

CALLEJA, EDUARDO JAVIER
UNIVERSIDAD MENONITA DE HARRISONBURG, VIRGINIA (ESTADOS UNIDOS)
DESARROLLO, IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE UN CURRÍCULO DE ELE
BASADO EN ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EN EL ESTADO DE VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

BIODATA

Eduardo Javier Calleja (e.j.calleja@gmail.com) dicta clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) en cursos de la Universidad Menonita de Harrisonburg, Virginia (Estados Unidos) a estudiantes de varias nacionalidades desde el año 2017. Posee una maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén, España. Es doctorando en Lingüística Española en la Universidad de Jaén. Es autor de estándares de aprendizaje en el distrito escolar de la ciudad de Alexandria y Charlottesville, Virginia (Estados Unidos). Actualmente participa en el desarrollo de estándares de aprendizaje de Español como Lengua Extranjera para estudiantes y docentes.

RESUMEN

Son vastas, y de carácter importante, las evidencias que respaldan la mejora de la adquisición del Español como Lengua Extranjera por medio de currículos de ELE basados en estándares de aprendizaje como es el caso del libro del Dr. Westerberg (2016) *Charting a Course to Standard Base Grading*. También, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es, sin lugar a duda, la pieza fundamental para la construcción de estándares de ELE a nivel mundial. Es importante destacar que estos deben incluir metas de largo y corto plazo y que, a su vez, sirvan de guía para el desarrollo de la lengua meta de los estudiantes. Teniendo presentes estas premisas, decidimos estudiar si realmente había diferencias entre el uso de un currículo tradicional y uno basado en estándares de aprendizaje. Así, en este estudio presentamos los resultados de una investigación experimental en la que se compara el rendimiento de estos dos tipos de currículos en la enseñanza de ELE en el Estado de Virginia (Estados Unidos). Los resultados arrojan que el éxito de logro alcanzado por los estudiantes que recibieron la enseñanza siguiendo el segundo modelo es mayor que con el tradicional. Asimismo, adjuntamos un ejemplo de cada uno de ellos para mostrar las diferencias y semejanzas entre ambos.

DEVELOPMENT, IMPLEMENTATION AND ANALYSIS OF A SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM BASED ON STANDARDS OF LEARNING IN THE STATE OF VIRGINIA, UNITED STATES

The evidence supporting the improvement of the acquisition of Spanish as a Foreign Language through ELE curricula based on standards of learning is important, as is the case of Dr. Weterberg's book (2016) *Charting a Course to Standard Base Grading*. Also, the Common European Framework of reference for language learning is, without a doubt, the fundamental instrument for the development of ELE worldwide. It is important to emphasize that the standards of learning must consist of long and short term goals, and that in turn, these goals serve as a guide for the development of the language in students. Taking this into account, we decided to study if there truly existed differences

between the traditional curriculum and one based on the standards of learning. Therefore, in this study, we present the results of this experimental investigation in which the outcomes of each curriculum in the teaching of Spanish as a foreign language in the state of Virginia (United States) are compared. The results show that the level of learning achieved by the students that received instruction following the second model is greater than the traditional one. Therefore, we provide an example of each model to demonstrate the differences and similarities among them.

KEY WORDS: curricula, standards, learning, ELE, teaching

1. INTRODUCCIÓN

Son vastas y, de carácter importante, las evidencias que respaldan la mejora de la adquisición del Español como Lengua Extranjera (ELE) por medio de currículos de ELE basados en estándares de aprendizaje; una de esas pruebas es el libro del Dr. Westerberg (2016) *Charting a Course to Standard Base Grading*. También, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es, sin lugar a duda, la pieza fundamental para la construcción de estándares de ELE a nivel mundial. Es importante destacar que estos deben incluir metas de largo y corto plazo y que, a su vez, sirvan de guía para el desarrollo de la lengua meta de los estudiantes.

En este artículo presentamos los cambios experimentados en un sistema de enseñanza de ELE adaptado a estándares de aprendizaje llevado a cabo en el Estado de Virginia, EEUU. Hemos recogido datos en dos etapas: (i) en la primera etapa recogimos datos del currículo de ELE antiguo o también llamado tradicional; (ii) en la segunda etapa recogimos datos del nuevo currículo basado en estándares de aprendizaje. Tras la aplicación del nuevo currículo, comprobamos que el número de estudiantes que superó el nivel había ascendido hasta un 98%.

2. MARCO TEÓRICO

La complejidad de las formulaciones curriculares exige, como se puede apreciar con facilidad, el análisis de aportes por parte de investigadores no solamente formados en lingüística y literatura sino también en procedimientos del aula. Por tanto, a continuación exponemos criterios emitidos por distintos profesionales acerca de ambos enfoques curriculares.

2.1 CURRÍCULO TRADICIONAL

No fue hasta un pasado reciente que se empezó a enfocar en la reestructuración de los currículos educativos tradicionales como marco principal de la educación. El autor Franklin (1986) menciona lo siguiente acerca del currículo tradicional:

Los primeros que abordaron la definición del contenido de la historia del currículum, durante los últimos años de la década de 1960 y los primeros de la de 1970, lo hicieron estableciendo comparaciones entre este nuevo campo y el de la historia educativa. Los escritos de Arno Bellack en 1969 (probablemente la primera tentativa de determinar este campo de estudio) identificaron diversos temas de investigación sobre la historia del currículum. Se incluían entre ellos el desarrollo de las prácticas curriculares y educativas, la importancia creciente del currículum como campo de trabajo y de estudio, las carreras de teóricos importantes y las recomendaciones de significativos comités nacionales del

pasado que fueron constituidos para estudiar el currículum. Pese a la existencia de esos temas de investigación potenciales, Bellack no cree que debemos intentar definir un área de investigación nueva y diferenciada del estudio de la historia educativa: «La historia del pensamiento y la práctica curriculares - sostiene- no se puede aislar de la historia general de la educación americana que, a su vez, no se puede desgajar de la rama más amplia que es la historia cultural e intelectual (Franklin 1986: 150-152, 161-162).

En la misma línea de crítica hacia el currículo tradicional el autor De Zubiria Samper (2013) menciona lo siguiente:

- La escuela actual no se corresponde con el mundo actual.
- El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática.
- El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás.
- Unos jóvenes que vivirán en el siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX.
- En esta dirección, resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual. (De Zubiria, 2013:21).

Se han alejado de los pensamientos tradicionales quienes sienten que hay que cambiar la forma de estructurar los currículos y las formas de evaluarlos. Podemos destacar el trabajo de Clark y Peterson (1986) quienes mencionan y datan la apertura de los estudios basados en los pensamientos de los educadores desde el año 1975. Mencionan que en dicha fecha se desarrolló un congreso que planteó por primera vez estudiar las ideas del profesor y qué es lo que lo motiva o conduce a pensar de la forma que lo hace. Shulman (1987) plantea que fue en el año 1975 cuando de forma abierta, y por primera vez, propuso estudiar a los educadores basándose en las percepciones que los mismos tienen sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus prácticas

como docentes en respuesta a las limitaciones exhibidas por el currículo tradicional.

Guskey (2008) menciona que Bloom observó lo siguiente sobre el currículo tradicional:

Bloom observó que la práctica de los docentes era organizar el currículo tradicional en unidades y después evaluar el progreso de los estudiantes al final de cada unidad. Estas evaluaciones del aprendizaje, razonó Bloom, serían más eficientes si fueran usadas como parte de todo el proceso de aprendizaje-enseñanza y, a su vez, existiera una mejor organización y estructuración curricular. (Guskey 2008: 52)

El Congreso de los Estados Unidos de América expuso que el método tradicional curricular y de enseñanza puede o no trasladarse a todos los estudiantes de distintas generaciones para las cuales se desarrollan currículos de estudios. Es de ahí que estudiaron el método tradicional y se percataron que funcionó por un tiempo, pero que, con el transcurso del tiempo, y a nivel federal, dejó de hacerlo al punto tal que en el año 2001 pasó una ley llamada “No Child Left Behind” (ningún niño será dejado atrás) la cual dice lo siguiente:

(...) Se requiere a cada Estado definir el progreso de aprendizaje anual de una forma específica, que incluya objetivos anuales medibles para el continuo y sustancial mejoramiento del nivel de aprendizaje en las Escuelas estatales públicas elementales y secundarias, y para el rendimiento de grupos específicos de estudiantes: (1) estudiantes de bajos recursos económicos; (2) estudiantes de grupos minoritarios; (3) estudiantes con discapacidades; (4) estudiantes con limitaciones del idioma inglés. Se requiere a los Estados que, para el año 2005-2006, conduzcan evaluaciones académicas basadas en estándares de aprendizaje en matemática, lectura e inglés en los años escolares 3ro hasta 8vo. Se requiere a los Estados estas evaluaciones en ciencias para el año 2007-2008. (Departamento de Educación Federal de los Estados Unidos 2001-2002: H. R. 1)

No obstante, esta ley, dejó fuera a las disciplinas optativas, entre las cuales se encuentran las lenguas extranjeras, el arte, la música y la educación física.

2.2. CURRÍCULO BASADO EN ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Ruiz (2005) establece que los estándares de aprendizaje son las destrezas y competencias que un estudiante debe adquirir, en un nivel determinado, para poder acceder y cursar el siguiente nivel de una materia en particular. En otras palabras, los estándares de aprendizaje son los componentes de la unidad de estudio del currículo que marcan lo que el estudiante debe de poder hacer en la lengua meta al final del curso.

El Departamento de Educación de Virginia, de ahora en adelante VDEO, establece estándares de aprendizaje para todas las disciplinas de enseñanza en el Estado, no obstante, los estándares de idiomas extranjeros, como el caso de ELE, no están marcados con claridad, simplemente aportan una guía general de qué se debe enseñar en el curso de ELE. Estos estándares de ELE son aplicados de 297 formas distintas ya que cada distrito educativo debe desarrollar su propio currículo siguiendo la guía provista por el VDOE. En la actualidad la guía de estándares del Estado no tiene relación con el Marco Común Europeo de Referencia (de ahora en adelante MCER), el mismo no es referenciado ni tenido en cuenta para el desarrollo de estándares de ELE. Los estándares actuales simplemente dan una guía de enseñanza sin ser explícita acerca de qué debe enseñar cada distrito escolar ni cada nivel del idioma de ELE.

Chappuis (2014) destacó la idea de tener currículos basados en estándares de aprendizaje y dentro de estas metas o destrezas para

poder ser evaluadas; y Westerberg (2016) desarrolló una guía de implementación para transferir currículos tradicionales a currículos nuevos basados en estándares de aprendizaje. Los autores previamente nombrados han sido referentes en el campo de la educación basada en estándares de aprendizaje. Sus trabajos han sido un modelo a seguir para hacer de este sistema de aprendizaje una realidad en muchos de los distritos escolares de Estados Unidos, como es el caso del distrito escolar de la ciudad de Charlottesville, en el estado de Virginia.

De Zubiría Samper (2013) dice que es importante contar con un alto grado de estructura en un currículo educativo así también como en sus componentes. De esta forma se refiere al currículo como la esencia que le da dirección y guía a un programa educativo respondiendo a preguntas como ¿Qué debo de enseñar? ¿A quién le voy a enseñar? ¿Cuándo voy a enseñar un determinado tema? Según su criterio, estas preguntas deben encontrar respuesta en las unidades de estudio basadas en estándares que conforman el currículo. De Zubiría Samper (*op. cit.*) También dice que los estándares de aprendizaje les dan un sentido de seguridad y dirección, por un lado, a los estudiantes que están experimentando los contenidos curriculares y, por otro, a las prácticas de los docentes. A su vez, Marzano (2007), con anterioridad, había señalado que el tener una estructura curricular hace de un sistema educativo, un sistema más efectivo y de mayor impacto en las distintas sociedades en las que se imparten.

Lomas, C. y Aliagas, C. (2012) definen los estándares de aprendizaje en la educación lingüística como bloques que sostienen, desarrollan y generan más aprendizaje en los estudiantes. Estos estándares generan, asimismo, que el desarrollo de la lengua trascienda los salones de clase cuando se ponen en práctica en las distintas

comunidades. También mencionan que lo previamente dicho no podría suceder si no se tuviera un orden curricular con estándares de aprendizaje bien definidos, concretos y evaluables.

March y Peters (2015) hablan de estándares de aprendizaje mencionando la necesidad de desarrollarlos en un conjunto de pasos basados en metas de aprendizaje a corto y largo plazo. Estos autores mencionan que los trabajos más recientes sobre los estándares de aprendizaje hablan de un conjunto de unidades de aprendizaje, como algo más importante que el currículo mismo, ya que las unidades de aprendizaje conforman y estructuran el currículo educativo.

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

En relación con lo dicho por Marzano, Werrick, Simms & Livingston (2014), Marzano & Haystead (2008) hablan de los docentes y sus formas de determinar qué es importante, qué no lo es y a qué contenidos deben dedicar más tiempo. Hablan del grado de dificultad de una unidad que se imparte y como esto influye en la forma de evaluar a los estudiantes. También, mencionan que enseñar a los estudiantes los contenidos que están en los estándares de

aprendizaje es vital, ya que aparecerán en la prueba de medición de las destrezas que deben alcanzar y, por tanto, los estudiantes deben estar preparados. En otras palabras, hablan de no evaluar lo que el estudiante no ha estudiado ya que obviamente eso le hará fracasar y hará que fracase el sistema de estándares de aprendizaje.

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

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

Popham (2008) resalta la importancia de los puntos estratégicos del desarrollo del aprendizaje y cómo por medio de ellos podemos desarrollar un progreso gradual del currículo. Esto quiere decir que

debemos de identificar qué unidad del conocimiento se necesita primero para entonces crear una secuencia de estándares que permita al estudiante desarrollar la lengua con total normalidad. De Zubiría Samper (2013) dice que cuando el docente imparte su clase debe hacer uso de una progresión del conocimiento regulado y basado en los estándares de aprendizaje. El estudiante debe adquirir un nivel de estructuras, vocabulario, competencia cultural y demás componentes del tema para entonces poder incrementar el grado de dificultad del aprendizaje y por ende de los estándares de aprendizaje y sus metas. Estas teorías enlazan con la propuesta de Werrick (*op. cit.*) sobre seguir un orden lógico en la presentación de las metas.

Robles (2006) destaca la importancia y la incidencia que debe de tener el MCER en el desarrollo de estándares de aprendizaje de ELE. Vemos como en su trabajo hace referencia a la importancia de desarrollar, en etapas, la adquisición del idioma para que de una manera eficiente el estudiante pueda hacer conexiones con su propio idioma y le dé sentido a lo que está aprendiendo. Esto, según Robles (*op. cit.*), garantiza la retención del idioma y mejora el nivel de aptitud del estudiante hacia el ELE.

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

Lorenzo, Casal & Moore (2009) marcan la diferencia entre unidades basadas meramente en objetivos generales y unidades basadas en estándares de aprendizaje. Mencionan que los objetivos pueden ser

el resultado deseado de una unidad, pero estos deben de estar divididos en estándares. Especifican que los estándares de aprendizaje deben de contar con metas específicas para poder alcanzar el objetivo final de la unidad de estudio. De acuerdo con Heflebower & Hoegh (2014), la elaboración de estándares dentro del currículo debe estar alineada con las metas u objetivos de la unidad de estudio. También mencionan que debe haber metas específicas de corto y largo plazo que por ende constituyan una guía de estudio para los estudiantes. Como vemos, no son pocos los autores que remarcan la necesidad de graduar las metas a alcanzar por el alumno (Popham, 2008; Marzano *et al.*, 2014; De Zubiría Samper, 2013).

Marzano & Haystead (2008) hablan de que los estándares de aprendizaje deben estar bien desarrollados y detallar qué debe saber el estudiante al final del curso. Para eso existen documentos, como es el caso de MCER, que detallan y remarca de forma muy explícita qué es lo que debe saber el estudiante al final de cada nivel de ELE.

3. CONTEXTO

Este sistema de estándares de aprendizaje fue implementado en la ciudad de Charlottesville, ciudad independiente del Estado de Virginia, en Estados Unidos.

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

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

Los alumnos toman las clases cuatro días a la semana. Tres días a la semana toman la clase durante cincuenta minutos y un día a la semana durante 90 minutos.

3.1. SISTEMA EDUCATIVO FEDERAL DE ESTADOS UNIDOS

El Departamento de Educación Federal (DEF) es el ente máximo del sistema educativo y rige en los 50 Estados y territorios estadounidenses. El DEF controla cuatro ámbitos básicos del sistema educativo estatal: (i) establece las políticas relacionadas con los *fondos económicos* federales destinados a la educación pública de toda la nación, y se encarga de la distribución y de la supervisión de los usos de dichos fondos económicos; (ii) recolecta información y supervisa las *investigaciones* de las escuelas; analiza la información recolectada sobre el sistema escolar y se la provee al Congreso de los EE.UU., a los educadores y al público en general; (iii) *identifica los problemas* de mayor magnitud en el sistema educativo y se encarga de hacerlos de interés público para encontrar soluciones, y (iv) *hace cumplir los estatutos federales* prohibiendo la discriminación en los programas educativos y programas de actividades escolares que reciben fondos del gobierno federal y asegura el acceso a la educación pública a todos los estudiantes de la nación americana.

3.2. SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL DE VIRGINIA

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

3.2.1. La estructura del sistema educativo del Estado de Virginia

El Estado de Virginia está formado por: (i) ocho regiones escolares; (ii) 95 condados; (iii) 40 ciudades independientes; (iv) 227 distritos escolares, y (iv) 1974 centros educativos. A continuación explicamos con más detalle el funcionamiento de esta estructura.

(i) El VDOE divide el Estado de Virginia en ocho regiones escolares. Cada una de ellas está dirigida por un director de educación que se encarga de supervisar la región del Estado que le fue asignada. Estos supervisores trabajan directamente con el VDOE.

(ii) Dentro de estas ocho regiones, hay 95 condados que son extensiones de tierras muy grandes que a su vez albergan ciudades, pueblos y municipios que se rigen bajo el sistema

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

(iii) También hay 40 *ciudades independientes*. Se las denomina así porque no dependen de ningún otro ente institucional. Forman parte de la educación pública, pero la mayoría de sus ingresos económicos provienen de la economía local. No reciben asistencia de los condados en los que se encuentran ya que su estatus de independiente las desafecta del condado. Una ciudad independiente se debe autosustentar económicamente y solamente recibe una mínima ayuda económica por parte del Estado.

(iv) Hay 227 distritos escolares que son los encargados de desarrollar sus currículos de educación sin supervisión alguna por parte del Estado, salvo en el caso de los cursos de educación fundamental. Así, son los propios centros educativos los encargados de desarrollar, supervisar e implementar sus currículos de ELE, por ejemplo.

(v) Los 1974 centros de educación reciben los currículos elaborados por profesores. Los centros efectúan sugerencias de cambios que creen pertinentes, siendo ese el último paso antes de ser impartidos en los salones de clase.

3.3. CENTRO ESCOLAR DONDE SE APLICAN LOS NUEVOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

El centro educativo donde se aplicó el nuevo currículo basado en los estándares de aprendizaje es parte del sistema de educación pública

de la ciudad de Charlottesville, Estado de Virginia. Esta ciudad es una ciudad independiente que está formada por: (i) siete centros educativos de primaria, (ii) uno de educación intermedia, y (iii) uno de educación secundaria. Cuenta con un total de 440 educadores. La ratio de los distintos centros educativos es de: (i) 19 estudiantes por maestro en la *escuela elemental* y en la *escuela intermedia*, y (ii) 22 estudiantes por maestro en la *escuela secundaria*. La cantidad total de estudiantes del distrito escolar es de aproximadamente 9.680. El cuerpo estudiantil de este distrito se divide de la siguiente forma: (i) 51 % de los estudiantes son del sexo masculino; (ii) 49 % del femenino; (iii) 41 % son de raza *blanca*; (iv) 34 % de raza *negra*; (v) 12 % *hispanos latinos*; (vi) 6 % *asiáticos*; y (vii) otro 6 % de distintos grupos étnicos.

3.4. LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

3.4.1. Los sujetos del curso de ELE del año 2014-2015

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

Tabla 1. Participantes del curso 2014-2015

	Escuela primaria n=411	Escuela intermedia n=401	Escuela secundaria n=429
Sexo masculino	255	152	246

Sexo femenino	135	228	146
Abandonos sexo masculino	5	19	27
Abandono sexo femenino	16	2	10
Aprobados	78%	69%	65%

El número de abandonos en cada uno de los niveles de estudio no fue tenido en cuenta para medir el nivel de aprobación del curso.

3.4.2. Sujetos del curso de ELE del año 2015-2016

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

Tabla 2. Participantes del curso 2015-2016

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

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

Como vemos en la tabla 2, el porcentaje de éxito en la aprobación de los distintos niveles de estudio es muy superior en los participantes que siguieron el nuevo currículo de ELE frente a los que cursaron el currículo tradicional.

3.5. GUÍA CURRICULAR DEL ESTADO VS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE ELE

Los currículos de ELE basados en Guías de Enseñanza antiguas han cambiado constantemente a lo largo del tiempo ya que en realidad no existe un currículo único a nivel estatal. El Estado ofrece guías generales de enseñanza de ELE, pero los elementos específicos que las deben conformar son demasiado generales. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente objetivo específico sobre gramática extraído del VDOE:

(...) *"Demonstrate attention to accurate word order, punctuation, accents and other diacritical marks, and spelling when writing."* (Demuestra atención al orden de las palabras, puntuación, acentos y otros caracteres diacríticos, y la ortografía a la hora de escribir (traducción del autor).

Esta es una de las razones por las que cada distrito escolar tiene que desarrollar sus propios currículos de ELE. Eso significa que podemos llegar a encontrar hasta un total de 297 currículos de ELE en un mismo Estado.

En los Anexos A1 y A2 hay un ejemplo de las unidades que se utilizaron en la recolección de datos: (i) una unidad del currículo tradicional y (ii) una unidad del currículo nuevo basada en estándares de aprendizaje.

El currículo basado en *estándares de aprendizaje* para ELE nivel B1 para los centros públicos de Charlottesville fue desarrollado por mí y está basado en los componentes del MCER y el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (de ahora en adelante ACTFL) (*can do statemets*).

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló gracias a la colaboración de un grupo de 3 docentes que aceptó que este estudio se llevara a cabo en sus salones de clase. Los salones de clase estaban ubicados en tres centros de educación pública de la ciudad de Charlottesville del Estado de Virginia, Estados Unidos. La recolección de datos se realizó dentro del aula de ELE en dos fases: (i) Recolección de datos siguiendo el *currículo tradicional*. En esta fase se utilizaron libros de calificaciones electrónicos del profesor para dar seguimiento al progreso de los estudiantes y luego exportar los datos a una hoja de *Microsoft Excel* y analizarlos. También se pasaron encuestas a los estudiantes para evaluar su nivel de satisfacción con el currículo tradicional. (ii) Recolección de datos siguiendo el *currículo nuevo basado en estándares de aprendizaje*. En la segunda fase se utilizó un segundo libro de calificaciones electrónico del profesor para dar seguimiento al progreso de los estudiantes y pasar la información a una hoja de *Microsoft Excel* y analizarla. También se les pasó encuestas a los estudiantes para evaluar su nivel de satisfacción con el currículo nuevo.

Antes de la recolección de datos de la segunda fase, se llevó a cabo una reestructuración completa del curso de ELE que afectó tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como al de evaluación: (i) Se

desarrollaron los *estándares de aprendizaje* tomando como referencia el *MCER* y la *ACTFL* adaptándolos a cada nivel de lengua. (ii) Se elaboraron unidades didácticas basadas en estándares con metas específicas de aprendizaje. (iii) Se eliminaron los cuatro periodos de nueve semanas que componían el curso escolar, que pasó a ser una continuación desde el primer día de clase hasta el último sin estar dividido en cuatro etapas. Antiguamente, las cuatro etapas que componían el año escolar suponían que una vez finalizaba cada una de ellas el estudiante no podía cambiar las calificaciones que había recibido, inclusive aun pudiendo demostrar que había adquirido el estándar de aprendizaje deseado. (iv) Se eliminó el sistema de calificación de carácter único y basado en porcentajes. Es decir, tras la reestructuración, las evaluaciones pueden ser repetidas hasta que el alumno puede demostrar que ha adquirido de forma satisfactoria el estándar de aprendizaje deseado y, así, modificar su calificación final.

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

En cuanto a las unidades del nuevo currículo de ELE, se elaboraron de la siguiente manera: (i) Se establecieron los criterios para delimitar y determinar qué correspondía a una competencia básica, intermedia y avanzada en ELE. (ii) Se alinearon las formas de evaluación con las

metas de los estándares, para de esa forma saber cómo y de qué forma se iba a medir el nivel de adquisición del idioma. (iii) Se organizaron exámenes y pruebas semanales, mensuales, semestrales y anuales que se ajustaran a dichos estándares. De esa forma se garantizaba evaluar al estudiante en los estándares y destrezas a las que serían expuestos. (iv) Se prosiguió a desarrollar una *escala*¹ de calificación basada en cuatro puntos (Ver Anexo A3) que a su vez podría contar con subescalas de medio punto cada una diseñada por el docente encargado de impartir la asignatura de ELE y que se ajustaba al tipo de prueba a la que el estudiante iba a ser expuesto. (v) Al final del curso, se revisaron nuevamente las unidades didácticas diseñadas y se efectuaron cambios en aquellos elementos en los que se evidenció algún fallo. (vi) A lo largo de todo el proceso de pilotaje, se mantuvieron reuniones semanales con los encargados de impartir el nuevo currículo de ELE con el objetivo de analizar las prácticas y las experiencias vividas dentro del salón de clase.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación son, por un lado, los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en los dos cursos de ELE, el tradicional, durante el año escolar 2014-2015, y el curso nuevo basado en *estándares de aprendizaje* durante el año escolar 2015-2016. Por otro lado, también se presentan los

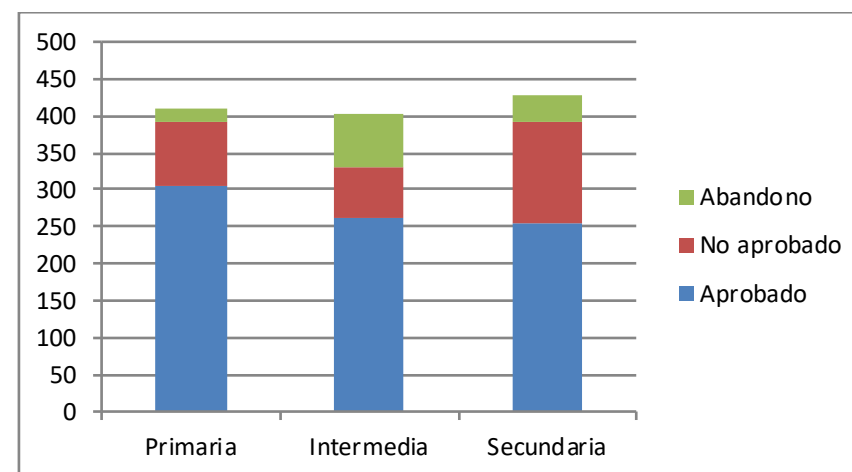
¹ La calificación en *escala* es mejor que la de porcentajes porque la *escala* facilita la evaluación continua en el salón de clase. El estudiante puede monitorearse a sí mismo ya que la *escala* tiene un valor descriptivo de lo que ha hecho bien y lo que tiene que mejorar. Normalmente, una subescala desarrollada por el docente expresa un área de competencia en el idioma y utiliza un lenguaje que facilita el

resultados de las entrevistas mostrando qué percibían los estudiantes acerca del currículo de ELE tradicional y nuevo.

5.1.1. Resultados del currículo tradicional de ELE 2014-2015

Como se observa en el gráfico 1, en la escuela primaria el porcentaje de estudiantes que superó el nivel B1 de ELE fue de un 78%. En la escuela intermedia, el porcentaje de estudiantes que superó el nivel B1 de ELE fue de un 69%. En la escuela secundaria el porcentaje de estudiantes que superó el nivel B1 de ELE fue de un 65%.

Gráfico 1. Resultados currículo tradicional 2014-2015

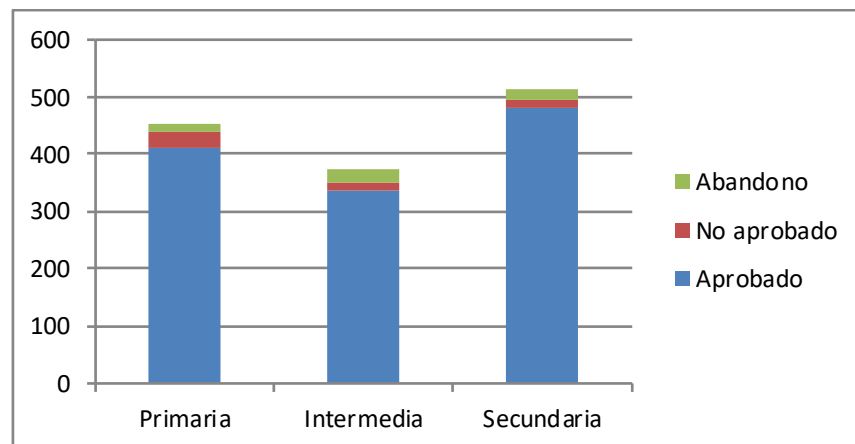


entendimiento del estudiante con respecto a su evaluación. La calificación en porcentajes, sin embargo, tiende a hacer que los estudiantes quieran *coleccionar* porcentajes y compitan entre sí por obtener un cien por ciento y no a reflexionar sobre qué área del idioma ignora y qué debe hacer para mejorarla.

5.1.2. Resultados del currículo nuevo de ELE 2015-2016

En el gráfico 2 presentamos los resultados académicos obtenidos tras la implementación del nuevo currículo de ELE basado en *estándares de aprendizaje*. Como se puede observar, los porcentajes de aprobación respecto al curso anterior con el currículo tradicional son superiores: un 93% en la escuela primaria; un 97% en la escuela intermedia, y un 98% en la escuela secundaria.

Gráfico 2. Resultados currículo nuevo 2015-2016.



5.2. ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DE ELE

A continuación presentamos las respuestas de la encuesta realizada a dos estudiantes que ya habían cursado el nivel B1 con el currículo tradicional y no lo habían aprobado, pero que bajo el nuevo currículo basado en *estándares de aprendizaje* sí lo consiguieron.

5.2.1. Entrevista estudiante 1

¿Cómo te sentías el año pasado en la clase de español?

- *Mal, no sabía qué estaba aprendiendo, no entendía nada y no podía enfocarme en la clase.*

- *Nunca supe qué era lo que tenía que aprender, era como un juego de adivinanza.*

- *Me sentía tonto, no sabía qué estaba aprendiendo.*

¿Qué crees que ha cambiado este año en comparación con la última vez que estudiaste español?

- *Este año tengo metas de aprendizaje, sé qué es lo que tengo que estudiar. Todavía no entiendo mucho el idioma pero sé que el viernes tengo una prueba del verbo ser y estar y que tengo que saber cómo describir a mi madre, hermana y padre.*

- *Ver en la pizarra, ahí están las metas de aprendizaje que tengo que saber para mi presentación el día miércoles.*

- *Este año puedo retomar una prueba si la pierdo, el año pasado no podía. Tomaba la prueba, la perdía y era el final, estaba todo terminado.*

5.2.2. Entrevista estudiante 2

Dicen que si pierdes una prueba la puedes tomar nuevamente, ¿cómo funciona eso?

Si pierdes la prueba debes de venir a ver a la maestra, ella te explica el estándar de aprendizaje de esa unidad y sus metas. Entonces, tú tienes que estudiar el fin de semana y el lunes puedes venir y tomar la prueba. Eso es fantástico porque puedes tener un mal día, tú sabes, y si pierdes la prueba está todo bien, no es el final. Creo que pensándolo bien eso ha mejorado mi forma de ver el español.

¿Qué consejo tienes para los que van a estudiar un idioma extranjero el año que viene?

Yo les aconsejaría que tomen español, es muy bueno, es difícil muy difícil, pero es muy bueno. Sabes, aquí hay mucha gente que habla

español y yo ahora puedo hablar con ellos. El año pasado no entendía nada, no tenía ni idea que estaba haciendo, entonces se me hizo muy difícil. Ahora tengo todo anotado en la pizarra y puedo saber con el papel (escala de 4 puntos con retroalimentación para el estudiante) que me da la maestra que es lo que debo de mejorar.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Guskey (2008) reporta en su recolección de datos elaborada durante un extenso periodo de años que la mayoría de los métodos de evaluación de los currículos son por medio de exámenes, pruebas semanales, pruebas semestrales, presentaciones, etc. Pero el punto es que en todos esos métodos de evaluación, el profesor basa las calificaciones en un simple método de porcentajes y no en base a unas destrezas medidas por *estándares de aprendizaje*. Los actores activos del proceso de aprendizaje ponen de manifiesto, con detalles, los fallos que ellos mismos percibían con el funcionamiento del currículo tradicional. Asimismo, las entrevistas muestran que el nivel de aceptación del currículo nuevo, por parte de los estudiantes, excede al nivel de aceptación del currículo tradicional. La razón principal de ello es que los estudiantes ahora ven la oportunidad de poder demostrar su competencia lingüística sobre la lengua meta de formas diferentes y en distintos puntos del año sin tener que pensar en un porcentaje que puede o no confirmar dicha competencia.

Otro éxito que se puede ver en este currículo nuevo versus el currículo tradicional queda bien resumido en las palabras de Jarvis (2000) cuando marca la diferencia entre unidades basadas en objetivos y unidades basadas en estándares de aprendizaje. Los objetivos pueden ser el resultado deseado de nuestra unidad didáctica, pero al no estar definidos en estándares de aprendizaje y en metas

específicas no van a conseguir la finalidad de guiar y llevar al estudiante a alcanzar el nivel deseado de conocimiento, competencia y destreza dentro de la lengua meta, en este caso, el español.

También, como hemos visto en el gráfico 2, se ha demostrado que el currículo nuevo cuenta hasta con un 98% de aprobación. Esta mejora respecto a los resultados con el currículo tradicional avala la idea de trabajar dentro del aula de ELE con el nuevo modelo de currículo con metas de corto y largo plazo. Si estos resultados se transfirieran a nivel estatal, estaríamos beneficiando sin duda alguna a 1,2 millones de estudiantes que actualmente cursan alguna lengua extranjera y no están bajo el sistema nuevo de *estándares de aprendizaje*.

Otro elemento que debemos resaltar de los resultados obtenidos a partir de los testimonios de los estudiantes y el porcentaje de aprobación es que pudimos detectar qué unidad de conocimiento se necesitaba primero para a partir de ahí crear una secuencia de estándares que les ayudara a conseguir un nivel de logro final más alto. En esta línea, Popham (2008) resalta la importancia de los puntos estratégicos del desarrollo del aprendizaje y cómo por medio de ello podemos diseñar un currículo gradual.

De Zubiría Samper (2013) menciona que el currículo es la esencia que guía nuestro programa educativo respondiendo a las necesidades de los estudiantes. Es por eso que, destacamos el resultado académico del año 2015 cuando alcanzó un 98%, máxime si se tiene en consideración que un año antes el porcentaje de aprobación era de un 65%. Como pudimos observar en los ejemplos de áreas curriculares presentados en este artículo, el modelo nuevo de estándares determina el estándar deseado así también como sus componentes y la forma de evaluación, mientras que el modelo tradicional se limita a mencionar de forma muy general el

conocimiento que debe adquirir el estudiante sin especificar nada más. Como tampoco explicita la forma de evaluación y deja en manos de las ocho regiones, los 227 distritos escolares y las 40 ciudades independientes del estado de Virginia el desarrollo del currículo, la enseñanza y la evaluación del ELE. Nuestro currículo nuevo basado en *estándares de aprendizaje* provenientes del MCER y la ACFTL da respaldo a un currículo único a nivel estatal ya que el nivel de aceptación de los estudiantes y el nivel de aprobación del currículo nuevo es netamente mayor al currículo tradicional.

7. CONCLUSIÓN

El éxito del currículo nuevo basado en estándares de aprendizaje, demostrado a lo largo de todo este artículo, se puede apreciar en los puntos que se mencionan seguidamente:

- el currículo nuevo tiene un 98% de aprobación, mientras que el currículo tradicional tan solo alcanzaba un 78 %;
- los estudiantes perciben el currículo nuevo como una guía hacia lo que deben de saber al final del curso de ELE. También, mencionan, que esta guía, los motiva a ser estudiantes autónomos y autoevaluar sus propios procesos de aprendizaje, mientras que el currículo tradicional les causaba un efecto contrario;
- el currículo nuevo posee: i) estándares de aprendizaje basados en los modos de comunicación; ii) metas de corto y largo plazo; iii) evidencia de aprendizaje; iv) objetivos generales; v) objetivos específicos; vi) contenidos por nivel; vii) metodología; viii) formas de evaluación. El currículo tradicional posee: i) objetivos generales no específicos al ELE; ii) una guía gramatical; iii) listado breve de

habilidades a desarrollar; iv) logística respecto al desarrollo curricular; v) estatutos y leyes acerca del desarrollo curricular; vi) referencia respecto a quién deber desarrollar los currículos de ELE; vii) referencia sobre la inexistencia de un sistema evaluativo de lenguas a nivel estatal.

- el currículo nuevo pretende ser único en el Estado de Virginia (Estados Unidos) ya que, entre otros, tiene tres objetivos principales para la fomentación de la enseñanza de ELE desde un enfoque comunicativo: i) establecer al estudiante como el centro del desarrollo curricular, tratándolo en un agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural; ii) formar personas comunicativas, críticas y lingüísticamente competentes para afrontar todo tipo de comunicación a través de internet, y de forma presencial; iii) poner el enfoque en la utilización de materiales auténticos que faciliten un uso discursivo variado.

A partir de los resultados del estudio del currículo tradicional y el currículo nuevo, hemos llegado a la conclusión que el actual 98% de aprobación del currículo nuevo marca de forma precisa su contundencia y superioridad cuando se lo compara al currículo tradicional. Otra conclusión es que la percepción de los estudiantes respecto al nuevo currículo es muy positiva ya que ellos mismos pueden ver y evaluar sus progresos, mientras que con el currículo tradicional solo se podían guiar por un resultado numérico que no siempre era reflejo de sus conocimientos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Council on the Teaching of Foreign Languages [online]. 2017. [Consulta: 15 de septiembre de 2017]. Disponible en la web: <http://www.actfl.org>

Chappuis, J., 2014: "Thoughtful assessment with the learner in mind". *Educational Leadership*, 71(6): 20–26.

Clark, C.M. y Peterson, P., 1986: *Teachers' Thought Processes*. En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*, 3a ed. Nueva York. Macmillan.

De Zubiría Samper, J., 2013: *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Magisterio.

Earl, L., 2003: *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Franklin, B., 1986: *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. New York: Falmer.

Guskey, T., 2008: *Practical solutions for serious problems in standards-based grading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Heflebower, T. & Hoegh, J., 2014: *A School Leader's Guide to Standards-Based Grading*. Marzano Research.

Jarvis, Ana C. et al., 2000: *Basic Spanish grammar*. Houghton Mifflin.

Lomas, C. y Aliagas, C., 2012: *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*.

México, D.F.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.

Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P., 2009: "The Effects of Content and Language integrated Learning in European Education: Key Finding from Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project". *Applied Linguistics*, 31 (3): 418-442.

March, J. & Peters, K. 2015: "Telling the truth about the Common Core", *Phi Delta Kappan*, 96 (8): 63–65.

Martín Peris, E., 2005: "La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas", en Alonso, I. (coord.). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*. Carabela, 57. Madrid: SGEL.

Marzano, R., 2007: *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: ASCD

Marzano, R. & Haystead, M., 2008: *Making standards useful in the classroom*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R., Warrick, P., Simms, J. & Livingston, D., 2014: *A handbook for high reliability schools*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Popham, W.J., 2008: *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.

Robles, S. et al. (coord.), 2006: *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Málaga: Área de Innovación Educativa.

Ruiz, J., 2005: *Teoría del currículum*. Madrid: Editorial Universitas.

Virginia Department of Education Home. [online] 2017. VDOE: Doe.virginia.gov. [Consulta: 10 de septiembre de 2017] Disponible en la web:
<http://www.doe.virginia.gov>

Shulman, L.S., 1987: *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. ed. cast.: "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1), 2005.

U.S. Department of Education (2001-2002): *The national educational technology plan. No Child Left Behind Act of 2001*, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002) Washington, DC.

Westerberg, T., 2016: *Charting a course to standard-based grading*. Alexandria, VA: ASCD.

FECHA DE ENVÍO: 6 DE ABRIL DE 2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: 21 DE AGOSTO DE 2018

9. ANEXOS

A.1. EJEMPLO DE UNA UNIDAD BASADA EN EL CURRÍCULO TRADICIONAL

LEVEL B1, B2 ADVANCED: PERSON-TO-PERSON COMMUNICATION

OBJECTIVE: students continue to develop their communicative competence by interacting orally and in writing with other Spanish speakers, understanding oral and written messages in Spanish, and making oral and written presentations in Spanish. They communicate on a variety of topics at a level commensurate with their study, using more complex structures in Spanish and moving from concrete to more abstract concepts. They comprehend the main ideas of the authentic materials that they listen to and read and are able to identify significant details when the topics are familiar. Students develop the ability to discuss in Spanish topics related to historical and contemporary events and issues.

- 1) The student will engage in original and spontaneous oral and written communications in Spanish.
 - a) Express own opinions, preferences, and desires, and elicit those of others.
 - b) Use level-appropriate vocabulary and structures to express ideas about topics and events found in a variety of print and non-print Spanish sources.
- 2) The student will demonstrate skills necessary to initiate, sustain, and close oral and written exchanges in Spanish, applying familiar vocabulary and structures to new situations.
 - a) Participate in sustained exchanges that reflect past, present, and future time.
 - b) Exchange detailed information on familiar topics via conversations, notes, letters, or e-mail.

NIVEL B1, B2: COMUNICACIÓN PERSONA-A-PERSONA

OBJETIVO: los estudiantes continúan desarrollando sus competencias comunicativas interactuando de forma oral y escrita con otros hablantes de español, remarcando mensajes orales y escritos en español, y haciendo presentaciones orales y escritas. Ellos se comunican en varios temas en un nivel acorde y medido con sus estudios,

usando estructuras complejas en español y desplazándose desde lo concreto hasta conceptos más abstractos. Ellos pueden comprender las ideas principales de los materiales auténticos que escuchan y leen y son capaces de identificar detalles significativos cuando los temas son conocidos. Los estudiantes desarrollan la habilidad de discutir en español temas y eventos relacionados con sucesos históricos y contemporáneos.

- 1) El estudiante podrá participar en una comunicación espontánea y original de forma oral y escrita.
- 2) El estudiante podrá demostrar habilidades necesarias para iniciar, sostener, y cerrar un intercambio oral y escrito en español, aplicando vocabulario y estructuras que sean conocidas.
 - a) Participar en intercambio sostenidos que reflejan el pasado, presente y futuro.
 - b) Intercambiar información detallada acerca de temas conocidos por medio de conversaciones, notas, cartas, correos electrónicos.

CONTENIDO PARA LA UNIDAD: El currículo tradicional no ofrece un contenido específico.

METODOLOGÍA: El currículo tradicional no ofrece una metodología.

EVALUACIÓN: El currículo tradicional no ofrece un sistema de evaluación. (Virginia Department of Education, 2007: 51)

A.2. EJEMPLO DE UNA UNIDAD BASADA EN ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE ELE DEL CURRÍCULO NUEVO CON OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Nivel B1, B2:

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar el entendimiento del uso de la lengua materna y de la lengua meta por medio del desarrollo de la comunicación interpersonal. Reflexionar sobre el proceso comunicativo por medio de la comparación de otras lenguas y desarrollar el uso de ELE dentro y fuera del salón de clase. Desarrollar los tres modos de comunicación en función del enfoque comunicativo de la lengua.

CONTENIDO / ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE:

Enfoque en las relaciones de la lengua y su desarrollo.

Estándar 1	Competencias Lingüísticas		
	Estándar1: interpersonal		
	Interactuar de manera informal, en parejas o en grupos, utilizando gesticulaciones y un lenguaje culturalmente apropiado.		
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	
E 1.1	INTERCAMBIAR INFORMACIÓN E IDEAS: sostener conversaciones y debates acerca de varios ámbitos como, del ámbito profesional, personal, social y académico entre otros, utilizando preguntas de clarificación.	EXPRESIÓN ORAL / COMPRESIÓN ORAL: 1) Participa activamente de reuniones y diálogos en debates. 2) Debate sobre acontecimientos académicos que impactan a sus compañeros y profesores. 3) Participa en debates sobre la salud de los ancianos y los cuidados que estos necesitan. 4) Dialoga sobre las ventajas y desventajas que tiene el uso de la tecnología.	COMPRESIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA: 1) Intercambia mensajes electrónicos debatiendo y desafiando la postura de una organización de noticias. 2) Sirve como moderador de un debate en redes sociales. 3) Guía conversaciones sobre los impactos de leyes migratorias. 4) Trabaja con otros colegas para el desarrollo de artículos académicos por medio de programas de internet.

E 1.2	Satisfacer LAS NECESIDADES EN LA COMUNICACIÓN negociando en situaciones en las cuales no son familiares y hacerlo de forma satisfactoria.	EXPRESIÓN ORAL / COMPRESIÓN ORAL: 1) Intercambia información profesional o educativa de índole compleja. 2) Interactúa con un profesor incitando a realizar cambios en la tarea. 3) Dialoga con colegas identificando las causa que impactan el resultado de un proyecto. 4) Interactúa con un agente de la ley para solucionar un problema.	COMPRESIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA: 1) Dialoga con un conserje el cambio en la registración de su matriculación, por medio de correos electrónicos. 2) Interviene en un foro de internet para redirigir el dialogo al enfoque original. 3) Explica una situación compleja y guía el proceso de reclamo en el espacio virtual de reclamos para el cliente. 4) Intercambia mensajes con du médico para cambiar el tratamiento que está llevando a cabo.
E 1.3	EXPRESAR, REACCIONAR, Y DEFENDER: conversaciones prolongadas en las cuales se puede debatir en temas complejos y que	EXPRESIÓN ORAL / COMPRESIÓN ORAL: 1) Expone su opinión	COMPRESIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA: 1) Presenta en un foro de internet

	requieren pensamiento hipotético y abstracto.	sustentada por una investigación. 2) Interactúa para sugerir como acceder a ayuda legal en una situación complicada. 3. Intercambia opiniones sobre los beneficios de la atención medica gratis. 4) Debate sobre el sistema judicial y su complejidad.	condiciones para ser empelado de la compañía en la que trabaja. 2) Contribuye al desarrollo de documentos referentes a posiciones políticas en redes sociales y foros de internet. 3) Presenta evaluaciones laborales y sus reflexiones. 4) participa en diálogos en páginas de internet sobre trabajos artísticos y sus mensajes culturales.
--	---	---	--

CONTENIDO PARA LA UNIDAD

Los contenidos de la *pronunciación* del español del nivel B1 y B2 están estipulados en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes y estos cuentan con los siguientes componentes:

- 1) Caracterización del español: modo de fonación; movimientos labiales; precisión sobre el acento idiomático.
- 2) La entonación: segmentación del discurso en unidades; identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa; identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla.

- 3) La sílaba y el acento: reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica; reconocimiento, identificación y producción del acento.
- 4) El ritmo, las pausas y el tiempo: percepción y producción del ritmo en la lengua hablada; percepción y producción de las pausas y del grupo fónico.
- 5) Los fonemas y sus variantes: la identificación y producción de los fonemas vocálicos; identificación y producción de los fonemas consonánticos; sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico.
- 6) Nociones mentales: reflexión, conocimiento; expresión verbal.

Los contenidos de las *nociones específicas* del español del nivel B1 y B2 están estipulados en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes y estos cuentan con los siguientes componentes:

- 1) Individuo dimensión física: Partes del cuerpo; características físicas; acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo; ciclo de la vida y reproducción.
- 2) Individuo dimensión perceptiva y anímica: carácter y personalidad; sentimientos y estado de ánimo; sensaciones y percepciones físicas; estados mentales; modales y comportamiento; valores personales; suerte.
- 3) Identidad personal: datos personales; documentación; objetos personales.
- 4) Relaciones personales: relaciones familiares; relaciones sociales; celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos; actitudes y formas de comportarse.
- 5) Alimentación: dieta y nutrición; bebida; alimentos; recetas; platos; utensilios de cocina y mesa; restaurante.
- 6) Educación: centros e instituciones educativas; profesorado y alumnado; sistema educativo; aprendizaje y enseñanza; exámenes y calificaciones; estudios y titulaciones; lenguaje de aula; material educativo y mobiliario de aula, etc.

METODOLOGÍA:

- 1) Exposición directa al uso auténtico de la lengua: cara a cara; oyendo conversaciones; escuchando radio, grabaciones; viendo, escuchando televisión; leyendo textos escritos auténticos sin previa manipulación; utilizando programas de ordenador; participando en video-conferencias; cursando otras materias en la lengua meta.
- 2) Exposición directa a enunciados hablados.
- 3) Participación directa en interacciones comunicativas auténticas.

EVALUACIÓN:

- 1) La *evaluación continua* que es el tipo de evaluación que demuestra todo lo que ha hecho el alumno y el profesor a lo largo de todo el curso de ELE, pues este tipo de evaluación tendrá como resultado final una calificación que refleje el trabajo de todo el curso o del semestre.
- 2) La *evaluación basada en estándares de aprendizaje* es el tipo de evaluación que se basa en un sistema de escala de cuatro puntos. Este tipo de evaluación es un tipo de evaluación continua y que evalúa los estándares por separado.

A.3. EJEMPLO DE UNA GUÍA DE EVALUACIÓN BASADA EN UNA ESCALA DE CUATRO PUNTOS

Escala de un punto	MODOS DE COMUNICACIÓN				
	PUNTO	PRESENTACIÓN	INTERPERSONAL	INTERPRETATIVO	INTERCULTURAL
No apto 1		<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos aquí)</i>	<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos aquí)</i>	<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos aquí)</i>	<i>La evidencia de aprendizaje es insuficiente: (citar ejemplos aquí)</i>

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