDIANTE 103 M	4	ESTUDIANTE 146 M	3	ESTUDIANTE 189 M	4
ESTUDIANTE 104 M	3	ESTUDIANTE 147 M	2	ESTUDIANTE 190 M	3
ESTUDIANTE 105 M	3	ESTUDIANTE 148 M	2	ESTUDIANTE 191 M	3
ESTUDIANTE 106 M	3	ESTUDIANTE 149 M	3	ESTUDIANTE 192 M	3
ESTUDIANTE 107 M	3	ESTUDIANTE 150 M	3	ESTUDIANTE 193 M	3
ESTUDIANTE 108 M	3	ESTUDIANTE 151 M	3	ESTUDIANTE 194 M	3
ESTUDIANTE 109 M	3	ESTUDIANTE 152 M	3	ESTUDIANTE 195 M	2
ESTUDIANTE 110 M	N/A	ESTUDIANTE 153 M	2	ESTUDIANTE 196 M	3
ESTUDIANTE 111 M	2	ESTUDIANTE 154 M	3	ESTUDIANTE 197 M	N/A
ESTUDIANTE 112 M	3	ESTUDIANTE 155 M	2	ESTUDIANTE 198 M	2
ESTUDIANTE 113 M	4	ESTUDIANTE 156 M	3	ESTUDIANTE 199 M	2
ESTUDIANTE 114 M	3	ESTUDIANTE 157 M	N/A	ESTUDIANTE 200 M	3
ESTUDIANTE 115 M	3	ESTUDIANTE 158 M	3	ESTUDIANTE 201 M	4
ESTUDIANTE 116 M	3	ESTUDIANTE 159 M	2	ESTUDIANTE 202 M	3
ESTUDIANTE 117 M	3	ESTUDIANTE 160 M	2	ESTUDIANTE 203 M	2
ESTUDIANTE 118 M	3	ESTUDIANTE 161 M	3	ESTUDIANTE 204 M	2
ESTUDIANTE 119 M	3	ESTUDIANTE 162 M	3	ESTUDIANTE 205 M	3
ESTUDIANTE 120 M	2	ESTUDIANTE 163 M	3	ESTUDIANTE 206 M	3
ESTUDIANTE 121 M	2	ESTUDIANTE 164 M	3	ESTUDIANTE 207 M	3
ESTUDIANTE 122 M	3	ESTUDIANTE 165 M	3	ESTUDIANTE 208 M	3
ESTUDIANTE 123 M	4	ESTUDIANTE 166 M	3	ESTUDIANTE 209 M	2
ESTUDIANTE 124 M	3	ESTUDIANTE 167 M	3	ESTUDIANTE 210 M	3
ESTUDIANTE 125 M	2	ESTUDIANTE 168 M	N/A	ESTUDIANTE 211 M	3
ESTUDIANTE 126 M	2	ESTUDIANTE 169 M	2	ESTUDIANTE 212 M	2
ESTUDIANTE 127 M	3	ESTUDIANTE 170 M	3	ESTUDIANTE 213 M	2
ESTUDIANTE 128 M	N/A	ESTUDIANTE 171 M	2	ESTUDIANTE 214 M	3
ESTUDIANTE 129 M	4	ESTUDIANTE 172 M	3	ESTUDIANTE 215 M	4
ESTUDIANTE 130 M	3	ESTUDIANTE 173 M	4	ESTUDIANTE 216 M	4
ESTUDIANTE 131 M	2	ESTUDIANTE 174 M	4	ESTUDIANTE 217 M	3
ESTUDIANTE 132 M	2	ESTUDIANTE 175 M	2	ESTUDIANTE 218 M	2

ESTUDIANTE 219 M	2	ESTUDIANTE 262 M	2	ESTUDIANTE 6 F	3
ESTUDIANTE 220 M	3	ESTUDIANTE 263 M	3	ESTUDIANTE 7 F	2
ESTUDIANTE 221 M	3	ESTUDIANTE 264 M	3	ESTUDIANTE 8 F	3
ESTUDIANTE 222 M	3	ESTUDIANTE 265 M	3	ESTUDIANTE 9 F	2
ESTUDIANTE 223 M	3	ESTUDIANTE 266 M	3	ESTUDIANTE 10 F	3
ESTUDIANTE 224 M	3	ESTUDIANTE 267 M	3	ESTUDIANTE 11 F	3
ESTUDIANTE 225 M	3	ESTUDIANTE 268 M	3	ESTUDIANTE 12 F	3
ESTUDIANTE 226 M	3	ESTUDIANTE 269 M	3	ESTUDIANTE 13 F	N/A
ESTUDIANTE 227 M	3	ESTUDIANTE 270 M	3	ESTUDIANTE 14 F	2
ESTUDIANTE 228 M	2	ESTUDIANTE 271 M	2	ESTUDIANTE 15 F	2
ESTUDIANTE 229 M	4	ESTUDIANTE 272 M	2	ESTUDIANTE 16 F	3
ESTUDIANTE 230 M	4	ESTUDIANTE 273 M	3	ESTUDIANTE 17 F	4
ESTUDIANTE 231 M	3	ESTUDIANTE 274 M	2	ESTUDIANTE 18 F	4
ESTUDIANTE 232 M	2	ESTUDIANTE 275 M	3	ESTUDIANTE 19 F	3
ESTUDIANTE 233 M	3	ESTUDIANTE 276 M	3	ESTUDIANTE 20 F	3
ESTUDIANTE 234 M	2	ESTUDIANTE 277 M	2	ESTUDIANTE 21 F	3
ESTUDIANTE 235 M	3	ESTUDIANTE 278 M	1	ESTUDIANTE 22 F	3
ESTUDIANTE 236 M	4	ESTUDIANTE 279 M	2	ESTUDIANTE 23 F	2
ESTUDIANTE 237 M	3	ESTUDIANTE 280 M	3	ESTUDIANTE 24 F	3
ESTUDIANTE 238 M	3	ESTUDIANTE 281 M	2	ESTUDIANTE 25 F	2
ESTUDIANTE 239 M	3	ESTUDIANTE 282 M	3	ESTUDIANTE 26 F	3
ESTUDIANTE 240 M	3	ESTUDIANTE 283 M	3	ESTUDIANTE 27 F	2
ESTUDIANTE 241 M	3	ESTUDIANTE 284 M	3	ESTUDIANTE 28 F	3
ESTUDIANTE 242 M	4	ESTUDIANTE 285 M	2	ESTUDIANTE 29 F	4
ESTUDIANTE 243 M	3	ESTUDIANTE 286 M	3	ESTUDIANTE 30 F	4
ESTUDIANTE 244 M	2	ESTUDIANTE 287 M	3	ESTUDIANTE 31 F	2
ESTUDIANTE 245 M	3	ESTUDIANTE 288 M	3	ESTUDIANTE 32 F	3
ESTUDIANTE 246 M	4	ESTUDIANTE 289 M	4	ESTUDIANTE 33 F	2
ESTUDIANTE 247 M	1	ESTUDIANTE 290 M	2	ESTUDIANTE 34 F	3
ESTUDIANTE 248 M	2	ESTUDIANTE 291 M	3	ESTUDIANTE 35 F	3
ESTUDIANTE 249 M	3	ESTUDIANTE 292 M	2	ESTUDIANTE 36 F	3
ESTUDIANTE 250 M	3	ESTUDIANTE 293 M	2	ESTUDIANTE 37 F	2
ESTUDIANTE 251 M	3	ESTUDIANTE 294 M	2	ESTUDIANTE 38 F	1
ESTUDIANTE 252 M	3	ESTUDIANTE 295 M	4	ESTUDIANTE 39 F	2
ESTUDIANTE 253 M	3	ESTUDIANTE 296 M	4	ESTUDIANTE 40 F	2
ESTUDIANTE 254 M	3	ESTUDIANTE 297 M	2	ESTUDIANTE 41 F	3
ESTUDIANTE 255 M	3	ESTUDIANTE 298 M	4	ESTUDIANTE 42 F	4
ESTUDIANTE 256 M	2	ESTUDIANTE 299 M	2	ESTUDIANTE 43 F	3
ESTUDIANTE 257 M	2	ESTUDIANTE 1 F	2	ESTUDIANTE 44 F	2
ESTUDIANTE 258 M	3	ESTUDIANTE 2 F	3	ESTUDIANTE 45 F	2
ESTUDIANTE 259 M	3	ESTUDIANTE 3 F	3	ESTUDIANTE 46 F	2
ESTUDIANTE 260 M	2	ESTUDIANTE 4 F	3	ESTUDIANTE 47 F	3
ESTUDIANTE 261 M	3	ESTUDIANTE 5 F	3	ESTUDIANTE 48 F	3

ESTUDIANTE 49 F	3	ESTUDIANTE 92 F	3	ESTUDIANTE 135 F	4
ESTUDIANTE 50 F	3	ESTUDIANTE 93 F	3	ESTUDIANTE 136 F	3
ESTUDIANTE 51 F	N/A	ESTUDIANTE 94 F	2	ESTUDIANTE 137 F	3
ESTUDIANTE 52 F	3	ESTUDIANTE 95 F	3	ESTUDIANTE 138 F	3
ESTUDIANTE 53 F	3	ESTUDIANTE 96 F	3	ESTUDIANTE 139 F	2
ESTUDIANTE 54 F	3	ESTUDIANTE 97 F	3	ESTUDIANTE 140 F	3
ESTUDIANTE 55 F	4	ESTUDIANTE 98 F	3	ESTUDIANTE 141 F	3
ESTUDIANTE 56 F	4	ESTUDIANTE 99 F	3	ESTUDIANTE 142 F	2
ESTUDIANTE 57 F	3	ESTUDIANTE 100 F	4	ESTUDIANTE 143 F	2
ESTUDIANTE 58 F	4	ESTUDIANTE 101 F	3	ESTUDIANTE 144 F	2
ESTUDIANTE 59 F	3	ESTUDIANTE 102 F	2	ESTUDIANTE 145 F	4
ESTUDIANTE 60 F	4	ESTUDIANTE 103 F	3	ESTUDIANTE 146 F	4
ESTUDIANTE 61 F	3	ESTUDIANTE 104 F	4	ESTUDIANTE 147 F	4
ESTUDIANTE 62 F	4	ESTUDIANTE 105 F	4	ESTUDIANTE 148 F	3
ESTUDIANTE 63 F	4	ESTUDIANTE 106 F	4	ESTUDIANTE 149 F	4
ESTUDIANTE 64 F	1	ESTUDIANTE 107 F	4	ESTUDIANTE 150 F	3
ESTUDIANTE 65 F	3	ESTUDIANTE 108 F	3	ESTUDIANTE 151 F	4
ESTUDIANTE 66 F	3	ESTUDIANTE 109 F	3	ESTUDIANTE 152 F	3
ESTUDIANTE 67 F	3	ESTUDIANTE 110 F	2	ESTUDIANTE 153 F	4
ESTUDIANTE 68 F	3	ESTUDIANTE 111 F	2	ESTUDIANTE 154 F	1
ESTUDIANTE 69 F	3	ESTUDIANTE 112 F	N/A	ESTUDIANTE 155 F	4
ESTUDIANTE 70 F	4	ESTUDIANTE 113 F	2	ESTUDIANTE 156 F	3
ESTUDIANTE 71 F	3	ESTUDIANTE 114 F	3	ESTUDIANTE 157 F	2
ESTUDIANTE 72 F	4	ESTUDIANTE 115 F	3	ESTUDIANTE 158 F	3
ESTUDIANTE 73 F	3	ESTUDIANTE 116 F	3	ESTUDIANTE 159 F	3
ESTUDIANTE 74 F	3	ESTUDIANTE 117 F	3	ESTUDIANTE 160 F	3
ESTUDIANTE 75 F	3	ESTUDIANTE 118 F	1	ESTUDIANTE 161 F	3
ESTUDIANTE 76 F	4	ESTUDIANTE 119 F	2	ESTUDIANTE 162 F	2
ESTUDIANTE 77 F	2	ESTUDIANTE 120 F	2	ESTUDIANTE 163 F	2
ESTUDIANTE 78 F	3	ESTUDIANTE 121 F	2	ESTUDIANTE 164 F	4
ESTUDIANTE 79 F	3	ESTUDIANTE 122 F	3	ESTUDIANTE 165 F	2
ESTUDIANTE 80 F	3	ESTUDIANTE 123 F	4	ESTUDIANTE 166 F	3
ESTUDIANTE 81 F	3	ESTUDIANTE 124 F	4	ESTUDIANTE 167 F	3
ESTUDIANTE 82 F	4	ESTUDIANTE 125 F	3	ESTUDIANTE 168 F	3
ESTUDIANTE 83 F	3	ESTUDIANTE 126 F	4	ESTUDIANTE 169 F	3
ESTUDIANTE 84 F	2	ESTUDIANTE 127 F	3	ESTUDIANTE 170 F	3
ESTUDIANTE 85 F	3	ESTUDIANTE 128 F	4	ESTUDIANTE 171 F	2
ESTUDIANTE 86 F	N/A	ESTUDIANTE 129 F	2	ESTUDIANTE 172 F	3
ESTUDIANTE 87 F	1	ESTUDIANTE 130 F	2	ESTUDIANTE 173 F	2
ESTUDIANTE 88 F	2	ESTUDIANTE 131 F	3	ESTUDIANTE 174 F	3
ESTUDIANTE 89 F	3	ESTUDIANTE 132 F	3	ESTUDIANTE 175 F	4
ESTUDIANTE 90 F	4	ESTUDIANTE 133 F	N/A	ESTUDIANTE 176 F	2
ESTUDIANTE 91 F	2	ESTUDIANTE 134 F	4	ESTUDIANTE 177 F	2

ESTUDIANTE 178 F	3	ESTUDIANTE 221 F	N/A
ESTUDIANTE 179 F	3	ESTUDIANTE 222 F	2
ESTUDIANTE 180 F	3	ESTUDIANTE 223 F	4
ESTUDIANTE 181 F	3	ESTUDIANTE 224 F	4
ESTUDIANTE 182 F	4	ESTUDIANTE 225 F	3
ESTUDIANTE 183 F	3	ESTUDIANTE 226 F	2
ESTUDIANTE 184 F	4	ESTUDIANTE 227 F	3
ESTUDIANTE 185 F	1	ESTUDIANTE 228 F	3
ESTUDIANTE 186 F	N/A	ESTUDIANTE 229 F	3
ESTUDIANTE 187 F	4	ESTUDIANTE 230 F	3
ESTUDIANTE 188 F	3	ESTUDIANTE 231 F	4
ESTUDIANTE 189 F	2	ESTUDIANTE 232 F	1
ESTUDIANTE 190 F	2		
ESTUDIANTE 191 F	2		
ESTUDIANTE 192 F	3		
ESTUDIANTE 193 F	3		
ESTUDIANTE 194 F	3		
ESTUDIANTE 195 F	3		
ESTUDIANTE 196 F	3		
ESTUDIANTE 197 F	3		
ESTUDIANTE 198 F	3		
ESTUDIANTE 199 F	2		
ESTUDIANTE 200 F	4		
ESTUDIANTE 201 F	2		
ESTUDIANTE 202 F	3		
ESTUDIANTE 203 F	4		
ESTUDIANTE 204 F	3		
ESTUDIANTE 205 F	2		
ESTUDIANTE 206 F	3		
ESTUDIANTE 207 F	2		
ESTUDIANTE 208 F	3		
ESTUDIANTE 209 F	3		
ESTUDIANTE 210 F	3		
ESTUDIANTE 211 F	2		
ESTUDIANTE 212 F	3		
ESTUDIANTE 213 F	2		
ESTUDIANTE 214 F	3		
ESTUDIANTE 215 F	3		
ESTUDIANTE 216 F	4		
ESTUDIANTE 217 F	4		
ESTUDIANTE 218 F	3		
ESTUDIANTE 219 F	2		
ESTUDIANTE 220 F	3		

A.5.3.1 Educación Primaria

		ESTUDIANTE 41 M	4
		ESTUDIANTE 42 M	3
		ESTUDIANTE 43 M	4
ESTUDIANTE 1 M	4	ESTUDIANTE 44 M	3
ESTUDIANTE 2 M	4	ESTUDIANTE 45 M	3
ESTUDIANTE 3 M	3	ESTUDIANTE 46 M	3
ESTUDIANTE 4 M	3	ESTUDIANTE 47 M	3
ESTUDIANTE 5 M	1	ESTUDIANTE 48 M	2
ESTUDIANTE 6 M	2	ESTUDIANTE 49 M	2
ESTUDIANTE 7 M	3	ESTUDIANTE 50 M	3
ESTUDIANTE 8 M	4	ESTUDIANTE 51 M	2
ESTUDIANTE 9 M	4	ESTUDIANTE 52 M	1
ESTUDIANTE 10 M	3	ESTUDIANTE 53 M	4
ESTUDIANTE 11 M	2	ESTUDIANTE 54 M	3
ESTUDIANTE 12 M	3	ESTUDIANTE 55 M	3
ESTUDIANTE 13 M	3	ESTUDIANTE 56 M	4
ESTUDIANTE 14 M	N/A	ESTUDIANTE 57 M	3
ESTUDIANTE 15 M	3	ESTUDIANTE 58 M	4
ESTUDIANTE 16 M	4	ESTUDIANTE 59 M	3
ESTUDIANTE 17 M	2	ESTUDIANTE 60 M	2
ESTUDIANTE 18 M	2	ESTUDIANTE 61 M	2
ESTUDIANTE 19 M	3	ESTUDIANTE 62 M	2
ESTUDIANTE 20 M	4	ESTUDIANTE 63 M	3
ESTUDIANTE 21 M	4	ESTUDIANTE 64 M	4
ESTUDIANTE 22 M	3	ESTUDIANTE 65 M	4
ESTUDIANTE 23 M	2	ESTUDIANTE 66 M	3
ESTUDIANTE 24 M	3	ESTUDIANTE 67 M	3
ESTUDIANTE 25 M	1	ESTUDIANTE 68 M	3
ESTUDIANTE 26 M	2	ESTUDIANTE 69 M	3
ESTUDIANTE 27 M	3	ESTUDIANTE 70 M	3
ESTUDIANTE 28 M	4	ESTUDIANTE 71 M	3
ESTUDIANTE 29 M	4	ESTUDIANTE 72 M	1
ESTUDIANTE 30 M	3	ESTUDIANTE 73 M	4
ESTUDIANTE 31 M	3	ESTUDIANTE 74 M	3
ESTUDIANTE 32 M	3	ESTUDIANTE 75 M	3
ESTUDIANTE 33 M	3	ESTUDIANTE 76 M	3
ESTUDIANTE 34 M	1	ESTUDIANTE 77 M	3
ESTUDIANTE 35 M	2	ESTUDIANTE 78 M	4
ESTUDIANTE 36 M	3	ESTUDIANTE 79 M	3
ESTUDIANTE 37 M	3	ESTUDIANTE 80 M	2
ESTUDIANTE 38 M	3	ESTUDIANTE 81 M	3
ESTUDIANTE 39 M	3	ESTUDIANTE 82 M	3
ESTUDIANTE 40 M	2	ESTUDIANTE 83 M	3

**A.5.3. Libro de calificaciones
año escolar 2016-2017
currículo nuevo basado en
estándares de aprendizaje
nuevos de ELE.**

ESTUDIANTE 84 M	3	ESTUDIANTE 127 M	2	ESTUDIANTE 170 M	2
ESTUDIANTE 85 M	3	ESTUDIANTE 128 M	3	ESTUDIANTE 171 M	3
ESTUDIANTE 86 M	4	ESTUDIANTE 129 M	3	ESTUDIANTE 172 M	3
ESTUDIANTE 87 M	3	ESTUDIANTE 130 M	3	ESTUDIANTE 173 M	4
ESTUDIANTE 88 M	4	ESTUDIANTE 131 M	1	ESTUDIANTE 174 M	4
ESTUDIANTE 89 M	4	ESTUDIANTE 132 M	2	ESTUDIANTE 175 M	4
ESTUDIANTE 90 M	3	ESTUDIANTE 133 M	3	ESTUDIANTE 176 M	3
ESTUDIANTE 91 M	1	ESTUDIANTE 134 M	3	ESTUDIANTE 177 M	2
ESTUDIANTE 92 M	2	ESTUDIANTE 135 M	2	ESTUDIANTE 178 M	3
ESTUDIANTE 93 M	2	ESTUDIANTE 136 M	4	ESTUDIANTE 179 M	4
ESTUDIANTE 94 M	2	ESTUDIANTE 137 M	3	ESTUDIANTE 180 M	3
ESTUDIANTE 95 M	3	ESTUDIANTE 138 M	3	ESTUDIANTE 181 M	2
ESTUDIANTE 96 M	4	ESTUDIANTE 139 M	3	ESTUDIANTE 182 M	3
ESTUDIANTE 97 M	3	ESTUDIANTE 140 M	4	ESTUDIANTE 183 M	4
ESTUDIANTE 98 M	4	ESTUDIANTE 141 M	3	ESTUDIANTE 184 M	2
ESTUDIANTE 99 M	3	ESTUDIANTE 142 M	3	ESTUDIANTE 185 M	3
ESTUDIANTE 100 M	2	ESTUDIANTE 143 M	2	ESTUDIANTE 186 M	3
ESTUDIANTE 101 M	2	ESTUDIANTE 144 M	3	ESTUDIANTE 187 M	3
ESTUDIANTE 102 M	3	ESTUDIANTE 145 M	3	ESTUDIANTE 188 M	4
ESTUDIANTE 103 M	3	ESTUDIANTE 146 M	4	ESTUDIANTE 189 M	3
ESTUDIANTE 104 M	4	ESTUDIANTE 147 M	3	ESTUDIANTE 190 M	2
ESTUDIANTE 105 M	3	ESTUDIANTE 148 M	2	ESTUDIANTE 191 M	2
ESTUDIANTE 106 M	3	ESTUDIANTE 149 M	2	ESTUDIANTE 192 M	3
ESTUDIANTE 107 M	4	ESTUDIANTE 150 M	4	ESTUDIANTE 193 M	4
ESTUDIANTE 108 M	3	ESTUDIANTE 151 M	4	ESTUDIANTE 194 M	3
ESTUDIANTE 109 M	1	ESTUDIANTE 152 M	3	ESTUDIANTE 195 M	2
ESTUDIANTE 110 M	2	ESTUDIANTE 153 M	2	ESTUDIANTE 196 M	2
ESTUDIANTE 111 M	3	ESTUDIANTE 154 M	2	ESTUDIANTE 197 M	3
ESTUDIANTE 112 M	4	ESTUDIANTE 155 M	3	ESTUDIANTE 198 M	4
ESTUDIANTE 113 M	4	ESTUDIANTE 156 M	4	ESTUDIANTE 199 M	3
ESTUDIANTE 114 M	3	ESTUDIANTE 157 M	4	ESTUDIANTE 200 M	2
ESTUDIANTE 115 M	4	ESTUDIANTE 158 M	3	ESTUDIANTE 201 M	1
ESTUDIANTE 116 M	3	ESTUDIANTE 159 M	3	ESTUDIANTE 202 M	2
ESTUDIANTE 117 M	2	ESTUDIANTE 160 M	3	ESTUDIANTE 203 M	4
ESTUDIANTE 118 M	3	ESTUDIANTE 161 M	3	ESTUDIANTE 204 M	3
ESTUDIANTE 119 M	3	ESTUDIANTE 162 M	3	ESTUDIANTE 205 M	4
ESTUDIANTE 120 M	N/A	ESTUDIANTE 163 M	3	ESTUDIANTE 206 M	3
ESTUDIANTE 121 M	3	ESTUDIANTE 164 M	3	ESTUDIANTE 207 M	2
ESTUDIANTE 122 M	4	ESTUDIANTE 165 M	2	ESTUDIANTE 208 M	2
ESTUDIANTE 123 M	4	ESTUDIANTE 166 M	4	ESTUDIANTE 209 M	2
ESTUDIANTE 124 M	3	ESTUDIANTE 167 M	1	ESTUDIANTE 210 M	3
ESTUDIANTE 125 M	3	ESTUDIANTE 168 M	4	ESTUDIANTE 211 M	N/A
ESTUDIANTE 126 M	3	ESTUDIANTE 169 M	3	ESTUDIANTE 212 M	4

ESTUDIANTE 213 M	3	ESTUDIANTE 36 F	3	ESTUDIANTE 79 F	4
ESTUDIANTE 214 M	2	ESTUDIANTE 37 F	4	ESTUDIANTE 80 F	3
ESTUDIANTE 215 M	2	ESTUDIANTE 38 F	3	ESTUDIANTE 81 F	2
ESTUDIANTE 216 M	3	ESTUDIANTE 39 F	2	ESTUDIANTE 82 F	2
ESTUDIANTE 217 M	4	ESTUDIANTE 40 F	3	ESTUDIANTE 83 F	3
ESTUDIANTE 218 M	2	ESTUDIANTE 41 F	2	ESTUDIANTE 84 F	3
ESTUDIANTE 219 M	4	ESTUDIANTE 42 F	3	ESTUDIANTE 85 F	3
ESTUDIANTE 220 M	3	ESTUDIANTE 43 F	1	ESTUDIANTE 86 F	3
ESTUDIANTE 1 F	4	ESTUDIANTE 44 F	2	ESTUDIANTE 87 F	2
ESTUDIANTE 2 F	4	ESTUDIANTE 45 F	3	ESTUDIANTE 88 F	1
ESTUDIANTE 3 F	4	ESTUDIANTE 46 F	4	ESTUDIANTE 89 F	2
ESTUDIANTE 4 F	3	ESTUDIANTE 47 F	3	ESTUDIANTE 90 F	3
ESTUDIANTE 5 F	3	ESTUDIANTE 48 F	2	ESTUDIANTE 91 F	3
ESTUDIANTE 6 F	3	ESTUDIANTE 49 F	2	ESTUDIANTE 92 F	3
ESTUDIANTE 7 F	2	ESTUDIANTE 50 F	3	ESTUDIANTE 93 F	3
ESTUDIANTE 8 F	2	ESTUDIANTE 51 F	3	ESTUDIANTE 94 F	4
ESTUDIANTE 9 F	2	ESTUDIANTE 52 F	3	ESTUDIANTE 95 F	3
ESTUDIANTE 10 F	2	ESTUDIANTE 53 F	3	ESTUDIANTE 96 F	4
ESTUDIANTE 11 F	1	ESTUDIANTE 54 F	3	ESTUDIANTE 97 F	3
ESTUDIANTE 12 F	2	ESTUDIANTE 55 F	4	ESTUDIANTE 98 F	2
ESTUDIANTE 13 F	3	ESTUDIANTE 56 F	3	ESTUDIANTE 99 F	4
ESTUDIANTE 14 F	4	ESTUDIANTE 57 F	2	ESTUDIANTE 100 F	4
ESTUDIANTE 15 F	4	ESTUDIANTE 58 F	2	ESTUDIANTE 101 F	3
ESTUDIANTE 16 F	4	ESTUDIANTE 59 F	3	ESTUDIANTE 102 F	3
ESTUDIANTE 17 F	3	ESTUDIANTE 60 F	4	ESTUDIANTE 103 F	2
ESTUDIANTE 18 F	2	ESTUDIANTE 61 F	4	ESTUDIANTE 104 F	3
ESTUDIANTE 19 F	2	ESTUDIANTE 62 F	4	ESTUDIANTE 105 F	2
ESTUDIANTE 20 F	3	ESTUDIANTE 63 F	3	ESTUDIANTE 106 F	3
ESTUDIANTE 21 F	2	ESTUDIANTE 64 F	2	ESTUDIANTE 107 F	1
ESTUDIANTE 22 F	3	ESTUDIANTE 65 F	3	ESTUDIANTE 108 F	2
ESTUDIANTE 23 F	4	ESTUDIANTE 66 F	4	ESTUDIANTE 109 F	3
ESTUDIANTE 24 F	4	ESTUDIANTE 67 F	1	ESTUDIANTE 110 F	3
ESTUDIANTE 25 F	3	ESTUDIANTE 68 F	4	ESTUDIANTE 111 F	4
ESTUDIANTE 26 F	4	ESTUDIANTE 69 F	3	ESTUDIANTE 112 F	3
ESTUDIANTE 27 F	4	ESTUDIANTE 70 F	3	ESTUDIANTE 113 F	2
ESTUDIANTE 28 F	4	ESTUDIANTE 71 F	2	ESTUDIANTE 114 F	3
ESTUDIANTE 29 F	4	ESTUDIANTE 72 F	3	ESTUDIANTE 115 F	3
ESTUDIANTE 30 F	3	ESTUDIANTE 73 F	3	ESTUDIANTE 116 F	1
ESTUDIANTE 31 F	2	ESTUDIANTE 74 F	4	ESTUDIANTE 117 F	3
ESTUDIANTE 32 F	3	ESTUDIANTE 75 F	3	ESTUDIANTE 118 F	2
ESTUDIANTE 33 F	2	ESTUDIANTE 76 F	2	ESTUDIANTE 119 F	3
ESTUDIANTE 34 F	3	ESTUDIANTE 77 F	4	ESTUDIANTE 120 F	2
ESTUDIANTE 35 F	2	ESTUDIANTE 78 F	N/A	ESTUDIANTE 121 F	3

ESTUDIANTE 122 F	3	ESTUDIANTE 165 F	2	ESTUDIANTE 208 F	2
ESTUDIANTE 123 F	3	ESTUDIANTE 166 F	3	ESTUDIANTE 209 F	4
ESTUDIANTE 124 F	1	ESTUDIANTE 167 F	4	ESTUDIANTE 210 F	3
ESTUDIANTE 125 F	2	ESTUDIANTE 168 F	3	ESTUDIANTE 211 F	2
ESTUDIANTE 126 F	3	ESTUDIANTE 169 F	4	ESTUDIANTE 212 F	4
ESTUDIANTE 127 F	3	ESTUDIANTE 170 F	3	ESTUDIANTE 213 F	3
ESTUDIANTE 128 F	4	ESTUDIANTE 171 F	2	ESTUDIANTE 214 F	2
ESTUDIANTE 129 F	3	ESTUDIANTE 172 F	4	ESTUDIANTE 215 F	2
ESTUDIANTE 130 F	2	ESTUDIANTE 173 F	3	ESTUDIANTE 216 F	3
ESTUDIANTE 131 F	3	ESTUDIANTE 174 F	2	ESTUDIANTE 217 F	4
ESTUDIANTE 132 F	4	ESTUDIANTE 175 F	3	ESTUDIANTE 218 F	3
ESTUDIANTE 133 F	3	ESTUDIANTE 176 F	2	ESTUDIANTE 219 F	3
ESTUDIANTE 134 F	2	ESTUDIANTE 177 F	4	ESTUDIANTE 220 F	3
ESTUDIANTE 135 F	2	ESTUDIANTE 178 F	3	ESTUDIANTE 221 F	4
ESTUDIANTE 136 F	3	ESTUDIANTE 179 F	4	ESTUDIANTE 222 F	3
ESTUDIANTE 137 F	1	ESTUDIANTE 180 F	2	ESTUDIANTE 223 F	3
ESTUDIANTE 138 F	3	ESTUDIANTE 181 F	3	ESTUDIANTE 224 F	3
ESTUDIANTE 139 F	4	ESTUDIANTE 182 F	4	ESTUDIANTE 225 F	4
ESTUDIANTE 140 F	4	ESTUDIANTE 183 F	3	ESTUDIANTE 226 F	3
ESTUDIANTE 141 F	3	ESTUDIANTE 184 F	4	ESTUDIANTE 227 F	2
ESTUDIANTE 142 F	3	ESTUDIANTE 185 F	3	ESTUDIANTE 228 F	N/A
ESTUDIANTE 143 F	4	ESTUDIANTE 186 F	2	ESTUDIANTE 229 F	2
ESTUDIANTE 144 F	3	ESTUDIANTE 187 F	2	ESTUDIANTE 230 F	3
ESTUDIANTE 145 F	2	ESTUDIANTE 188 F	2	ESTUDIANTE 231 F	4
ESTUDIANTE 146 F	3	ESTUDIANTE 189 F	3	ESTUDIANTE 232 F	4
ESTUDIANTE 147 F	3	ESTUDIANTE 190 F	4	ESTUDIANTE 233F	3
ESTUDIANTE 148 F	2	ESTUDIANTE 191 F	4	ESTUDIANTE 234F	2
ESTUDIANTE 149 F	2	ESTUDIANTE 192 F	3	ESTUDIANTE 235F	3
ESTUDIANTE 150 F	4	ESTUDIANTE 193 F	3	ESTUDIANTE 236F	4
ESTUDIANTE 151 F	3	ESTUDIANTE 194 F	3	ESTUDIANTE 237F	3
ESTUDIANTE 152 F	4	ESTUDIANTE 195 F	2	ESTUDIANTE 238F	2
ESTUDIANTE 153 F	3	ESTUDIANTE 196 F	3	ESTUDIANTE 239F	3
ESTUDIANTE 154 F	3	ESTUDIANTE 197 F	2	ESTUDIANTE 240F	3
ESTUDIANTE 155 F	3	ESTUDIANTE 198 F	3	ESTUDIANTE 241F	4
ESTUDIANTE 156 F	2	ESTUDIANTE 199 F	4	ESTUDIANTE 242F	3
ESTUDIANTE 157 F	3	ESTUDIANTE 200 F	3	ESTUDIANTE 243F	2
ESTUDIANTE 158 F	2	ESTUDIANTE 201 F	3	ESTUDIANTE 244F	3
ESTUDIANTE 159 F	3	ESTUDIANTE 202 F	3	ESTUDIANTE 245F	4
ESTUDIANTE 160 F	2	ESTUDIANTE 203 F	2	ESTUDIANTE 246F	2
ESTUDIANTE 161 F	3	ESTUDIANTE 204 F	3		
ESTUDIANTE 162 F	3	ESTUDIANTE 205 F	4		
ESTUDIANTE 163 F	3	ESTUDIANTE 206 F	3		
ESTUDIANTE 164 F	3	ESTUDIANTE 207 F	3		

		ESTUDIANTE 3 M	1	ESTUDIANTE 46 M	4
		ESTUDIANTE 4 M	2	ESTUDIANTE 47 M	3
		ESTUDIANTE 5 M	3	ESTUDIANTE 48 M	2
		ESTUDIANTE 6 M	N/A	ESTUDIANTE 49 M	2
		ESTUDIANTE 7 M	4	ESTUDIANTE 50 M	2
		ESTUDIANTE 8 M	2	ESTUDIANTE 51 M	3
		ESTUDIANTE 9 M	1	ESTUDIANTE 52 M	3
		ESTUDIANTE 10 M	3	ESTUDIANTE 53 M	3
		ESTUDIANTE 11 M	4	ESTUDIANTE 54 M	3
		ESTUDIANTE 12 M	3	ESTUDIANTE 55 M	4
		ESTUDIANTE 13 M	2	ESTUDIANTE 56 M	3
		ESTUDIANTE 14 M	3	ESTUDIANTE 57 M	3
		ESTUDIANTE 15 M	2	ESTUDIANTE 58 M	2
		ESTUDIANTE 16 M	3	ESTUDIANTE 59 M	3
		ESTUDIANTE 17 M	4	ESTUDIANTE 60 M	4
		ESTUDIANTE 18 M	3	ESTUDIANTE 61 M	3
		ESTUDIANTE 19 M	2	ESTUDIANTE 62 M	3
		ESTUDIANTE 20 M	3	ESTUDIANTE 63 M	3
		ESTUDIANTE 21 M	4	ESTUDIANTE 64 M	4
		ESTUDIANTE 22 M	4	ESTUDIANTE 65 M	3
		ESTUDIANTE 23 M	4	ESTUDIANTE 66 M	3
		ESTUDIANTE 24 M	3	ESTUDIANTE 67 M	2
		ESTUDIANTE 25 M	3	ESTUDIANTE 68 M	3
		ESTUDIANTE 26 M	3	ESTUDIANTE 69 M	4
		ESTUDIANTE 27 M	3	ESTUDIANTE 70 M	3
		ESTUDIANTE 28 M	N/A	ESTUDIANTE 71 M	2
		ESTUDIANTE 29 M	3	ESTUDIANTE 72 M	3
		ESTUDIANTE 30 M	4	ESTUDIANTE 73 M	4
		ESTUDIANTE 31 M	3	ESTUDIANTE 74 M	3
		ESTUDIANTE 32 M	2	ESTUDIANTE 75 M	1
		ESTUDIANTE 33 M	3	ESTUDIANTE 76 M	2
		ESTUDIANTE 34 M	2	ESTUDIANTE 77 M	3
		ESTUDIANTE 35 M	3	ESTUDIANTE 78 M	4
		ESTUDIANTE 36 M	2	ESTUDIANTE 79 M	3
		ESTUDIANTE 37 M	3	ESTUDIANTE 80 M	2
		ESTUDIANTE 38 M	4	ESTUDIANTE 81 M	3
		ESTUDIANTE 39 M	3	ESTUDIANTE 82 M	3
		ESTUDIANTE 40 M	2	ESTUDIANTE 83 M	3
		ESTUDIANTE 41 M	2	ESTUDIANTE 84 M	4
		ESTUDIANTE 42 M	4	ESTUDIANTE 85 M	3
		ESTUDIANTE 43 M	3	ESTUDIANTE 86 M	2
		ESTUDIANTE 44 M	2	ESTUDIANTE 87 M	4
		ESTUDIANTE 45 M	3	ESTUDIANTE 88 M	3
		ESTUDIANTE 1 M	4		
		ESTUDIANTE 2 M	3		

A.5.3.2 Educación Intermedia

ESTUDIANTE 89 M	2	ESTUDIANTE 132 M	4	ESTUDIANTE 175 M	4
ESTUDIANTE 90 M	3	ESTUDIANTE 133 M	3	ESTUDIANTE 176 M	3
ESTUDIANTE 91 M	4	ESTUDIANTE 134 M	4	ESTUDIANTE 177 M	3
ESTUDIANTE 92 M	3	ESTUDIANTE 135 M	3	ESTUDIANTE 178 M	3
ESTUDIANTE 93 M	3	ESTUDIANTE 136 M	3	ESTUDIANTE 179 M	2
ESTUDIANTE 94 M	4	ESTUDIANTE 137 M	3	ESTUDIANTE 180 M	3
ESTUDIANTE 95 M	3	ESTUDIANTE 138 M	3	ESTUDIANTE 181 M	2
ESTUDIANTE 96 M	2	ESTUDIANTE 139 M	3	ESTUDIANTE 182 M	3
ESTUDIANTE 97 M	3	ESTUDIANTE 140 M	3	ESTUDIANTE 183 M	4
ESTUDIANTE 98 M	2	ESTUDIANTE 141 M	4	ESTUDIANTE 184 M	3
ESTUDIANTE 99 M	4	ESTUDIANTE 142 M	3	ESTUDIANTE 185 M	2
ESTUDIANTE 100 M	3	ESTUDIANTE 143 M	2	ESTUDIANTE 186 M	3
ESTUDIANTE 101 M	3	ESTUDIANTE 144 M	3	ESTUDIANTE 187 M	4
ESTUDIANTE 102 M	3	ESTUDIANTE 145 M	4	ESTUDIANTE 188 M	3
ESTUDIANTE 103 M	2	ESTUDIANTE 146 M	3	ESTUDIANTE 189 M	2
ESTUDIANTE 104 M	1	ESTUDIANTE 147 M	4	ESTUDIANTE 190 M	2
ESTUDIANTE 105 M	2	ESTUDIANTE 148 M	3	ESTUDIANTE 191 M	3
ESTUDIANTE 106 M	2	ESTUDIANTE 149 M	2	ESTUDIANTE 192 M	4
ESTUDIANTE 107 M	3	ESTUDIANTE 150 M	2	ESTUDIANTE 193 M	3
ESTUDIANTE 108 M	4	ESTUDIANTE 151 M	3	ESTUDIANTE 194 M	2
ESTUDIANTE 109 M	4	ESTUDIANTE 152 M	4	ESTUDIANTE 195 M	3
ESTUDIANTE 110 M	3	ESTUDIANTE 153 M	3	ESTUDIANTE 196 M	2
ESTUDIANTE 111 M	2	ESTUDIANTE 154 M	2	ESTUDIANTE 197 M	3
ESTUDIANTE 112 M	N/A	ESTUDIANTE 155 M	3	ESTUDIANTE 198 M	2
ESTUDIANTE 113 M	3	ESTUDIANTE 156 M	4	ESTUDIANTE 1 F	4
ESTUDIANTE 114 M	4	ESTUDIANTE 157 M	3	ESTUDIANTE 2 F	3
ESTUDIANTE 115 M	3	ESTUDIANTE 158 M	2	ESTUDIANTE 3 F	2
ESTUDIANTE 116 M	4	ESTUDIANTE 159 M	3	ESTUDIANTE 4 F	3
ESTUDIANTE 117 M	3	ESTUDIANTE 160 M	4	ESTUDIANTE 5 F	3
ESTUDIANTE 118 M	3	ESTUDIANTE 161 M	3	ESTUDIANTE 6 F	4
ESTUDIANTE 119 M	3	ESTUDIANTE 162 M	3	ESTUDIANTE 7 F	4
ESTUDIANTE 120 M	3	ESTUDIANTE 163 M	3	ESTUDIANTE 8 F	4
ESTUDIANTE 121 M	2	ESTUDIANTE 164 M	N/A	ESTUDIANTE 9 F	3
ESTUDIANTE 122 M	3	ESTUDIANTE 165 M	2	ESTUDIANTE 10 F	3
ESTUDIANTE 123 M	3	ESTUDIANTE 166 M	3	ESTUDIANTE 11 F	3
ESTUDIANTE 124 M	3	ESTUDIANTE 167 M	4	ESTUDIANTE 12 F	N/A
ESTUDIANTE 125 M	2	ESTUDIANTE 168 M	4	ESTUDIANTE 13 F	2
ESTUDIANTE 126 M	4	ESTUDIANTE 169 M	3	ESTUDIANTE 14 F	3
ESTUDIANTE 127 M	3	ESTUDIANTE 170 M	2	ESTUDIANTE 15 F	1
ESTUDIANTE 128 M	2	ESTUDIANTE 171 M	2	ESTUDIANTE 16 F	2
ESTUDIANTE 129 M	N/A	ESTUDIANTE 172 M	2	ESTUDIANTE 17 F	3
ESTUDIANTE 130 M	2	ESTUDIANTE 173 M	3	ESTUDIANTE 18 F	2
ESTUDIANTE 131 M	3	ESTUDIANTE 174 M	4	ESTUDIANTE 19 F	2

ESTUDIANTE 20 F	3	ESTUDIANTE 63 F	4	ESTUDIANTE 106 F	1
ESTUDIANTE 21 F	2	ESTUDIANTE 64 F	3	ESTUDIANTE 107 F	4
ESTUDIANTE 22 F	3	ESTUDIANTE 65 F	3	ESTUDIANTE 108 F	3
ESTUDIANTE 23 F	3	ESTUDIANTE 66 F	3	ESTUDIANTE 109 F	3
ESTUDIANTE 24 F	2	ESTUDIANTE 67 F	4	ESTUDIANTE 110 F	3
ESTUDIANTE 25 F	3	ESTUDIANTE 68 F	3	ESTUDIANTE 111 F	3
ESTUDIANTE 26 F	3	ESTUDIANTE 69 F	2	ESTUDIANTE 112 F	3
ESTUDIANTE 27 F	3	ESTUDIANTE 70 F	3	ESTUDIANTE 113 F	2
ESTUDIANTE 28 F	3	ESTUDIANTE 71 F	4	ESTUDIANTE 114 F	3
ESTUDIANTE 29 F	4	ESTUDIANTE 72 F	3	ESTUDIANTE 115 F	2
ESTUDIANTE 30 F	3	ESTUDIANTE 73 F	4	ESTUDIANTE 116 F	N/A
ESTUDIANTE 31 F	2	ESTUDIANTE 74 F	4	ESTUDIANTE 117 F	2
ESTUDIANTE 32 F	3	ESTUDIANTE 75 F	3	ESTUDIANTE 118 F	3
ESTUDIANTE 33 F	3	ESTUDIANTE 76 F	3	ESTUDIANTE 119 F	4
ESTUDIANTE 34 F	3	ESTUDIANTE 77 F	2	ESTUDIANTE 120 F	3
ESTUDIANTE 35 F	1	ESTUDIANTE 78 F	3	ESTUDIANTE 121 F	3
ESTUDIANTE 36 F	3	ESTUDIANTE 79 F	3	ESTUDIANTE 122 F	2
ESTUDIANTE 37 F	4	ESTUDIANTE 80 F	2	ESTUDIANTE 123 F	4
ESTUDIANTE 38 F	3	ESTUDIANTE 81 F	3	ESTUDIANTE 124 F	3
ESTUDIANTE 39 F	3	ESTUDIANTE 82 F	3	ESTUDIANTE 125 F	3
ESTUDIANTE 40 F	3	ESTUDIANTE 83 F	N/A	ESTUDIANTE 126 F	3
ESTUDIANTE 41 F	4	ESTUDIANTE 84 F	3	ESTUDIANTE 127 F	4
ESTUDIANTE 42 F	2	ESTUDIANTE 85 F	2	ESTUDIANTE 128 F	3
ESTUDIANTE 43 F	3	ESTUDIANTE 86 F	3	ESTUDIANTE 129 F	4
ESTUDIANTE 44 F	4	ESTUDIANTE 87 F	2	ESTUDIANTE 130 F	3
ESTUDIANTE 45 F	3	ESTUDIANTE 88 F	3	ESTUDIANTE 131 F	3
ESTUDIANTE 46 F	3	ESTUDIANTE 89 F	2	ESTUDIANTE 132 F	3
ESTUDIANTE 47 F	3	ESTUDIANTE 90 F	3	ESTUDIANTE 133 F	4
ESTUDIANTE 48 F	3	ESTUDIANTE 91 F	2	ESTUDIANTE 134 F	2
ESTUDIANTE 49 F	2	ESTUDIANTE 92 F	2	ESTUDIANTE 135 F	3
ESTUDIANTE 50 F	N/A	ESTUDIANTE 93 F	3	ESTUDIANTE 136 F	3
ESTUDIANTE 51 F	2	ESTUDIANTE 94 F	4	ESTUDIANTE 137 F	2
ESTUDIANTE 52 F	3	ESTUDIANTE 95 F	4	ESTUDIANTE 138 F	3
ESTUDIANTE 53 F	4	ESTUDIANTE 96 F	4	ESTUDIANTE 139 F	3
ESTUDIANTE 54 F	3	ESTUDIANTE 97 F	3	ESTUDIANTE 140 F	3
ESTUDIANTE 55 F	2	ESTUDIANTE 98 F	3	ESTUDIANTE 141 F	2
ESTUDIANTE 56 F	3	ESTUDIANTE 99 F	3	ESTUDIANTE 142 F	2
ESTUDIANTE 57 F	3	ESTUDIANTE 100 F	3	ESTUDIANTE 143 F	3
ESTUDIANTE 58 F	3	ESTUDIANTE 101 F	2	ESTUDIANTE 144 F	3
ESTUDIANTE 59 F	3	ESTUDIANTE 102 F	1	ESTUDIANTE 145 F	3
ESTUDIANTE 60 F	2	ESTUDIANTE 103 F	3	ESTUDIANTE 146 F	3
ESTUDIANTE 61 F	3	ESTUDIANTE 104 F	3	ESTUDIANTE 147 F	2
ESTUDIANTE 62 F	N/A	ESTUDIANTE 105 F	3	ESTUDIANTE 148 F	4

ESTUDIANTE 149 F	3	ESTUDIANTE 192 F	3
ESTUDIANTE 150 F	3	ESTUDIANTE 193 F	2
ESTUDIANTE 151 F	2	ESTUDIANTE 194 F	3
ESTUDIANTE 152 F	3	ESTUDIANTE 195 F	4
ESTUDIANTE 153 F	2	ESTUDIANTE 196 F	3
ESTUDIANTE 154 F	2	ESTUDIANTE 197 F	2
ESTUDIANTE 155 F	3	ESTUDIANTE 198 F	2
ESTUDIANTE 156 F	4	ESTUDIANTE 199 F	3
ESTUDIANTE 157 F	3	ESTUDIANTE 200 F	3
ESTUDIANTE 158 F	2	ESTUDIANTE 201 F	2
ESTUDIANTE 159 F	3	ESTUDIANTE 202 F	2
ESTUDIANTE 160 F	3	ESTUDIANTE 203 F	3
ESTUDIANTE 161 F	3	ESTUDIANTE 204 F	4
ESTUDIANTE 162 F	4	ESTUDIANTE 205 F	3
ESTUDIANTE 163 F	3	ESTUDIANTE 206 F	N/A
ESTUDIANTE 164 F	2	ESTUDIANTE 207 F	2
ESTUDIANTE 165 F	3	ESTUDIANTE 208 F	3
ESTUDIANTE 166 F	2	ESTUDIANTE 209 F	4
ESTUDIANTE 167 F	4	ESTUDIANTE 210 F	3
ESTUDIANTE 168 F	3	ESTUDIANTE 211 F	2
ESTUDIANTE 169 F	3		
ESTUDIANTE 170 F	2		
ESTUDIANTE 171 F	2		
ESTUDIANTE 172 F	3		
ESTUDIANTE 173 F	4		
ESTUDIANTE 174 F	3		
ESTUDIANTE 175 F	3		
ESTUDIANTE 176 F	3		
ESTUDIANTE 177 F	3		
ESTUDIANTE 178 F	3		
ESTUDIANTE 179 F	2		
ESTUDIANTE 180 F	4		
ESTUDIANTE 181 F	3		
ESTUDIANTE 182 F	2		
ESTUDIANTE 183 F	3		
ESTUDIANTE 184 F	4		
ESTUDIANTE 185 F	3		
ESTUDIANTE 186 F	2		
ESTUDIANTE 187 F	3		
ESTUDIANTE 188 F	3		
ESTUDIANTE 189 F	3		
ESTUDIANTE 190 F	3		
ESTUDIANTE 191 F	2		

		ESTUDIANTE 4 M	3	ESTUDIANTE 47 M	4
		ESTUDIANTE 5 M	3	ESTUDIANTE 48 M	1
		ESTUDIANTE 6 M	2	ESTUDIANTE 49 M	3
		ESTUDIANTE 7 M	3	ESTUDIANTE 50 M	2
		ESTUDIANTE 8 M	N/A	ESTUDIANTE 51 M	2
		ESTUDIANTE 9 M	2	ESTUDIANTE 52 M	3
		ESTUDIANTE 10 M	3	ESTUDIANTE 53 M	4
		ESTUDIANTE 11 M	4	ESTUDIANTE 54 M	4
		ESTUDIANTE 12 M	4	ESTUDIANTE 55 M	3
		ESTUDIANTE 13 M	4	ESTUDIANTE 56 M	2
		ESTUDIANTE 14 M	3	ESTUDIANTE 57 M	2
		ESTUDIANTE 15 M	2	ESTUDIANTE 58 M	3
		ESTUDIANTE 16 M	3	ESTUDIANTE 59 M	4
		ESTUDIANTE 17 M	4	ESTUDIANTE 60 M	3
		ESTUDIANTE 18 M	2	ESTUDIANTE 61 M	2
		ESTUDIANTE 19 M	2	ESTUDIANTE 62 M	3
		ESTUDIANTE 20 M	4	ESTUDIANTE 63 M	4
		ESTUDIANTE 21 M	1	ESTUDIANTE 64 M	3
		ESTUDIANTE 22 M	3	ESTUDIANTE 65 M	4
		ESTUDIANTE 23 M	4	ESTUDIANTE 66 M	3
		ESTUDIANTE 24 M	2	ESTUDIANTE 67 M	2
		ESTUDIANTE 25 M	3	ESTUDIANTE 68 M	3
		ESTUDIANTE 26 M	4	ESTUDIANTE 69 M	3
		ESTUDIANTE 27 M	3	ESTUDIANTE 70 M	2
		ESTUDIANTE 28 M	2	ESTUDIANTE 71 M	4
		ESTUDIANTE 29 M	4	ESTUDIANTE 72 M	3
		ESTUDIANTE 30 M	3	ESTUDIANTE 73 M	4
		ESTUDIANTE 31 M	2	ESTUDIANTE 74 M	3
		ESTUDIANTE 32 M	4	ESTUDIANTE 75 M	2
		ESTUDIANTE 33 M	3	ESTUDIANTE 76 M	2
		ESTUDIANTE 34 M	3	ESTUDIANTE 77 M	3
		ESTUDIANTE 35 M	2	ESTUDIANTE 78 M	4
		ESTUDIANTE 36 M	3	ESTUDIANTE 79 M	4
		ESTUDIANTE 37 M	3	ESTUDIANTE 80 M	3
		ESTUDIANTE 38 M	4	ESTUDIANTE 81 M	2
		ESTUDIANTE 39 M	N/A	ESTUDIANTE 82 M	4
		ESTUDIANTE 40 M	4	ESTUDIANTE 83 M	4
		ESTUDIANTE 41 M	3	ESTUDIANTE 84 M	3
		ESTUDIANTE 42 M	3	ESTUDIANTE 85 M	2
		ESTUDIANTE 43 M	3	ESTUDIANTE 86 M	2
		ESTUDIANTE 44 M	4	ESTUDIANTE 87 M	3
		ESTUDIANTE 45 M	4	ESTUDIANTE 88 M	3
		ESTUDIANTE 46 M	2	ESTUDIANTE 89 M	4
A.5.3.3 Educación Secundaria					
ESTUDIANTE 1 M	4				
ESTUDIANTE 2 M	3				
ESTUDIANTE 3 M	2				

ESTUDIANTE 90 M	2	ESTUDIANTE 133 M	3	ESTUDIANTE 176 M	3
ESTUDIANTE 91 M	N/A	ESTUDIANTE 134 M	2	ESTUDIANTE 177 M	4
ESTUDIANTE 92 M	2	ESTUDIANTE 135 M	2	ESTUDIANTE 178 M	3
ESTUDIANTE 93 M	3	ESTUDIANTE 136 M	3	ESTUDIANTE 179 M	4
ESTUDIANTE 94 M	4	ESTUDIANTE 137 M	4	ESTUDIANTE 180 M	2
ESTUDIANTE 95 M	4	ESTUDIANTE 138 M	3	ESTUDIANTE 181 M	2
ESTUDIANTE 96 M	2	ESTUDIANTE 139 M	4	ESTUDIANTE 182 M	2
ESTUDIANTE 97 M	3	ESTUDIANTE 140 M	2	ESTUDIANTE 183 M	2
ESTUDIANTE 98 M	3	ESTUDIANTE 141 M	2	ESTUDIANTE 184 M	2
ESTUDIANTE 99 M	4	ESTUDIANTE 142 M	3	ESTUDIANTE 185 M	4
ESTUDIANTE 100 M	2	ESTUDIANTE 143 M	4	ESTUDIANTE 186 M	3
ESTUDIANTE 101 M	3	ESTUDIANTE 144 M	4	ESTUDIANTE 187 M	3
ESTUDIANTE 102 M	4	ESTUDIANTE 145 M	3	ESTUDIANTE 188 M	2
ESTUDIANTE 103 M	4	ESTUDIANTE 146 M	2	ESTUDIANTE 189 M	2
ESTUDIANTE 104 M	3	ESTUDIANTE 147 M	2	ESTUDIANTE 190 M	4
ESTUDIANTE 105 M	4	ESTUDIANTE 148 M	3	ESTUDIANTE 191 M	4
ESTUDIANTE 106 M	2	ESTUDIANTE 149 M	4	ESTUDIANTE 192 M	4
ESTUDIANTE 107 M	3	ESTUDIANTE 150 M	4	ESTUDIANTE 193 M	2
ESTUDIANTE 108 M	3	ESTUDIANTE 151 M	3	ESTUDIANTE 194 M	4
ESTUDIANTE 109 M	2	ESTUDIANTE 152 M	2	ESTUDIANTE 195 M	3
ESTUDIANTE 110 M	4	ESTUDIANTE 153 M	2	ESTUDIANTE 196 M	3
ESTUDIANTE 111 M	3	ESTUDIANTE 154 M	3	ESTUDIANTE 197 M	2
ESTUDIANTE 112 M	4	ESTUDIANTE 155 M	4	ESTUDIANTE 198 M	3
ESTUDIANTE 113 M	3	ESTUDIANTE 156 M	2	ESTUDIANTE 199 M	4
ESTUDIANTE 114 M	3	ESTUDIANTE 157 M	3	ESTUDIANTE 200 M	3
ESTUDIANTE 115 M	2	ESTUDIANTE 158 M	4	ESTUDIANTE 201 M	3
ESTUDIANTE 116 M	4	ESTUDIANTE 159 M	3	ESTUDIANTE 202 M	3
ESTUDIANTE 117 M	3	ESTUDIANTE 160 M	3	ESTUDIANTE 203 M	3
ESTUDIANTE 118 M	4	ESTUDIANTE 161 M	4	ESTUDIANTE 204 M	N/A
ESTUDIANTE 119 M	2	ESTUDIANTE 162 M	2	ESTUDIANTE 205 M	2
ESTUDIANTE 120 M	3	ESTUDIANTE 163 M	2	ESTUDIANTE 206 M	4
ESTUDIANTE 121 M	4	ESTUDIANTE 164 M	N/A	ESTUDIANTE 207 M	2
ESTUDIANTE 122 M	4	ESTUDIANTE 165 M	2	ESTUDIANTE 208 M	3
ESTUDIANTE 123 M	3	ESTUDIANTE 166 M	4	ESTUDIANTE 209 M	3
ESTUDIANTE 124 M	3	ESTUDIANTE 167 M	3	ESTUDIANTE 210 M	3
ESTUDIANTE 125 M	3	ESTUDIANTE 168 M	4	ESTUDIANTE 211 M	4
ESTUDIANTE 126 M	3	ESTUDIANTE 169 M	3	ESTUDIANTE 212 M	2
ESTUDIANTE 127 M	4	ESTUDIANTE 170 M	2	ESTUDIANTE 213 M	3
ESTUDIANTE 128 M	2	ESTUDIANTE 171 M	2	ESTUDIANTE 214 M	2
ESTUDIANTE 129 M	3	ESTUDIANTE 172 M	2	ESTUDIANTE 215 M	2
ESTUDIANTE 130 M	1	ESTUDIANTE 173 M	3	ESTUDIANTE 216 M	3
ESTUDIANTE 131 M	2	ESTUDIANTE 174 M	4	ESTUDIANTE 217 M	3
ESTUDIANTE 132 M	4	ESTUDIANTE 175 M	2	ESTUDIANTE 218 M	4

ESTUDIANTE 219 M	2	ESTUDIANTE 262 M	2	ESTUDIANTE 17 F	2
ESTUDIANTE 220 M	2	ESTUDIANTE 263 M	2	ESTUDIANTE 18 F	2
ESTUDIANTE 221 M	4	ESTUDIANTE 264 M	3	ESTUDIANTE 19 F	3
ESTUDIANTE 222 M	2	ESTUDIANTE 265 M	4	ESTUDIANTE 20 F	3
ESTUDIANTE 223 M	2	ESTUDIANTE 266 M	3	ESTUDIANTE 21 F	2
ESTUDIANTE 224 M	3	ESTUDIANTE 267 M	3	ESTUDIANTE 22 F	2
ESTUDIANTE 225 M	3	ESTUDIANTE 268 M	4	ESTUDIANTE 23 F	3
ESTUDIANTE 226 M	3	ESTUDIANTE 269 M	3	ESTUDIANTE 24 F	4
ESTUDIANTE 227 M	4	ESTUDIANTE 270 M	3	ESTUDIANTE 25 F	2
ESTUDIANTE 228 M	3	ESTUDIANTE 271 M	4	ESTUDIANTE 26 F	N/A
ESTUDIANTE 229 M	2	ESTUDIANTE 272 M	3	ESTUDIANTE 27 F	2
ESTUDIANTE 230 M	2	ESTUDIANTE 273 M	3	ESTUDIANTE 28 F	3
ESTUDIANTE 231 M	3	ESTUDIANTE 274 M	4	ESTUDIANTE 29 F	4
ESTUDIANTE 232 M	N/A	ESTUDIANTE 275 M	4	ESTUDIANTE 30 F	4
ESTUDIANTE 233 M	3	ESTUDIANTE 276 M	4	ESTUDIANTE 31 F	3
ESTUDIANTE 234 M	3	ESTUDIANTE 277 M	3	ESTUDIANTE 32 F	3
ESTUDIANTE 235 M	3	ESTUDIANTE 278 M	2	ESTUDIANTE 33 F	3
ESTUDIANTE 236 M	3	ESTUDIANTE 279 M	2	ESTUDIANTE 34 F	3
ESTUDIANTE 237 M	4	ESTUDIANTE 280 M	3	ESTUDIANTE 35 F	3
ESTUDIANTE 238 M	3	ESTUDIANTE 281 M	4	ESTUDIANTE 36 F	4
ESTUDIANTE 239 M	2	ESTUDIANTE 282 M	2	ESTUDIANTE 37 F	3
ESTUDIANTE 240 M	3	ESTUDIANTE 283 M	2	ESTUDIANTE 38 F	4
ESTUDIANTE 241 M	4	ESTUDIANTE 284 M	4	ESTUDIANTE 39 F	3
ESTUDIANTE 242 M	3	ESTUDIANTE 285 M	3	ESTUDIANTE 40 F	2
ESTUDIANTE 243 M	2	ESTUDIANTE 286 M	4	ESTUDIANTE 41 F	4
ESTUDIANTE 244 M	4	ESTUDIANTE 287 M	N/A	ESTUDIANTE 42 F	3
ESTUDIANTE 245 M	4	ESTUDIANTE 288 M	4	ESTUDIANTE 43 F	2
ESTUDIANTE 246 M	2	ESTUDIANTE 1 F	3	ESTUDIANTE 44 F	2
ESTUDIANTE 247 M	N/A	ESTUDIANTE 2 F	2	ESTUDIANTE 45 F	2
ESTUDIANTE 248 M	2	ESTUDIANTE 3 F	2	ESTUDIANTE 46 F	3
ESTUDIANTE 249 M	3	ESTUDIANTE 4 F	3	ESTUDIANTE 47 F	4
ESTUDIANTE 250 M	4	ESTUDIANTE 5 F	4	ESTUDIANTE 48 F	3
ESTUDIANTE 251 M	2	ESTUDIANTE 6 F	1	ESTUDIANTE 49 F	2
ESTUDIANTE 252 M	3	ESTUDIANTE 7 F	4	ESTUDIANTE 50 F	2
ESTUDIANTE 253 M	4	ESTUDIANTE 8 F	3	ESTUDIANTE 51 F	4
ESTUDIANTE 254 M	4	ESTUDIANTE 9 F	2	ESTUDIANTE 52 F	3
ESTUDIANTE 255 M	2	ESTUDIANTE 10 F	2	ESTUDIANTE 53 F	3
ESTUDIANTE 256 M	2	ESTUDIANTE 11 F	2	ESTUDIANTE 54 F	3
ESTUDIANTE 257 M	2	ESTUDIANTE 12 F	3	ESTUDIANTE 55 F	4
ESTUDIANTE 258 M	3	ESTUDIANTE 13 F	4	ESTUDIANTE 56 F	2
ESTUDIANTE 259 M	N/A	ESTUDIANTE 14 F	4	ESTUDIANTE 57 F	2
ESTUDIANTE 260 M	3	ESTUDIANTE 15 F	3	ESTUDIANTE 58 F	2
ESTUDIANTE 261 M	3	ESTUDIANTE 16 F	3	ESTUDIANTE 59 F	4

ESTUDIANTE 60 F	3	ESTUDIANTE 103 F	4	ESTUDIANTE 146 F	3
ESTUDIANTE 61 F	3	ESTUDIANTE 104 F	3	ESTUDIANTE 147 F	3
ESTUDIANTE 62 F	3	ESTUDIANTE 105 F	3	ESTUDIANTE 148 F	3
ESTUDIANTE 63 F	3	ESTUDIANTE 106 F	3	ESTUDIANTE 149 F	3
ESTUDIANTE 64 F	4	ESTUDIANTE 107 F	2	ESTUDIANTE 150 F	3
ESTUDIANTE 65 F	3	ESTUDIANTE 108 F	3	ESTUDIANTE 151 F	3
ESTUDIANTE 66 F	4	ESTUDIANTE 109 F	3	ESTUDIANTE 152 F	3
ESTUDIANTE 67 F	3	ESTUDIANTE 110 F	3	ESTUDIANTE 153 F	3
ESTUDIANTE 68 F	4	ESTUDIANTE 111 F	4	ESTUDIANTE 154 F	2
ESTUDIANTE 69 F	3	ESTUDIANTE 112 F	4	ESTUDIANTE 155 F	2
ESTUDIANTE 70 F	3	ESTUDIANTE 113 F	4	ESTUDIANTE 156 F	3
ESTUDIANTE 71 F	3	ESTUDIANTE 114 F	2	ESTUDIANTE 157 F	2
ESTUDIANTE 72 F	3	ESTUDIANTE 115 F	N/A	ESTUDIANTE 158 F	3
ESTUDIANTE 73 F	3	ESTUDIANTE 116 F	3	ESTUDIANTE 159 F	4
ESTUDIANTE 74 F	3	ESTUDIANTE 117 F	3	ESTUDIANTE 160 F	3
ESTUDIANTE 75 F	2	ESTUDIANTE 118 F	3	ESTUDIANTE 161 F	2
ESTUDIANTE 76 F	3	ESTUDIANTE 119 F	3	ESTUDIANTE 162 F	3
ESTUDIANTE 77 F	2	ESTUDIANTE 120 F	4	ESTUDIANTE 163 F	3
ESTUDIANTE 78 F	3	ESTUDIANTE 121 F	3	ESTUDIANTE 164 F	3
ESTUDIANTE 79 F	4	ESTUDIANTE 122 F	3	ESTUDIANTE 165 F	3
ESTUDIANTE 80 F	3	ESTUDIANTE 123 F	2	ESTUDIANTE 166 F	2
ESTUDIANTE 81 F	2	ESTUDIANTE 124 F	3	ESTUDIANTE 167 F	3
ESTUDIANTE 82 F	3	ESTUDIANTE 125 F	3	ESTUDIANTE 168 F	3
ESTUDIANTE 83 F	3	ESTUDIANTE 126 F	2	ESTUDIANTE 169 F	3
ESTUDIANTE 84 F	3	ESTUDIANTE 127 F	3	ESTUDIANTE 170 F	1
ESTUDIANTE 85 F	3	ESTUDIANTE 128 F	2	ESTUDIANTE 171 F	4
ESTUDIANTE 86 F	2	ESTUDIANTE 129 F	3	ESTUDIANTE 172 F	4
ESTUDIANTE 87 F	2	ESTUDIANTE 130 F	3	ESTUDIANTE 173 F	3
ESTUDIANTE 88 F	3	ESTUDIANTE 131 F	4	ESTUDIANTE 174 F	4
ESTUDIANTE 89 F	3	ESTUDIANTE 132 F	3	ESTUDIANTE 175 F	4
ESTUDIANTE 90 F	2	ESTUDIANTE 133 F	3	ESTUDIANTE 176 F	2
ESTUDIANTE 91 F	4	ESTUDIANTE 134 F	3	ESTUDIANTE 177 F	3
ESTUDIANTE 92 F	4	ESTUDIANTE 135 F	4	ESTUDIANTE 178 F	3
ESTUDIANTE 93 F	3	ESTUDIANTE 136 F	3	ESTUDIANTE 179 F	4
ESTUDIANTE 94 F	3	ESTUDIANTE 137 F	3	ESTUDIANTE 180 F	3
ESTUDIANTE 95 F	3	ESTUDIANTE 138 F	4	ESTUDIANTE 181 F	3
ESTUDIANTE 96 F	3	ESTUDIANTE 139 F	4	ESTUDIANTE 182 F	2
ESTUDIANTE 97 F	2	ESTUDIANTE 140 F	4	ESTUDIANTE 183 F	2
ESTUDIANTE 98 F	2	ESTUDIANTE 141 F	4	ESTUDIANTE 184 F	2
ESTUDIANTE 99 F	2	ESTUDIANTE 142 F	3	ESTUDIANTE 185 F	3
ESTUDIANTE 100 F	2	ESTUDIANTE 143 F	3	ESTUDIANTE 186 F	4
ESTUDIANTE 101 F	3	ESTUDIANTE 144 F	3	ESTUDIANTE 187 F	3
ESTUDIANTE 102 F	3	ESTUDIANTE 145 F	3	ESTUDIANTE 188 F	3

ESTUDIANTE 189 F	3	ESTUDIANTE 202 F	3	ESTUDIANTE 215 F	3
ESTUDIANTE 190 F	3	ESTUDIANTE 203 F	2	ESTUDIANTE 216 F	3
ESTUDIANTE 191 F	3	ESTUDIANTE 204 F	2	ESTUDIANTE 217 F	3
ESTUDIANTE 192 F	4	ESTUDIANTE 205 F	2	ESTUDIANTE 218 F	3
ESTUDIANTE 193 F	3	ESTUDIANTE 206 F	3	ESTUDIANTE 219 F	4
ESTUDIANTE 194 F	4	ESTUDIANTE 207 F	3	ESTUDIANTE 220 F	3
ESTUDIANTE 195 F	3	ESTUDIANTE 208 F	2	ESTUDIANTE 221 F	2
ESTUDIANTE 196 F	2	ESTUDIANTE 209 F	N/A	ESTUDIANTE 222 F	3
ESTUDIANTE 197 F	4	ESTUDIANTE 210 F	4	ESTUDIANTE 223 F	2
ESTUDIANTE 198 F	3	ESTUDIANTE 211 F	3	ESTUDIANTE 224 F	4
ESTUDIANTE 199 F	4	ESTUDIANTE 212 F	2	ESTUDIANTE 225 F	3
ESTUDIANTE 200 F	3	ESTUDIANTE 213 F	2	ESTUDIANTE 226 F	2
ESTUDIANTE 201 F	3	ESTUDIANTE 214 F	4	ESTUDIANTE 227 F	2

ANEXO 6

Encuestas a estudiantes y familiares: resultados de distribución demográfica y socioeconómica del curso de ELE

A.6.1 Currículo basado en estándares tradicionales estatales del curso 2014- 2015

ELE Nivel A1-A2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	15%	71%	3%	11%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	32%	73%	35%	81%
ELE Nivel B1-B2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic

	61%	23%	4%	12%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	9%	33%	5%	25%
ELE Nivel C1-C2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	78%	6%	3%	13%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	3%	2%	2%	18%

Source: Parent/Student Survey, Traditional Curriculum based on State Standards 2014-2015

A.6.2 Currículo nuevo basado en estándares de aprendizaje de ELE del año 2015- 2016

ELE Nivel A1-A2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	16%	67%	4%	13%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000

	32%	81%	51%	76%
ELE Nivel B1-B2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	65%	17%	3%	15%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	11%	29%	6%	33%
ELE Nivel C1-C2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	83%	4%	5%	8%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	3%	2%	3%	12%

Source: Parent/Student Survey, New Curriculum based on Standards of Learning ELE Calleja 2015-2016

A.6.3 Currículo nuevo basado en estándares de aprendizaje de ELE del año 2016- 2017

ELE Nivel A1-A2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	20%	61%	3%	16%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	51%	75%	39%	80%
ELE Nivel B1-B2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	37%	39%	4%	20%

Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	61%	59%	31%	45%
ELE Nivel C1-C2				
Race/Ethnicity	White / Caucasian	Black/African American	Asian/Pacific Islander	Latino/Hispanic
	52%	27%	2%	19%
Household Income	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000	<\$25,000
	57%	63%	59%	47%

Source: Parent/Student Survey, New Curriculum based on Standards of Learning ELE Calleja 2016-2017

ANEXO 7

Encuesta a profesores de ELE del estado de Virginia, Estados Unidos

A7.1. PREGUNTAS

Elegir la opción con la que más se identifique tu filosofía de enseñanza de ELE.

P1: ¿Debemos tener estándares de ELE con metas de aprendizaje a corto y largo plazo a nivel estatal para el desarrollo de los currículos de ELE?

4.112 profesores se decantaron por la pregunta uno y la respondieron de forma afirmativa, escogiéndola como el factor principal de instrucción de ELE.

P2: ¿Debemos dejar que cada profesor fije sus propios estándares sin importar de donde los saque?

312 profesores entendieron que deberíamos dejar que cada docente fije sus propios estándares.

P3: ¿No importa tener estándares, con tal que los estudiantes aprendan el idioma?

634 profesores manifestaron que no importaba, que lo importante era que los estudiantes aprendieran el idioma y ese debía de ser el enfoque.

P4: ¿No deberíamos tener estándares?

179 profesores expresaron que no deberíamos tener estándares de aprendizaje.

