



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA INTEGRAR LA
EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL CURSO DE INGLÉS NIVEL
CUATRO DEL PLAN GLOBAL DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA
FES ACATLÁN

PROYECTO DE TESINA QUE PRESENTA

JON WILLIAM CHRISTER VICTOR LANSMAN

ASESORA

MTRA. ELSA VERÓNICA LÓPEZ MUÑOZ

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Tabla de contenidos

Índice de tablas y figuras	5
Introducción	6
Problemática	7
Objetivos	9
Delimitación de la investigación	10
Organización de la investigación	10
I. Contextualización	12
1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán	12
1.2 Centro de Enseñanza de Idiomas.....	13
1.2.1 Departamento de Inglés.....	14
1.2.1.1 Programa de los cursos del Plan Global.....	15
1.2.1.2 Plan Global 4	17
1.2.1.3 Materiales	23
1.3 Población	23
1.3.1 Planta docente	23
1.3.2 Comunidad estudiantil	24
II. Marco teórico	25
2.1 La evaluación del aprendizaje escolar.....	26
2.1.1 La evaluación escolar y el surgimiento de la prueba	

estandarizada.....	26
2.1.2 La evaluación formativa	29
2.1.2.1 Desarrollo de la noción del concepto de evaluación formativa.....	29
2.1.2.2 El concepto actual de la evaluación formativa.	32
2.1.3 Las estrategias claves	37
2.1.3.1 Aclarar, transmitir y generar la comprensión de las metas de aprendizaje y los criterios de éxito.....	38
2.1.3.2 Lograr discusiones en el salón y que las actividades y tareas de aprendizaje sean eficientes y evidencien el aprendizaje	39
2.1.3.3 Dar retroalimentación que permita el avance del aprendizaje.....	40
2.1.3.4 Hacer que los alumnos funcionen como recursos de aprendizaje para sus compañeros	42
2.1.3.5 Hacer que los alumnos se apropien de su aprendizaje.....	43
2.2 Teorías de aprendizaje	45
2.2.1 La teoría cognitiva	45
2.2.2 La teoría sociocultural.....	50
2.2.2.1 La zona del desarrollo próximo	52
2.2.3 El constructivismo.....	57
2.3 El aprendizaje y la enseñanza de los idiomas.....	63
2.3.1 La competencia comunicativa	66
2.3.1.1 Las competencias lingüísticas	66
2.3.1.2 Las competencias sociolingüísticas	70
2.3.1.3 Las competencias pragmáticas	71
2.3.2 Las tareas	72
2.3.3 Las actividades de lengua y las estrategias de comunicación	74
2.3.3.1 Las actividades y estrategias de expresión ..	76

2.3.3.2 Las actividades y estrategias de comprensión	81
2.3.3.3 Las actividades y estrategias de interacción	85
2.3.3.4 Las actividades y estrategias de mediación .	87
III. Elaboración de la propuesta didáctica	88
3.1 Elaboración de las unidades.....	88
3.1.1 Las cuatro habilidades	89
3.1.2 La relevancia del Marco común europeo de referencia para las lenguas.....	90
3.1.3 Las metas de aprendizaje.....	92
3.1.4 Las rúbricas de evaluación	92
3.1.5 Las técnicas de estudio	93
IV. El manual de los alumnos y la guía del maestro	94
4.1 Students' Manual	95
4.2 Teacher's Guide	134
Conclusiones	146
Bibliografía.....	148

Índice de tablas y figuras

Tabla 1: Cursos de PG en horario regular	16
Tabla 2: Cursos de PG en horarios sabatino	16
Tabla 3: Sistema de evaluación de los cursos de PG	17
Tabla 4: Contenidos del curso PG 4	19
Tabla 5: La expansión del concepto de la evaluación formativa	29
Tabla 6: El concepto de evaluación formativa	36
Tabla 7: Niveles comunes de referencia: escala global	63
Tabla 8: La riqueza del vocabulario	66
Tabla 9: El dominio del vocabulario	67
Tabla 10: Corrección gramatical	67
Tabla 11: Dominio de la pronunciación	68
Tabla 12: Dominio de la ortografía	69
Tabla 13: Adecuación sociolingüística	70
Tabla 14: La flexibilidad	71
Tabla 15: Expresión oral en general	76
Tabla 16: Expresión escrita en general	77
Tabla 17: Escritura creativa	78
Tabla 18: Planificación	80
Tabla 19: Control y corrección	80
Tabla 20: Comprensión auditiva en general	82
Tabla 21: Leer correspondencia	82
Tabla 22: Ver televisión y cine	83
Tabla 23: Identificación de las claves e inferencia oral y escrita	84
Tabla 24: Conversación con un interlocutor nativo	85
Tabla 25: Escribir cartas	86
Tabla 26: Pedir aclaraciones	87
Tabla 27: Metas de aprendizaje confundidas	90
Figura 1: Escala con peldaños	65

Introducción

En la mayoría de los países de América Latina el proceso de la evaluación es un proceso heteroevaluativo; es decir que la evaluación parte del profesor hacia el estudiante. Se hace énfasis en los resultados de los estudiantes y no en los procesos, tales como el manejo de determinadas estrategias y procedimientos (Ahumada, 2005a, pp. 25-26), y los cursos de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán , donde se basa la calificación entera de un alumno en dos exámenes, no son ninguna excepción. No obstante, si realmente queremos saber qué sabe o qué capacidades tiene un estudiante debemos usar diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, porque la variedad de desempeños que un alumno puede mostrar es mucho más compleja que el conocimiento limitado que puede ser evidenciado mediante un examen (Ahumada, 2005b, p. 12). Además, los exámenes simplemente sancionan los errores, pero no ofrecen ningún medio para que sean comprendidos, ni para que se resuelvan; ya que la información que se podría obtener, además de limitada, llega demasiado tarde al profesor.

Se deben usar procedimientos de evaluación más detallados, y no sólo exámenes, y usar la información que se obtiene de estos procedimientos evaluativos para ir modificando la enseñanza al momento de llevarla a cabo; es decir, llevar a cabo una evaluación formativa.

Una evaluación tiene una función formativa en la medida en que la evidencia sobre el desempeño del alumno se produzca, ésta se interprete y use por los maestros, los estudiantes o sus pares para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en la instrucción que tienen probabilidad de ser mejores, o de estar mejor fundamentadas, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia. (William, 2013, p. 58)

Hoy en día en la enseñanza de inglés el CEI se encarga de aplicar una evaluación sumativa después de cada examen, para ver quién sí aprendió y quién no y darle la calificación que le corresponde a cada alumno.

No obstante, en este trabajo se propone ajustar la evaluación a las necesidades de los alumnos, lo cual implica un cambio de enfoque de la enseñanza hacia el aprendizaje. Cuando se integra la evaluación en el aula y ésta mejora la enseñanza, la división entre la instrucción y la evaluación desaparece (Leahy, Lyon, Thompson y Wiliam, 2005, p. 19). Al incorporar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza, independientemente del grupo, materia o país, habrá un gran impacto positivo sobre el desempeño de los alumnos (Wiliam, 2013, p. 48). En este trabajo se pretende elaborar actividades didácticas basadas en la evaluación formativa para el curso Plan Global (PG) 4; con la esperanza de que éstas funcionen como una guía e inspiración para los profesores que quieren implementar la evaluación formativa en su enseñanza.

Problemática

En este apartado se explica la problemática a la que se hace referencia esta tesina.

Sólo entre 52% y 62% de los alumnos de PG 4 pasan el curso con calificación aprobatoria. Es por ello que se debe aspirar a tener un porcentaje mucho más alto de estudiantes que aprueben el curso y que tengan un aprendizaje significativo. Al implementar la evaluación formativa, el aprendizaje mejorará; sobre todo se beneficiarán los alumnos que ahora tienen un desempeño bajo, pero también, aunque en un grado menor, los que tienen uno alto (Black y Wiliam, 1998, p. 4; Stiggins, 2007, p. 8).

Para lograr lo anterior, es necesario tomar decisiones con base en la información que se obtiene sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos a lo largo del curso. El profesor necesita conocer cuándo van progresando los alumnos, y cuándo se les dificulta el aprendizaje, y, a partir de esta información, ajustar la enseñanza para así lograr el aprendizaje deseado. Naturalmente, las necesidades de los alumnos no son las mismas, y, por lo tanto, los profesores deben ajustar la enseñanza a esta realidad. Habrá mucha información, demasiada para incluirla toda en la evaluación sumativa; la cual es un tipo de evaluación que se hace al final del curso para asignar una calificación. Hoy en día, deberíamos

incluir más elementos. El sistema de evaluación sumativa con sólo dos exámenes; no elaborados por el propio profesor, situación que tenemos en los cursos de PG de inglés en el CEI, no es apto para llevar a cabo una evaluación sumativa justa. Como afirma Ahumada "el examen tiene un espacio sobredimensionado en importancia y en su influencia" porque los respetan los políticos, los directores de las instituciones educativas, los padres de familia, los alumnos y los docentes, cuando no debería ser así (Ahumada, 2005a, p. 35).

En la manera en que se aplican los exámenes en el PG de inglés, simplemente se sancionan los errores sin ofrecer su resolución. Si la meta del curso es la obtención de muchos puntos en los exámenes, los alumnos buscarán cómo obtener esos puntos, y no en cómo realmente aprender más inglés. Como lo señalan Black y Wiliam, en un sistema así es probable que el contenido del examen, y no el aprendizaje de los alumnos, llegue a dominar la labor del docente (1998, p. 13). Para poder llevar a cabo una evaluación sumativa justa, tienen que ser incluidos muchos más elementos que sólo los exámenes parcial y final, por ejemplo su desempeño en las tareas de aprendizaje u otros trabajos. Los exámenes deberían ser uno entre muchos elementos a tomar en cuenta para calificar. El profesor, quien es el que sabe más acerca del desempeño del alumno en una gran variedad de contextos y tiempo, debería de tener más influencia que hoy al calificar a los alumnos de PG de inglés del CEI. No obstante, no está en las manos del autor de esta tesina cambiar el sistema de evaluación sumativa del CEI. Sino, el propósito de esta tesina es elaborar actividades basadas en la evaluación formativa para el curso PG 4, con la esperanza de que éstas, al ser aplicadas, ayuden a los alumnos a aprender inglés de una manera más eficaz.

Para llevar a cabo una evaluación formativa eficiente Leahy et al. (2005) definen cinco estrategias claves a seguir:

- Aclarar, transmitir y generar la comprensión de las metas de aprendizaje y los criterios de éxito.
- Lograr discusiones en el salón y que las actividades y tareas de aprendizaje sean eficientes y evidencien el aprendizaje.

- Dar retroalimentación que permita el avance del aprendizaje.
- Hacer que los alumnos funcionen como recursos de aprendizaje para sus compañeros.
- Hacer que los alumnos se apropien de su aprendizaje.

Para visualizar cómo se podría aplicar las cinco estrategias claves en los cursos de inglés del CEI, propongo un manual de actividades con diferentes técnicas y recursos de enseñanza.

Las actividades estarán apegados a los contenidos a aprender definidos por el Departamento de Inglés del CEI (Véase Tabla 4) y al nivel B1 del MCERL, de tal manera que sean de beneficio tanto para los docentes como los alumnos del curso. La esperanza es que la propuesta de actividades ayude a integrar la evaluación en la enseñanza, para que esta sea más eficiente y holística, lo que ayudará a que el aprendizaje de inglés mejore.

Objetivos

En el siguiente apartado se describirá el objetivo general y los objetivos específicos de esta tesina.

El objetivo general es diseñar un manual de actividades didácticas, así como una guía para el profesor, basado en la evaluación formativa para el curso PG 4 de inglés del CEI.

Los objetivos específicos son:

- Establecer el contexto educativo al cual se dirige este trabajo de investigación.
- identificar las teorías de enseñanza y aprendizaje que fundamentan esta propuesta así como la finalidad y los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas.
- Describir y proponer la elaboración de un manual de actividades didácticas para los docentes y alumnos del PG 4 del CEI, así como una guía para el profesor.

Delimitación de la investigación

En este apartado se describe la delimitación de la investigación y se presenta la estructura general de las actividades didácticas.

El manual de actividades didácticas estará organizado y diseñado en la forma que se describe a continuación:

- Las actividades didácticas se apegarán al contenido por aprender del curso PG4 así como es definido por el Departamento de Inglés (Véase Tabla 4).
- El manual de actividades tendrá un total de ocho unidades. La primera unidad, la llamada pre unidad, o *Pre-Unit*, tiene un carácter introductorio e informativo ya que se dedica a crear comprensión por las metas de aprendizaje y cómo se trabajarán al comenzar el curso.
- Cada una de las seis unidades del libro *Life 3A* tendrá su unidad correspondiente en el manual de actividades didácticas.
- Por último, en la unidad de exámenes, se propondrá cómo llevar a cabo actividades formativas para preparar a los alumnos para las evaluaciones sumativas, es decir, los exámenes parcial y final.
- Se elaborará una guía para el profesor para facilitar y optimizar el uso del manual.

El propósito de este trabajo es presentar una propuesta de actividades didácticas basadas en las estrategias claves de la evaluación formativa, para los profesores y alumnos de inglés de PG 4 del CEI de la FES Acatlán. Las actividades son elaboradas con el fin de visualizar e integrar el proceso evaluativo en la enseñanza, para que los alumnos tengan un aprendizaje significativo.

Organización de la investigación

Este trabajo se ha dividido en cuatro capítulos. En el primer capítulo se describe el contexto educativo de esta investigación; se tratan aspectos importantes de la

institución y su población docente y estudiantil, la descripción de los contenidos a aprender en el PG 4 del CEI y cómo se lleva a cabo la evaluación y calificación de los alumnos. Esta parte es imprescindible para luego poder plantear los objetivos de esta tesina.

El segundo capítulo define el marco teórico de esta investigación que comprende la descripción de la teoría de la evaluación formativa que respaldará la elaboración de las actividades didácticas, las teorías cognitivo, sociocultural y constructivista y sus respectivas concepciones e implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje y los conocimientos, las destrezas y las actitudes que se debe enseñar y aprender en un curso de idiomas y cómo evaluar y medir los mismos.

En el tercer capítulo se incluyen los lineamientos para la elaboración de las actividades didácticas.

El último capítulo consiste en una breve introducción al manual de actividades para los estudiantes de PG 4 y la guía del maestro, así como la presentación de los mismos.

I. Contextualización

Este capítulo tiene seis apartados. En el primero se describe la institución a la cual se dirige este trabajo. El segundo apartado trata del Centro de Enseñanza de Idiomas, su Departamento de Inglés; se describirán los cursos de Plan Global en general, el curso PG 4 en particular y los materiales con que se cuenta. En el tercero se describe la planta docente del Departamento de Inglés del CEI, así como su comunidad estudiantil. En el punto cuatro se explica la problemática a la que se refiere esta tesina. En el quinto apartado se delimitan el objetivo general y los objetivos específicos que se pretenden lograr con este trabajo. En el punto seis se describe la delimitación de la investigación y la estructura general de las actividades didácticas.

1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Al principio de los años 70 había un gran número de estudiantes en la Ciudad de México que aspiraban estudiar una carrera universitaria y un problema de sobrepoblación en Ciudad Universitaria. Como parte de un proyecto de descentralización educativa, el H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) propuso la creación de cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en el Valle de México.

Una de éstas fue la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP Acatlán) que formalmente abrió sus puertas el 17 de marzo de 1975 (Bonilla de León y López Mora, 2004, p. 14-18). En la página oficial de la FES Acatlán se lee que en 2004, "H. Consejo Universitario de la UNAM [...] otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores [...] por impartir educación superior, por realizar investigación, por ofrecer posgrados de excelencia y por desarrollar funciones de extensión universitaria", (UNAM, s.f.-a).

La FES Acatlán está ubicada en Av. Alcanfores y San Juan Totoltepec S/N, Santa Cruz Acatlán, 53150, Naucalpan de Juárez, Estado de México. Según la *Numeralia 2015* de la página oficial, la facultad cuenta con 16 licenciaturas en el sistema presencial y siete a distancia, doce programas académicos de maestría y

cuatro de doctorado. Actualmente tiene cerca de 20,000 universitarios en el sistema presencial y más que 1600 alumnos a distancia, (UNAM, s.f.-b).

La misión de la FES Acatlán es: “formar con calidad y pertinencia social, profesionales, investigadores y docentes con alto nivel, atendiendo a su desarrollo integral en los ámbitos académico, personal, profesional y social, de manera que se constituyan como agentes de cambio para la consecución de una sociedad que dé valor a la justicia, equidad, responsabilidad social, desarrollo, inclusión, cultura, corresponsabilidad, diversidad y respeto a los derechos humanos.”

La visión de la misma institución es: “consolidarnos como la mejor oferta educativa de la zona norponiente del Valle de México, por la calidad de su oferta académica en licenciatura y posgrado; el aporte a la investigación de alto valor académico, científico y social; la solidez de la difusión de la cultura que realiza; su compromiso de responsabilidad social y la vinculación con los sectores educativo, productivo, empresarial, público y social” (UNAM, s.f.-c)

1.2 Centro de Enseñanza de Idiomas

Este apartado trata del CEI y su Departamento de Inglés. Se describirán los cursos de Plan Global en general, el curso PG 4 en particular y los materiales con que se cuentan.

Desde la apertura de la ENEP Acatlán se incorporó el requisito de idiomas para todas las carreras, con el fin de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras entre la población estudiantil. Por esto, el proyecto de crear un centro de idiomas en la ENEP Acatlán empezó directamente después de su inauguración. La conformación de la planta docente tardó unos meses y en septiembre de 1975 el Centro de Idiomas pudo abrir sus puertas formalmente. Al principio se ofrecían cursos de francés, inglés e italiano a los 396 estudiantes que se inscribieron. El Centro de Idiomas creció y para 1978 ya tenía 4350 alumnos; con lo cual comenzó a ser uno de los centros de idiomas más grandes de Latinoamérica, algo que todavía sigue siendo (Bonilla de León y López Mora, 2004, pp. 84-86). Hoy en día se llama Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) y atiende a un promedio de treinta mil alumnos. Además de los cursos de idiomas,

el CEI funciona como sede aplicadora de exámenes de certificación reconocidos de varios idiomas, por ejemplo *Cambridge English for Speakers of Other Languages (ESOL) Examinations*, *Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program (TOEFL ITP)*, examen *Diplôme d'études en langue française (DELF)*, entre otros. También ofrece varios talleres y cuenta con servicio de traducción para empresas y particulares en varias lenguas (UNAM, s.f.-d). En la actualidad se imparten 19 idiomas en el CEI, los cuales son alemán, árabe, chino, español, finlandés, francés, griego clásico, griego moderno, inglés, italiano, japonés, latín, maya, náhuatl, ñaño, portugués, ruso, turco y sueco. Se ofrecen cursos de idiomas en dos modalidades, estos son los cursos de Plan global (PG) y de Comprensión de Lectura (CL). Los cursos de CL se enfocan en la comprensión de textos escritos. Son cursos dirigidos y diseñados con la finalidad de cumplir con los requisitos de idioma de los Planes de Estudio de las diferentes carreras que ofrece la FES Acatlán y la UNAM. Los cursos de PG ofrecen el aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del idioma; es decir, producción oral y escrita, y comprensión auditiva y lectora. Según la Mtra. Ana María Gutiérrez Martínez, jefa del Departamento de Inglés del CEI, la visión que tiene la FES Acatlán para el CEI es "consolidar el CEI como un referente académico de vanguardia, líder en enseñanza de lenguas, competitivo e innovador, con alto nivel de calidad, de participación y respeto, integrando la colaboración de los alumnos, del personal académico y administrativo, siempre en búsqueda de una mayor y mejor comunicación intercultural".

La misión del propio CEI es "formar integralmente profesionales en constante crecimiento a través de la enseñanza de lenguas, con el fin de que se inserten con mayor facilidad en el mundo laboral y favorezcan un mejor desarrollo de la sociedad, así como reconocimiento de la dignidad del ser humano en todas las culturas y lenguas" (Comunicación personal, diciembre de 2014).

1.2.1 Departamento de Inglés

Los cursos de inglés son los más solicitados del CEI, por lo tanto se ofrecen cursos regulares y sabatinos, de las dos modalidades PG y CL. Además, El

Departamento de Inglés ofrece los exámenes de certificación internacional de inglés *Test of English for International Communication* (TOEIC), TOEFL, *First Certificate in English* (FCE), *Certificate in Advanced English* (CAE) e *International English Language Testing System* (IELTS), y también los cursos de preparación para obtenerlas (UNAM, s.f.-e).

1.2.1.1 Programa de los cursos del Plan Global

Los cursos de PG buscan apegarse al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Como ya se ha mencionado, en el PG se busca que el alumno desarrolle las cuatro habilidades básicas de la lengua. En los cursos regulares de inglés se imparten un nivel básico y nueve niveles de PG. Mientras que en cursos sabatinos se imparten dos niveles *starter* y nueve niveles de PG. Cabe mencionar que muchas carreras de la FES Acatlán tienen como requisito que los alumnos cursen y aprueben hasta PG 6. Por lo tanto, los niveles básicos hasta PG 6 tienen mucho más demanda que los siguientes niveles. Al finalizar el PG 6 el alumno obtendrá un nivel equivalente al Preliminary English Test (PET), una certificación de la Universidad de Cambridge que implica “un título de nivel intermedio. Certifica que es capaz de utilizar sus destrezas lingüísticas en inglés para trabajar, estudiar y viajar”, o bien, al haber finalizado dicho nivel en el CEI también equivaldría a que el alumno tiene un dominio pertinente al nivel B1 del MCERL. En la siguiente tabla se observan los cursos de PG (hasta el nivel 6) que se imparten en el Departamento de inglés entre semana, con clases de una duración de dos horas dos veces por semana, o una sola clase de cuatro horas por semana:

Niveles	Características	Duración	Equivalencia
Basics	Curso de 4 habilidades (Plan Global) dirigido a principiantes del inglés.	50 hrs. cada uno	-
de PG1 a PG6	Desarrollar las habilidades de comunicación y comprensión con otros hablantes del idioma, así como con documentos orales y escritos.	Un nivel de 50 hrs. por semestre.	PET

Tabla 1: Cursos de PG en horario regular (UNAM, s.f.-e)

Y en la siguiente tabla se muestran los cursos de PG sabatinos (hasta el nivel 6), que tienen doce clases por curso; cada una de estas tiene una duración de 4 horas:

Niveles	Características	Duración	Equivalencia
Inglés starter 1 y 2	Curso de 4 habilidades, dirigido a verdaderos principiantes del inglés.	Un nivel de 48 hrs. por trimestre.	-
de PG1 a PG6	Desarrollar las habilidades de comunicación y comprensión con otros hablantes del idioma, así como con documentos orales y escritos.	Un nivel de 48 hrs. por trimestre.	PET

Tabla 2: Cursos de PG en horario sabatino (Ibíd)

Los alumnos de los cursos de PG son evaluados con dos exámenes departamentales, el examen parcial y el examen final. La puntuación obtenida por el alumno en la calificación parcial constituye 40% de su calificación final del curso, y la puntuación del examen final 60%. Los alumnos son calificados por la escala 1-10 y la calificación mínima para aprobar el curso y pasar al siguiente nivel es de 7, lo cual equivale a 70 puntos de un máximo de 100 (40 en el primer examen y 60 en el segundo). Los reactivos de los exámenes son elaborados con base en el contenido del Programa del Departamento de Inglés y de los libros de texto, *Life 1A – 5B*, que se usan en los cursos de PG. En la siguiente tabla, que es un documento interno del Departamento de Inglés y que fue proporcionado por la coordinación de dicho departamento, se puede apreciar qué libros *Life* y cuáles de sus unidades corresponden a cada examen:

UNITS TO BE COVERED				
LEVEL	UNITS FOR MID-TERM EXAM	MID-TERM EXAM	UNITS FOR FINAL EXAM	FINAL EXAM
STARTER ONE	Life 1A 1 complete - 2C	40 PTS.	Life 1A 2D - 3 complete	60 PTS.
STARTER TWO	Life 1A 4 complete - 5C		Life 1A 5D - 6 complete	

PG ONE	Life 1B 7,8,9		Life 1B 10,11,12	
PG TWO	Life 2A 1,2,3		Life 2A 4,5,6	
PG THREE	Life 2B 7,8,9		Life 2B 10,11,12	
PG FOUR	Life 3A 1,2,3		Life 3A 4,5,6	
PG FIVE	Life 3B 7,8,9		Life 3B 10,11,12	
PG SIX	Life 4A 1,2,3		Life 4A 4,5,6	
PG SEVEN	Life 4B 7,8,9		Life 4B 10,11,12	
PG EIGHT	Life 5A 1,2,3		Life 5A 4,5,6	
PG NINE	Life 5B 7,8,9		Life 5B 10,11,12	

Tabla 3: Sistema de evaluación de los cursos de PG (Documento interno del Departamento de Inglés del CEI)

1.2.1.2 Plan Global 4

El nivel del curso PG 4 se apega al nivel B1 del MCERL. Este nivel corresponde al de un usuario ya independiente que es "capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes" (El Consejo de Europa, 2002). Los temas que se tienen que impartir a lo largo del curso, ya que en los cuales se basan los exámenes parcial y final, son los corresponden al Programa y a las seis unidades del libro de texto *Life 3A*, de la editorial National Geographic Learning. Cabe mencionar que los profesores pueden y deben enseñar utilizando otros recursos además de *Life 3A*, pero los exámenes parcial

y final no son diseñados por el profesor que da el curso, sino por el Departamento de Inglés y, como ya se ha mencionado, se basan en los contenidos del libro de texto. Es decir, las calificaciones de los alumnos de PG 4, así como en los otros cursos del PG, dependen de que puedan comprobar, en dos ocasiones únicas, la comprensión y, hasta cierto grado, dominio del contenido del libro *Life*.

En el semestre 2016-1, 52.5% de los alumnos inscritos en el curso PG 4 lo aprobaron, 30.5% presentaron exámenes y reprobaron y 17% nunca presentaron examen final. En 2016-2 casi 62% aprobaron, 31% presentaron exámenes y reprobaron, y 8% nunca presentaron examen final (Documento interno del Departamento de Inglés del CEI).

En la siguiente tabla, que es un documento interno del Departamento de Inglés y que fue proporcionado por la coordinación del mismo, se muestran los contenidos comunicativos, lingüísticos y fonéticos, así como ejemplos de enunciados y vocabulario a aprender a lo largo del curso de PG4.

	UNIT 1	UNIT 2	UNIT 3	UNIT 4	UNIT 5	UNIT 6
TITLE	Health	Competitions	Transportation	Adventure	The environment	Stages in life
CONCEPT						
COMMUNICATIVE AIMS	<ul style="list-style-type: none"> ● Give and obtain information about people's routines and lifestyles ● Exchange information about someone's health ● Understand a written text about health to identify the main idea and find specific information ● Talk about health problems and give advice ● Write a message asking for/giving advice on a health problem ● Participate in ludic, aesthetic and cultural activities related to Anglophone cultures 	<ul style="list-style-type: none"> ● Give and obtain information about interests in sports/leisure activities ● Talk about wishes/ambitions in one's life ● Talk about the rules in competitions ● Understand written texts about likes and dislikes to make inferences ● Write a text to promote joining a sports / cultural / recreational club ● Participate in ludic, aesthetic and cultural activities related to Anglophone cultures 	<ul style="list-style-type: none"> ● Give and obtain information about how people get around ● Talk about transportation by making comparisons ● Understand a written text on a controversial means of transportation to make inferences and debate pros and cons ● Talk about transportation and travel ● Understand and write notes and messages ● Participate in ludic, aesthetic and cultural activities related to Anglophone cultures 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exchange information about one's and others' past ● Identify personal qualities needed in specific situations ● Talk about a special personal past event ● Understand a written text about an adventure to identify and give an opinion about the decisions made ● Tell a personal story about a bad experience ● React to someone's story about a bad experience ● Write a text about a true story ● Participate in ludic, aesthetic and cultural activities related to Anglophone cultures 	<ul style="list-style-type: none"> ● Give and obtain information about recycling and reusing items ● Find out how others protect the environment and report the results in a pie chart ● Understand a written text about recycling to find specific information ● Make/answer a telephone call to check or clarify an online order ● Write / answer / revise a formal email to check or clarify an online order ● Participate in ludic, aesthetic and cultural activities related to Anglophone cultures 	<ul style="list-style-type: none"> ● Give and obtain information about one's/others' future life ● Make and respond to plans and decisions about organizing a celebration ● Understand a written text containing descriptions of cultural customs to identify the main ideas ● Invite others formally/informally to a social event ● Accept and/or decline an invitation ● Write a description of a memorable experience in one's life ● Participate in ludic, aesthetic and cultural activities related to Anglophone cultures

<p style="text-align: center;">LANGUAGE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Simple present • Adverbs and expressions of frequency • Simple present and present continuous 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbs followed by a gerund: <i>enjoy, finish, imagine, like, love, hate, prefer, can't stand</i> • Gerunds as subject of a sentence • Preposition + v-ing • <i>Would like to + v</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparatives: regular and irregular adjectives; <i>as...as</i> • Superlatives: regular and irregular adjectives 	<ul style="list-style-type: none"> • Simple past • Past continuous: affirmative, negative and interrogative • Conjunctions: <i>when, while</i> • Adverbs: <i>-ly</i> endings 	<ul style="list-style-type: none"> • Count and noncount nouns • Quantifiers: <i>a lot of, many, much, any, a few, a little, some</i> • Definite article: <i>the</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbs followed by an infinitive (with to): <i>intend, plan, want, hope, decide, agree, refuse, promise, ask</i> • Adjective + to + infinitive • Infinitive of purpose • Future forms: <i>going to, will</i>, and present continuous • Descriptive adjectives
<p style="text-align: center;">SAMPLE LANGUAGE</p>	<p>How often do you eat out in restaurants?</p> <p>Are you always in a bad mood?</p> <p>He feels happy when he does exercise.</p> <p>She wakes up two or three times a night.</p> <p>We are learning a new language now.</p> <p>More and more people are moving to big cities every year.</p> <p>Are you getting much exercise?</p> <p>How do you feel?</p> <p>Do you have a fever?</p> <p>I don't feel very well.</p> <p>Eating vegetables is good for you because they have vitamins.</p> <p>I don't sleep very well so I'm tired all the time.</p>	<p>Do you like taking photographs?</p> <p>I think you'd prefer reading this book.</p> <p>I enjoy reading.</p> <p>They don't want to go to the concert.</p> <p>I like soccer but I can't stand football.</p> <p>Reading is good for you.</p> <p>He's good at learning languages.</p> <p>I'd like to become a rock star.</p> <p>Teams don't have to score every point to win the game.</p> <p>The players must all wear uniforms.</p>	<p>Electric cars are more expensive than gas cars.</p> <p>The town needs better public transportation.</p> <p>Electric cars have the most efficient type of engine.</p> <p>Horses aren't as fast as cars.</p> <p>You can drop me off at the bus stop.</p> <p>Do you have change?</p> <p>One-way or round-trip?</p> <p>Please stop at the next corner.</p> <p>I only have this carry-on.</p> <p>Sorry. Stuck in traffic. See you in 30 mins.</p>	<p>He finished college in 2005.</p> <p>What did she study?</p> <p>When were you born?</p> <p>A teacher is patient because the students need time to learn.</p> <p>Survivors are careful and don't take unnecessary risks</p> <p>They were walking when it started to rain.</p> <p>She was reading the newspaper while she waited for her turn.</p> <p>We waited a minute. Then, we went in.</p> <p>I woke up in the middle of the night.</p> <p>I'm so happy you weren't hurt.</p> <p>I was scared when I heard about the accident.</p>	<p>There are some recycling containers.</p> <p>They throw away a lot of bags.</p> <p>You only need a few minutes every day.</p> <p>Not many people on my street recycle.</p> <p>90% of people in Argentina eat meat everyday.</p> <p>Do you recycle your trash?</p> <p>Two-thirds of the class recycle their trash.</p> <p>Do you ever buy secondhand goods?</p> <p>Many people take a shower quickly to save water.</p> <p>Dear Sir or Madam:</p> <p>I'm writing to request a refund.</p>	<p>I'd like to travel somewhere.</p> <p>I intend to visit many different places.</p> <p>She plans to go to college.</p> <p>They want to celebrate their anniversary.</p> <p>That's good to know.</p> <p>It's easy to learn.</p> <p>Save your money to buy something special.</p> <p>We're going to Costa Rica next year.</p> <p>I'll buy the food.</p> <p>They are leaving for Athens in a week.</p> <p>Would you like to come to my party?</p> <p>I'd like that very much.</p> <p>Do you want to go out for dinner?</p>

	<p>Try taking cough syrup.</p> <p>You need to rest.</p> <p>Drink lots of water.</p>			<p>The survivors were amazingly healthy.</p>	<p>We apologize for the delay.</p>	<p>How about going to the movies?</p> <p>Why don't you come?</p> <p>It sounds great.</p> <p>Yes, OK.</p> <p>Sorry, I can't. I have to do my English homework.</p> <p>She always gets a lot of presents on her birthday.</p> <p>They get together on weekends.</p> <p>She will get home at 7 pm.</p> <p>Women generally wear beautiful dresses at weddings.</p>
PRONUNCIATION	<ul style="list-style-type: none"> • Third person singular present tense: /s/, /z/, /ɪz/ • Same vowel sounds with different spelling: <i>head / bed, throat / note, cough / off, ear / here</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Consonant sound: /ŋ/ • Pronunciation of words with silent letters: <i>people, should, friends, evening, something</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduced form of <i>than</i>: /ðən/ • Sentence stress: stressed words in comparisons • Rising and falling intonation for choosing between two options 	<ul style="list-style-type: none"> • Past tense endings: /d/, /t/, or /ɪd/ • Intonation for exclamations 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciation of <i>the</i>: /ðə/ or /ði/ 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduced form of <i>to</i>: /tə/ • Stress on content words
SAMPLE VOCABULARY	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbs and expressions of frequency often usually never rarely seldom hardly ever 	<ul style="list-style-type: none"> • Sports venues and equipment court course field pool ring track bat 	<ul style="list-style-type: none"> • Transportation bicycle ferry motorcycle plane ship train truck 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal qualities ambitious experienced careful intelligent decisive patient determined 	<ul style="list-style-type: none"> • Recyclable items jars cardboard plastic aluminum foil vegetable peels tin cans cartons 	<ul style="list-style-type: none"> • Stages in life infant child teenager young adult middle-aged senior citizen • Celebrations

	<p>all the time two or three times a night</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leisure activities do gardening do exercise go biking go shopping play cards play tennis play the piano • Health problems headache backache runny nose earache stomachache fever sore throat cough • Conjunctions and or so because but 	<p>club gloves goggles net racket</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competition audience spectators crowd scream shout applaud fans tie throw 	<p>walking taxi stand bus stop fare price change receipt train platform gate</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compound nouns rush hour traffic jam speed limit road work gas station • Verbs book check in catch take miss pick up drop off get on get off 	<p>reliable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adverbs immediately eventually sadly happily safely suddenly slowly surprisingly badly • Prepositions of time in May on Day 1 at 4:00 o'clock 	<p>coffee newspaper eggshells bottles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verb: take take regular breaks take many days take care take a plane take time 	<p>masks floats candles jazz bands fireworks costumes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verb: get get ready get up get together get back • Descriptive adjectives enormous huge gorgeous colorful dull miserable historic
--	---	--	--	--	---	--

Tabla 4: Contenidos del curso PG 4 (Documento interno del Departamento de Inglés del CEI)

1.2.1.3 Materiales

En cuanto a los recursos del Departamento de Inglés del CEI, además de libros del maestro, estudiante y de ejercicios suficientes para cada docente; se cuenta con recursos de tecnología de información y comunicación (TIC) en funcionamiento para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, pero son reducidos: en las instalaciones del Departamento de Inglés los profesores tienen acceso a internet inalámbrico, pero en los salones de clase no funciona "como debería", el CEI también cuenta con recursos tales como video proyectores, aunque son pocos; y reproductores de CD y MP3, reproductores de DVD, televisores, pizarrones blancos e inteligentes, aunque estos últimos no se utilizan. La institución también cuenta con instalaciones y equipamiento que facilita el aprendizaje y bienestar de los estudiantes (A. Gutiérrez Martínez, comunicación personal, diciembre de 2014).

1.3 Población

En el siguiente apartado se describirán la planta docente del Departamento de Inglés del CEI y su comunidad estudiantil.

1.3.1 Planta docente

El Departamento de Inglés cuenta con 75 profesores de inglés. Cuenta Gutiérrez Martínez que los profesores tienen libertad de cátedra y para poder ejercer su profesión dentro de la institución deberán tener experiencia de por lo menos tres años, que sea titulado de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés, Letras Inglesas con especialidad en didáctica o el examen de Comisión Especial de Lenguas de la UNAM (COEL) (comunicación personal, 2014). Además, algunos profesores cuentan con estudios de maestría y otro con doctorado.

1.3.2 Comunidad estudiantil

En los semestres 2016-1 y 2016-2, había cerca de 4100 y 4700 alumnos inscritos en los cursos regulares de inglés respectivamente. Si también se cuentan los alumnos de los cursos sabatinos se llega a alrededor de 6000 alumnos en total. Los alumnos tienen como lengua materna el español, ya que, según el Secretario Técnico del Departamento de Inglés, "lo más seguro" es que básicamente todos los alumnos que asisten a los cursos de inglés son mexicanos. En general la población es mayor de edad, ya que gran parte de los estudiantes son alumnos de la comunidad universitaria (E. Zarza, comunicación personal, septiembre 2016).

Uno de los principales motivos por el cual los alumnos estudian inglés es para poder acreditar un examen de dominio del idioma, ya que es un requisito indispensable para poder concluir sus estudios universitarios; otros de los principales motivos que los alumnos dicen tener es conseguir un mejor empleo, así como poder viajar al extranjero, para poder ser contratados por compañías internacionales y algunos también están aprendiendo el idioma por gusto (Alumnos del CEI, comunicación personal, diciembre de 2014).

II. Marco teórico

La primera parte del presente capítulo se trata de la evaluación escolar de manera general, y en manera particular sobre la evaluación formativa. También se describirán a fondo las estrategias claves de la evaluación formativa y la relevancia que tienen para la elaboración del manual de actividades y la guía del profesor.

En la segunda parte se identifican y analizan las teorías cognitiva, sociocultural y constructivista y sus respectivas aportaciones e ideas sobre el aprendizaje. Estas teorías son importantes para este trabajo, ya que cada una de ellas ha tenido una influencia primordial en la creación de la teoría de evaluación que concierne a esta investigación, es decir la evaluación formativa.

La última parte del presente marco teórico comprende la identificación de la finalidad y los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. Se revisarán los conceptos competencia comunicativa, las tareas del aula, las actividades de la lengua y las estrategias comunicativas, así cómo los mismos son clasificados y mediados por la MCERL.

2.1 La evaluación del aprendizaje escolar

En los siguientes apartados se hablará de la evaluación del aprendizaje escolar. Primero se describirá, a grandes rasgos, cómo se ha llevado a cabo la evaluación escolar desde los inicios de los sistemas educativos modernos hasta nuestros tiempos. Se verá que la prueba estandarizada y la “evaluación objetiva”, que surgió hace más que un siglo, todavía se siguen usando en las escuelas de hoy.

En el segundo apartado se describirá una teoría diferente de evaluación, la evaluación formativa, que surge de las teorías cognitiva, sociocultural y constructivista.

2.1.1 La evaluación escolar y el surgimiento de la prueba estandarizada

La evaluación es una parte central del quehacer de maestros y estudiantes, y cómo se realiza tiene una gran influencia sobre el desempeño de los alumnos.

Las formas de evaluar a los alumnos han cambiado a lo largo de los siglos. Desde los inicios de los sistemas educativos modernos en el s. XVIII, primero en Prusia y luego en otros países de Europa, hasta fines del s. XIX, la evaluación se basaba en preguntas y la observación del desempeño de cada alumno en el salón, sus ejercicios y trabajos. El maestro tampoco tenía la tarea de decidir cada año si un alumno debía o no seguir al siguiente nivel o grado, porque esos elementos todavía no existían en la estructura del sistema escolar. La ventaja de estas evaluaciones es que consideraban el contexto de cada estudiante y su aprendizaje, pero también tenían grandes limitaciones que se notaban cada vez más conforme se generalizaba el acceso a la educación a lo largo del s. XIX. Al entrar cada vez más alumnos al sistema escolar, crecía también la heterogeneidad de éstos, y, como consecuencia, era cada vez más difícil mantener estándares de calidad comparables (Martínez Rizo, 2012, pp. 29-30).

Conforme la maduración de las sociedades industriales, los sistemas educativos también se desarrollaban hasta que, generalmente, llegaron a distinguirse tres etapas: educación primaria, secundaria y terciaria, o, en otras palabras, básica, media y superior. Las evaluaciones tradicionales a cargo del maestro ya resultaban obsoletas y una reacción fue el desarrollo de nuevas formas de evaluación, basadas en las pruebas estandarizadas (Ibídem, p. 31).

El movimiento que pugnaba por las pruebas estandarizadas del rendimiento escolar las pedían para poder comparar los resultados entre diversas escuelas. La necesidad surgió primero en Estados Unidos, dado que en aquel país se desarrolló un sistema de educación de cobertura masiva antes que en los países europeos. Por lo tanto, fue allá donde se llevaron a cabo las primeras versiones de evaluaciones a gran escala mediante pruebas impresas (ibídem, p. 33). Se consideraba este "nuevo tipo de examen objetivo... como un remedio para la escandalosa falta de confiabilidad" de los exámenes que diseñaban los propios maestros (Thorndike, 1922, en Shepard, 2008, p. 10).

Wood (1923, en Ibídem, pp. 10-11) argumentaba que estas pruebas eran exactas porque se podían calificar objetivamente y porque daban suficientes muestras tanto sobre el desempeño del alumno, como del material sobre el cual

se examinaba. También argumentaba que eran lo suficientemente flexibles para medir no sólo información, pero que también mostraban que el examinado entendía las relaciones, causas y consecuencias de cierto tema. Ya que, según Wood, había “una fuerte relación entre la medición de la información en un campo y la inteligencia o la capacidad de pensar en el material de ese campo”. Aunque las pruebas estandarizadas tenían sus ventajas, sus limitaciones también fueron advertidas ya en los años 20.

A Word (1923, en Martínez Rizo, 2012, p. 37) le preocupaba que estas pruebas medían “sólo hechos aislados y piezas de información, en lugar de capacidad de razonamiento, habilidad organizadora, etcétera”. Ralph Tyler, uno de los impulsores de esta nueva forma de evaluación, subrayó desde el principio que las pruebas estandarizadas no deberían verse como “un proceso separado de la enseñanza, sino como parte integral de ésta” y como un complemento a la evaluación en el aula hecho por el propio maestro.

No obstante, las pruebas estandarizadas se consideraban superiores a las evaluaciones hechas diariamente por los maestros, y se opinaba que las segundas deberían imitar los principios metodológicos de las primeras. De tal modo, las evaluaciones que los maestros aplicaban en aula nada más deberían ser réplicas de las evaluaciones a gran escala (Shepard, 2008, pp. 12-14). Sin duda, esta práctica se sigue hasta hoy en día por muchos maestros, en muchas escuelas.

Durante la primera mitad del siglo XX se seguían desarrollando las pruebas estandarizadas y estas proliferaban en Estados Unidos, pero tardaría hasta después de la Segunda Guerra Mundial que tuvieran la misma importancia en Europa (Ibídem, pp. 32-35). También es importante recordar que para mediados del siglo XX el conductismo se había impuesto como “corriente dominante” en la psicología.

En México y América Latina, de acuerdo con Martínez Rizo (2012, p. 38), aún antes de que se extendiera el uso de las pruebas estandarizadas, su influencia sí se percibía:

El desarrollo de pruebas estandarizadas de aprovechamiento escolar comenzó a principios del siglo XX. A lo largo de la primera mitad del mismo adquirió fuerza, al grado que las evaluaciones de los maestros comenzaron a incorporarlas. En América Latina la influencia de esos desarrollos se sentía a mediados del siglo, cuando comenzó a pedirse a los maestros que prepararan pruebas de opción múltiple. Se les pedía también que estandarizaran las puntuaciones de sus alumnos, los que se llamaba “calificar por curva”, pero como no se ofrecía preparación especial para ello, la calidad de las pruebas hechas por los maestros era pobre.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX sabemos que a las pruebas estandarizadas se les ha dado cada vez más importancia, tanto dentro del aula como fuera. En cuanto a México, Martínez Rizo afirma que hasta principios de este siglo “había muchas actividades relacionadas con la evaluación educativa, pero no una verdadera evaluación”. Había muchos datos, pero no se usaban de manera correcta y nunca podrían servir para explorar explicaciones, ni mucho menos para tomar decisiones de mejoría (Ibídem, p. 60).

No obstante, en la primera década del siglo XXI cambió la situación y se ve una “creciente conciencia ciudadana” sobre el derecho a conocer los resultados de las evaluaciones, y, algunas autoridades federales y estatales sí usan estos resultados al momento de tomar decisiones. Pero, nota el autor, hoy en día la proliferación de pruebas estandarizadas y su importancia exagerada en las políticas trae sobre todo consecuencias negativas, siendo algunas de estas:

- a) Una reducción del debate público sobre la educación a discusiones superficiales sobre ordenamientos cuestionables.
- b) Mercadotecnia engañosa de las escuelas privadas basada en estos ordenamientos.
- c) El currículo se empobrece, ya que muchos profesores enseñan tomando en cuenta los contenidos de las pruebas, y no el aprendizaje de los alumnos.
- d) Rechazo de los alumnos a una educación que sólo se centra en prepararlos para las pruebas (Ibídem, pp. 61-62).

A finales del s. XX, al mismo tiempo que se estaba dando esta proliferación de las pruebas estandarizadas, muchos educadores y expertos en la evaluación manifestaron su repudio a estas herramientas. Junto con los avances de la psicología cognitiva y la llamada *revolución cognitiva* comenzaron a surgir formas alternativas para evaluar el aprendizaje, entre ellas la evaluación formativa, cuyo surgimiento y consolidación serán tratados en el siguiente apartado.

2.1.2 La evaluación formativa

En este apartado se describirá el desarrollo de la noción de evaluación formativa, desde los años sesenta hasta el modelo que tenemos hoy en día. El modelo actual será descrito con precisión, ya que la propuesta de actividades se desarrollará con base en este.

2.1.2.1 Desarrollo de la noción del concepto de evaluación formativa

Scriven (1966) acuñó el término *evaluación formativa*, (*formative evaluation* en inglés), para denotar una evaluación que se hacía en el proceso, a diferencia de una que se usa para valorar un resultado final. Desde entonces el concepto ha evolucionado. Se suelen distinguir cuatro etapas en el desarrollo de la noción de evaluación formativa, las cuales son presentadas en la siguiente tabla:

Scriven, 1966	Información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje...
Bloom et al., 1971	que puede ser usada por los maestros para tomar decisiones instruccionales...
Sadler, 1983 y 1989	para que los alumnos mejoren su propio desempeño...
Black, Wiliam, Shepard, etc.	y estén motivados.

Tabla 5: La expansión del concepto de la evaluación formativa (Brookhart, 2009, en ibídem, p. 75, con adaptaciones del autor)

Scriven no aplicaba su concepto al aprendizaje de los alumnos, sino a los programas educativos. Su idea era la siguiente: si se evalúa un programa educativo cuando todavía es posible cambiarle usando información de la evaluación, es una evaluación formativa, pero si se evalúa la versión final para saber si debe continuar o no, es una evaluación sumativa. Benjamin S. Bloom, junto con Thomas Hastings y George Madaus (1971), retomó la idea de Scriven y la aplicó a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Señala Brookhart (2009) que Bloom *et al.* añadieron un elemento importante a la idea original, refiriéndose a “ofrecer información sobre el proceso de aprendizaje y no sólo sobre resultados finales, lo que aporta la evaluación formativa puede servir a los maestros para que tomen mejores decisiones instruccionales” (en Martínez Rizo, 2012, p. 76).

Bloom también afirmó que muchas veces el contenido de un examen no refleja lo que se ha visto previamente en clase, que es justo lo que los alumnos repasan antes de dicha prueba. Esto los lleva a la conclusión que no vale la pena esforzarse, ya que los profesores no son de fiar y sus evaluaciones son como adivinanzas. Para contrarrestar aquello, Bloom recomendaba usar las evaluaciones formativas como fuentes de información y retroalimentación para los alumnos (Ibídem, p. 77). Según Bloom y su modelo de enseñanza *Mastery learning* “la evaluación debía servir a los maestros para mejorar la calidad de su enseñanza y no podía verse como punto final del proceso”. Por lo tanto, cada evaluación debería ser seguida por “instrucción correctiva de alta calidad”. La instrucción correctiva debería ser complementada con la diferenciación de la enseñanza según las características y condiciones de cada alumno. Es decir, para reducir la brecha entre alumnos más o menos avanzados, el maestro debe enseñar de una manera más variada (Ibídem, pp. 77-78).

El siguiente paso en el desarrollo de la noción de evaluación formativa se da con el trabajo de Sadler en 1989, quien aplicó Sadler ya aplicó el término *assessment* para referirse a la evaluación del desempeño y los trabajos de

alumnos, *assessment*, y no *evaluation*, como Scriven y Bloom, que se usaba al referirse a la valoración de currículos y programas (p. 118).

En cuanto a la teoría en sí, Sadler añadió que no sólo los docentes pueden usar la información obtenida con la evaluación formativa, sino también los estudiantes. Además de esto, la aportación más significativa de Sadler (1989, p. 121) fue que, para que una evaluación pueda ser considerada formativa, esta debe de identificar tres elementos, o preguntas, claves:

- 1) El objetivo final del proceso de enseñanza, o ¿a dónde tratas de ir?
- 2) La situación en que se encuentra el alumno según la evaluación; el punto de partida o ¿dónde estás ahora?
- 3) La forma en que se va a pasar del punto de partida a lograr aprender lo que planteó en el objetivo, o ¿cómo puedo llegar ahí?

Lo que Sadler indica con esto es que es insuficiente que los maestros sólo den retroalimentación para señalar si una respuesta es correcta o incorrecta. Para facilitar el aprendizaje, la retroalimentación debe estar reflejada en criterios de desempeño claros, y es necesario proveer estrategias de mejoramiento a los alumnos. Señala Shepard, que al responder la pregunta de evaluación, ¿dónde estás ahora?, en relación con el objetivo, ¿a dónde tratas de ir?, dedicándose específicamente a lo que se requiere para poder alcanzar el objetivo, ¿cómo puedes llegar ahí?, “el proceso de evaluación formativa respalda directamente el mejoramiento” (Ibíd.). La autora también nota que este modelo de evaluación formativa es más que una mera recolección de datos, sino un modelo para el aprendizaje que corresponde directamente con la zona de desarrollo próximo de la teoría sociocultural la idea del andamiaje de Bruner y sus socios. Señala Shepard que:

La etapa de evaluación en el modelo de evaluación formativa (¿dónde estás ahora?) proporciona la comprensión que se necesita para un respaldo eficaz. Y el modelo formativo completo, que comprende el esclarecimiento del objetivo y la identificación de los medios para llegar ahí, puede verse esencialmente como un sinónimo del andamiaje de la enseñanza (Ibíd., pp. 19-20).

La siguiente etapa, o bien el cuarto y último paso en la Tabla 5, en desarrollo de la idea de evaluación formativa refleja el impacto que tuvo la revolución cognitiva con autores como Black y William en Reino Unido y Brookart, Shepard, Stiggins y otros en Estados Unidos.

2.1.2.2 El concepto actual de la evaluación formativa

Como hemos visto, la evaluación formativa comenzó a desarrollarse dentro del marco del *Mastery Learning* de Bloom, que se basaba en principios neoconductistas según el siguiente diseño instruccional: enseñanza-prueba-retroalimentación o corrección (Martínez Rizo, 2102, p. 80). Pero, las nuevas formas psicométricas, junto con la llamada revolución cognitiva, coinciden en rechazar el planteamiento conductista de reducir el campo a los fenómenos directamente observables, e intentar abrir “la caja negra de la mente” y explorar procesos internos mentales. Señala Shepard que

(l)a revolución cognitiva fue una rebelión en contra de la psicología de las diferencias individuales y el conductismo, que se había interesado sobre todo en la adquisición de competencias mediante el reforzamiento de conductas observadas, en lugar de tratar de explicar los procesos mentales básicos (2008, p. 18).

Para desarrollar las competencias cognitivas más complejas, tanto en la adquisición de una segunda lengua, como en matemáticas u otra materia de estudio, la repetición y el ensayo-error no son los mejores modos. Son necesarias acciones más complejas para que los alumnos construyan los nuevos conocimientos a partir de sus conocimientos previos. En casos como estos no sirve de nada que el maestro simplemente le diga al alumno que no consigue el dominio de un tema y que lo vuelva a intentar una y otra vez. (William, 2013 p. 63).

Lo que se necesita es identificar y explorar los preconceptos equivocados, identificar las diferentes etapas de construcción del conocimiento nuevo y proveer a los alumnos con ejemplos de productos que se parecen al esperado. Mediante la evaluación se consigue las pruebas que se necesita para poder responder a las

necesidades de los alumnos. Como señala Wiliam (Ibídem, p. 65), la única manera de asegurarse para los profesores, compañeros y alumnos que el aprendizaje va en la dirección correcta, es mediante la evaluación. “Por lo tanto, la evaluación realmente es el puente entre la enseñanza y el aprendizaje”. Como bien señala Martínez Rizo (2012, pp. 83-84), una enseñanza como ésta es diferente a la tradicional y “mucho más rica”, pero también queda claro que “la diferencia será equivalente en cuanto a la evaluación a realizar”, así como la retroalimentación a dar a los aprendices. Las prácticas de evaluación necesitan cambiar y “ser consistente con, y apoyar a la pedagogía...que mezcla ideas claves de las teorías cognitivas, constructivistas y socioculturales” (Shepard, 2000, p. 4) para promover el aprendizaje. Las pruebas normalmente se centran en lo que es más fácil de medir, y no en lo que es más importante de medir. Si queremos que los estudiantes sean capaces de leer libros o periódicos, pues entonces eso es lo que deben hacer. Afirma Shepard que “no hay que darles materiales abreviados y simulados, excepto cuando queremos adaptarlos a su edad”. Como parte de estas actividades de aprendizaje significativo, también se debe de realizar una evaluación que refleja este tipo de aprendizaje (2008, p. 21).

Por lo tanto, los maestros tienen que dejar la vieja práctica de preparar sus propias pruebas para que se parezcan a las pruebas externas de opción múltiple o respuestas cortas. Más bien, se debe hacer un serio esfuerzo para “conducir lecciones de solución de problemas, y para evaluar la habilidad y las disposiciones de sus alumnos al respecto en el marco de esas lecciones” (ibídem, pp. 21-22).

La evaluación formativa debe entenderse como un *proceso* y no como una herramienta o instrumento, ya que “lo difícil de intentar de hacer que el término *evaluación formativa* sólo se refiera a una cosa (la evaluación misma), es que no es posible” (Wiliam, 2013, p. 53). Por ejemplo, imaginemos a una maestra y los alumnos de PG 4 en el CEI preparándose para el primer examen del curso (*Mid-term Exam*) donde se expone a los alumnos a un examen de prueba (*Mock Exam*) antes del examen real y bajo las mismas condiciones formales en las que se da la prueba formal. Lo que haría la mayoría de los maestros es recoger los exámenes, marcar los errores, quizá también corregirlos, dar una puntuación y

escribir algún comentario y regresarlos a los alumnos para que vean en qué les fue bien y en qué no.

Pero, esta maestra lo hace de un modo diferente. Sí recoge los exámenes, pero ni los corrige ni los califica, sino, en la siguiente clase, pide a los alumnos juntarse en grupos de tres personas y a cada alumno le regresa el examen de prueba que acaban de hacer, pero también les da una copia nueva de este a cada grupo. Después, pide a cada grupo que controlen y comparen sus pruebas y que discutan sobre cuáles respuestas son correctas. Al final de esta actividad, la maestra pide a cada grupo que compartan sus respuestas, y, si es relevante, cómo llegaron a éstas, con los demás del salón. La herramienta de evaluación, el examen de prueba, que la maestra usó era diseñada para fines sumativos, pero ella lo usó de manera formativa. Por lo tanto, afirma William, “como la misma evaluación puede ser usada de manera formativa y sumativa, los términos *formativa* y *sumativa* se entienden mejor como descripciones de *la función* que tiene los datos obtenidos con la evaluación, que a la propia evaluación (Ibídem, p. 54). Algunos autores, como Broadfoot (1999), Stiggins (2005), Popham (2006) y otros argumentan que el término *formativa* no es apropiado para describir un tipo de evaluación como la del ejemplo anterior, ya que muchas veces el término, de manera “muy trillada y distorsionada” (en Martínez Rizo, 2012, p. 99), se aplica simplemente para referirse a evaluaciones que se hacen frecuentemente y al momento de enseñar. Entonces, los autores mencionados argumentan que sería mejor usar la expresión *evaluación para el aprendizaje*, o *assessment for learning* en inglés. Pero, como afirma William y muchos otros, lo importante no es cómo llamarle a este proceso, sino cómo es el proceso que se valora. Reemplazar *evaluación formativa* con otro término sólo confunde. La definición literal de la palabra *formativo* implica que es algo que forma y crea, es decir, “la evaluación formativa crea enseñanza – nuestras experiencias formativas son las que nos han formado” (2013, p. 55). Otra vez se acude a William y su definición de evaluación formativa:

Una evaluación tiene una función formativa en la medida en que la evidencia sobre el desempeño del alumno se produzca, ésta se interprete y use por los maestros, los

estudiantes o sus pares para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en la instrucción que tienen probabilidad de ser mejores, o de estar mejor fundamentadas, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia. (Ibídem, p. 58).

Si se analiza esta definición, primero se verá que lo que describe el término *formativa* es la función de que la evidencia de la evaluación sirve, más que la evaluación en sí misma.

Segundo, se establece que la evaluación puede ser llevada a cabo tanto por el maestro, como por los estudiantes y sus compañeros.

El tercer punto es que la evaluación se centra en las decisiones que se toman, y no en las intenciones. Si se obtiene datos con la intención de usarlas, pero nunca las usas, éstas no sirvieron.

El cuarto punto muestra que las decisiones tomadas tienen probabilidad de ser mejores, pero no puede haber garantías.

El quinto se enfoca en las decisiones a tomar sobre el siguiente paso en la enseñanza, y el aprendizaje.

Con el sexto punto se afirma que las decisiones tienen probabilidad de ser mejores, o de estar mejor fundamentadas, que las que se habrían tomado en ausencia de la evidencia obtenida mediante la evaluación formativa. La segunda posibilidad se incluye porque la evaluación formativa no necesariamente tiene que cambiar la manera de actuar, quizás hacer lo que se había planeado desde el principio resulta ser la mejor alternativa. Como se puede ver, la evaluación formativa se centra en las decisiones a tomar. Para que las decisiones que se tomen sean las mejores, se puede planear la evaluación “desde atrás”, a partir de las decisiones. Es decir, después de analizar el material a enseñar o al acudir a sus experiencias previas, el profesor puede planear las decisiones a tomar *antes* de recolectar los trabajos de los alumnos, para estar bien preparado (Ibídem, p. 60). William también aclara que las decisiones pueden ser inmediatas y tomadas espontáneamente, o calculadas y para largo plazo.

Ahora, hay que tomar en cuenta las cuatro etapas del desarrollo de evaluación formativa que se ha visto, considerar los tres elementos claves señalados por Sadler (1989): ¿dónde en su aprendizaje se encuentran los

alumnos ahora?, ¿adónde van? y ¿cómo deben llegar allí? También hay que considerar las tres personas involucradas en el proceso, es decir: el maestro, el alumno y su compañero. Al hacer esto, también se definen las cinco estrategias claves definidas por Leahy et al. (2005) y antes mencionadas en este trabajo:

- Aclarar, transmitir y generar la comprensión de las metas de aprendizaje y los criterios de éxito.
- Lograr discusiones en el salón y que las actividades y tareas de aprendizaje sean eficientes y evidencien el aprendizaje.
- Dar retroalimentación que permita el avance del aprendizaje.
- Hacer que los alumnos funcionen como recursos de aprendizaje para sus compañeros.
- Hacer que los alumnos se apropien de su aprendizaje.

La idea principal de todo esto es que se use la evidencia de aprendizaje para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. En la siguiente tabla podemos ver la base de evaluación formativa, misma en que se fundamenta la propuesta actividades de este trabajo:

	A dónde va el alumno	Donde el alumno se encuentra ahora	Cómo llegar ahí
Maestro	Aclarar, transmitir y generar la comprensión de las metas de aprendizaje y los criterios de éxito	Lograr discusiones en el salón y que las actividades y tareas de aprendizaje sean eficientes y evidencien el aprendizaje	Dar retroalimentación que permita el avance del aprendizaje
Compañero	Entender y compartir las metas de aprendizaje y los criterios de éxito	Hacer que los alumnos funcionen como recursos de aprendizaje para sus compañeros	
Alumno	Entender y compartir las metas de aprendizaje y los criterios de éxito	Hacer que los alumnos se apropien de su aprendizaje	

Tabla 6: El concepto de evaluación formativa (Leahy et al., 2005)

Este modelo de la evaluación formativa constituirá la base para desarrollar las actividades didácticas. Como se verá en el siguiente apartado cada unidad de PG 4 contará con actividades basadas en las cinco estrategias clave de Leahy et al. (2005), con la finalidad de aprovechar los conocimientos tanto del profesor, como del alumno y sus compañeros para promover el mejoramiento del aprendizaje de todos los alumnos.

2.1.3 Las estrategias claves

En los siguientes apartados se describirán las cinco estrategias clave de la evaluación formativa, definidas por Leahy et al. (2005), y la importancia que tienen en esta propuesta. Se le recuerda al lector que las estrategias son las siguientes

- Aclarar, transmitir y generar la comprensión de las metas de aprendizaje y los criterios de éxito.
- Lograr discusiones en el salón y que las actividades y tareas de aprendizaje sean eficientes y evidencien el aprendizaje.
- Dar retroalimentación que permita el avance del aprendizaje.
- Hacer que los alumnos funcionen como recursos de aprendizaje para sus compañeros.
- Hacer que los alumnos se apropien de su aprendizaje.

2.1.3.1 Aclarar, transmitir y generar la comprensión de las metas de aprendizaje y los criterios de éxito

Pareciera obvio que es más fácil llegar si uno sabe adónde va. Pero, como señala Wiliam (2013, p. 85), no es sino hasta tiempos recientes que se considera importante presentar y explicar las metas de aprendizaje y los criterios de éxito a los alumnos. Esto no debe hacerse de manera superficial, sino, lo que se propone

para cada una de las diferentes unidades de esta propuesta es elaborar materiales y/o actividades basados en diferentes técnicas y estrategias para lograr realizar la primera de las estrategias clave, es decir aclarar, transmitir y generar la comprensión de las metas de aprendizaje y los criterios de éxito.

Un ejemplo de estas técnicas y estrategias es mostrar trabajos previos hechos por otros alumnos y pedir a los estudiantes que digan a qué calificación corresponde cada uno antes de empezar con una tarea. Otra técnica es recoger los trabajos de todos los alumnos, revisar y comentarlos y devolverles éstos junto con una copia del mejor trabajo del salón, para que los demás comparen sus trabajos con este, y que aprendan de él, antes de corregir sus trabajos y hacer la entrega final.

Otras técnicas tienen que ver con la elaboración de rúbricas de evaluación y la importancia de definir las metas y los objetivos de manera clara y no confundir a estos con el *contexto de aprendizaje*.

Las técnicas mencionadas sólo son algunos ejemplos de las que se usarán en la elaboración de la propuesta.

2.1.3.2 Lograr discusiones en el salón y que las actividades y tareas de aprendizaje sean eficientes y evidencien el aprendizaje

Los maestros casi siempre dedican mucho tiempo a planear las actividades de enseñanza, pero muy rara vez planean en detalle cómo obtener evidencias sobre dónde se encuentran los alumnos en su aprendizaje. Pero, de acuerdo con Ausubel, “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enseñe consecuentemente” (1968, en Maqueo, 2005, p. 30). Por lo que se incluirán técnicas para evidenciar el aprendizaje de los alumnos en las diferentes unidades de esta propuesta. Como señala Wiliam (2013, p. 119), es muy probable que no haya tiempo para averiguar todos los conocimientos de los alumnos de manera individual. Aún así, se pueden usar algunas técnicas para lograr buenas discusiones que nos permitan obtener más información de los alumnos de manera eficiente. Una técnica es reformular

las preguntas a afirmaciones, por ejemplo, en vez de preguntar “¿es igual el acento británico al norteamericano?”, a lo cual muchos alumnos simplemente responderían “sí” o “no”, podríamos decir “el acento británico es igual al norteamericano”, con el fin de promover el pensamiento analítico y la discusión en el grupo.

Otra técnica son las preguntas cómo o por qué, por ejemplo obtendremos más información de un alumno si le preguntamos “¿por qué se dice ‘*We are learning a new language now*’, y no ‘*We learn a new language now*’?”, en vez de si simplemente le preguntamos cuál de las dos opciones es la correcta.

También hay técnicas que nos permiten obtener respuestas en el momento de enseñar, “sobre la marcha”, de todo el grupo a la vez. Una manera de hacer esto es escribir varias oraciones en el pizarrón de las cuales sólo una es correcta con el fin de averiguar cuántos alumnos han comprendido cierto tema, por ejemplo podríamos poner:

- a) I agree to you.*
- b) I'm agree to you.*
- c) I'm agree with you.*
- d) I am agree with you.*
- e) I agree with you.

Dejamos a cada alumno elegir una opción, y con base en sus respuestas sabremos cuál será el siguiente paso en la enseñanza, si debemos de parar y quizás intentar enseñar de manera diferente, o si podemos seguir con el próximo tema que tenemos planeado. Como señala Stiggins (2007, p. 6), también es información valiosa para el estudiante, ya que él también necesita saber a cuánta distancia del objetivo de aprendizaje se encuentra.

Una vez que el profesor sepa dónde en su aprendizaje el alumno se encuentra, le podrá dar retroalimentación para mostrarle que debe hacer para avanzar, que es la estrategia clave que se describirá en el siguiente apartado.

2.1.3.3 Dar retroalimentación que permita el avance del aprendizaje

La tercera estrategia clave juega un papel fundamental en la propuesta, porque, como bien señala Wallberg, “sin retroalimentación la evaluación no puede ser formativa” (2013, p. 99).

Wallberg (Ibídem, p. 100) señala que la retroalimentación no debe estar centrada en cualidades personales del alumno. Según Carol Dweck (2014), elogiar a los estudiantes y decirles que les fue bien en un trabajo o tarea porque son inteligentes, listos o algo similar, muchas veces les perjudica. Aunque los maestros dan este tipo de retroalimentación con buenas intenciones, se ha mostrado que ésta lleva a los estudiantes a pensar que lograron algo porque son inteligentes, o porque tienen ciertas habilidades. Pensarán que lograron algo porque tienen ciertas cualidades innatas, y no porque están haciendo un buen trabajo. Por lo tanto, si damos este tipo de ideas a los alumnos tendrán lo que se llama una “mentalidad fija”, *fixed mindset*, es decir que verán la inteligencia como algo estático. Con esta mentalidad no querrán enfrentarse a nuevos desafíos y verán el esfuerzo como algo innecesario. Tampoco van a estar dispuestos a escuchar crítica constructiva, ya que tomarán ésta como si fuera en contra de su persona, y no acerca de su trabajo (Dweck, Walton y Cohen, pp. 5-6).

En cambio, la retroalimentación “debe centrarse en la tarea o el trabajo, el proceso y en los métodos que usa el alumno” para evidenciar la relación entre el esfuerzo del alumno, los métodos y técnicas estudio que emplea y el resultado final (Wallberg, 2013, p. 101). Este tipo de retroalimentación apoya a “la mentalidad de crecimiento”, *growth mindset*, en el alumno. Los aprendices que poseen esta actitud consideran que la inteligencia es algo que se puede desarrollar, ven los desafíos como algo positivo y que el esfuerzo es lo que da habilidad. Estarán dispuestos a escuchar la crítica constructiva y consideran los éxitos de los demás como algo positivo de lo que se puede aprender, y no como una amenaza (Dweck et al., 2014, p. 7).

Ahora bien, señala Sadler que la información de la retroalimentación tiene que ser usada por el alumno para cerrar la brecha entre lo que sabe ahora y

adónde debe llegar, si no sucede esto ni siquiera podría considerarse la retroalimentación (1989, p. 121). Y, para que alumno sí interiorice la información y que le sea útil, es importante no dar la retroalimentación junto con una puntuación o calificación. Ya que aquellos elementos alejan la atención del estudiante “de las decisiones fundamentales y los criterios en que se basan” (Ibíd.). Es decir, para que la retroalimentación sea formativa y ayude a los alumnos a mejorar su desempeño, sólo se debe proveer información basada en los criterios, contenidos y metas de aprendizaje, y ninguna calificación o puntuación. Como dice Wiliam (2013, p. 145), la retroalimentación “debe causar reacciones cognitivas, y no emocionales”, es decir, que debe hacer que el alumno piense. Para las unidades de la propuesta de este trabajo se mostrarán diferentes técnicas para dar retroalimentación formativa y eficiente a los alumnos. Una de las técnicas que se recomendará es usar un marcatextos para mostrar las partes de un trabajo que se consideran buenas y dejar al alumno mismo comentar sobre por qué se marcó aquella parte, con el fin de fomentar su pensamiento crítico, y una vez que haya entregado sus propios comentarios, proveerle los comentarios del maestro.

Otra técnica para evitar las típicas calificaciones 6 a 10 a lo largo del curso es usar “el sistema - = +” (Wiliam, p. 141). Esta técnica implica darle, junto con los comentarios, el símbolo correspondiente dependiente de si el trabajo entregado fue no tan bueno, igual de bueno o mejor que el trabajo anterior. Esto implicaría que los alumnos que siempre reciben un 10 también tienen que mejorar, porque en realidad el aprendizaje no acaba con un 10, y mucho menos si se trata del curso PG 4. Se describirán estas y otras técnicas más a fondo en las diferentes unidades de la propuesta. En los siguientes dos apartados se hablará de lo que realmente es el objetivo de la retroalimentación formativa: fomentar la capacidad de los alumnos de apropiarse de su aprendizaje.

2.1.3.4 Hacer que los alumnos funcionen como recursos de aprendizaje para sus compañeros

El aprendizaje colaborativo es sumamente eficiente, pero aun así no se usa tanto (William, p. 147). De acuerdo con Slavin, Hurley y Chamberlain (2005, en Ibíd.) hay cuatro factores fundamentales del aprendizaje colaborativo que explican su eficiencia en la educación a saber:

- 1) La motivación. Los alumnos ayudan a sus compañeros porque, en un ambiente de aprendizaje cooperativo, les conviene hacerlo.
- 2) La cohesión social. Los alumnos ayudan a sus compañeros por el bien del grupo, lo que en su turno promueve más reacciones recíprocas positivas.
- 3) La ayuda personalizada. Los alumnos que tienen dificultades con cierto tema aprenden de la ayuda que les da sus compañeros más competentes en aquel tema.
- 4) El desarrollo cognitivo. Los alumnos que ayudan tienen que pensar los problemas a fondo antes de poder proponer ayuda a los demás.

Aplicados estos cuatro puntos en el salón de clase el aprendizaje de los alumnos sería más significativo. De acuerdo con William (Ibídem, pp. 148-149), la instrucción dada por un compañero puede ser igual de eficiente que la que propone el profesor, y, en ciertas condiciones, la primera puede ser hasta más eficiente que la segunda. Debido a que los alumnos muchas veces se entienden mejor entre sí y hay un “equilibrio de poder” entre los alumnos. A muchos les da pena pedir ayuda al profesor, o se ponen nerviosos delante de él, pero a un compañero les pide toda la ayuda que es necesaria para entender cierto elemento.

A fin de que el aprendizaje colaborativo sea eficiente, primero es necesario que exista un meta de grupo, para que los alumnos que trabajen *como grupo*, y no simplemente *en un grupo*. Segundo, tiene que haber responsabilidades individuales, para que unos no hagan el trabajo que le corresponde a otros.

Las diferentes unidades de la propuesta contarán con actividades y elementos basadas en técnicas para fomentar el aprendizaje colaborativo. Algunas de estas técnicas prácticas son “dos estrellas y un deseo” (Wallberg, p.

114), que implica que el compañero tiene que proveer retroalimentación que resalta dos cosas positivas con el trabajo de otro alumno, y un elemento donde propone el mejoramiento. Otra técnica eficiente es pedirles a los alumnos que ya terminaron con cierta tarea ayudar a sus compañeros que todavía no lo han hecho. Como ya hemos visto, esto no sólo ayuda a los que reciben la ayuda, sino también fomenta el desarrollo cognitivo en la persona que la propone.

Al dar retroalimentación entre sí, los alumnos internalizan las metas de aprendizaje y los criterios de éxito y se vuelven más conscientes de qué se les exige y cómo lograrlo (William, 2013, p. 158). Por lo tanto, activar a los alumnos a funcionar como recursos de aprendizaje para sus compañeros se puede ver como un paso hacia que los alumnos se apropien de su aprendizaje.

2.1.3.5 Hacer que los alumnos se apropien de su aprendizaje

La autoevaluación de los alumnos no pretende que los propios estudiantes se den las calificaciones, diplomas y licenciaturas a sí mismos; sino de enseñar al alumno a autorregular su aprendizaje. La autorregulación del aprendizaje integra tanto el conocimiento metacognitivo, como la motivación (Ibídem, p. 161).

Como se vio en el segundo capítulo, el conocimiento metacognitivo se refiere al saber “qué, cómo, cuándo, dónde y en qué condiciones se deben utilizar ciertos recursos y estrategias para lograr aprendizajes y solucionar problemas” (Hernández Rojas, 1998, pp. 142-143). Lo que no se debe olvidar es que esta habilidad no sirve de nada si el alumno no se siente motivado para usarla.

La motivación muchas veces se ve como algo casi permanente en los alumnos. Algunos alumnos tienen mucha motivación (sea esta interna o externa), otros poca, también hay los que tienen una opinión opuesta, que es la responsabilidad del maestro motivarlos. Si no se sienten motivados, es su culpa, y viceversa.

No obstante, hay una manera diferente de pensar sobre la motivación. Csikszentmihalyi (1990, en William, 2013, pp. 163-164) explica que a veces la motivación es completamente intrínseca (interna), pero, en el contexto escolar,

surge, sobre todo, gracias al equilibrio entre las habilidades o capacidades que posee el alumno y el desafío que se le presenta. Si el nivel del desafío es bajo, pero el nivel de sus habilidades es alto, el alumno se aburre. Si el nivel de dificultad es mucho más alto que su capacidad, el alumno presenta un grado alto de ansiedad. Cuando el nivel de la ansiedad es baja, el alumno siente indiferencia ante la tarea. Pero si los niveles de ambos, el desafío y sus habilidades, son altos, el alumno se sentirá muy motivado. Es decir, la motivación no necesariamente tiene que ser la razón de que algo funcione o no en el salón, sino más bien el resultado de que hay un buen equilibrio entre lo que se enseña y se pide de los alumnos, y sus habilidades.

Es imposible lograr ese equilibrio sin que el profesor conozca bien a sus alumnos y sus habilidades, y en dónde se encuentran en su aprendizaje. Por lo tanto, para la propuesta didáctica de esta tesina sólo nos podemos limitar a proponer algunas técnicas prácticas que se ha comprobado que funcionan para este fin, y esperar que sirvan para los profesores que hagan uso del manual de actividades.

Una de las técnicas que se usan para fomentar que los alumnos mismos tomen la responsabilidad por su aprendizaje y figurará en la propuesta que se llama “los semáforos”, *traffic lights* (Ibidem, pp. 167-168). Una versión de esta técnica consiste en que el profesor explica las metas de aprendizaje para cierta clase, y, al final de la clase, los alumnos anotan con diferentes colores si lograron las metas o no. Verde significa que están seguros de haber aprendido, amarillo que no están seguros o que sólo han logrado una parte de la meta, y rojo que consideran que no han aprendido lo que les fue propuesto.

Otra técnica que se usa para este fin es el uso del “diario de lectura”, o *log* del aprendizaje. Hay muchas variantes del *log*, pero básicamente se trata de que los alumnos, al final de la clase, nos cuentan su experiencia. Wiliam (2013, p. 171) recomienda darles varias preguntas para que elijan cuáles responder, por ejemplo entre las siguientes:

- Hoy aprendí...

- Lo que más me sorprendió fue...
- Lo que más me gustó fue...
- Algo que no entendí bien es...

En siguiente apartado se hablará de las teorías que más han influenciado a la teoría de la evaluación formativa y sus respectivos postulados sobre el aprendizaje.

2.2 Teorías de aprendizaje

En este apartado se describen las teorías cognitiva, sociocultural y constructivista y sus respectivas aportaciones e ideas sobre el aprendizaje. Como se comentó antes, cada una de ellas ha tenido una influencia primordial en la creación de la teoría de la evaluación formativa.

2.2.1 La teoría cognitiva

En el siguiente apartado se describirá la teoría cognitiva, primeramente el surgimiento de esta teoría, después su teoría del aprendizaje y sus diferentes postulados sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, particularmente el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel.

La psicología cognitiva es el estudio científico de las representaciones mentales, tales como la atención, el recuerdo, la memoria, la percepción, la inteligencia, el pensamiento, las ideas, conceptos y planes, el lenguaje, etcétera. Busca describir y explicarlas, así como las implicaciones que éstas tienen sobre las acciones y conductas humanas (Maqueo, 2005, p. 18). Los cognitivistas no estudian las representaciones mentales en un nivel biológico, sino su estudio se relaciona más con aspectos sociológicos y culturales (Ibíd.). El enfoque cognitivo “tiene un largo pasado y una breve historia” ya que le anteceden, y le han influido, las tradiciones de investigación cognitiva, como la psicología de la Gestalt, la obra de Bartlett y los trabajos de Piaget y Vygotsky, por mencionar algunos. Pero, aunque estos paradigmas tienen en común que se han enfocado en uno o varios de los elementos que abarca el enfoque cognitivo, sí hay varias diferencias. El

enfoque cognitivo como tal surge en 1956 en los Estados Unidos, primordialmente debido al rechazo al conductismo (Hernández Rojas, 1998, pp. 118-119).

Cuenta Miller (2003, p. 141) que la llamada *revolución cognitiva* “fue una contrarrevolución” al conductismo, cuyos representantes, influidos por Pavlov y otros fisiólogos, “redefinieron la psicología como ciencia de la conducta”. En lugar de tratar de explicar los procesos mentales básicos, los conductistas argumentan que ya que éstos no son observables, no tienen validez científica y “la única evidencia objetiva disponible es, y debería ser, la conducta” de tal manera que en el estudio de la psicología “la percepción se convirtió en discriminación, la memoria en aprendizaje, el lenguaje en comportamiento verbal, la inteligencia se convirtió en lo que las pruebas de inteligencia medían”. Para mediados de los años 50 “era evidente” que el conductismo era un método que no podría tener éxito. Para que la psicología científica fuera a tener éxito, los conceptos mentalistas; es decir de cognición, debían ser integrados en la explicación del comportamiento. Afirma Miller que “la contrarrevolución cognitiva en psicología trajo la mente de nuevo a la psicología experimental” (Ibídem, pp. 141- 143).

En el surgimiento del enfoque cognitivo también influyeron los avances tecnológicos de la época en comunicaciones e informática, así como la aparición de la gramática generativa de Chomsky, que fue una manera alternativa de explicar un sistema complejo, el lenguaje, mediante un sistema de reglas internas (Hernández Rojas, 1998, p. 119). Los cognitivistas consideran que el individuo elabora sus ideas, conceptos, planes, etcétera de manera individual (Maqueo, 2005, p. 29). Según esta teoría, los comportamientos no son regulados de manera determinante por el mundo exterior, sino que “el sujeto es un *agente activo* cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social... el sujeto organiza tales representaciones dentro de su sistema cognitivo general (el sistema de la memoria)” (Hernández Rojas, 1998, p. 124).

De tal manera, los cognitivistas ven al alumno como “un sujeto activo, capaz de procesar información. Es dueño de una competencia cognitiva que le

permite aprender y que lo capacita para resolver problemas” tanto en situaciones escolares como en otros ámbitos (Maqueo, 2005, p. 37).

Uno de los autores más influyentes en cuanto al formular teorías cognitivistas del aprendizaje es David Ausubel. En 1968, Ausubel escribió:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enseñe consecuentemente (en Maqueo, 2005, p. 30).

Uno de los postulados más notables de Ausubel es la concepción del aprendizaje significativo. A diferencia de los conductistas, Ausubel pensó que se desarrollaban diferentes tipos de aprendizajes en el salón de clases, y que estos tenían dos dimensiones que considerar: primero, cómo el estudiante lleva a cabo la incorporación de información nueva en sus esquemas cognitivos, y, segundo, la metodología que se sigue.

En cuanto concierne a la primera dimensión, hay dos modalidades de aprendizaje, el aprendizaje repetitivo o memorístico y el significativo. Y en la segunda dimensión también hay dos modalidades: aprendizaje por recepción y por descubrimiento. El aprendizaje repetitivo es aquel que simplemente sirve para acordar algún dato momentáneamente, por ejemplo un número de teléfono. En cambio, “quienes aprenden (de manera significativa) construyen el conocimiento conectando nueva información a estructuras previas de conocimiento” (Shepard 2008, p. 18) de manera intencionada. El aprendizaje por recepción, “tal vez el más común en la enseñanza” (Maqueo, 2005, p. 32), se refiere a cuando el alumno simplemente internaliza información acabada. Se debe señalar que éste puede ser tanto repetitivo como significativo. Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento se desarrolla cuando al aprendiz nada más se le dan pautas y señales para él solo encuentre el contenido de aprendizaje.

Señala Ausubel que “la esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ibíd.). Para que la relación sea sustancial, Ausubel se refiere a que la idea se vincule

con algo relevante, como un símbolo o un concepto. Para que esto pueda ocurrir, es necesario no sólo que el alumno tenga algún conocimiento previo del tema, pero también una actitud favorable hacia el aprendizaje, y que no intente simplemente memorizar arbitrariamente.

El maestro debe propiciar el aprendizaje significativo y con sentido al hacer uso de una “exposición estructurada” y estrategias que fomentan la participación del alumno para dar lugar a un aprendizaje por descubrimiento (Ibídem pp. 37-38). Lo que se desea es que el alumno participe activamente, que despliegue su creatividad y que esté dispuesto a relacionar el nuevo material con su conocimiento previo. Es decir, crear lo que algunos llaman transferencia de conocimiento o habilidades.

Como señala Wiliam, “como profesores no nos interesa la habilidad de un alumno de hacer lo que ya le hemos enseñado a hacer. Sino sólo nos interesa su habilidad de aplicar sus conocimientos recién adquiridos en un contexto parecido, pero diferente” (2013, p. 75). Para que esto suceda, es necesario que el nuevo material por aprender sea potencialmente significativo. Los contenidos y el proceso didáctico deben ser organizados y presentados en una manera que tenga sentido para los alumnos y que les haga ver su funcionalidad (Hernández Rojas, 1998, p. 133). Por lo tanto, se prefieren tareas estimulantes ya que hacen “que los estudiantes razonen y favorezcan la generalización si las tareas de transferencia se usan como parte normal de la enseñanza. Las tareas auténticas requieren un pensamiento de más alto nivel y una activa solución de problemas” (Shepard, 2008, p. 34).

Para optimizar el procesamiento de la información; es decir su codificación, organización y recuperación, el alumno recurre a un aprendizaje estratégico. Éste aplica distintas estrategias de aprendizaje. Se trata de un conocimiento metacognitivo y procedimental, o “saber cómo conocer”. Las estrategias de aprendizaje se clasifican en dos grandes grupos:

- a) Las que permiten un proceso superficial de la información, tales como la relectura, el repaso simple, el subrayar o la toma de notas.

- b) Las estrategias que fomentan el aprendizaje por reestructuración o un procesamiento profundo de la información, tales como las de elaboración, de índole verbal, imaginal o conceptual, y las estrategias de organización, es decir, la elaboración de redes semánticas, mapas conceptuales y mentales, resúmenes o manejo de esquemas textuales, entre otras.

Como ya se mencionó, las estrategias mencionadas requieren la participación del conocimiento metacognitivo. La metacognición se refiere al conocimiento de los estudiantes acerca de “qué es lo que saben de sus propios procesos y productos cognitivos en función de determinadas variables de persona, de tarea y de estrategia”. Explica Hernández Rojas que el conocimiento metacognitivo se refiere al “qué, cómo, cuándo, dónde y en qué condiciones se deben utilizar ciertos recursos y estrategias para lograr aprendizajes y solucionar problemas” (1998, pp. 142-143). Dado esto, para que los alumnos sean exitosos, el profesor debe enseñar los contenidos del aprendizaje, pero también habilidades de pensamiento. Por una parte, se trata de enseñar a usar diferentes estrategias y, por otra, enseñarles cómo funciona el pensamiento es el conocimiento metacognitivo. Esto es completamente necesario para que alumno se pueda hacer cargo de su propio aprendizaje y los alumnos que reciben instrucción sobre la metacognición mejoran su desempeño escolar y saben cómo transferir su conocimiento a situaciones nuevas (William, 2013, p. 161). Otras estrategias autorreguladoras son: la identificación o el establecimiento de las metas de aprendizaje o la solución al problema, la planeación de las actividades que se tienen que realizar para lograr las metas de aprendizaje, la supervisión o monitoreo continuo de las acciones llevada a cabo para apreciar si se están acercando al cumplimiento de las metas o no, y la evaluación final para saber si se alcanzaron los metas y en qué grado, y si no se lograron, decidir qué acciones remediales que se deben tomar (Hernández Rojas, 1998, p. 143).

En la actualidad, la influencia del paradigma cognitivo en la psicología de la educación es “enorme” (Ibíd.), pero, con la más notable excepción de Ausubel,

al principio la psicología cognitiva se preocupaba poco por el aprendizaje, esto tardaría hasta finales de la década de los 80. Y es hasta entonces, con la revolución cognitiva, que el impacto de las ideas del enfoque cognitivista se empieza a notar en el ámbito educativo, y surge, entre muchos otros paradigmas, el modelo de evaluación formativa que concierne este trabajo.

2.2.2 La teoría sociocultural

La teoría sociocultural del aprendizaje fue desarrollada en los años veinte por el psicólogo soviético Lev Vigotsky. Pero, tardaría hasta los años ochenta en que se daría una mayor difusión de su obra.

Vigotsky escribió más de 180 escritos, de los cuales algunos todavía no han sido publicados (Hernández Rojas, 1998, p. 216). Por lo tanto, resumir una obra tan extensa en unas pocas páginas no es fácil. No obstante, en este trabajo se intenta explicar algunos de los aspectos esenciales en términos generales, y se enfoca de manera más extensa en el concepto de zona desarrollo próximo y cómo integrarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene una gran influencia en el enfoque evaluativo que es el tema de esta tesina. El núcleo teórico en la obra vigotskyana está compuesto por estos tres temas:

- a) La tesis de que las funciones psicológicas superiores solamente pueden comprenderse mediante el estudio de la actividad instrumental mediada.
- b) Que las funciones psicológicas superiores se originan y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.
- c) Las funciones psicológicas superiores tienen que ser estudiadas a través de la aplicación de un análisis genético, y no como entidades fosilizadas (Ibídem, p. 221).

Los últimos dos temas no pueden ser explicados sin el primero (Wertsch, 1988, en Ibídem, p. 221). Vigotsky reconocía que el tema de la medición era fundamental en su obra y, según él, para toda la disciplina psicológica. A lo que

se refería con instrumentos psicológicos eran los signos en las funciones psicológicas superiores. Ejemplos de éstos son los sistemas numéricos para contar, la escritura, las diferentes formas mnemotecnias, los símbolos algebraicos, las notas musicales, diferentes sistemas de comunicación como el lenguaje de signos y el lenguaje oral. “Los signos sirven para regular las relaciones con los objetos físicos, así como nuestras propias conductas y la de los demás” (Blank, 1993 y Cole, 1993, en Ibídem, p. 221). Entre todos estos signos, el lenguaje tiene una importancia destacada, particularmente en el proceso de aculturación y en el desarrollo de las funciones superiores. La adquisición del lenguaje empieza en el mismo momento que un ser humano entra en contacto con la cultura a la que pertenece. Al principio, en el sentido ontogenético, usa el lenguaje para la comunicación social y para comprender la realidad. Más tarde lo empleará para influir en sí mismo mediante la internalización, es decir, el lenguaje interno y el pensamiento verbal (Vigotsky, 1934, en Ibídem, pp. 221-222).

Por otra parte, el desarrollo psicológico se entiende como una serie de transformaciones cualitativas que están asociadas con el uso de los signos. Conforme se va desarrollando, se producen cambios en las formas de medición, las cuales hacen que los sujetos realicen operaciones de orden cualitativamente superior, o más complejas, sobre los objetos. Un ejemplo de esto es la formación de conceptos espontáneos o científicos. Vigotsky consideraba que existen dos líneas de desarrollo en la evolución psicológica, una natural y una sociocultural. También hay dos niveles de las funciones psicológicas, las inferiores y las superiores. En el proceso de desarrollo natural se desarrollan las funciones psicológicas inferiores, las cuales son comunes en los animales y los humanos, y engloban aspectos de desarrollo y maduración. En cambio, a través el proceso de mediación cultural, gracias a las actividades mediatizadas por los signos en prácticas colectivas (particularmente el lenguaje y el trabajo), se desarrollan las funciones psicológicas superiores.

Las funciones psicológicas superiores no son una prolongación de las funciones psicológicas naturales. Las últimas son necesarias para que se den las primeras, pero no suficientes. Lo determinante para que se desarrollen las

funciones psicológicas superiores es la condición sociocultural en que estas se desarrollan, ya que el sujeto usa mediadores distintos en situaciones de aprendizaje compartido. Wertsch (1988, en Ibídem, p. 223) propone cuatro criterios de las funciones psicológicas superiores que las distinguen de las inferiores:

- a) El paso del control del entorno al individuo, es decir, la regulación voluntaria.
- b) La realización de las funciones psicológicas de manera consciente.
- c) La naturaleza y el origen social de éstas, y
- d) El uso de signos como mediadores.

2.2.2.1 La zona de desarrollo próximo

Uno de los conceptos medulares del paradigma vigotskyano es el de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Con ello Vigotsky empezó a darle un mayor peso al estudio de la mediación social que al de la medición de signos. Se podría decir que al principio intenta analizar los procesos de cambio desde un enfoque individual, y después en la interacción social. Onrubia (1993, p.104) parafrasea a Vigotsky, definiendo la ZDP “como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea”. O, en otros términos, la ZDP es el espacio en que una persona, con la interacción y ayuda de otros, puede resolver un problema o a hacer una tarea en una manera y con un nivel que no puede o no tiene él solo. Afirma Hernández que gran parte de las propuestas educativas que se basan en la teoría sociocultural “giran en torno al concepto clave de ZDP” (1998, p. 228).

En este modelo el alumno es visto como un ser social que es a la vez protagonista y producto de las diversas actividades sociales en las que participa en la escuela. La influencia de los maestros, compañeros, padres, etcétera, a través de la interacción con el alumno, resulta fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo de este. El alumno reconstruye los saberes que se le enseñan,

pero como parte activa dentro de procesos en los que está con otros y no solo. Todos los actores involucrados colaboran mutuamente en la construcción del conocimiento del alumno. Al mismo tiempo, el profesor toma el papel de “agente cultural”, como un mediador que colabora con el alumno dentro de un contexto sociocultural determinado. El maestro debe trabajar para impulsar el saber sociocultural y promover zonas de construcción de conocimientos, o bien, crear zonas de desarrollo próximo, para el alumno. Bruner, Wood y otros definieron un concepto muy cercano a la ZDP, que también emplea el concepto de zona definido por Vigotsky: *el andamiaje*. Podríamos decir que esta interpretación de la ZDP hace más hincapié en la creación de un sistema de soportes, ayudas y apuntalamientos por parte del maestro. A lo largo del proceso de la enseñanza, el maestro usa una serie de “andamios” y se va retirando a medida que ya no sean necesarios; esto es cuando el alumno ya domina en conocimiento. Tomando en cuenta lo anterior, efectivamente es en la ZDP, gracias a la interacción con, y mediante la ayuda que provee el profesor, o a veces un compañero, en la que pueden producirse nuevas maneras de entender y a enfrentar tareas y problemas para el aprendiz.

Afirma Onrubia (1993, p. 105) que gracias a la ayuda que el alumno recibe, en la ZDP se pueden llevar a cabo los procesos de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento. De tal modo que se entiende que lo que el aprendiz hace en un momento dado con la ayuda de su profesor o compañero más competente, lo mismo podrá ser dominado y realizado por él de manera autónoma más tarde.

La ZDP es un espacio dinámico que no puede ser definido o conceptualizado en términos fijos y estáticos. No debe entenderse como “propiedad” ni del participante menos competente, ni del que es más competente. La ZDP se crea en la propia interacción entre los dos participantes y surge en función tanto de los esquemas de conocimiento y estructuras del menos competente, como de los tipos, y grados, de apoyo realizado por el más competente. En el contexto del aula quiere decir que en un solo alumno habrá múltiples ZDP, así como esquemas y estructuras de conocimiento, puestos en

función al trabajar cierta tarea o problema. Onrubia plantea tres cuestiones que conciernen la creación y asistencia en las ZDP en el aula:

- a) La primera es que una misma forma de intervenir o actuar del maestro puede, en un momento dado, servir como ayuda ajustada que favorece la creación y asistencia en la ZDP y, por ende, al aprendizaje; mientras que en otro momento, con otros alumnos, puede que no sirva en absoluto. Es decir que los efectos de la ayuda ajustada sobre los alumnos no son automáticos, sino siempre dependen de ellos y lo que aportan a cada momento del aprendizaje.
- b) La segunda es que la enseñanza no puede limitarse a siempre proporcionar el mismo tipo de ayuda, ni se puede intervenir de manera idéntica en cada caso. Por ejemplo, a veces el profesor debe crear tareas más abiertas y con varias posibilidades de opción, y a veces deben ser muy pautadas y estructuradas. En conclusión, es necesario tener variación y diversidad en las formas de ayuda.
- c) La última es que la dimensión temporal tiene una “relevancia fundamental” en el momento de decidir qué ayuda es la más adecuada en la situación de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la explicación de un cierto tema gramatical no debe ser igual antes o después de un examen, si la evaluación será por escrito o de manera oral, etcétera (Ibídem, pp. 106-107).

Como ya vimos, la creación de ZDP y el avance que se desarrolla a través de éstas dependen de la interacción entre el alumno y la persona que le ayuda. Habitualmente la persona que ayuda en el aprendizaje es el profesor, pero la interacción entre alumnos también puede llevar a crear ZDP y ofrecer avances en ellas. En ambos casos existen determinadas características de las interacciones; es decir, los procesos básicos para ofrecer ayuda adecuada y criterios que sirven como guías para la elaboración y el desarrollo de las actividades de enseñanza.

Para ver cómo se puede integrar el concepto de ZDP en las actividades de enseñanza, y, como se verá más adelante, mediante la aplicación de la evaluación

formativa, a continuación se presentan los ocho procesos y criterios a seguir para crear ZDP y avanzar en estas que plantea Onrubia (Ibídem, pp. 109-118):

- 1) Vincular y elaborar cada actividad de enseñanza con los marcos u objetivos más amplios que son definidos para cierto curso, para que ésta sea significativa. La importancia de esta característica supone que es necesario informar a los alumnos sobre los contenidos y actividades que se realizarán y la relación entre estas al comenzar un curso, unidad didáctica o una clase.
- 2) Posibilitar la participación de todos los alumnos en las diferentes actividades y tareas, incluso si pareciera que los niveles de interés o competencia fueran demasiado bajos. Se debe diversificar las actividades y sus niveles de complejidad, para que los alumnos puedan elegir cuál hacer, o quizás dejarles escoger la manera en que quieren realizar cierta tarea. El profesor debe tener una mente abierta y “permitir” contribuciones difusas y poco claras para, por lo menos, estimular la participación de los alumnos de desempeño más débil. Porque la única manera de obtener información sobre a qué hay que ajustarse es si el alumno ofrece indicadores al respecto a través de su actuación y participación. Si no participan no hay posibilidad de crear la ZDP, ni intervenir en esta.
- 3) Tomar en cuenta los aspectos de carácter relacional, afectivo y emocional. El profesor, junto con los alumnos, tiene que trabajar para crear un clima de confianza, basado en la seguridad y la aceptación mutua, donde se fomente la curiosidad y el interés por el conocimiento. Delante de un grupo de alumnos con poca confianza y con una amplia historia de trabajo, la construcción de un clima afectivo y relacional adecuado es tarea prioritaria si el profesor quiere que haya una posibilidad de existencia de ZDP y un aprendizaje significativo.
- 4) Introducir, “sobre la marcha”, modificaciones y ajustes basados en la información obtenida de las actuaciones y productos realizados por los

alumnos. Estas modificaciones son imprescindibles para lograr el ajuste continuado dentro de la ZDP.

- 5) Promover que los alumnos utilicen los conocimientos que están aprendiendo de manera autónoma. Para lograr esto es necesario proveer los alumnos con espacios, o momentos, en los que tienen que usar conocimientos casi sin ayuda. También se debe enseñarles estrategias de aprendizaje y habilidades a los alumnos que les permiten seguir aprendiendo de manera autónoma.
- 6) Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los alumnos. Al establecer estas relaciones, existen dos tipos de conocimientos potencialmente compartidos que pueden ser útiles de emplear: el primero es el conocimiento compartido que proviene de la experiencia social común de los alumnos, el otro es el que resulta de la historia común de aprendizajes realizados en el aula. En cuanto a la secuenciación de los contenidos, se debe adoptar el principio de ir sucesivamente de lo más general a lo más complejo.
- 7) Usar un lenguaje claro y explícito para evitar malentendidos e incomprendidos y emplear un vocabulario adecuado para los alumnos.
- 8) Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia. Por ejemplo, retomar lo que un alumno ha dicho o propuesto y ayudarlo a reinterpretar o reformularlo en términos científicos o técnicos.

Onrubia (Ibídem, p. 118) también, en forma breve, explica algunas condiciones bajo las que la interacción entre alumnos puede ser base adecuada para crear ZDP, como se explica a continuación:

Por una parte porque la divergencia en el nivel de competencia entre alumnos es más moderada que entre profesor y alumnos y esto puede ser beneficioso para el proceso de construcción de conocimientos.

Por otra parte, porque la exposición de las opiniones de los alumnos

participantes en la ZDP fomenta el aprendizaje de cada uno, ya que obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se debe transmitir.

Por último, parece que la coordinación de roles y el control mutuo de su trabajo, y recibir y ofrecer ayuda de manera continuada, ayuda a los alumnos usar el lenguaje en una manera en que les permite dominar situaciones más complejas.

En el siguiente apartado se describirá el constructivismo, que es una teoría que retoma varios conceptos tanto de la teoría cognitiva, como de la sociocultural, entre ellos el concepto de ZDP, y que también ha tenido un gran impacto en la creación de la teoría de la evaluación formativa.

2.2.3 Constructivismo

El constructivismo tiene sus raíces en las ideas piagetianas y la epistemología, la rama de la filosofía que tiene como objeto de estudio el conocimiento. No obstante esta orientación inicial, desde temprano las ideas piagetianas se derramarían en el campo de la educación.

La génesis del modelo psicogenético constructivista se encuentra en los primeros trabajos de Piaget que él escribió en los años 30. Estos trataban de la lógica y el pensamiento verbal en los niños, y para los años 60 ya se podía observar la influencia de su obra en diversas propuestas educativas (Maqueo, 2005, p. 21).

Los constructivistas ven el conocimiento como un proceso. El objeto de estudio del paradigma psicogenético constructivista se podría resumir en estas tres preguntas:

- a) ¿Cómo se construye el conocimiento científico?
- b) ¿Cómo el sujeto se mueve de un estado de conocimiento menor a otro superior?
- c) ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento, tales como objeto, espacio, tiempo, causalidad, etcétera? (Hernández Rojas, 1998, pp. 175-176).

A diferencia de lo que habían hecho los filósofos, basándose en la introspección, la reflexión o intuición, Piaget y sus colegas en la escuela de Ginebra querían dar una respuesta científica e interdisciplinaria a la problemática señalada (Ibíd.).

El constructivismo se define como constructivista, interaccionista y relativista. Los piagetianos consideran al sujeto como un ser cognoscente que participa en el proceso de adquisición de forma activa. La información proveniente del objeto (sea este físico o social) se supone que es importante, pero no por sí solo suficiente para que el sujeto lo conozca. “El conocimiento no es en absoluto una simple copia del mundo”, por el contrario, la información sobre los objetos, obtenido mediante los sentidos, “está fuertemente condicionada” por los esquemas, los cuales orientan todo el proceso de adquisición de conocimiento. Los esquemas son *construidos* por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos, de tal manera que en “se acepta la indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento” (Ibíd.). Estos dos son entrelazados, ya que el sujeto transforma el objeto al actuar sobre él y, al mismo tiempo, se estructura a sí mismo al construir sus propios esquemas y estructuras interpretativos (Castorina, 1989, en Ibíd.). De este modo se puede afirmar que el constructivismo piagetiano es *relativista*, porque no hay preponderancia ni del sujeto, ni del objeto. Ambos están asociados y los dos son necesarios e interdependientes para la construcción del conocimiento (Ibíd., p. 177).

La acción que realiza el sujeto cognoscente al objeto de conocimiento es un elemento fundamental para explicar la construcción del conocimiento. Si el sujeto no aplica varias actividades sobre el objeto no lo puede conocer. El sujeto “lo define y lo estructura”, y, simultáneamente, el objeto también “actúa” sobre el sujeto, o “responde” a sus acciones, “generando cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él. Por lo tanto, existe una *interacción* recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el paradigma constructivista” (Ibíd., p. 178). El sujeto transforma al objeto (principalmente de manera cognitiva, pero a veces físicamente) cuando actúa sobre él, al mismo tiempo organiza y transforma sus estructuras y esquemas “en un ir y venir sin fin”.

Los esquemas “son los ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo”. Si hay una relación del sujeto con el objeto, “se produce un acto de significación (por más simple que éste sea); es decir, se interpreta la realidad a través de los esquemas“. Una totalidad organizada de esquemas forman una estructura de conocimiento. (Ibídem, pp. 178-179). La organización y la adaptación son dos elementos indisolubles que participan en el proceso de desarrollo cognitivo. La organización cumple tres funciones:

- 1) La conservación de los conocimientos que se han adquirido.
- 2) La tendencia a la asimilación de las estructuras para complementarse y enriquecerse y
- 3) la tendencia a coordinarse, diferenciarse y establecer nuevas relaciones de integración.

Con la adaptación se refiere a un acto de acomodación que surge de la interacción del conocimiento ya existente con información nueva. La adaptación asimila y acomoda el nuevo conocimiento en las estructuras del sujeto. A partir de estos procesos se observa como la nueva información se relaciona con la que ya tenía el sujeto.

Hernández señala la importancia del equilibrio entre la acomodación y asimilación. El equilibrio “se ve turbado por nuevas aproximaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el medio plantea al sujeto”. Cuando este desequilibrio ocurre el sujeto moviliza sus “mecanismos reguladores”, es decir las estructuras cognitivas, para adaptar la nueva información en una manera que restablece el equilibrio perdido y así lograr “una equilibración de orden superior”. El autor nota que “precisamente esta tendencia a buscar una equilibración superior...es el verdadero motor del desarrollo cognitivo”. Otros factores importantes para el desarrollo cognitivo es el crecimiento orgánico del sujeto, la experiencia personal y el ejercicio a través de los objetos y las interacciones, y la transmisión social (Ibídem, pp. 180-182). La investigación psicogenética divide el conocimiento en tres tipos: el físico, el lógico matemático y el social.

El método de investigación para intentar de responder al problema del

conocimiento más utilizado por Piaget y sus seguidores es el método clínico crítico. Este método consiste en realizar entrevistas flexibles en las que se proponen la solución de problema al entrevistado. El objetivo es comprobar hipótesis formuladas previamente para poder conocer la profundidad de las respuestas del entrevistado. Se genera y se contrasta hipótesis y representaciones para realmente poder conocer la competencia cognitiva del entrevistado. Afirman los piagetianos que este método de investigación en el que el examinador se acerca lo más posible al examinado proporciona un alto grado de objetividad. Es totalmente lo contrario a lo que piensan los conductistas, que se obtiene mayor objetividad apartándose del sujeto experimental. La postura constructivista es que el examinado y el examinador deben conocerse (Hernández Rojas, 1998, pp. 184-186). Otros presupuestos teóricos del constructivismo tienen sus raíces en el cognitivismo, particularmente los conceptos de aprendizaje significativo y la importancia del empleo de conocimientos previos en el proceso de conocimiento. También retoma conceptos de la psicología social de la educación, como la conducta social del niño, el aprendizaje social, la relación entre conducta social y el medioambiente, la cohesión grupal y el trabajo cooperativo. El constructivismo “toma en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y sociales” y la educación se considera como “un proceso de formación global, y no meramente informativo” (Maqueo, 2005, p. 65). De modo que, para los constructivistas, el aprendizaje no sólo se refiere al desarrollo de las capacidades cognitivas, sino que los contenidos de aprendizaje se reflejan en todas las capacidades del alumno. Se concibe la escuela como el lugar ideal para el desenvolvimiento personal, y no únicamente para la adquisición de conocimientos. Afirman Solé y Coll que “la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal...la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido” (1993, p. 15).

Los constructivistas plantean una educación integral; es decir, que considere las capacidades de equilibrio personal, la inserción social, de relación

interpersonal y motrices; toman en cuenta el marco cultural del alumno y se ve como un complemento importante del aprendizaje, porque aunque el aprendizaje es “fruto de una construcción personal”, también los agentes culturales son “piezas imprescindibles” para la construcción personal (Ibídem, p. 15). Se propone un aprendizaje profundo y significativo, al contrario de un aprendizaje superficial que resulta en una simple acumulación de conocimientos. La construcción de conocimientos se da gracias a la actividad que los alumnos desarrollan para atribuir significado los contenidos escolares. El alumno activo se esfuerza en seleccionar información relevante, la organiza coherentemente y la integra con sus conocimientos previos (Mauri, 1993, en Maqueo, 2005, p. 62).

Solé y Coll (1993, p. 15) señalan que “parece evidente” que la experiencia personal y los conocimientos de cada uno de los alumnos determinan la interpretación que realizan. Aun así, “no se puede negar” que los estudiantes están en la escuela para aprender ciertas cosas, definidas en los contenidos escolares. Pero, la concepción constructivista “no opone construcción individual a interacción social; se construye, pero se enseña y se aprende a construir”. Así que, cada alumno va a construir una interpretación personal y única de los contenidos por aprender, en la que su interpretación es decisiva. Sin embargo, los contenidos establecidos (sean los que sean) forman parte de la cultura y la convención social de ésta. Por lo tanto, la construcción personal de cada alumno debe orientarse a lo culturalmente establecido. Es una de las razones por las que la construcción de los alumnos no se puede realizar en solitario, porque no se puede saber si la orientación es la adecuada que permitiera el progreso. La otra razón es que no se aseguraría la propia construcción en solitario. Por lo tanto, los constructivistas ven la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, con la ayuda del profesor, puede mostrar una competencia progresiva y autónoma al resolver sus tareas, en el empleo de conceptos, al poner determinadas actitudes en práctica, y en una gran variedad de situaciones y cuestiones (Ibídem, pp. 15-18).

El alumno es el centro de la actividad de enseñanza. Le corresponde al maestro despertar el interés del alumno por lo que se está enseñando. Para que

esto pase es necesario reflexionar sobre el contexto en la que se lleva a cabo la enseñanza, sobre la actitud del profesor, el salón, si hay ambiente de confianza y camaradería y cómo los alumnos interactúan. Si el ambiente es propicio, relajado y amable, los alumnos se interesarán en lo que leen, estudian y discuten y en lo que hacen. Se sentirán cómodos y seguros y los temas a tratar les resultarán cercanos, interesantes y familiares, o, en otras palabras, significativas (Maqueo, 2005, p. 67). Ahumada, con base en Poplin (1988, en 2005a, p. 16), señala cinco principios del enfoque constructivista del aprendizaje:

- 1) No se debe fragmentar para descomponer el conjunto de procesos que componen y articulan el aprendizaje de un contenido. Como señala Maqueo (2005, p. 66), en la enseñanza de idiomas, ya no necesariamente hablamos de contenidos formales como gramática, vocabulario y ortografía, sino de desarrollar habilidades comunicativas, sociales, etcétera.
- 2) Que la enseñanza parta de actividades reales que “logren integrar los procesos y contenidos involucrados en el seno de una situación interactiva específica.” La enseñanza debe promover una búsqueda activa y continua del significado. Este principio es fundamental para realizar una enseñanza coherente y experiencial basada en la realidad cotidiana de los alumnos. Se trata, pues, de que el profesor asuma un papel mediador entre los contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
- 3) El error es visto como una posibilidad para el estudiante de autoevaluar su aprendizaje y reflexionar para continuar avanzando. Los errores no deben ser penalizados, sino deben servir para incentivar al alumno a lograr los aprendizajes que se le proponen.
- 4) Son importantes los elementos motivacionales y el compromiso afectivo personal en la adquisición de los aprendizajes. Es necesario comprometer afectivamente al alumno con el aprendizaje y no sólo se debe centrar su interés en lograr la aprobación del curso.

- 5) El último principio señala la necesidad de que el cambio cognitivo que se produce en los alumnos sea significativo y duradero. De este modo, el alumno puede evocar y utilizar las competencias adquiridas en el proceso educativo posteriormente.

Se retomó estos cinco principios de Poplin del enfoque constructivista porque se pretende que éstos se reflejen en las tareas didácticas y evaluativas que se elaboraron para este trabajo de investigación.

Ahora bien, en el siguiente apartado se revisará a fondo los conocimientos, las destrezas y las actitudes que se debe enseñar y aprender en un curso de idiomas y cómo evaluar y medir los mismos.

2.3 El aprendizaje y la enseñanza de los idiomas

Como se mencionó, los cursos el MCERL define seis niveles comunes de referencia, los niveles A1 y A2 que corresponden a los de un usuario básico, los niveles B1 y B2 que son de un usuario independiente y los dos niveles más avanzados, el C1 y el C2, pertenecen al usuario competente (El Consejo Europeo, 2002, p. 26).

Los niveles son presentados a continuación con la siguiente rúbrica:

Niveles comunes de referencia: escala global	
USUARIO COMPETENTE	
C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización,

	articulación y cohesión del texto.
USUARIO INDEPENDIENTE	
B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
USUARIO BÁSICO	
A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Tabla 7: Niveles comunes de referencia: escala global (Ibíd)

Como se ya se vio, el curso PG 4 del CEI se apega al nivel B1, pero, también cabe mencionar que los curso PG 5 y PG 6 también, mientras el curso PG 3 corresponde al nivel A2. Por lo tanto, el profesor de PG 4 debe considerar que es probable que muchos de los alumnos se encuentren en un subnivel

intermediano, como lo es el A2+. Véase la siguiente figura:

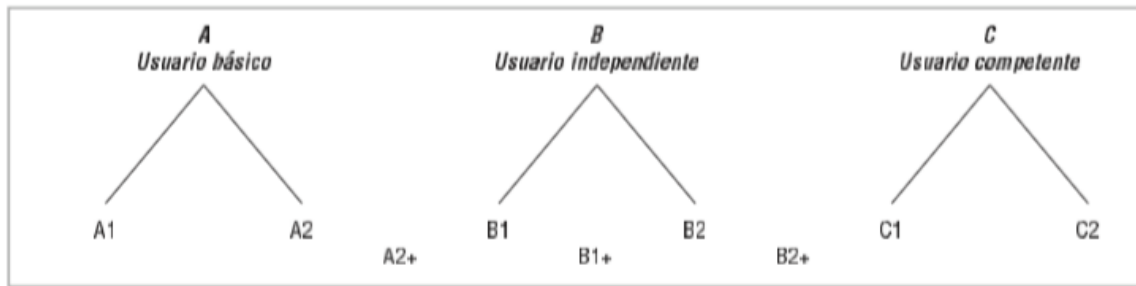


Figura 1: Escala con peldaños (Ibídem, p. 34)

Ahora bien, a continuación se verá qué elementos de la lengua se pretende medir con los niveles señalados. De acuerdo con el MCERL, la finalidad y los objetivos del aprendizaje y la enseñanza de los idiomas

“deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo” (Ibídem, p. 129).

Por consiguiente, en este apartado se revisa cuáles son las competencias necesarias, la capacidad que se necesita para realizarlas y la capacidad de emplear las estrategias que se debe cumplir, de acuerdo con el Marco Común.

2.3.1 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno comprende sus respectivos conocimientos, destrezas y habilidades (Ibídem, p. 13).

2.3.1.1 Las competencias lingüísticas

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua. La competencia lingüística se relaciona con el alcance y la calidad de los conocimientos, por

ejemplo la capacidad de hacer distinciones fonéticas o la extensión y la precisión del vocabulario. También se relaciona con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y qué tan accesibles son para el hablante, es decir, qué tan fácilmente una persona puede acceder a éstos para activarlos y recuperarlos. Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo. Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no (Ibíd).

El MCERL clasifica seis tipos de competencia lingüística: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica (Ibídem, p. 107).

La competencia léxica se refiere al conocimiento del vocabulario y la capacidad para utilizarlo. En las tablas que se muestran a continuación se pueden ver algunos de los aspectos a tomar en cuenta para medir esta competencia según el MCERL:

	Riqueza del vocabulario
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Tabla 8: La riqueza del vocabulario (Ibíd, p. 109)

Dominio del vocabulario	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 9: El dominio del vocabulario (Ibíd)

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de la gramática y la capacidad de comprender y expresar significados y expresar y reconocer frases y oraciones bien formadas de acuerdo a los principios que rigen la lengua (Ibíd, pp. 109-110). A continuación se pueden ver algunos de los aspectos a tomar en cuenta para medir esta competencia:

Corrección gramatical	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete

	errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Tabla 10: Corrección gramatical (Ibídem, p. 111).

La competencia semántica se refiere a la conciencia y la capacidad de organizar el significado que tiene el aprendiz, y comprende tres partes: la semántica léxica que se ocupa del significado de las palabras; la semántica gramatical que trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales; la semántica pragmática se ocupa de relaciones lógicas, como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición y la implicación (ibídem, pp. 112-113). El MCERL no ofrece ninguna rúbrica específica para la medición de esta competencia.

La competencia fonológica consta del conocimiento y la habilidad en la percepción tanto como en la producción de los sonidos del habla (Ibídem, pp. 113-114). Veamos unos de los aspectos a medir de esta competencia:

Domino de la pronunciación	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes

	del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.
--	---

Tabla 11: Dominio de la pronunciación (Ibídem, p. 114).

La competencia ortográfica es el conocimiento y la habilidad de producir y percibir los símbolos de los textos escritos (Ibíd). Veamos la siguiente rúbrica de la MCERL.

Dominio de la ortografía	
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Tabla 12: Dominio de la ortografía (Ibídem, p. 115)

La competencia ortoépica se trata de la capacidad de saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Comprende el conocimiento de las convenciones ortográficas, la capacidad de consultar un diccionario, conocer la repercusión que los signos de puntuación tienen en la expresión, etcétera. Para medir competencia en particular el Marco no lleva ninguna rúbrica.

2.3.1.2 Las competencias sociolingüísticas

Las competencias sociolingüísticas se relacionan con las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Es decir, las normas de cortesía,

intergeneracionales, sexos, clases y grupos sociales, determinados rituales de una comunidad.

Los aspectos sociolingüísticos afectan a toda la comunicación lingüística, aunque los integrantes a menudo ni son conscientes de su importancia (Ibídem, pp. 13-14). A continuación se muestra una de las muchas rúbricas del MCERL para medir el dominio de las competencia sociolingüística del alumno:

Adecuación sociolingüística	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Segue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.

A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Tabla 13: Adecuación sociolingüística (Ibídem, p. 119)

2.3.1.3 Las competencias pragmáticas

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso de los recursos lingüísticos, por ejemplo la producción escrita o los actos de habla. También se relacionan con “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia” (Ibídem, p. 14). En la siguiente tabla, que es una de muchas que concierne a la medición de la competencia pragmática, se mide la flexibilidad, que forma parte del dominio del discurso:

La flexibilidad	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados

	elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 14: La flexibilidad (Ibídem, p. 121).

2.3.2 Las tareas

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas, *tasks*, no únicamente de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y pongan a trabajar la competencia lingüística comunicativa del alumno. A diferencia de un ejercicio, *exercise*, las tareas no deben ser ni rutinarias ni automáticas, si no son más complejas y requieren del uso de estrategias de comunicación y de aprendizaje (2002, p 15).

Para realizar las tareas es necesario llevar a cabo las actividades de lengua, es decir que necesitan desarrollarse mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación, o entre varias de estas, tanto de manera oral como de manera escrita (2002, p. 155).

Rod Ellis (2003, pp. 9-10) define seis características claves que deben llevar las tareas que conciernen a este trabajo, es decir las tareas “de aula” para el aprendizaje y enseñanza de idiomas:

1. Una tarea es un plan de trabajo. Es decir que constituye una o varias actividades de aprendizaje planeadas para el alumno.
2. El enfoque principal de una tarea es el significado, y no la forma. Por la tanto, lo que se busca con las tareas es que los aprendices usen la lengua de manera pragmática.
3. La tarea incluye procesos de uso de la lengua reflejados en la vida real. Por ejemplo, los alumnos pueden llevar a cabo actividades que se encuentran en la vida real, como llenar un cuestionario, pero, también pueden realizar actividades artificiales, como definir las metas de aprendizaje del curso PG 4, pero opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales. No obstante, el proceso comunicativo que resulta de realización de la tarea (tales como responder

- y preguntar o lidiar con malentendidos) refleja la comunicación que se lleva a cabo en la vida real.
4. La tarea puede incluir cualquiera de las cuatro habilidades. El plan de trabajo podría exigir a los alumnos a) escuchar o leer un texto y mostrar su comprensión de este, b) reproducir un texto oral o escrito, o c) aplicar una combinación de las habilidades de recepción o producción. También cabe mencionar que una tarea podría requerir tanto de un uso monológico como dialógico de la lengua.
 5. Para poder llevar a cabo la tarea el aprendiz necesita utilizar procesos cognitivos como la selección, la clasificación, el ordenamiento, el razonamiento y la evaluación de la información.
 6. La tarea debe tener un resultado comunicativo deseado claramente definido. Con esto no se refiere al resultado lingüístico, sino a la meta en sí de la actividad. Esta meta no lingüística se elabora no porque realmente existe una necesidad, sino con la intención de que al intentar de reliazarla los alumnos se dediquen a un uso pragmático de la lengua.

Ahora bien, las tareas también pueden incluir tareas o subtareas metacomunicativas, es decir que conllevan una comunicación acerca de lo que se pone en práctica con una tarea y sobre la lengua que se utiliza para llevarla a cabo. En el MCERL la tarea metacognitiva es definida como aquel que “incluye la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma” (2002, p. 156).

A pesar de lo que Ellis afirma en el segundo punto, que el enfoque principal de una tarea es el significado y no la forma (2003, p. 9), para el diseño de las actividades didácticas de este trabajo de investigación también se rescata lo que el MCERL comenta al respecto. En dicho documento se afirma que “hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua” (2002, p.

156).

2.3.3 Las actividades de lengua y las estrategias de comunicación

La competencia comunicativa del alumno se pone en funcionamiento con la resolución de tareas mediante la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación, este último se refiere a la interpretación y la traducción. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral y/o escrita (2002, p. 14).

Con la comprensión se refiere a, por ejemplo, la comprensión lectora de un texto de una revista o la comprensión auditiva de alguna conversación grabada. Naturalmente, la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita, son esenciales para la interacción.

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se van alternando. Al realizarse la interacción oral, los participantes pueden estar hablando y escuchándose simultáneamente. Incluso, aunque se respeta el turno de palabra, el oyente posiblemente ya está pronosticando el resto del mensaje del hablante y, al mismo tiempo, preparando su respuesta. Así, la interacción supone más que aprender a comprender y a producir expresiones (2002, p. 14)

Las actividades de mediación, escritas y orales, posibilitan la comunicación entre personas que no pueden comunicarse directamente. Estas actividades consisten de la traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que reprocen un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico.

Para resolver las tareas, el alumno acude a las estrategias de comunicación. Estas son un medio que utiliza el alumno para movilizar sus recursos, utilizar destrezas y procedimientos para satisfacer las demandas de comunicación y completar la tarea con éxito (Ibídem, pp. 60-61).

Las estrategias de comunicación no sólo son usadas por hablantes no nativos o alumnos de una lengua extranjera como un modo de recompensación

por la insuficiencia de conocimiento de la lengua meta, sino los hablantes nativos también las emplean habitualmente. Dice el MCERL que “el uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa” es decir, la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

Esta definición de estrategia comunicativa significa que se trata de “adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia”. Por consiguiente, el progreso en el aprendizaje de una lengua se evidencia con claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades lingüísticas observables y de utilizar distintas estrategias de comunicación. La capacidad de llevar a cabo actividades de lengua y el dominio de las estrategias de aprendizaje son una parte importante del dominio de un idioma, por lo tanto éstas constituyen la base para la elaboración de varias rúbricas en el MCERL para medir la destreza lingüística (Ibídem, p. 61).

2.3.3.1 Las actividades y estrategias de expresión

Las actividades y estrategias de expresión abarcan actividades de expresión oral (hablar) y escrita. Algunos de los ejemplos de las actividades de expresión oral que define el MCERL (Ibíd) son:

- realizar comunicados públicos (como proveer información o dar instrucciones);
- dirigirse a un público (es decir, dar un discurso en una reunión pública, en espectáculos o comentarios deportivos, para mencionar algunos ejemplos.);
- leer en voz alta;
- hablar apoyándose en notas;
- representar un papel ensayado;
- hablar espontáneamente y
- cantar.

A continuación se presenta una de las varias rúbricas que conciernen las actividades de expresión oral que conlleva el mismo documento:

Expresión oral en general	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Tabla 15: Expresión oral en general (Ibídem, p. 62)

En las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua produce varios tipos de textos, por ejemplo los siguientes:

- escribe artículos para revistas y periódicos;
- produce carteles para exponer;
- escribe informes y memorandos;
- toma notas que pueden ser usadas usarlas como referencias;
- escribe de forma creativa e imaginativa y
- produce cartas personales o formales (Ibídem, p. 64).

Aquí se muestran dos de las rúbricas para medir el nivel de competencia de a producción escrita que se encuentran en el MCERL:

Expresión escrita en general	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Tabla 16: Expresión escrita en general (Ibíd)

Escritura creativa	
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo,

A2	personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Tabla 17: Escritura creativa (Ibídem, p. 65)

Las estrategias de expresión implican que el usuario utiliza sus recursos cognitivos para buscar el equilibrio entre las competencias disponibles, es decir maximizar las cualidades mientras se evitan las insuficiencias, con el propósito de equiparar su potencial con la la tarea (Ibídem, p. 66).

Al emplear estas estrategias se ponen en funcionamiento los recursos internos, lo que conlleva una preparación consciente. También se realiza lo que se llama atención al destinatario, es decir el cálculo del efecto de diferentes estilos, estructuras del discurso o formulaciones. El alumno también puede hacerse valer de localización de recursos, esta estrategia comprende, por ejemplo, acudir a un diccionario o pedir otro tipo de ayuda si hay una carencia (Ibíd).

Cuando no se localizan y no se movilizan los recursos adecuados, al usuario le puede resultar mejor emprender una versión más modesta de la tarea, como por ejemplo escribir una postal en lugar de una carta completa. Por el contrario, si recibe la ayuda apropiada, el alumno puede decidir elevar el nivel de la tarea. Las dos opciones son ejemplos de lo que se llama reajuste de la tarea (Ibíd).

Pero, si el usuario no tiene recursos suficientes, este tendrá que hacer concesiones respecto a lo que realmente le gustaría expresar, y al contrario, si dispone los recursos lingüísticos complementarios durante la reelaboración, podría permitirse ser más ambicioso al darle forma y de expresar sus ideas. A esta estrategia se le llama reajuste del mensaje (Ibíd).

Las estrategias de evitación son los procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando disponemos de recursos demasiado limitados.

Al contrario, las estrategias de aprovechamiento son las que permiten encontrar los medios para lograr reajuste al alza de nuestros recursos. El alumno también puede hacer uso de la compensación, esta estrategia implica parafrasear o describir algunos aspectos de lo que en realidad quiere decir (Ibíd).

También puede acudir a al apoyo en los conocimientos previos o intentar usar lo que recuerda “a medias” para ver si podría funcionar. La retroalimentación que proviene del oyente, mediante elementos como la expresión facial o los gestos, constituyen la oportunidad de controlar el éxito de la comunicación. En cuanto a las actividades que no son interactivas, por ejemplo cuando se realiza una presentación, el alumno puede acudir a la autocorrección y corregir los errores más frecuentes (Ibíd).

Por consiguiente se muestran dos de las varias rúbricas de las rúbricas del MCERL para definir a qué nivel corresponden la utilización de las diferentes estrategias de producción mencionadas:

	Planificación
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
B1	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 18: Planificación (Ibíd, p. 67)

Control y corrección	
C2	Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 19: Control y corrección (Ibíd., p. 68)

2.3.3.2 Las actividades y estrategias de comprensión

Las actividades y estrategias de comprensión, son las que conciernen a los actos de escuchar y leer. Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- escuchar declaraciones públicas,
- escuchar medios de comunicación (por ejemplo la radio, la televisión o el cine),
- escuchar conferencias y presentaciones en público (por ejemplo una obra de teatro o en una reunión pública o,
- para escuchar conversaciones por casualidad, entre otras cosas (Ibíd).

La siguiente tabla es una de varias rúbricas que tiene el Marco Común para medir el nivel de dominio de dichas actividades.

Comprensión auditiva en general	
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos

	retransmitidos.
C1	<p>Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.</p> <p>Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.</p> <p>Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.</p>
B2	<p>Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.</p> <p>Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.</p>
B1	<p>Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.</p> <p>Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.</p>
A2	<p>Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p> <p>Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.</p>
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Tabla 20: Comprensión auditiva en general (Ibídem, p. 69)

Algunas de las actividades de comprensión de lectura que se definen en el MCERL (p. 71) son:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información;

- leer para seguir instrucciones y
- leer por placer.

Y el lector puede leer:

- para captar la idea general;
- para obtener información específica;
- para tener una comprensión detallada o
- para comprender implicaciones (Ibíd).

Aquí se muestra una de las varias rúbricas para medir la comprensión lectora presentadas en el Marco Común:

Leer correspondencia	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.
B1	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
	Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.
A2	Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio).
	Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
A1	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

Tabla 21: Leer correspondencia (Ibíd, p. 72)

Las actividades de comprensión audiovisual incluyen la comprensión de un texto leído en voz alta, ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos, entre otras (Ibídem, p. 73). El MCERL proporciona una rúbrica para la medición de esta comprensión:

Ver televisión y cine	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 22: Ver televisión y cine (Ibíd)

Las estrategias de comprensión se utilizan para identificar el contexto y los conocimientos del mundo que conciernen a ese contexto. Ponen en funcionamiento los esquemas apropiados en ese proceso, y, a su vez, estos esquemas establecen expectativas acerca la organización y el contenido de lo que va a ocurrir. A esta estrategia se le llama encuadre (Ibídem, p. 74).

Durante las actividades de comprensión se hace uso de las claves identificadas en el contexto tanto lingüístico como no lingüístico, así como las expectativas para poder elaborar una representación del significado y una

hipótesis respecto a la intención comunicativa. A través un proceso de aproximaciones sucesivas los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje se llenan para materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del mensaje y sus diferentes partes, es decir que se lleva a cabo un proceso de Inferencia (Ibíd).

Después de este proceso el alumno lleva a cabo la comprobación de hipótesis. Con esto se refiere a que se comprueba la viabilidad de la hipótesis con evidencia de las claves cotextuales y contextuales para ver si encajan en la forma en que se interpreta la situación. Si se nota un desajuste habría que regresar a la primera fase, el encuadre, en busca de un esquema alternativo para hacer una revisión de hipótesis (Ibíd). En el MCERL se ofrece una rúbrica ilustrativa que concierne estas estrategias:

Identificación de las claves e inferencia oral y escrita	
C2	Como C1.
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 23: Identificación de las claves e inferencia oral y escrita (Ibíd)

2.3.3.3 Las actividades y estrategias de interacción

Cuando se llevan a cabo las actividades de interacción oral el alumno va alternando los roles de hablante y oyente, construyendo conjuntamente con su

interlocutor, o interlocutores, una conversación. Por consiguiente, durante la interacción se utilizan estrategias tanto de comprensión, como de expresión, constantemente. También se llevan a cabo estrategias de discurso y de comprensión que implican controlar acciones como tomar o ceder la palabra o recapitular o resusimir lo que se acaba de decir, para mencionar algunas (Ibídem, pp. 74-75).

A continuación se muestra una de las varias rúbricas del Marco Común Europeo para medir la destreza del usuario para llevar a cabo estas actividades y emplear las estrategias antes mencionadas:

Conversación con un interlocutor nativo	
C2	Comprende a cualquier interlocutor, aunque sea nativo, incluso tratándose de temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, siempre que tenga la posibilidad de hacerse con un acento que no sea el estándar.
C1	Comprende con detalle los discursos sobre temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, aunque puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento no es el estándar.
B2	Comprende con todo detalle lo que se le dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.
B1	Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo. Comprende generalmente el discurso que se le dirige con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen.
	Comprende lo que se le dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; si el interlocutor tiene paciencia, es capaz de hacerle entender.
A1	Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente comprende indicaciones sencillas y breves.

Tabla 24: Conversación con un interlocutor nativo (Ibídem, p. 76)

La interacción escrita incluye actividades como pasar e intercambiar notas,

correspondencia por carta o correo electrónico, correcciones de pruebas, la participación en conferencias por computadora, para mencionar algunas de las muchas que existen. Naturalmente, llevar a cabo estas actividades también implican la realización de estrategias de comprensión y producción. Dos de las rúbricas del MCERL que tratan la realización de estas actividades y estrategias son las siguientes:

Escribir cartas	
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, y utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia; incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y divertido.
B2	Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que se escribe.
B1	Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas.
	Escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
A2	Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.
A1	Escribe postales breves y sencillas.

Tabla 25: Escribir cartas (Ibídem, p. 82)

Pedir aclaraciones	
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.

A1	No hay descriptor disponible.
----	-------------------------------

Tabla 26: Pedir aclaraciones (Ibídem, p. 85)

2.3.3.4 Las actividades y estrategias de mediación

En las actividades de mediación, el usuario actúa como intermediario entre interlocutores que no se pueden comprender de forma directa, como hablantes de diferentes lenguas. Ejemplos de las actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita y sus diferentes disciplinas.

Las estrategias de mediación se relacionan con las formas de abordar el uso limitado de recursos para poder procesar la información y establecer significados (Ibídem, pp. 85-86). El MCERL no ofrece rúbricas para la medición de estas actividades y estrategias.

Con esto se concluye el marco teórico y en el siguiente capítulo se describirán los lineamientos para la elaboración del manual de actividades y la guía del profesor.

III. Lineamientos para la elaboración de la propuesta didáctica

En este capítulo se revisa el diseño del manual de actividades y la guía del profesor y sus unidades correspondientes. Se comenta la relevancia que tuvieron las cuatro habilidades, el MCERL, las metas de aprendizaje, las rúbricas de evaluación y las técnicas de estudio al elaborar la propuesta didáctica.

3.1 Elaboración de las unidades

En los siguientes apartados se describirán cómo están diseñados el manual de actividades y la guía del profesor.

El manual será usado tanto por el maestro como por los alumnos. Es en el manual que se encuentran todas las actividades. En primer lugar, la guía del profesor sirve para que el maestro vea con qué intenciones fueron diseñadas las actividades. Pero también contiene algunos consejos (*tips*) sobre técnicas y procedimientos de cómo llevar a cabo tanto las actividades del manual como otras actividades de evaluación formativa.

Es importante mencionar que el manual de actividades es diseñado para ser usado de forma impresa y también será posible tener acceso a todo el material por internet en *Google Docs*.

En los siguientes apartados se describirán los elementos claves a considerar para la elaboración del manual y de la guía: las cuatro habilidades, la relevancia del MCERL, las metas de aprendizaje, las rúbricas de evaluación y las estrategias de aprendizaje.

3.1.1 Las cuatro habilidades

El manual contiene actividades para trabajar todas las cuatro habilidades de la lengua, comprensión y producción oral y escrita.

La unidad uno no se centra en ninguna habilidad en particular, la unidad dos se enfoca en el lenguaje hablado, particularmente la expresión oral. En la unidad tres se practica tanto la interacción oral, mediante actividades inspiradas

en el trabajo de Tuttle y Tuttle (2012), como la comprensión auditiva. La unidad cuatro se hace hincapié en la producción escrita y la unidad cinco en la comprensión lectora. En la unidad seis se centra tanto en la interacción oral como en la expresión escrita. En la unidad de exámenes se revisan todas las habilidades.

3.1.2 La relevancia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Las actividades didácticas se elaboraron de acuerdo las competencias necesarias, la capacidad que se necesita para realizarlas y la capacidad de emplear las estrategias que se debe cumplir que se definen en el Marco Común.

Se presenta el MCERL y su relevancia para el curso desde el principio, y que en la pre unidad se trabaja con el Marco Común Europeo. Se muestran la escala de niveles del MCERL como se describen en la rúbrica de autoevaluación, *Self-assessment Grid*, del Portafolio de las Lenguas Europeas del Consejo Europeo.

Se pondrá a los alumnos a trabajar en grupos o en parejas para que revisen los criterios y que piensen en qué nivel creen que se encuentran ellos y a qué nivel se corresponde este curso de PG 4.

La rúbrica de autoevaluación servirá como guía para los alumnos durante el semestre y como un resumen de las metas de aprendizaje generales del curso PG 4. Además, los criterios del nivel B1 se verán, hasta cierto grado, reflejados en las metas de aprendizaje y rúbricas de evaluación elaboradas con base en las unidades 1-6 del libro *Life 3A*.

Los criterios del MCERL son importantes ya que muestran qué se espera de los alumnos al terminar PG 6, que es un requisito en muchas carreras en la FES Acatlán, y el último nivel a cursar para la gran mayoría de los alumnos.

Cabe mencionar que Wallberg señala (2013, p. 29) que los estudiantes normalmente piensan que es difícil aplicar el contenido del MCERL a lo que hacen en un curso y a un contexto real. Puede que sea cierto, pero la tabla de

autoevaluación está escrita en un lenguaje que es bastante fácil de entender para los alumnos y es apta para los fines de esta propuesta.

Con el objetivo de que los alumnos reflexionen e internalicen los criterios del MCERL, se les pedirá que los reformulen en su propio lenguaje.

3.1.3 Las metas de aprendizaje

Las metas de aprendizaje de las unidades 1-6 y la unidad de exámenes se basan en la información obtenida del CEI (véase Tabla 4).

No obstante, como son definidos en aquel documento, parece haber varios ejemplos de lo que Shirley Clarke (2005) llama “metas de aprendizaje confundidas” (en Wiliam, 2013, pp. 75-77). Este término se refiere a cuando las metas de aprendizaje son confundidas y mezcladas con los *contextos* de aprendizaje.

También, al separar las metas de los contextos, se nota como varias metas que en el documento del CEI se describen como metas distintas en realidad son las mismas (véase la parte de la Tabla 7 marcada en rojo). Porque, entre “dar y obtener información” e “intercambiar información” no hay ninguna diferencia. También pareciera que dar información y obtener información son dos metas de aprendizaje distintas.

Regresando a los contextos, es decir los temas señalados por CEI (salud, ocio, rutinas y estilos de vida), sí son importantes, en primer lugar como fuentes de vocabulario para los alumnos, y, en segundo lugar, porque este vocabulario figurará en los exámenes. Por lo tanto, el aprendizaje del vocabulario relacionado con los temas indicados constituye una meta en sí misma.

Metas de aprendizaje confundidas	Metas de aprendizaje	Contextos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Understand a written text about health to identify the main idea and find specific information. 	<ul style="list-style-type: none"> • To identify the main and secondary ideas in a text. 	<ul style="list-style-type: none"> • Health

<ul style="list-style-type: none"> • Give and obtain information about people's routines and lifestyles. 	<ul style="list-style-type: none"> • To give information • To obtain information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Routines and lifestyles
<ul style="list-style-type: none"> • Exchange information about someone's health. 	<ul style="list-style-type: none"> • To give information • To obtain information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Health
<p>All of the above</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Learn and use vocabulary related to health, routines and lifestyles. 	<p>All of the above</p>

Tabla 27: Metas de aprendizaje confundidas (Original del autor)

El problema de las metas confundidas es que el maestro, o bien la escuela, se limita a evaluar si los alumnos aprendieron justo lo que se les enseñó. Clarke señala que es “un procedimiento superficial de enseñar y evaluar” (Ibídem, p. 75) y para evitar esto se debe definir las metas reales (véase la tabla 27), porque lo a que se debe aspirar es que alumnos sean capaces de aplicar sus conocimientos a contextos nuevos, es decir, la aspiración debe ser que haya aprendizaje significativo. La aplicación del conocimiento al contexto nuevo se podría considerar un criterio de éxito; es decir, un paso adelante en el camino hacia la meta de aprendizaje.

Otra ventaja con separar las metas y los contextos de aprendizaje es que es más fácil diferenciar la enseñanza en el salón y evitar que los alumnos trabajen para lograr metas diferentes. Una manera de definir claramente qué se enseña es mediante la diferenciación de los criterios de éxito. Por ejemplo, como señala William (Ibídem, p. 77), todos deberían poder aplicar cierto conocimiento aprendido en cierto contexto a un contexto muy similar, pero sólo los alumnos más avanzados podrían aplicarlo a un contexto muy diferente del original.

Al definir las metas de aprendizaje y elaborar las rúbricas de evaluación de las unidades 1-6 se ha decidido que no deben ser tan específicas, con el fin de que puedan ser usadas para básicamente todas las actividades, tanto del libro de texto que se contempla dentro del programa del PG 4, como del manual de

actividades. Las metas de la unidad de exámenes serán las mismas que las de las unidades 1-3 y 4-6, dependiendo si se trata del examen parcial o el examen final.

Ahora bien, para ciertas actividades, las metas serán muy específicas ya que se apegarán a los contenidos y competencias particulares que se pretenden enseñar y aprender. Por ejemplo, para que los alumnos sepan qué se espera de ellos al preparar y dar una exposición en grupo, es necesario no sólo definir los criterios de *Speaking and Pronunciation* y *Vocabulary*, sino también de temas como *Content, Presentation Techniques, Collaboration* y *Organization*.

3.1.4 Las rúbricas de evaluación

Las rúbricas de evaluación son instrumentos que ayudan el proceso de realización de tareas, ya que permiten una especificación anticipada de los elementos que contiene una actividad, o “el qué, cómo y para qué aprender”, y los niveles de desempeño a alcanzar, con los criterios de evaluación correspondientes (Flores, 2011, p. 22).

La gran ventaja que conlleva una definición clara de niveles de ejecución mediante la rúbrica, es que permite tanto a los estudiantes, como al maestro, llevar a cabo esfuerzos por alcanzar los niveles más avanzados. Las rúbricas coadyuvan a promover la reflexión continua sobre los logros alcanzados y las metas todavía por cumplir. Por lo tanto, las rúbricas tienen el potencial de generar la autorregulación y la apropiación del aprendizaje, convirtiéndose así en un instrumento eficiente e importante de la evaluación formativa (Ibídem, p. 23).

En el manual de actividades se usan rúbricas tanto para la heteroevaluación, como para la coevaluación y la autoevaluación. Específicamente, se utilizan rúbricas analíticas. La rúbrica analítica es aquella que se utiliza para evaluar las diferentes partes del desempeño del alumno, al desglosar los diferentes componentes de una tarea o actividad (Gatica Lara y Uribarren Berrueta, 2013). Al determinar el desempeño del alumno, se identifican tanto las fortalezas como las debilidades del alumno, lo que funciona como una

retroalimentación detallada que ayuda a los alumnos conocer que se requiere para mejorar.

Las rúbricas analíticas presentan tres características clave (Ibíd):

- Criterios de evaluación. Se refiere a los factores o indicadores que reflejan los procesos y contenidos que se consideran importantes para juzgar la calidad de un trabajo. Todos los criterios han sido desarrollados tomando en cuenta las metas de aprendizaje
- Definiciones de calidad. Las rúbricas proveen una explicación detallada sobre lo que el estudiante debe realizar para demostrar su nivel de dominio de un tema para alcanzar cierto nivel de los objetivos. Las definiciones son elaboradas para proporcionar retroalimentación.
- Estrategias de puntuación. Los cuatro niveles son "desempeño ejemplar", "desempeño maduro", "desempeño en desarrollo" y desarrollo incipiente". En el manual los niveles han sido traducidos y cambiados a un lenguaje mucho menos formal: *Wow!*, *Good work!*, *OK work* y *I/You Need to work*.

3.1.5 Las técnicas de estudio

las técnicas de estudio tienen la finalidad de guiar a los alumnos para que sea más eficiente el proceso de aprendizaje. Son, en esencia, actividades y técnicas que ayudan a los alumnos mejorar su comprensión y producción oral y escrita.

Por un lado, se enseñan de manera explícita, por ejemplo al recomendar diferentes técnicas que pueden ser usadas por los alumnos, o al llevar a cabo discusiones con el grupo sobre este tema.

Por otro lado, las técnicas son enseñadas de manera implícita, como cuando éstas se integran en las listas de procedimientos a seguir al realizar ciertas actividades. De tal modo que para poder realizar ciertas tareas y actividades de la propuesta es necesario que alumno muestre su conocimiento sobre cierta técnica y que lleve a cabo su aplicación.

IV. El manual de los alumnos y la guía del maestro

Este capítulo consiste de una breve descripción del manual de los alumnos y la guía del maestro, y la presentación de las mismas.

El manual, *Students' Manual*, es escrito completamente en inglés y consiste de ocho unidades. Las actividades y tareas didácticas del manual se apegan al contenido por aprender del curso PG4 y el nivel B1 del MCERL.

La primera unidad es una pre unidad, o *Pre-Unit*, introductorio e informativo elaborado con el fin de generar comprensión por las metas de aprendizaje y los niveles de desempeño a alcanzar. Las siguientes unidades, *Unit 1-6*, corresponden a unidades del libro *Life 3A*, y, por último, está la unidad de exámenes, *Exam Unit*, que incluye tareas que preparan a los alumnos para las evaluaciones sumativas, es decir, los exámenes parcial y final.

El guía para el profesor, *Teacher's Guide*, se elaboró para facilitar, inspirar y optimizar el uso del manual. No se trata de una clave de respuestas, sino es un material que contiene sugerencias y consejos para el maestro.

STUDENTS' MANUAL

Pre-Unit: Before We Begin

1. The Self-Assessment Grid with Learning Goals

Look at the grid on the next page together with a partner, or in a small group. The grid was made by the Council of Europe and can be found on <http://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>. On the same webpage you can also find it in Spanish, or any other language spoken in the European Union.






Discuss the following and take notes:

- ◆ **Do you know what this grid is?**
- ◆ **What does self-assessment mean?**
- ◆ **Why is self-assessment important?**
- ◆ **What level(s) are you and your classmates on?**
- ◆ **Do you think you are better at one skill than another? Why? Which one(s)?**
- ◆ **What's the difference between spoken interaction and spoken production?**
- ◆ **What level do you think corresponds to your teacher?**
- ◆ **What level do you think corresponds to PG4?**
- ◆ **How do you think we will use this grid during the course?**

2 . Your Own Self-Assessment Grid

Complete your own self-assessment grid and show it to a classmate, and afterwards to your teacher!

- ◆ **For the first part, “what can you do now?”, think about your present skills and use the grid from Activity 1 for help.**
- ◆ **To answer the question “what do you need to know?”, use the grid from Activity 1 and look for the B1-level criteria and change them into learning goals, but don't copy – rewrite the text so the goals are in YOUR OWN WORDS!**
- ◆ **To answer the last question, you can see that your teacher's already given you some strategies you can use. What you need to do is think and write at least ONE strategy of your own for EACH skill**

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
UNDERSTANDING Listening 	<p>I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.</p>	<p>I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.</p>	<p>I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.</p>	<p>I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.</p>	<p>I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.</p>	<p>I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.</p>
	Reading 	<p>I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.</p>	<p>I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.</p>	<p>I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters</p>	<p>I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.</p>	<p>I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.</p>
SPEAKING Spoken Interaction 	<p>I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.</p>	<p>I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.</p>	<p>I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).</p>	<p>I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.</p>	<p>I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skillfully to those of other speakers.</p>	<p>I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.</p>
	Spoken Production 	<p>I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.</p>	<p>I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.</p>	<p>I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.</p>	<p>I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.</p>	<p>I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.</p>
WRITING Writing 	<p>I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.</p>	<p>I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.</p>	<p>I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.</p>	<p>I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.</p>	<p>I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.</p>	<p>I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works</p>

	What do you know how to do now?	What do you need to know? (Learning goals)	What can you do to become better?
Listening			Listen to songs in English, together with the lyrics.
Reading			Read one newspaper article in English every day.
Spoken Production			ALWAYS speak English in class, NEVER Spanish!
Spoken Interaction			After talking to a classmate, tell him or her to point out two things you did well, and one that you need to improve.
Writing			Learn new words especially for B1-learners with the <i>English Vocabulary Profile</i> at: http://vocabulary.englishnprofile.org/static/files/about.html

3. Write in your Learner Log

The last minutes of every class you will write in your learner log.

You will keep the log along the course, write your entry in your notebook, don't write it on a separate paper! Then show it to the teacher

In your log entry today, complete three of the following sentences:

- 🌀 *Today I learned...*
- 🌀 *What surprised me the most today was...*
- 🌀 *What interested me was...*
- 🌀 *What I liked the most today was...*
- 🌀 *Something I didn't understand well was ...*
- 🌀 *What I want to learn more about is...*
- 🌀 *After the class I feel...*



UNIT 1

1. Learning Goals

- 🌀 Review the goals for Unit 1 with a classmate and help each other understand them.

GOALS
<p>After finishing Unit 1 you will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Give information.✓ Obtain information.✓ Use and distinguish the difference between /s/, /z/ and /ɪz/.✓ Use conjunctions.✓ Distinguish and use same vowel sounds with different spelling: <i>head / bed, throat / note, cough / off, ear / here.</i>✓ Use adverbs and expressions of frequency.✓ Identify main and secondary ideas in a text.✓ Give advice.✓ Ask questions.✓ Use and distinguish between Simple present and Present continuous.✓ Use specific words related to health, leisure, routines and lifestyles.✓ Use new words.

2. Classifying the Goals

- 🌀 *Work with a friend and place each of the learning goals in the correct column.*
- 🌀 *You can place the same goal in two or more columns if you want to.*
- 🌀 *Discuss your answers together with your teacher and classmates.*

Grammar	
Vocabulary	
Speaking and pronunciation	
Writing	
Reading	
Listening	

3. Classify the Examples

- ◆ *Work in groups of four and review the following sample expressions and vocabulary and try to define which goal each of them relates to.*
- ◆ *Note that some of the goals aren't represented in this list, try to think of an example relating to each as those as well.*

Sample expressions	Sample vocabulary	
Do you have a fever? I don't feel very well. He feels happy when he does exercise. She wakes up two or three times a night. We are learning a new language now. Try taking cough syrup. You need to rest. How do you feel? How often do you eat out in restaurants? Are you always in a bad mood? Eating vegetables is good for you because they have vitamins. I don't sleep very well so I'm tired all the time. More and more people are moving to big cities every year. Are you getting much exercise?	often play tennis never rarely backache runny nose all the time stomachache fever do exercise go biking go shopping because but	play cards usually play the piano headache seldom hardly ever earache two or three times a night do gardening sore throat cough and or so

(CEI, 2016)

4. Log entry

Answer these questions in your learner log:

- 🕒 Why is it important to know the goals?
- 🕒 Why do we divide the goals into grammar, vocabulary, speaking and pronunciation, writing, reading and listening?
- 🕒 Which goal do you think will be the most difficult to achieve?

5. S-endings

At home:

- 📖 Watch the video <http://www.engvid.com/pronunciation-words-ending-in-s/> about the pronunciation of words that end in –s, but that are pronounced differently, as /s/, /z/ or /əz/ at home.
- 📖 Take the quiz on the same web page.

In class:

- 📖 Work in pairs, but each person (A & B) gets a different task.
- 📖 To complete your task, you may use keywords and notes, but remember, it's a speaking exercise, not a "reading out loud-exercise"!

A-task:

- ◆ *Explain how each of the three s-sounds sounds.*
- ◆ *Pronounce the –s endings in the following words correctly so your partner can place them in the correct column:*

likes, dogs, mouth's, horses, its, cats, it's, sports, laughs, discs, words,
streets, loves, man's, women's, watches, judges, books, wings, dishes

/s/	/z/	/əz/

B-task:

- ◆ *Explain to your partner why the words in the list ending on –s are pronounced as /s/, /z/ or /əz/.*
- ◆ *In addition, ask A to place the following words in the right column:*

gloves, meets, dries, wishes, chokes, coughs.

6. Peer Assessment of the S-endings' Exercise

Use the peer-assessment grid to assess your partner on both speaking and listening skills for the s-endings' exercise. Your teacher will review the results with you and your partner.

Peer-Assessment	WOW!	Good	OK	Needs work
Speaking and pronunciation	My classmate almost sounded like a native speaker, pronounced all the s-endings correctly and was able to explain the rules of it use in a clear way, using only English.	My classmate pronounced the s-endings well and has only a few errors. He/she was able to explain the rules of it use to me in English.	When my classmate pronounced the s-endings I got confused many times. My peer had problems explaining the rules but could do it with some help.	My classmate didn't know the difference between the three s-endings and couldn't explain the rules to me
Listening	My classmate got all the s-endings right and understood the rules!	My classmate got almost all the s-endings right and understood most about the rules.	My classmate got more than half the s-endings right and understood some of the rules.	My classmate didn't know the difference between the three s-endings and couldn't understand the rules.



7. Self-Assessment Grid

- ◆ Use the grid to assess your work when you're finished with Unit 1.
- ◆ Review it with your teacher.

Self-Assessment	WOW!	Good work	OK work	I need work
Grammar	I'm excellent at using conjunctions and frequency adverbs, as well as Present Simple and Present Continuous.	I'm good at using conjunctions and frequency adverbs, as well as Present Simple and Present Continuous.	I'm good at using conjunctions OR frequency adverbs OR Present Simple OR Present Continuous.	It's really hard to use conjunctions, frequency adverbs, Present Simple and Present Continuous.
Vocabulary	I've learned and use many specific words related to health, leisure, routines, lifestyles, as well as other words. From the book and other sources.	I've learned and use almost all specific words related to health, leisure, routines and lifestyles from the book.	I know and use some words related to health, leisure, routines and lifestyles from the book.	I feel limited by my lack of vocabulary, I would like to learn more words.
Speaking and pronunciation	I almost sound like a native speaker and I always speak English in class!	I have an accent but can pronounce the /s/, /z/ and /ɪz/ and "the same vowel sounds" without problems and I almost always speak English in class.	I pronounce /s/, /z/ and /ɪz/, but I'm confused about which one to use sometimes. "The same vowel sounds" are easy and I mostly speak English.	I mostly speak Spanish, and when I speak English it sounds like I'm speaking Spanish!
Writing	I can write connected texts without using the book or other resource, using a varied vocabulary, using P. Simple and P. Continuous.	With a little help from the book or other resource I can write simple texts, with varied vocabulary and P. simple and P. Continuous.	I can write texts but I need to look up grammar and vocabulary in the book or other resource.	I can write short notes and messages, but it's difficult to write a whole, connected text.
Reading	I'm a quick reader and I have no problems with identifying main and secondary ideas in texts.	If I read a text a few times and look up words I have no problems with identifying the main and secondary ideas.	If I read a few times and look up words I can mostly identify main and secondary ideas in texts.	Even if I read a text many times and look up words I find it difficult to identify the main and secondary ideas.
Listening	I can understand the main point, and sometimes the secondary points, in the listening exercises.	If I listen a few times and with some help, I can understand the main point in the listening exercises.	I can mostly understand the main point in the listening exercises if I get some help and listen several times.	Even if I listen several times and ask for help I usually can't understand what they talk about in the listenings.

UNIT 2

1. Learning Goals

- ◆ Review the goals for Unit 2 with a classmate and help each other understand them.

GOALS

After finishing Unit 2 you will be able to:

- ✓ Give information.
- ✓ Express wishes and ambitions.
- ✓ Explain a set of rules.
- ✓ Write a text to promote something.
- ✓ Use the sound: /ŋ/
- ✓ Pronunciation of words with silent letters (e.g. *people, should, friends, evening, something*)
- ✓ Use verbs followed by a gerund.
- ✓ Use gerunds as subject of a sentence
- ✓ Use preposition + v- ing
- ✓ Use *Would like to + v*
- ✓ Make inferences when reading a text
- ✓ Use specific words related to sports.
- ✓ Use other new words.



2. Classifying the Goals

- ◆ *Work with a friend and place each of the learning goals in the correct column. You can place the same goal in two or more columns if you want to.*
- ◆ *Discuss your answers together with your teacher and classmates.*

Grammar	
Vocabulary	
Speaking and pronunciation	
Writing	
Reading	
Listening	

3. Sample Expressions

◆ Write the missing sentence in affirmative or negative.

Affirmative sentences	Negative sentences
Do you like taking photographs?	
I think you'd prefer reading this book.	
I enjoy reading.	
	They don't want to go to the concert.
I like soccer but I can't stand football.	
He's good at learning languages.	
I'd like to become a rock star.	
	Teams don't have to score every point to win the game.
The players must all wear uniforms.	

◆ Decide which word belongs to which of the two categories.

Competition	Sports venues and equipment
Audience Court Field Crowd Scream Pool Ring Shout Course Track Bat Applaud Fans Club Gloves Tie Throw Goggles Net Racket	

4. Learner Log Entry

Answer the following questions in your log:

- ② Do you think you will achieve all the learning goals? Why/Why not?
- ② Which learning goal do you think will be the easiest for you to achieve and why?
- ② Which one do you think will be the hardest to achieve? Why?

5. Group Presentation: Sports

Before getting started:

- 🕒 *Form five groups in the class, if possible.*
- 🕒 *Each group needs to have a minimum number of three participants, all groups need to be basically the same size.*
- 🕒 *Check out all the links below and watch all the videos!*
- 🕒 *Talk to your group members and choose one of the topics that you want to work with. If two or more groups want to have the same topic, you can hopefully decide yourselves which group gets it, if not, your teacher will decide.*

Topics:

Muhammad Ali:

<http://www.esolcourses.com/content/topics/black-history/muhammad-ali/lesson-activities.html>

The World's Greatest Superfan:

<http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/football/fans/brazilian-superfan-lesson-activities.html>

Street Soccer: <http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/football/pre-intermediate/football-on-the-streets.html>

The Wimbledon Tennis Championship

<http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/tennis/intermediate/wimbledon-tennis-listening-quiz.html>

Calabash City Soccer Stadium:

<http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/football/calabash-city-listening-quiz.html>

Preparing your presentations:

- ④ *You need to look over all the material on the link related to the topic, that includes taking the quizzes until getting a perfect score, learning all the vocabulary, etcetera. You should also look for additional material that's relevant.*
- ④ *You **MUST** incorporate ALL the learning goals for Unit 2 in your presentation, and be able to show your teacher how you did this **BEFORE** the presentation.*
- ④ *You won't be presenting to the whole class at the same time, but only to a group at a time, so there will, possibly, be a total of four presentations.*
- ④ *All members must participate equally!*
- ④ *Your presentation should last about 10-12 minutes.*
- ④ *After each presentation, you will need to ask three questions about your topic to the members of the other group to answer.*
- ④ *The group you're giving your presentation to will also give you their presentation, either before or after you.*
- ④ *After they have given their presentation, you, as a group, will give them "Two Stars & a Wish".*



6. Teacher's Assessment Grid

- 🕒 *The teacher will give your group feedback by using this assessment grid.*
- 🕒 *Go through it and discuss it with your group members so you know the criteria for the group project.*

	You need to work!	OK work	Good work!	WOW!
Content Did the presentation have valuable material?	Presentation contained little to no valuable material.	Presentation had moments where valuable material was present but as a whole content was lacking.	Presentation had a good amount of material and benefited the class.	Presentation had an exceptional amount of valuable material and was extremely beneficial to the class.
Collaboration Did everyone contribute to the presentation? Did everyone seem well versed in the material?	The teammates never worked from others' ideas. It seems as though only a few people worked on the presentation.	The teammates sometimes worked from others' ideas. However, it seems as though certain people did not do as much work as others.	The teammates worked from others' ideas most of the time. And it seems like every did some work, but some people are carrying the presentation.	The teammates always worked from others' ideas. It was evident that all of the group members contributed equally to the presentation.
Organization Was the presentation well organized and easy to follow?	The presentation lacked organization and had little evidence of preparation.	There were minimal signs of organization or preparation.	The presentation had organizing ideas but could have been much stronger with better preparation.	The presentation was well organized, well prepared and easy to follow.
Presentation Did the presenters speak clearly? Did they engage the audience? Was it obvious the material had been rehearsed?	Presenters were unconfident and demonstrated little evidence of planning prior to presentation.	Presenters were not consistent with the level of confidence/ preparedness they showed the classroom but had some strong moments.	Presenters were occasionally confident with their presentation, however, the presentation was not as engaging as it could have been for the class.	Presenters were all very confident in delivery and they did an excellent job of engaging the class. Preparation is very evident.

7. Teammate-Assessment Grid

- 🕒 *Give feedback on your teammates' participation within the group project by using this teammate-assessment grid.*
- 🕒 *Make sure you read and discuss the criteria with your teammates before getting started*

	You need to work!	OK work	Good work!	WOW!
Helping	The teammate never offered assistance to other teammates.	The teammate sometimes offered assistance to others.	The teammate offered assistance to each other most of the time.	The teammate always offered assistance to other members.
Listening	The teammate never worked from others' ideas.	The teammate sometimes worked from others' ideas.	The teammate worked from others' ideas most of the time.	The teammate always worked from others' ideas.
Participating	The teammate never contributed to the project.	The teammate sometimes contributed to the project.	The teammate contributed to the project most of the time.	The teammate always contributed to the project.
Persuading	The teammate never exchanged, defended, and rethought ideas.	The teammate sometimes exchanged, defended, and rethought ideas.	The teammate exchanged, defended, and rethought ideas most of the time.	The teammate always exchanged, defended, and rethought ideas.
Questioning	The teammate never interacted, discussed, or posed questions to other team members.	The teammate sometimes interacted, discussed, and posed questions to other team members.	The teammate interacted, discussed, or posed questions to other team members most of the time.	The teammate always interacted, discussed, or posed questions to other team members.
Respecting	The teammate never encouraged and supported the ideas and efforts of others.	The teammate sometimes encouraged and supported the ideas and efforts of others.	The teammate encouraged and supported the ideas and efforts of others most of the time.	The teammate always encouraged and supported the ideas and efforts of others.
Sharing	The teammate never offered ideas or reported his/her findings to others.	The teammate sometimes offered ideas and reported his/her findings to others.	The teammate mostly offered ideas and reported his/her findings to others.	The teammate always offered ideas and reported his/her findings to others.

8. Log Entry

Answer these questions:

- 🕒 **What did you like the most about working with the presentation? Why?**
- 🕒 **What did you like the least? Why?**

UNIT 3

1. Learning Goals

- ◆ *Review the goals for Unit 3 with a classmate and help each other understand them.*

GOALS
<p>After finishing Unit 3 you will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Give information.✓ Obtain information.✓ Make comparisons.✓ Debate pros and cons.✓ Write notes.✓ Write messages.✓ Pronounce the sound /ð/✓ Have an idea what falling and rising intonation are.✓ Have an idea what sentence stress is.✓ Make interferences when reading a text✓ Use specific words related to transportation.✓ Use other new words.✓ Use comparatives of regular and irregular adjectives; <i>as...as</i>✓ Use superlatives of regular and irregular adjectives

2. Mind Map of the Learning Goals

- ◆ *Make a mind map of the learning goals. If you want to make your mind map online in a neat, fast and easy way, <https://bubbl.us/> is recommended!*

3. Learner Log Entry

Answer the following questions in your log:

- 🕒 *Do you think mind mapping the learning goals was a good way to analyze them? Why/Why not?*
- 🕒 *Which one do you think will be the hardest to achieve? Why?*
- 🕒 *What's your plan to succeed?*

4. Pre-Assess Your Vocabulary

- ◆ *Work in pairs!*
- ◆ *Student A will start by saying as many words as possible about transportation during one minute. Student B will write down all the relevant words that A says and count them in “First words”.*
- ◆ *After that, Student B does the same, says as many words about transportation as he or she knows during one minute, and Student A writes the relevant words down in “First words” and counts them.*
- ◆ *Take one minute and look up as many words about transportation as possible, a tip is to look in Unit 3 in your textbook.*
- ◆ *Now, do the whole procedure a second time, but faster, you only have 30 seconds each this time. This time, write down the words and their quantity in “New words”. Add the number of all the words and check who won!*
- ◆ *When you’re done, make sure you write down all the words that your partner said that you didn’t say yourself. This way you have a wordlist before getting started with Unit 3.*

	Student A:	Student B:
Topic	Transportation	Transportation
First Words		
Quantity		
New Words		
Total quantity		

5. Google Self-Driving Car Project

At home:

- ◆ Go to <https://www.google.com/selfdrivingcar/> and watch the video “What if it could be easier and safer for everyone to get around” as many times as you need to complete the following exercise by answering the questions.

Questions:

1. According to the Director of Google Self-Driving Cars, why did Google build these particular vehicles that we see in the video?
2. What does Thida say about the experience of riding one of these cars?
3. How does Judy compare it to her own car?
4. What did Linda really like about the car?
5. What would Janeth do if she had a self-driving car?
6. What would a self-driving car mean for Steve?
7. What does the Director of Google Self-Driving Cars hope that their product will do?
8. What learning goals are we practicing with this activity? Explain!
9. Where are you on the Self-Assessment Grid?

	WOW!	Good work!	OK work	I need to work!
“What if it could be easier and safer for everyone to get around”	I could understand the main point of what people were talking about in the video after only watching it a few times. I don't think it was too difficult	After I watched the video several times I could understand the main point of what all, or almost all, the people were talking about in the video. It was difficult but I think I made it!	I couldn't understand what most the people in the video were talking and I could only answer a couple of the questions.	Even though I listened several times I almost couldn't understand anything. I need to practice my listening skills, a lot!

6. Listening Strategies

There are different strategies you can apply to improve your English.

The following five strategies are from the British Council (www.britishcouncil.org), and are excellent to use if you want to improve your listening skills.

◆ **Read about the following strategies (A) and try to guess which one goes together with the examples (B).**

A:

1. Predicting content

Depending on the context you can often predict the kind of words and style of language the speaker will use. What we already know helps us anticipate the kind of information we are likely to hear. When we predict the topic of a talk or a conversation, all the related vocabulary stored in our brains is 'activated' to help us better understand what we're listening to.

Practice: Watch or listen to a recorded TV program or clip from YouTube. Pause after every few sentences. Try to predict what is going to happen or what the speaker might say next.

2. Listening for gist

When listening information comes in a sequence, and in that sequence of information, there are **content words** (the nouns, adjectives and verbs) that can help you form that picture. We often call this listening for **gist**. For example, the words 'food', 'friends', 'fun', 'park' and 'sunny day' have their own meanings, but when you hear the words in sequence, they help form the context of a picnic.

Practice: Find a short video with subtitles on a topic that interests you. Use the title to help you predict the content and then listen out for the **content words**. Go back, and listen again with the subtitles. How much did you understand the first time? Return to the video a week later and try again.

3. Detecting signposts

Just like the traffic lights on roads, there are signposts in language that help us follow what we're listening to. These words, which link ideas, help us to understand what the speaker is talking about and where they are taking us.

Practice: Most course books for learners of English come with a CD and audio script. Find an example of a business presentation or lecture and see how many signpost phrases you can identify (listen more than once, if necessary). Then check your notes with the audio script.

4. Listening for details

When listening for details, you are interested in a specific kind of information – perhaps a number, name or object. You can ignore anything that does not sound relevant. In this way, you are able to narrow down your search and get the detail you need. In a listening test, if you are asked to write down the age of a person, listen for the words related to age ('old', 'young', 'years', 'date of birth', etc.) or a number that could represent that person's age. If it is a conversation, you might wait to hear someone beginning a question with 'How old...?'

Practice: Decide on a type of detailed information you want to practice listening for and watch programs where you would expect to get that information. For example, you could listen to a weather report to get details about the highest or lowest temperatures.

5. Inferring meaning

Using clues and prior knowledge about a situation to work out the meaning of what we hear. Similarly, we can infer the relationship between people from the words they use, without having to find out directly. By using contextual clues and our knowledge of the world, we can work out what's being said, who is speaking and what's taking place.

Practice: Find a YouTube clip from a popular television show, for example *Friends*. Now, rather than watching it, just listen to the dialogue. How much can you infer about what is taking place, who is talking and what their relationship is? Now listen to the clip a second time but watch it too. Were your conclusions correct?

B.

A. Imagine you are a tourist in a country whose language you do not speak. In a restaurant, you hand over a credit card to pay for the bill, but the server seems to say something apologetic in response. Even though you don't understand his words, you can probably conclude that the restaurant doesn't take credit cards, and you need to pay with cash instead.

C. Imagine you are a superhero flying in the sky. From that height, it is possible to see what the entire area is like, how densely populated it is, the kind of houses in each area. When listening, it is also possible to get the 'whole picture'.

E. Imagine you are a detective taking a closer look at those buildings you saw earlier on as a superhero. This time, rather than taking in the big picture, you're looking for something specific and rejecting anything that does not match what's on your list.

B. They're very important in presentations and lectures. For example, if a university lecturer says: 'I am going to talk about three factors affecting global warming...' then later on you might hear the phrases 'first of all', 'moving on to' and 'in summary' to indicate the next part of the talk. Other words and phrases can function in a similar way. For instance, to clarify ('in other words', 'to put it another way'); to give examples ('to illustrate this', 'for example'), and so on.

D. If you turn on your TV and you see a man in a suit standing in front of a large map with a sun, clouds and thunder. What do you imagine he will talk about? Most likely, it's going to be a weather forecast. You can expect words like 'sunny', 'windy' and 'overcast'. You'll probably hear the use of the future tense: 'It'll be a cold start to the day'; 'there'll be showers in the afternoon'.

Strategy	1	2	3	4	5
Example					

7. Learner Log entry:

Finish the following sentences in your log:

- ☉ ***It's sometimes difficult to hear what people say when they speak English because...***
- ☉ ***I can improve my listening skills if...***
- ☉ ***The best strategy to improve my listening is... because...***

UNIT 4

Learning Goals

1. Learning Goals

- ✓ Review the goals for Unit 4 with a classmate and help each other understand them.

GOALS

After finishing Unit 4 you will be able to:

- ✓ Give information.
- ✓ Obtain information.
- ✓ Talk about the past.
- ✓ Read a text and express an opinion about it.
- ✓ Tell a story.
- ✓ Express an opinion about someone else's story.
- ✓ Write a story.
- ✓ Use specific words about personal qualities
- ✓ Use some prepositions of time.
- ✓ Use Simple past
- ✓ Use Past continuous
- ✓ Use the conjunctions *when, while*
- ✓ Apply adverbs with *-ly* endings when speaking.
- ✓ Pronounce and distinguish between the past tense endings: /d/, /t/, or /ɪd/
- ✓ Use the correct intonation for exclamations



2. Connecting Information

- ◆ *Connect the “goal content” with the samples on the right. Some samples should be connected to several “goal contents”.*

Adverbs with <i>-ly</i> endings	Sadly, the dog died.
Past continuous	Andrew was a decisive person.
Conjunctions <i>when, while</i>	What did she study?
Simple past	They were walking when it started to rain.
Prepositions of time	He finished college in 2005.
Specific words about personal qualities	That guy was never reliable.
Give information	I woke up at 4 o'clock.
Obtain information	Drive slowly!
Opinion about a story	I'm so happy you weren't hurt.

3. Relating the Goals

- ◆ *Define all of the learning goals related to grammar, vocabulary and writing.*

Grammar	
Vocabulary	
Writing	

4. Learner Log Entry

- 📌 *Write at least 50 words about your thoughts on the Unit 4 Learning Goals.*

5. Your Story

- 📌 *Write a story about an adventure someone you know, or yourself, has experienced.*
- 📌 *The story should be a minimum of a 150 words.*
- 📌 *Include all the learning goals related to writing, vocabulary and grammar.*
- 📌 *Use the Process Writing Checklist to tick off (✓) your progression.*
- 📌 *Edit and rewrite the text to improve it after receiving feedback.*

Apply these strategies before writing	
Talk to a partner about the topic.	
Make a list of ideas (brainstorming, mind-mapping).	
Make an outline (topic and paragraphs)	
Apply these strategies while writing	
Leave out words you don't know and come back later.	
Use words in Spanish when you don't know the English one and come back later.	
Organize your ideas into separate paragraphs.	
After writing apply these strategies	
See if you said everything you wanted to.	
Reread to make sure it makes sense.	
Add or take away information.	
Check spelling, punctuation and grammar.	
Check that there's a logical sequence (introduction, body and conclusion)	
Check that you've included all the learning goals related to grammar, vocabulary and writing.	

6. Peer-Assessment Grid for Your Stories

- ◆ *Assess your classmates' stories when they're finished with their first version.*
- ◆ *When you receive a peer assessment of your own work, go back and make the improvement your classmate suggests. Not until then may you hand it in to the teacher, together with the peer assessment!*

<i>Writing peer-assessment</i>	
Author's name:	Date:
Reader's name:	Type of writing:
Title of piece:	
Peer-assessment	
This piece of writing is:	
One part I like a lot is:	
Another part I like is:	
This piece can be improved by:	

7. Learner Log Entry

Answer the questions:

- ⊗ *Was the Process Writing Checklist useful? Why or why not? Explain!*
- ⊗ *What do you think is the next step to improve your writing?*

UNIT 5

1. Learning Goals

◆ *Work with a partner and come up with examples of the goals in the following chart. The examples can be anything from sample sentences or words, to examples of activities you can perform to work with the goals.*

Learning Goals for Unit 5	Examples
Give information.	- <i>Most Mexicans dislike their president.</i> -
Obtain information.	
Make a phone call.	
Write an e-mail.	- <i>Write an e-mail to a hotel asking for their environmental policy.</i> -
Read an e-mail.	
Write messages.	
Use different compound verbs with <i>take</i> .	
Pronounce the sounds /ðə/ or /ði/.	
Make interferences when reading a text.	
Use specific words related to recycling and the environment.	
Use other new words.	- <i>Look up words about skateboarding because it's my hobby.</i> -
Use the definite article: <i>the</i>	
Use count and no-count nouns.	
Use quantifiers like: <i>a lot of, many, much, any, a few, a little, some</i>	

2. Sample Expressions

◆ Write the sentence, in affirmative or negative, that's missing.

Affirmative sentences	Negative sentences
There are some recycling containers.	
	They don't throw away a lot of bags.
You only need a few minutes every day.	
	Not many people on my street recycle.
90% of people in Argentina eat meat every day.	
Do you recycle your trash?	
Two-thirds of the class recycle their trash.	
	Don't you ever buy secondhand goods?
Many people take a shower quickly to save water.	
My boat is made of plastic bottles	
	Some vegetable peels we don't throw away.
	I didn't take a plane to Acapulco.
I always take regular breaks at work.	

3. Learner Log Entry

Answer the following questions:

- Ⓢ Did you understand all the learning goals for this unit?
- Ⓢ Why is it important to know the learning goals?
- Ⓢ What can your teacher do better to explain the goals?

4. Reading Strategies

My reading strategies	
Name _____ Date _____	
<ul style="list-style-type: none"> • Perform this activity with a classmate. • Exchange sheets with your classmate. • Ask questions to your classmate, using the sentences on this sheet • Mark your classmate's responses on the lines in the right column. 	
My reading strategies	Often _____ Sometimes _____ Never
1. When reading a text in English, I think about what I already know on the topic	_____
2. I think about what is coming, and read the text to find out if I was right.	_____
3. If I do not know a word, I re-read the sentences before and after the word.	_____
4. I ask other students for help if I have problems that I cannot solve.	_____
5. I look for the main idea when reading a text in English.	_____
6. I take notes when reading in English.	_____
7. I discuss what I read with other students.	_____
8. I summarize the text to myself after I have read it.	_____
9. I make outlines of what I read.	_____
10. I choose English reading texts (books, magazines, etc.) by myself.	_____
11. I read English texts because I like reading them.	_____
12. I read as much as possible	_____
13. I read as fast as I can.	_____
14. I read quietly.	_____

5. News Article

- ◆ **Read the article from the British newspaper *The Guardian* do the exercises. (<https://www.theguardian.com/world/2016/apr/25/amsterdam-kings-day-urine-plan>)**
- ◆ **Remember that it's a real article and not adapted to English-learners, so some things will be hard to understand.**
- ◆ **Work with a partner and help each other, if that doesn't work, ask another classmate, and if your classmate can't help you either, ask your teacher.**

Ale of an idea: Amsterdam unveils King's Day urine plan

Water board aims to provide model of sustainability by collecting byproduct when orange-clad revellers take the pils



People celebrate King's Day on one of Amsterdam's famous waterways. The city plans to collect 25,000 litres from its visitors and residents. Photograph: Margriet Faber/AP

Jon Henley, European affairs correspondent

It is a process as natural as it is inevitable: the consumption of large quantities of beer leads to the production of large quantities of another amber liquid.

But when up 1.5 million ale-fuelled revellers take to the streets and canals of Amsterdam on Wednesday for the city's annual King's Day celebrations, the local water board does not intend to let it go to waste.

"We want to show what terms like 'sustainability' and 'a circular economy' really mean," said alderman Abdeluheh Choho, outlining plans to collect 25,000 litres (44,000 pints) of urine from street party visitors and turn them into fertiliser.

"It's particularly wonderful we can do it while the whole city is having a ball," Choho, in charge of the sustainability portfolio on the city council, told *Het Parool* newspaper.

Between 600,000 and a million visitors are expected to join the Dutch capital's 800,000-plus residents on 27 April, the birthday of King Willem-Alexander and a major national holiday.

Most will be dressed extravagantly in orange – in honour of the Dutch royal family, the House of Oranje-Nassau – and engaged enthusiastically in downing a great deal of beer (often a special low-alcohol “event beer” sold for the occasion).

Waternet, the city water board, said it would collect the urine – mainly male; female pee is apparently trickier because it tends to come with added loo paper – at three locations around the city, including two music festivals and the central Vondelpark.

The phosphate-rich King's Day urine will be taken to a factory where Waternet successfully extracts enough of the essential plant and crop nutrient to fertilise the equivalent of 10,000 football fields every year, Het Parool said.

This year marks Amsterdam's third King's Day or Koningsdag, following Willem-Alexander's inauguration on 30 April 2013. Previously, the celebration – one of the world's largest street parties – was called Queen's Day.

A. New Vocabulary

- ✓ **Make a vocabulary list of all the new words you've found in the article. Look up their translation in a dictionary!**

English	Spanish	English	Spanish

C. Peer-Assessment: Two Stars and a Wish

- ◆ *Do a peer-assessment of a classmate's summary, and let that person assess yours.*

<i>Writing peer-assessment</i>	
Author's name:	Date:
Reader's name:	Type of writing:
One part I like a lot is:	
Another part I like is:	
This piece can be improved by:	

D. Group Questions

- ◆ *You and your partner should join another couple.*
- ◆ *Discuss and come up with at least two things that were difficult to understand in the article.*
- ◆ *Write them down on a note and hand it to your teacher.*

UNIT 6

1. Learning Goals

◆ *Work with a partner and come up with examples of the goals. The examples can be anything from sample sentences or words, to examples of activities you can perform to work with the goals.*

Learning Goals for Unit 5	Examples
Give information.	
Obtain information.	
Talk about the future.	
Plan an event.	
Make an invitation to an event.	
Respond an invitation to an event.	
Write a text describing a personal experience.	
Use verbs followed by an infinitive (with to).	
Use adjective + to + infinitive.	
Understand the main idea in a written text.	
Use infinitive of purpose	
Use future forms: <i>going to</i> , <i>will</i> , and present continuous	
Use descriptive adjectives	
Use words about celebrations, travel and stages in life	
Pronounce the reduced form of <i>to</i> : /tə/	
Be able to stress on content words	

2. Sample Sentences

- ◆ *Look at the following sample sentences with a classmate and decide which learning goals they relate to.*

I'd like to travel somewhere.	Would you like to come to my party?
I intend to visit many different places.	I'd like that very much.
She plans to go to college.	Do you want to go out for dinner?
They want to celebrate their anniversary.	How about going to the movies?
That's good to know.	Why don't you come?
It's easy to learn.	It sounds great.
Save your money to buy something special.	Yes, OK.
We're going to Costa Rica next year.	Sorry, I can't. I have to do my English homework.
I'll buy the food.	She always gets a lot of presents on her birthday.
They are leaving for Athens in a week.	They get together on weekends.
Women generally wear beautiful dresses at weddings.	She will get home at 7 pm.

3. Quick Talks

- ◆ *You should come up with one topic related to celebrations, travel and/or stages in life. It can be anything, like "Day of the Dead", "Canada" or "Having a baby".*
- ◆ *When you've picked your topic, write it down but don't let your classmates see it.*
- ◆ *After that, get in pairs! One of you shows your partner the topic. The partner now has to make up as much as possible about the topic and talk without pause during one minute.*
- ◆ *When the first minute's passed. The partner who was listening has to give 30 seconds of feedback to the speaker.*
- ◆ *The speaker asks questions about, or practices, feedback for 30 seconds, then speaks again for a minute. Then you switch!*
- ◆ *Repeat the activity, with different topics, three times.*

	Speaker 1	Speaker 2
Speaks about topic	1 minute	1 minute
Receives feedback	30 seconds	30 seconds
Asks and practices	30 seconds	30 seconds
Speaks about topic again	1 minute	1 minute
Total	3 minutes	3 minutes



4. Mexican Festivities

- 🇲🇽 **Choose one of the many festivals or celebrations you've experienced in Mexico.**
- 🇲🇽 **Write a letter to a friend that is at least 200 words about the festival or celebration you chose and tell him or her what you did.**
- 🇲🇽 **You will hand it in to your teacher and he will assess your writing based on the relevant goals for writing for all units of PG4.**

Writing Assessment Grid:

	WOW!	Good!	OK	Needs work!
Writing	<p>Student can write shorter connected texts that are pleasant to read.</p> <p>Student can write about past, present and future events without problems.</p> <p>The text is logically sequenced and easy to follow.</p> <p>The language and vocabulary is personal, descriptive and varied.</p>	<p>Student can write shorter connected texts that are pleasant to read.</p> <p>Student can write about past, present and future events with just a few errors.</p> <p>The text is mostly logically sequenced and fairly easy to follow. The language and vocabulary is personal, descriptive and fairly varied.</p>	<p>The student can write shorter connected texts.</p> <p>Student can write about the present, but has a harder time writing about past and future, the text is sometimes difficult to follow.</p> <p>The language and vocabulary is not too varied and not to personalized.</p>	<p>The student cannot write separate paragraph but not a coherent text. Student has trouble writing about present as well as past and future events., The content is not easily understood.</p> <p>The language and vocabulary is very limited.</p>

5. Excellent Work

- ◆ *After you've all handed in your text about a Mexican festivity, your teacher will give you a chance to improve them.*
- ◆ *The teacher will give you your own text back, with your assessment from the grid AND with another student's text.*
- ◆ *The other student's text is the best one in the class, your work now is to compare your own text to the best one.*
- ◆ *Think about, review the goals and discuss with the class about why this particular text was considered the best one, then make the necessary changes to your own work!*

NOTE: If your text was chosen as the best one, you should still try to improve it, and if you have some time over, help your classmates!

6. Self-Assessment

- ◆ *Make a self-assessment of your work in PG4. Use the assessment grid you made yourself when we began this course.*
- ◆ *Compare your assessments with your partner.*
- ◆ *Review your assessment grid together with your teacher.*

7. Learner Log Entry

Please answer the following questions:

- ② *Are you happy with your work during this course? Why or why not?*
- ② *Name three things that you have liked with the course and how we work.*
- ② *Give your teacher two stars and two wishes!*

EXAM UNIT

Review the Learning Goals

- ◆ *Form a group of five to six students and identify all the learning goals for Unit 1, 2 and 3 for the Mid-Exam, and Unit 4,5 and 6 for the Final Exam.*
- ◆ *Each member looks up which goals he or she feels confident about, and which ones no.*
- ◆ *Then, each member will give a small presentation on four or more of the goals that person feels confident about.*
- ◆ *Remember that the exam is based on the content in the book, so use examples from the book when presenting!*
- ◆ *The other group members should help the person presenting as much as they can, if it's necessary.*

Concentrate on the Difficult Parts

- ◆ *Skim through your book, mark all pages in green that you feel that you know well already, mark the pages in yellow that you feel a bit uncertain about, mark the pages in red that you feel that you need to study a lot!*
- ◆ *When studying, skip all the green pages and concentrate mainly on the red and yellow pages.*
- ◆ *When you feel that you have learned the content on a yellow or red page, mark it with a green marker.*

Your Own Exam Questions

- ◆ *Work in pairs!*
- ◆ *Your teacher will give you one or two sections from the book, for example 1a and 2f, or 4b and 6e, and you will have to study the corresponding pages in the book.*
- ◆ *Write at least two exam questions based on the content in each section, so if you have two sections, that means you will have to come up with a minimum of four questions.*
- ◆ *Share them with the whole class in order for the class to make its own exam with its own answer sheet.*

Mock Exam Exercise 1

- ◆ *After finishing your Mock Exam, hand it to your teacher and he or she'll give it back to you next class*
- ◆ *When you get it back, your teacher will tell you how many errors you had, but not which ones.*
- ◆ *Use the book in order to find them and correct them!*

Mock Exam Exercise 2

- ◆ *After finishing your Mock Exam, hand it to your teacher and he'll give it back to you next class*
- ◆ *When you get it back, your teacher will mark the questions where you had an error, but not which part.*
- ◆ *Work with a partner to find your errors and correct them!*

Speaking Exercises

In order to practice your speaking skills before the speaking part of the exams, do the "Quick Talks" from Unit 6 in your manual. Use one topic from each of the units that correspond to the exam, making it a total of three topics per speaker.

Format:

	Speaker 1	Speaker 2
Speaks about topic partner's chosen from the book	1 minute	1 minute
Receives feedback from partner	30 seconds	30 seconds
Asks about, and practices feedback	30 seconds	30 seconds
Speaks about topic again, incorporating the feedback	1 minute	1 minute
Total	3 minutes	3 minutes

Learner Log Entry

Answer the following questions in you log:

- 🕒 *Do you feel prepared for the? Why/ Why not?*
- 🕒 *What things do you feel you need to practice before the exam?*
- 🕒 *What can your teacher do to help you?*

TEACHER'S GUIDE

PRE-UNIT

Before getting started, explain that their grade will be based on their results on the exams, but that the goal of the course is not to pass the exams but to learn English, and that they'll do so by achieving the learning goals.

1

- ✚ First of all, make sure you're familiar with the content of the grid before the class, or course, starts!
- ✚ After students have worked with the self-assessment grid, go through their answers and discuss them together with the whole class.
- ✚ Explain that B1 is the level that corresponds to PG4 point out and that the B1 criteria in the grid are the general learning goals for the course and that the grid will be used for self-assessment throughout the course.
- ✚ Remind them that the goals can be found in Spanish on the homepage indicated in the manual.
- **Tip: Write a few alternatives on the whiteboard to check the class' understanding of the goals.**

For example, to check if they've understood the writing goals for different levels, write some of them down and tell the students to raise their hand if they believe that the B1-goals are a), then b), and so on. The point of this is to get quick answers from the whole class at once, so that you know what your next move should be.

- a) I can write a short, simple postcard
- b) I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style
- c) I can write simple connected text on familiar topics

The same exercise can be applied to the listening goals:

- a) I can understand the main points of clear standard speech
- b) I can understand phrases and the highest frequency vocabulary
- c) I have no difficulty understanding any spoken language

As well as the goals for writing:

- a) I can present clear, detailed descriptions of complex subjects
- b) I can use simple phrases to describe where I live and people I know
- c) I can connect phrases to describe experiences, dreams, etc.

Really, it's up to you when or how often you want to apply this technique.

2

- ✚ Remind students that achieving the goals isn't easy and that we need to use strategies and practice in order to do so.
- ✚ Check individually that students have understood the goals of the course. Review the answers to the third question together with the whole class so students can take part of their peers' strategies in order to use them themselves.

3

- ✚ It's highly advisable that you let the students write in their learner logs after every class. You can use this format, or the other ones in the manual, or, once they're used to it, even let students write freely. As long as they do it!
- ✚ By using the learner log there will always be at least one self-assessment every class which works as an excellent opportunity for them to reflect upon their own learning.
- ✚ It does also provide you with information about what students get right away and what you need to work on in class.
- ✚ It's also an excellent way for quieter students who don't talk so much in class to express themselves and to know that the teacher sees and listens to them.

UNIT 1

1 & 2

- ✚ Some goals can seem easy to classify, e.g. pronouncing /s/, /z/ and /əz/ correctly clearly has to do with pronunciation. Nonetheless, it can also be classified as a listening goal if you see it from the listener's perspective. And if you start thinking about the rules that decide in which of the three ways the final s-sound should be pronounced, you could also put this goal in the grammar category.
- ✚ Therefore, if students come up with different answers and give good reasons for them, that's just as good. In the end, the point with this activity is to create discussion about - and understanding of - the goals, not necessarily to be right or wrong.
- **Tip: Use *Traffic Lights* to check how much everyone in the class understands about a certain topic "on the spot".**
 - **This technique consists of letting students use fairly big red, yellow and green cards in order to show if they understood a topic, instructions, exercise, etc. well (green), have doubts about it (yellow) or not at all (red).**
 - **As all students hold up their cards after, say, reviewing the learning goals for Unit 1, you will get a clear picture right away of how well students understand what you're trying to teach them, so you can make the necessary changes (or not) right away!**

3

- ✚ Review the answers with the whole class and, once again, if students come up with different answers but give good reasons for them, then the exercise's been a success.

4

- ✚ These questions are useful to obtain information about how well the students understand the importance working with the goals. If you see that one or several students don't, then talk to them and explain.
- ✚ Also, take time to discuss the goals students find difficult and explain how you will work to achieve them.

5

- ✚ Explain to students that you'll let them do somethings at home, specially things involving using the internet, before coming to class. Explain to them before they go home that they **MUST** do these things before class, because if not they won't be able to work with the excercises the following day.
- ✚ You should also explain that it's better if they get a chance to go through a material or topic several times, at their pace, at home, than if you try to rush through an important topic during the very limited time you have in class to work.
- **Tip: This technique, *Flipped Classroom-Teaching*, can save you lots of time and can easily be applied to many activities and topics.**
 - **For example, why should you take half a class or more to introduce, say, Present Continious, when there are tons of videos and readings doing the very same thing on the internet?**
 - **It's better for the students if you can help them when they're working with their assignments, then you can actually help the improve, instead of them working alone at home without getting any help.**

6

- ✚ When reviewing the peer assessments make sure students understand the tasks and are honest. Stress that the reason why we're using peer- and self

assessment is in order for students to know how they're doing and how far, or near, they are from reaching the goals.

- ✚ It's NOT about grading them, and, they will most definitely NOT get a Grade 10 if they or they're friends tick the WOW!-box every time they assess.
- ✚ Write down two commentaries on their assessment sheets, relating to the goals, on what students should do to improve. Remember that you give feedback in order for students to improve, not to say what they did wrong and get on with it. Remember that the feedback has to be work- and goal related, and not personal (e.g. "you have a talent for learning languages") or just flatter ("Your awesome!"). Also, never grade works with a number or similar, this will only draw away the attention of the students from the feedback to, first hand, their own score and secondly, other students' scores.
- ✚ Have students repeat the task and let them do another peer assessment.

7

- ✚ Tell them to keep their assessments, because when it's time for the exams, they can easily see on what areas they need to focus.
- ✚ Also, explain that the goals are often repeated throughout the course, so not achieving a particular goal in Unit 1 does not at all mean that it will never be achieved. It's up to them!

UNIT 2

1 & 2

- ✚ Once again, the point with these activities is to create discussion about - and understanding of - the goals, not necessarily to be right or wrong.

3

- ✚ Using the sample language from the CEI documents is an easy and time-saving way for you to provide students with an activity that helps them to get familiar with the language in the books before getting started.
- ✚ You'll see that this will save you a lot of time to get started with excersies, since students will feel that they already "know" the material in the book when it's presented to them.

4

- ✚ Feel free to change the questions and format of the log questions. The important thing is that you get an insight to what students have actually learned, or not and how they feel in class.

5, 6 & 7

- ✚ Explain to students that the reason they'll be presenting their topic several times is so that they have a chance to recieve feedback and improve their presentations. Have them understand that it's better for them to get several opportunities to show their skills.
- ✚ Before applying the assesment grids, make sure that students understand them and the criteria they'll be assessed and assessing by.

UNIT 3

1, 2 & 3

- ✚ Now that students are more familiar with the learning goals, letting them use mind maps is a good and creative way to classify and create understanding of the goals. If it goes well and students like it, use it more, because mind mapping is useful for all kinds of areas in English teaching!

4

- ✚ This is a fun and easy activity to get everybody speaking and learning vocabulary, receiving feedback and assessing.
- **Tip: Repeat this activity as often as possible. A way for you to give quick feedback to students is to use the “- = + system”, which means that you let students know whether their performance was less good than last time (-), just as good (=) or better (+). This means that students, no matter how good they are, will always look to improve!**

5

- ✚ Once again, stress how important it is that everybody works with the exercise before class.
- ✚ Provide feedback, two comments focusing on two points are enough. If you tell students to do too many things, they'll lose focus and the feedback won't be effective anymore.

6 & 7

- ✚ Let students do the exercise and have a discussion about the importance of using and learning new strategies to improve their language skills. This could provide an excellent opportunity for you and the students to share other strategies with each other!

UNIT 4

1, 2, 3 & 4

- ✚ As always, the point with these activities is to create discussion about - and understanding of - the goals. This time, students are only asked to define the goals related to grammar, vocabulary and writing. The reason for this is that they'll be working only these areas when assessing the following activity.
- ✚ This approach to classifying goals could easily be applied further on and molded to fit your specific needs.

5, 6 & 7

- ✚ Inform students that they should try to follow the Process Writing Checklist, however, if they don't need or like a certain strategy, they don't have to as long as they can provide good arguments to why not.
- ✚ When students hand in their work together with the peer assessment they received, review and provide feedback on both works. You should not only help students to be better at performing the writing task, but also help them to be better at helping each other!
- **Tip: After having taken part of their log entries, maybe a discussion on how to improve your writing and different strategies for this would be a good idea?**

UNIT 5

1, 2 & 3

- ✚ Now that students are very familiar with working with the learning goals, hopefully they find it easy to come up with examples? Find out!
- ✚ Tell students to peek on the second activity if they have trouble with coming up with their own examples in the first activity.
- ✚ Learner logs provide an excellent, not “too direct” channel for students to speak up about your own work. It’s important to remember that not only the students need to improve, you also need to be open to the students’ feedback and use it to become a better teacher.

5

- ✚ If students don’t understand the point of reading authentic (and difficult) material, tell them to review the B1-level criteria for reading in the assessment grid from the European Council and have a discussion about them and relate them to their learning.
- ✚ Some students will probably notice that the spelling is different from what they’re used to, i.e. the article as in British English and not American as their book or this manual.
- ✚ When students hand in their group questions, review them -maybe some are the same- and discuss and resolve them together with the whole class.
- **Tip: Using *Group Questions* is an easy way to check how well your class has understood a certain topic or activity. This technique work especially well to “squeeze out doubts” from quiet groups.**

UNIT 6

1 & 2

- ✚ As always, it's important that students understand the learning goals so they know why we're doing all these exercises and activities.
- **Tip: One good and quick way to check the whole class' understanding of the goals is to make statements, instead of questions, and let students discuss these statements and make arguments for or against.**
 - For example, don't ask: "*Is I will quit my job and I'm going to quit my job the same thing?*"
 - Instead, make a statement like: "*I will quit my job and I'm going to quit my job mean the exact same thing.*" You'll see that students will start discussing instead of just answering *yes or no*.

3

- ✚ Quick talks are good to get conversation going, and vocabulary and speaking skills improving, and can easily be applied to, virtually, any topic.

4

- ✚ In this case we're assessing a writing assignment and the goals relate to that skill, but if you were to perform a reading exercise, you could just as well try to define the course goals for reading and use them to assess that particular work.

5 & 6

- ✚ It might be that students need to make new self-assessment grids now that they're actually familiar with the course, as well as how to self-assess, so bring new, empty grids for this exercise. But, if they still think that the

grids they made at the beginning of the course are relevant, then let them use them too.

7

- ✚ Let the last learner log entry before the exams work like a mini-evaluation of the course. If you think other questions are more relevant, then go ahead and change them!

EXAM UNIT

- ✚ It's unlikely that you have time to do all of these exercises before each of the exams. So, let students choose maybe one or two that they want to work with in class.
- ✚ Some of them, like Your Own Exam Questions, could easily be completed at home by students and all the questions and answers uploaded on the group's Google Docs-document, where everybody, including the teacher, can see, comment on and use it.
- ✚ In this particular case, the entry in the learner log should be made before you get started with pre-exam exercises, this way you'll get a clear picture of each and everyone's doubts before starting.

Conclusiones

La importancia de este trabajo reside en presentar un material que sirva tanto a profesor como alumnos para promover una evaluación formativa como una base importante para que el alumno logre un aprendizaje significativo.

Se considera que con esta investigación se ha logrado presentar un material que corresponde a los criterios mencionados, al elaborar una propuesta de actividades que aclaran y generan comprensión acerca de las metas de aprendizaje del curso PG 4. Las tareas de las actividades didácticas fueron diseñadas tomando en cuenta las características claves para las tareas de aula como son definidas por Ellis (2003, pp. 9-10) tanto como las recomendaciones del MCERL para las mismas, y las cinco características clave de la evaluación formativa.

Se considera que las mismas tareas fomentan las discusiones constructivas en el salón acerca del proceso de aprendizaje para poder evidenciar este proceso en el alumno y en el profesor; también se opina que tanto en el manual de los alumnos como en la guía del profesor hay varios elementos que fomentan una retroalimentación que permite un avance del aprendizaje; además, se espera que, al aplicar las actividades de esta propuesta en el curso de PG 4, se promueve que los alumnos funcionen como recursos de aprendizaje para sus pares, y, se considera que su aplicación también permita que los alumnos se apropien de su aprendizaje.

Se espera que, al ser utilizada en el curso PG 4, esta propuesta lograría integrar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y con este trabajo de investigación se ha mostrado que al ser adoptado este enfoque evaluativo, es probable que los alumnos de PG4 tendrían un mejor desempeño, lo cual permitiría a más alumnos aprobar el curso.

Se concluye que se han logrado los objetivos planteados para esta tesina: se cumplió el objetivo principal, que era diseñar un material que sirva para profesores y alumnos del curso PG 4 de inglés del CEI, con la elaboración de un manual de actividades didácticas, así como una guía para el profesor, basado en

los principios de la noción moderna de la evaluación formativa. También se cumplieron los objetivos específicos: en el primer capítulo se definió el contexto educativo al cual se dirigió este trabajo de investigación, es decir la FES Acatlán, el CEI, el Departamento de Inglés y el curso de inglés PG 4.

En el segundo capítulo se identificaron y se analizaron la evaluación de aprendizaje escolar en general y la evaluación formativa en particular y las teorías y sus postulados sobre la enseñanza y el aprendizaje que dieron lugar al mismo enfoque evaluativo, es decir las teorías cognitiva, sociocultural y constructivista. También se identificaron la finalidad y los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas.

En el tercer capítulo se describe el proceso y los criterios que se aplicaron para la elaboración del manual de los alumnos tanto como de la guía del profesor.

A modo de conclusión, se comenta que se beneficiarían mucho los alumnos si el enfoque la evaluación formativa fuese implementado en los cursos de inglés del CEI y el autor de esta propuesta espera que este trabajo pueda contribuir a que esta esperanza se haga realidad pronto.

Bibliografía:

Ahmed, R. (18 de junio de 2015). Five essential listening skills for English learners. *Voices Magazine*. Consultado en <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-essential-listening-skills-english-learners>

Ahumada A., Pedro, (2005a). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México: Editorial Paidós Mexicana.

Ahumada A., Pedro, (2005b). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24.

Black, P. J. y William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. doi: 10.1177/003172171009200119

Bonilla de León, L. E. y López Mora, R. (2004). *Relatos para la historia de una facultad: Acatlán*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Trans.). Madrid, España. (Obra original publicada en 2001).

Council of Europe. (sin fecha). *Self-Assessment Grids (CEFR)*. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

Dweck, C., Walton, G., & Cohen, G. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. Recuperado de <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ESOL Courses. (Sin fecha). *Intermediate English – Muhammad Ali*. Recuperado de <http://www.esolcourses.com/content/topics/black-history/muhammad-ali/lesson-activities.html>

ESOL Courses. (Sin fecha). *Pre-Intermediate English – The World's Greatest Superfan?*. Recuperado de <http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/football/fans/brazilian-superfan-lesson-activities.html>

ESOL Courses. (Sin fecha). *Pre-Intermediate English Listening – Football Fever*. Recuperado de <http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/football/pre-intermediate/football-on-the-streets.html>

ESOL Courses. (Sin fecha). *Intermediate English Listening – The Wimbledon Tennis Championship*. Recuperado de <http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/tennis/intermediate/wimbledon-tennis-listening-quiz.html>

ESOL Courses. (Sin fecha). *Intermediate English Listening – Calabash City Soccer Stadium*. Recuperado de <http://www.esolcourses.com/content/topics/sport/football/calabash-city-listening-quiz.html>

Flores, G. (2011). La construcción y aplicación de rúbricas: una experiencia en la formación de psicólogos educativos. *Observar*, 5, 21-41. Recuperado en www.odas.es/site/magazine.php

Gatica Lara, F. y Uribarren Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2(1), 61-65.

Google Self-Driving Car Project (27 de mayo de 2014). *A First Drive*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.google.com/selfdrivingcar/>

Henley, J. (26 de abril de 2016). Ale of an idea: Amsterdam unveils King's Day urine plan. *The Guardian*. Recuperado de www.theguardian.com

Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Editorial Paidós Mexicana.

Learn English with Emma [engVid]. (19 de marzo de 2012). *How to pronounce words ending in S*. [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.engvid.com/pronunciation-words-ending-in-s/>

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. y Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute-by-Minute and Day-by-Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.

Maqueo, A. M. (2005). *El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Ciudad de México: Editorial Limusa.

Martínez Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Miller, G. A. (2003). The Cognitive Revolution: a Historical Perspective. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(3), 141-144. doi:10.1016/S1364-6613(03)00029-9

Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (17a ed.), (pp.101-124). Barcelona: Editorial GRAÓ

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional system. *Instructional Science*, 18, 119-144. doi: 10.1007/BF00117714

Scriven, M. (1966) The methodology of evaluation. *Social Science Education Consortium, 110*, 2-58.

Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4-14. doi: 10.3102/0013189X029007004

Shepard, L. (2008). Evaluación en el aula. (Martha Domís, Trans). Versión original en Brennan, Robert L. Ed. (2006). *Educational Measurement* (pp. 623-646). Recuperado en <http://www.inee.edu.mx>

Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (17a ed.), (pp.101-124). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Stiggins, R. J. (2007). Conquering the Formative Assessment Frontier. En J. H. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*, (pp. 8-28). Nueva York: Teachers College Press.

Tuttle, H. G. y Tuttle, A. R. (2012). *Improving Foreign Language Speaking through Formative Assessment*. [Versión EPUB]. Recuperado de Google Play Books.

Wallberg, H. (2013). *Formativ bedömning i praktiken: Från förmedling till förståelse*. Estocolmo: Gothia Fortbildning.

William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (B. Önnarfält, Trans.). Lund, Suecia: Studentlitteratur. (Obra original publicada en 2011).

UNAM. (Sin fecha a). *Justificación del Nombre*. Consultado el 7 de septiembre de 2016 en <http://www.acatlan.unam.mx/campus/560/>

UNAM. (Sin fecha b). *Numeralia 2015*. Consultado el 7 de septiembre de 2016 en <http://www.acatlan.unam.mx/campus/568/>

UNAM. (Sin fecha c). *Misión y Visión*. Consultado el 7 de septiembre de 2016 en <http://www.acatlan.unam.mx/campus/314/>

UNAM. (Sin fecha d). *El Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán*. Consultado el 9 de septiembre de 2016 en <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/>

UNAM. (Sin fecha e). *Inglés*. Consultado el 9 de septiembre de 2016 en <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/103/>

