



**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**RECINTO UNIVERSITARIO “CORNELIO SILVA ARGÜELLO”**  
**UNAN- FAREM-CHONTALES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

Seminario de graduación para optar al título de licenciado en Ciencias de la Educación con  
mención en Lengua y Literatura Hispánicas.

**Tema general:**

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

**Título del trabajo:**

Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el  
nivel B1

**Autores:**

1. Br. Rocha, Agustina del Socorro
2. Br. Castillo Palacios, Rosandra

**Tutor:**

MSc.: Henry Alexander Murillo Reyes

Diciembre, 2020





UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN-MANAGUA

**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE  
CHONTALES  
RECINTO UNIVERSITARIO “CORNELIO SILVA ARGÜELLO”  
UNAN- FAREM-CHONTALES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

Seminario de graduación para optar al título de licenciado en Ciencias de la Educación con  
mención en Lengua y Literatura Hispánicas.

**Tema general:**

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

**Título del trabajo:**

Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el  
nivel B1

**Autores:**

1. Br. Rocha, Agustina del Socorro
2. Br. Castillo Palacio, Rosandra

**Tutor:**

Prof.: Henry Alexander Murillo Reyes

Diciembre, 2020

## **DEDICATORIA**

Primeramente, dedicamos este trabajo investigativo a Dios, nuestro Señor Jesucristo, puesto que nos brinda sabiduría, amor y paciencia, nos ayuda en los momentos más difíciles brindándonos valores que nos fortalezcan no solo como estudiantes, sino también como hijos y, por ende, como personas.

En segundo lugar, a nuestros padres, pilares fundamentales para nuestra formación. Ellos, han sido en quienes nos apoyamos en los momentos más difíciles y quienes siempre están para nosotros en todo momento: felices, tristes, amargos, de lucha y sufrimiento. Padres ejemplares que sin ellos no fuera posible estar en este nivel académico. Gracias, Padres, por la vida, por su incondicional apoyo mantenido a través del tiempo.

A docentes y especialmente a nuestro tutor de seminario, por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios universitarios y por su constancia para la elaboración de este trabajo investigativo, por su tiempo compartido y por impulsar el desarrollo de nuestra formación profesional.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradecemos primeramente a Dios, nuestro señor, por ser quien guía nuestros pasos por el camino correcto, por darnos la fuerza e iluminarnos la mente para sobre pasar todos aquellos obstáculos que intervinieron de manera negativa durante estos cinco años de estudio y, darnos la sabiduría para la elaboración de este trabajo y lograr culminarlo en tiempo y forma.

A nuestros padres por ser quienes nos motivan a seguir luchando cuando sentimos que ya no podemos más y siempre acompañarnos en las alegrías, tristezas, debilidades y fortalezas para que podamos alcanzar todos los propósitos en la vida y salir adelante.

A todos los docentes que han depositado en nosotros todos sus conocimientos durante el transcurso de la formación media principalmente a MSc: Henry Alexander Murillo Reyes por habernos orientado en todo el proceso de investigación.



## FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES

### “CORNELIO SILVA ARGÜELLO”

#### CERTIFICACIÓN

En cumplimiento a la normativa vigente, el suscrito docente **Henry Alexander Murillo Reyes** profesor del Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua **certifica que:**

El trabajo de Seminario de Graduación, titulado Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el nivel B1 desarrollado por: Br. Rocha, *Agustina del Socorro* y Br. *Castillo Palacios, Rosandra*, cuenta con las incorporaciones que el tribunal examinar recomendó en la defensa del mismo.

Por tanto, considero que el trabajo está **APTO** para ser entregado a la instancia correspondiente como parte de la modalidad de graduación de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Hispánicas.

Dado en Juigalpa Chontales, a los doce días del mes de febrero del año 2021.

---

MSc. Henry Alexander Murillo Reyes

Tutor



**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**“CORNELIO SILVA ARGÜELLO”**

**VALORACIÓN DEL TUTOR**

**Henry Alexander Murillo Reyes**, profesor del departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales, hace constar que el trabajo final titulado “ Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el nivel B1”, desarrollado por: *Br. Rocha, Agustina del Socorro y Br. Castillo Palacios, Rosandra*, mismo que ha de presentarse como modalidad de graduación, en el marco del curso Seminario de graduación, ha sido desarrollado bajo mi tutela y dirección.

Del mismo modo es meritorio resaltar que a lo largo del período de tutoría, se mantuvo un sinnúmero de encuentros para definir y desarrollar en conjunto las líneas de trabajo, el tema de investigación, los objetivos, la metodología y todo lo que implicó el desarrollo y ejecución del trabajo en su totalidad. Ante esto considero, que el trabajo cumple con las expectativas planteadas y con el rigor científico requerido que exige esta casa de estudio.

Por tanto, considero que el trabajo está **APTO** para presentarse como defensa de graduación de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Hispánicas.

En la ciudad de Juigalpa, a los 26 días del mes de diciembre del año 2020.

---

Henry Alexander Murillo Reyes

Profesor Tutor

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal diseñar una propuesta didáctica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el nivel B1 con el fin de promover la enseñanza de ELE **con el** método comunicativo por tareas para fomentar la competencia intercultural desde una mirada integradora de los saberes de los aprendientes y, haciendo uso del enfoque nocio-funcional puesto que este permite que el aprendizaje se dé mediante la interacción de los estudiantes-profesor-estudiantes. Los contenidos a trabajar son seleccionados según el MCER y PCIC de acuerdo a los niveles de referencia que se plantean en MCERL 2002. A partir de esto, se propone un procedimiento de cuatro fases principales. La primera denominada *pre tarea*, *tarea principal* y *pos tarea* y evaluación de la unidad didáctica. La pre

tarea está diseñada con el propósito de estimular la comprensión auditiva y visual de los aprendientes y de esa manera, de cierto modo, caracterizarlos e identificar sus necesidades, hábitos de estudio, gustos e intereses. La tarea principal se diseñó a partir de la primera o pre tarea en la que se podrá en evidencia el dominio de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de los contenidos mediante una guía de actividades prediseñada. Y, en la pos tarea, se hace una evaluación de la calidad de la competencia comunicativa oral, escrita y creativa. La fase de evaluación consta de un instrumento de evaluación en forma de cuestionario y rúbricas para establecer el grado de competencia de dominio de la lengua intercultural de los estudiantes antes y después de implementar la unidad didáctica.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
VALORACIÓN DEL TUTOR.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
RESUMEN.....	vi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. JUSTIFICACIÓN.....	2
III. OBJETIVOS.....	4
3.1 <i>Objetivo general</i> .....	4
3.2 <i>Objetivo Específicos</i> .....	4
IV. DESARROLLO.....	5
4.1 <i>Bases teóricas de la enseñanza de ELE</i> .....	5
4.1.1 Diseño Curricular en ELE.....	5
4.1.2 Diversas conceptualizaciones sobre diseño curricular.....	7
4.1.3 La estructura del diseño curricular.....	9
4.1.3.1 Análisis de necesidades.....	11
4.1.3.1.1 <i>Tipos de necesidades</i> .....	11
4.1.3.1.1.1 <i>Objetiva.</i> .....	12
4.1.3.1.1.2 <i>Subjetiva</i> .....	12
4.1.3.2 Formulación de objetivos.....	12
4.1.3.3 Selección del contenido.....	13
4.1.3.4 Selección de las Experiencias de Aprendizaje.....	14
4.1.3.5 Organización de las experiencias de aprendizaje.....	15
4.1.3.6 Determinación de lo que será objeto de evaluación, de la forma y los instrumentos de evaluación.....	16
4.1.4 Método.....	18
4.1.4.1 Concepto.....	18
4.1.4.2 Elementos.....	19
4.1.5 Tipos de métodos.....	22
4.1.5.1 El método nocio-funcional.....	23
4.1.5.2 Enfoque.....	24

4.1.5.3	Enfoque Por tarea.....	24
4.1.5.4	Bases metodológicas del enfoque por tarea.....	26
4.1.5.5	Estructura y secuenciación.....	28
4.1.6	La evaluación en ELE.....	33
4.1.6.1	Estrategias de enseñanza-aprendizaje en ELE.....	35
4.1.7	El Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: MCER.....	36
4.1.8	La competencia comunicativa.....	37
4.1.9	Los modelos de competencia comunicativa.....	38
4.1.9.1	Competencia lingüística.....	39
4.1.9.2	Competencia sociolingüística.....	39
4.1.9.3	Competencia pragmática.....	39
4.1.9.4	El Modelo de Canale y Swain (1980).....	40
4.1.9.5	El Modelo de Bachman (1990).....	40
4.1.10	El plan curricular del instituto Cervantes (PCIC): niveles de referencia para el aprendizaje y la enseñanza del español.....	41
4.1.11	Los niveles de referencia.....	42
4.2	Descripción del nivel B1.....	43
4.3	Presentación de la propuesta didáctica, justificación de la unidad didáctica y enfoque adoptado.....	45
4.3.1	Diseño de la propuesta.....	48
4.3.2	Objetivos.....	48
4.3.3	Selección de contenidos según el MCER y el PCIC para el nivel B1.....	48
4.3.4	Funcionales.....	49
4.3.5	Gramaticales.....	51
4.3.6	Aspectos metodológicos.....	57
4.3.7	Evaluación.....	57
V.	CONCLUSIONES.....	59
VI.	BIBLIOGRAFÍA.....	61
VII.	ANEXOS.....	67

## I. INTRODUCCIÓN

Un trabajo de investigación tiene la finalidad profundizar en un campo o área de conocimiento en el cual el investigador centra su interés y, en este caso el campo de interés en ELE. Esta área de enseñanza es relativamente nueva y marca una modalidad de enseñanza novedosa y que cambia en relación a varios factores como las necesidades de los aprendientes, los temas a trabajar y los niveles de referencia según el MCER y el PCIC.

De ahí que en este trabajo se propone abordar conceptos relacionados con el diseño curricular aplicado en la elaboración de una unidad didáctica de ELE, considerando de vital importancia el desarrollo de la competencia lingüística, para llegar a tener una comunicación plena y una relación significativa con otras culturas con relación a su nivel de dominio de la lengua.

En el capítulo o apartado I, se refleja toda la base teórica acerca de los elementos del diseño curricular de ELE, se plasman los fundamentos curriculares de MCER y se realiza un análisis profundo de las normativas del PCIC, de los cuales se hace una síntesis de los conceptos más importantes de estos documentos. Asimismo, una conceptualización de los métodos y enfoques de enseñanza de ELE.

En el capítulo II, se presenta una breve descripción de los niveles de referencia según el MCER y su órgano de ejecución PCIC. En este se hace un abordaje del nivel B1 puesto la propuesta de Unidad didáctica está diseñada para ese nivel, por tanto, se presentan las principales competencias y habilidades que debe poseer un estudiante que haya finalizado dicho nivel.

En el capítulo III, se presenta la propuesta de unidad didáctica, donde se describe el nivel seleccionado, se clasifican los contenidos de acuerdo al nivel y al tema a tratar en el proceso, se justifica cada uno de los contenidos seleccionados y su relación con el material o recurso didáctico elaborado para el logro del aprendizaje deseado.

## II. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la enseñanza del español ha sufrido transformaciones y adaptaciones metodológicas, con el objetivo de crear una base común para profesionales de la enseñanza de lengua en miras de fomentar la movilidad, la colaboración y la comprensión mutua a través de habilidades creadoras que desarrollen las competencias comunicativas entre países que no comparten el español como lengua materna, por tanto, es necesario estar en consonancia con lo que demanda la sociedad del conocimiento y, en específico con la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (de aquí en adelante, en esta investigación, se denominará ELE).

De ahí que en esta investigación se enfocará en estudiar los fundamentos teóricos del diseño curricular relacionados con enseñanza ELE, desde una conceptualización amplia del enfoque o diseño curricular, ya que, desde la aparición del término, este ha sufrido constantes cambios con el fin de perfeccionarlo o adaptarlo a esta área de la enseñanza de la lengua. Asimismo, una explicación de los contenidos gramaticales, léxicos funcionales, culturales del plan curricular del Instituto Cervantes, los niveles de referencia y aprendizaje del español para el nivel B1 puesto que, al finalizar el trabajo se presentará una unidad didáctica para la enseñanza de ELE en ese nivel.

Los motivos que llevaron a investigar sobre este tema radican en que, esta ciencia, es relativamente nueva, permite una preparación más integral como profesional de Lengua y, al mismo tiempo, nos abre oportunidades de desempeñarnos en diferentes ámbitos de la enseñanza del idioma (Español) debido a que, por causas de la globalización, son muchos los extranjeros que visitan Nicaragua lo que presenta una oportunidad de desarrollarnos como profesores de ELE.

Veamos su justificación respecto de los siguientes tres puntos de vista:

### **A. Desde la estructura interna una unidad didáctica:**

- ✓ Permite entender el alcance que tendrá el curso en correspondencia a las necesidades a solventar del aprendiz.
- ✓ Ayuda a minimizar el margen de error y la improvisación de las actividades a realizarse durante el desarrollo de las sesiones de una clase.

- ✓ Propicia la temporalización de cada actividad que va en correspondencia al logro de la tarea propuesta.
- ✓ Proporciona el espacio metodológico con el objetivo de lograr una evaluación objetiva en concordancia con el desempeño de los aprendientes y, las actividades que se enfocan a lograr una meta final.

**B. Justificación social.**

- ✓ Uso de frases comunes en el habla del español estándar como un medio o vehículo de comunicación capaz de establecer relaciones con el mundo.
- ✓ Comprensión de procesos mentales tan comunes en el alumno, por ejemplo, ver el número de artículos de cierto precio que puede comprar con cierta cantidad de dinero, pedir rebaja, hacer divisiones, entre otras operaciones relacionadas con el comportamiento económico.

**C. Justificación por su valor formativo.**

- ✓ Familiarización con los aspectos de cultura general en los que el idioma español permite giros idiomáticos sin alterar la intención del hablante.
- ✓ Consolida ideas previas acertadas y rechaza las erróneas.
- ✓ Relaciona la cultura propia con la del lenguaje de la lengua meta dentro de un contexto determinado y, establece diferencias.
- ✓ Fomento del trabajo en grupo.

### **III. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Diseñar una propuesta didáctica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el nivel B1.

#### **3.2 Objetivo Específicos**

1. Explicar los fundamentos teóricos del diseño curricular, especialmente en la enseñanza del español como Lengua Extranjera.
2. Seleccionar los contenidos gramaticales, léxicos funcionales, culturales del plan curricular del Instituto Cervantes, los niveles de referencia y aprendizaje del español para el nivel B1.
3. Realizar una selección de contenidos del plan curricular del Instituto Cervantes.
4. Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza del español en el aula de ELE en el nivel B1.

## IV. DESARROLLO

Antes de iniciar con la fundamentación teórica en este trabajo, es necesario definir y aclarar conceptos claves que orientarán la investigación hacia el desarrollo de la propuesta curricular. Por tanto, se inicia con una breve definición de currículo, así como de otros términos importantes. Luego, se explica la necesidad que hay de ir más allá de la cultura, recalando la importancia de la competencia intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas extranjeras. Después, se exponen las características de un hablante de nivel B1 a partir de lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Finalmente, se especifica el rol del profesor y del estudiante.

### 4.1 Bases teóricas de la enseñanza de ELE

#### 4.1.1 Diseño Curricular en ELE

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, el diseño curricular juega un papel preponderante. En él se plantean los principios que sustentan la conceptualización y visión del proceso educativo. Es decir, explica la forma en que interactúan los agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol que desempeñan los tres elementos fundamentales de dicho proceso: el estudiante, el docente y los contenidos. La formulación de estos principios permite orientar la selección y secuenciación de los contenidos (¿Qué y cuándo enseñar?); determinar las formas más convenientes para la interrelación entre profesores y estudiantes (¿Cómo enseñar?) y establecer cómo se desarrollarán las formas de evaluación (¿Qué?, ¿cuándo y cómo evaluar?) (García, 1995).

De ahí que el aprendizaje es concebido como un proceso dinámico que permita al estudiante: discriminar, seleccionar y hacer una apropiación crítica de la misma; valorar la confiabilidad de las fuentes, analizar, contrastar y reflexionar sobre las ideas recopiladas y puedan relacionarlas con las experiencias y esto propicie el desarrollo de trabajos de investigación dirigidos a solucionar los problemas más relevantes, tanto en el ámbito nacional, regional e internacional.

Por tanto, en el diseño curricular, existen tres conceptos que están indisolublemente vinculados. En primer lugar, tenemos el término currículo, el cual es concebido como el conjunto de

fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación. En palabras de Díaz-Barriga (2003) el currículo es:

La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella.

Como es evidente, en este concepto se puede notar que la importancia de retomar ese plan de contenidos seleccionados y organizados que hacen referencia a algunas disparidades entre la planeación, la práctica docente y el aprendizaje del estudiante, donde la mayoría de contenidos que ahí figuran surgen, se construyen y obedecen a las demandas socioculturales y van en dirección de buscar con urgencia ser articulados de una forma programática y pedagógica en una asignatura.

En segundo lugar, el desarrollo e implementación del diseño curricular. En este aspecto es indispensable considerar el análisis contextual, de la ciudad y la ubicación del centro educativo donde se desarrollarán las clases de español para extranjeros, ya que esto permite sustentar y referir algunos asuntos concernientes al nivel y desarrollo de los alumnos tales como: espacio, infraestructura, condiciones ambientales entre otros. Esto también nos lleva a conocer cuáles son sus expectativas y motivaciones, aptitud, estilo, personalidad y tolerancia frente al aprendizaje de lengua extranjera.

En este sentido, Byra (1997), Starkey (2003) Sercu (2001) y Alonso (2006) en consonancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) MCER (2001), subrayan que, para el desarrollo de un currículo, el profesor debe promover acciones y cualidades funcionales mencionadas anteriormente. Agregan además las siguientes:

- ✓ Crear un ambiente cómodo y seguro, con experiencias y emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje, donde exista la motivación, interés, curiosidad, empatía y autoestima.
- ✓ Estimular la observación y análisis del entorno social de la lengua meta en los contextos culturales.

- ✓ Ser un investigador tenaz de los aspectos culturales particulares de las comunidades o países de la lengua meta.
- ✓ Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad o comunidades objetos de estudio.

Tratando la autoevaluación como una estrategia de aprendizaje dentro del proceso de adquisición de Lengua, Fernández (2011) explica que, en la autoevaluación, se pueden proponer cuestiones semejantes a éstas, en primera persona. Desde el planteamiento de los objetivos hasta el final de cada unidad y periódicamente (ayudado por fichas, gráficas, diario de aprendizaje...) el alumno puede ir anotando su progreso sobre los aspectos concretos que se trabajen de forma colectiva o personalizada.

De lo anterior podemos deducir que, cuando nos referimos al término diseño hace alusión a un boceto, esquema, croquis, proyecto. Esto significa que es un documento flexible que puede dedicarse, tanto a establecer los principios u orientaciones que deben sustentar a las diversas programaciones; por ejemplo, los diseños curriculares establecidos por el Ministerio de Educación. Por tanto, al diseñar, el agente o el grupo que se encarga del diseño, deja marcada su huella en él, es decir, tanto los planteamientos lingüísticos que le sean más a fines como los psicolingüísticos y didácticos.

#### **4.1.2 Diversas conceptualizaciones sobre diseño curricular**

Para el diseño de un currículo es de suma importancia tomar en cuenta, por ejemplo, las políticas de educación de cada uno de los países donde se va a ejecutar el programa que se ha diseñado. Sólo así la efectividad de adquisición de L2 va a ser efectiva porque estaría adecuado a todas las dimensiones del uso de una L2, sin obviar el enfoque del aprendizaje de L2 en direcciones específicas y de manera parciales haciendo énfasis en determinadas destrezas y actividades.

En este sentido, Aguirre (2004) considera que el diseño curricular se refiere a un documento rector de contenido, no necesariamente de metodología y expresa: “El diseño curricular es un documento oficial, de carácter nacional o autónomo, en el que se indica el conjunto de contenidos y objetivos que se han de desarrollar en un determinado nivel y que constituye un

punto de referencia inicial para el profesor”. Esto indica que no importa para qué país vaya dirigido el programa pues es sólo la guía no la metodología impuesta para su desarrollo. Y añade a esto que la adecuación hace referencia a “la adecuación del programa que cada profesor elabora, de acuerdo a las características de sus alumnos”.

Por tanto, el diseño con que se va a enseñar debe ser de manera integral y muy bien planteado de tal manera que dicho proceso de enseñanza aprendizaje sea un momento de autoconfianza y se brinde confianza al aprendiente. En este sentido, tomando en cuenta las diferentes culturas y maneras de aprender, añadido la L1, se debería usar como herramienta o vehículo transmisor de conocimientos y saberes L2. Esta será el *input* que va a favorecer la adquisición de L2. Es decir, el profesor a través de dicho *input* lingüístico va a proveer y facilitar la adquisición de la lengua meta (Murillo, 2017).

Del mismo modo, el término currículum desde la perspectiva del Diccionario de términos claves en ELE (1997-2020) significa:

el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículum derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículum, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje.

En palabras de Santa-Cecilia (1995) el currículum es “el conjunto de elementos teóricos, decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo”. De ahí que se puede entender que el currículum abarca la totalidad del programa, es decir, la organización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades del grupo meta, la definición de objetivos, la elaboración del sílabo y las decisiones con respecto de la metodología, hasta la evaluación de cada uno de los componentes de dicho proceso.

Taba (1967) y Nunan (1994) ven el currículo, en esencia, enfocado en el plan de aprendizaje, que tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje del estudiante e incluye los objetivos, la elaboración de materiales de enseñanza, la organización de los contenidos y la evaluación. En este mismo sentido, la doctora Addine (1999) define el currículo como:

(...) un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico- social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, el progreso de la ciencia y las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, Zayas (2004) define el diseño curricular como "el proceso de organización y planificación de la formación de profesionales que tiene su propia dinámica y responde a leyes internas y a las condiciones socioculturales del medio." en este trabajo de investigación se asume la definición de este autor, según la cual se puede adaptar la práctica curricular a las necesidades del contexto específico.

En síntesis, todos los autores mencionados anteriormente, confluyen en que el diseño curricular es un instrumento que sirve de guía para la ejecución de un proyecto educativo y, por tanto, deberían estar diseñados a partir de la vida personal de los estudiantes en el presente y en el futuro; el contexto social y cultural en el que viven, incluyendo el respeto por sus tradiciones, su lengua, su religión y sus valores. De ahí que muchas instituciones educativas cometen el error de copiar o seguir currículos de otras instituciones sin tener en cuenta que tanto las necesidades como las características de los aprendices, del centro educativo, y del entorno son muy diferentes a las suyas; esto hace que los currículos no sean idóneos y su aplicación no sea fácil ni pertinente.

#### **4.1.3 La estructura del diseño curricular**

Considerando que el diseño curricular es la secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña, este presenta una visión general del enfoque de cada una de las áreas, haciendo énfasis en lo que aportan para la formación integral del ser humano. De ahí que se articula todo el diseño curricular con cada área y con proyección interdisciplinaria.

Por tanto, la organización del programa de estudio de Español como Lengua Extranjera en el nivel inicial B1 debe organizar de manera lógica todos los componentes del programa (sílabo), entre ellos; el análisis de necesidades, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, mismo que deben guardar una estrecha relación como componentes del currículo, dirigidos en un mismo fin para alcanzar competencias lingüísticas significativas que les permitan establecer comunicación en todos los ámbitos de la vida social.

Es importante hacer una aclaración sobre la equivalencia de los términos programas y sílabos. De acuerdo con el diccionario de términos claves de ELE (1997-2020), programa y sílabo, consiste en un plan de trabajo para un curso concreto: descripción de los objetivos, selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades, especificación de la metodología y forma de evaluación, es decir, cambia la filosofía del currículo a un plan detallado de la enseñanza que varía en función de las características de los estudiantes y de la enseñanza aprendizaje de la lengua meta.

Ahora bien, la estructura que conforma el diseño curricular en ELE, según Stern (1998) es la siguiente:

1. Análisis de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección del contenido
4. Selección de las Experiencias de Aprendizaje
5. Organización de las experiencias de aprendizaje
6. Determinación de lo que será objeto de evaluación, de la forma y los instrumentos de evaluación.

De lo anterior se deduce que el diseño curricular posee distintos modelos y esquemas de organización del programa que coinciden y están estrechamente relacionados y hacen posible los distintos procesos de desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, de los cuales abordaremos selección y gradación de contenidos y actividades, así como la selección de materiales y la determinación de procedimientos de evaluación, en relación con cada uno de los procesos del curso de Español enfocado en el alumno y desde la perspectiva del profesor de tal forma que

permita la toma de decisiones adaptadas de acuerdo a las características de los estudiantes y del contexto en que se desarrollan (Bloomfields, 1998).

#### **4.1.3.1 Análisis de necesidades**

Para el estudio de estas necesidades se tomó como referencia el Instituto Cervantes que se rige a lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia. Este mediante el centro virtual brinda términos y fundamentos teóricos basados en resultados de investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua en ELE.

De ahí que el análisis de la necesidad, según el Centro Virtual Cervantes, lo define como:

Una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo. Este concepto nace en el marco de las teorías curriculares, articuladas en torno a cuatro componentes: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación (1997-2020).

Es evidente que, según los especialistas en diseño curricular en ELE las necesidades es uno de los elementos principales que se deben tomar en cuenta al momento de diseñar un currículo puesto que esto permite identificar de manera acertada los conocimientos previos del grupo meta, ya que, “los profesores están obligados a hacer juicios de valor sobre las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y los pasos que deben darse para satisfacerlas” (Vega, 2012, p. 125). Todo esto se obtiene, por supuesto, mediante la aplicación de un test o examen de niveles tal y como lo señalan las pruebas estandarizadas según el PICCI, mismos que permiten conocer la experiencia de los aprendientes con relación al dominio de la lengua meta basados en una serie de funciones, motivaciones y capacidades individuales de los alumnos.

##### **4.1.3.1.1 Tipos de necesidades**

El análisis de necesidades, en ELE, es un concepto que se refiere no solo a los objetivos y contenidos de un currículo, diseño curricular y programas de estudios de cualquier nivel, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios a utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de

aprendizaje, entre otros aspectos que se relacionan al quehacer de enseñanza aprendizaje de lengua.

#### **4.1.3.1.1.1 Objetiva.**

Son todas aquellas que se derivan de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos, mismas que obedecen al país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad e idiomas de los aprendientes y, al mismo tiempo, estas obedecen al nivel de competencia en la nueva lengua, es decir, a las habilidades comunicativas, capacidad de desenvolverse en las diferentes destrezas comunicativas (hablar, leer) y, finalmente, de las necesidades de uso de la lengua y los objetivos de comunicación que se plantean en cualquier ámbito ya sea personal, profesional y académico. Lo antes expuesto demuestra que para esta necesidad se debe indagar, conocer el tipo de lengua, el ambiente en el cual se desarrollará y para qué fin se utilizará y de esa manera tener un punto de partida (Vega, 2012).

#### **4.1.3.1.1.2 Subjetiva**

Brindley (1989) en Johnson (2012) consideran que estas se centran en “lo que el aprendiente quiere o siente que necesita aprender, se refiere a la actitud hacia la nueva lengua y la cultura, así, como las expectativas y estilos de aprendizajes”; o sea, están relacionadas a las necesidades que se le presentan al aprendiz, ya sea a nivel socio cultural y educativo.

De cierta manera este tipo de necesidad están basadas en los aspectos cognitivos y afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Los primeros se centran en el procesamiento habitual de información, la organización, la interacción, los riesgos durante el proceso y, los segundos, vienen a facilitar el aprendizaje, ya que con una actitud positiva hacia el lenguaje tomando en cuenta el estilo de aprendizaje de cada uno de los aprendientes.

#### **4.1.3.2 Formulación de objetivos**

Los objetivos son la parte esencial en el proceso de enseñanza de ELE, estos suelen ser nombrados de diferentes formas por los pedagogos y metodólogos que se dedican al análisis de los objetivos que debe dominar un aprendiz de ELE. En este sentido, el MCERL y el Instituto Cervantes contemplan de forma ineludible los objetivos de Enseñanza de ELE en cada uno de

los niveles de referencia. Según Alaguna y Cardozo (2012, p. 83) en un currículo de ELE este elemento es indispensable puesto que: “el objetivo, especifica cuál es el propósito en términos de aprendizaje”, es decir, estos marcan el propósito y la intencionalidad del curso, programa o curso y el camino a tomar para el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera basada en términos de habilidades, capacidades y destrezas sociolingüísticas del aprendiz.

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo. Por ello, es necesario el análisis exhaustivo de los objetivos y contenidos que deberán adquirir los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una Lengua Meta, tomando en cuenta el contexto donde este se encuentra para lograr en el aprendiz un aprendizaje integral (Cervantes, 1997-2020).

Los objetivos están basados en el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas en función pluricultural y sociolingüísticas, sin dejar de lado los intereses y necesidades de los discentes. De ahí que, para cada uno de los niveles (Inicial, Intermedio, Avanzado y Superior), hay objetivos claramente definidos obedeciendo a las habilidades, interacciones, destrezas, competencias y tiempo para el cual está diseñado el curso, no obstante, a pesar de la existencia de estos, no indica que son invariables, pues se permite adaptarlas a ciertas situaciones. Además, estos deben estar dirigidos a favorecer el desarrollo de las competencias de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión audiovisual, interacción oral y escrita. En sentido, Santa-Cecilia (2017) plantea que:

Cada uno de estos niveles se dividirá en una serie sucesiva de cursos, que será igual para todos los centros que integren un área geográfico-cultural y que podrá variar de unas áreas a otras. La duración de los cursos y su periodicidad será establecida en los centros a partir de los distintos módulos de cálculo que plantea el MCRE Y PCIC.

#### **4.1.3.3 Selección del contenido**

Los contenidos en una programación o diseño de un curso, son uno de los principales elementos del currículo para la enseñanza del español como lengua extranjera, por tanto, estos deben estar en concordancia y coherencia con los objetivos establecidos por el MCRE y el PCIC y, a partir

de ellos se debe crear la metodología y la evaluación del desarrollo de los mismo de tal manera que el aprendizaje sea más dinámico y significativo.

Actualmente estos contenidos de enseñanza-aprendizaje deben estar compuestos o distribuidos en; conceptuales, procedimentales y actitudinales, son tomados como sinónimo de valores y normas y obedecen a unidades seleccionadas para cada uno de los niveles establecidos el MCER de ahí la relación intrínseca con los objetivos del programa de ELE.

Por su parte Livingstone (s.f) define los contenidos como: “El conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la consecución de los objetivos”. De tal modo que los diferentes contenidos básicos para la proyección de la tarea final deben ser de carácter nocio-funcionales, gramaticales, temáticos, léxicos, fonológicos, socioculturales, discursivos y actitudinales, estratégicos, entre otros. Pues resulta imperativo mencionar que los contenidos deben ser seleccionados de la tarea final y de los objetivos de la unidad didáctica.

#### **4.1.3.4 Selección de las Experiencias de Aprendizaje**

La selección de las experiencias de aprendizaje en todo proceso de enseñanza y aprendizaje juega un papel preponderante, puesto que, de ellas, deben ser encaminados a los objetivos, contenidos, actividades, para creación y selección de recursos y materiales que favorezcan la motivación y el interés de los aprendientes de una segunda lengua. Es decir, se deben tomar en cuenta las experiencias de los aprendientes con referencia al aprendizaje de lengua extranjera y esta selección debe ser meticolosas, tomando en cuenta los prerrequisitos que señala MCER.

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y competencias, por tanto la selección de experiencias de aprendizaje están basadas a las experiencias que han vivido y los distintos contextos de la vida cotidiana (MCERL, 2002).

#### **4.1.3.5 Organización de las experiencias de aprendizaje**

Son una forma de organizar el aprendizaje significativo, puesto que la enseñanza de lenguas está enfocada al desarrollo de competencias comunicativas y, por tanto, se fundamenta el método nocio-funcional de la lengua del alumno haciéndolo con acciones concretas, corresponsable de su propio aprendizaje como protagonista principal del proceso. Además, que los profesores de segundas lenguas deberán de tomar en cuenta las necesidades, interés y el contexto donde se ubica, por tanto, el aprendizaje debe estar basado en los diferentes componentes (interculturales, plurilingüísticos, sociológicos y sociolingüísticos) que conforman la organización del aprendizaje en el enfoque de competencias establecidos por PCIC Y EL MCERL.

En este mismo sentido, Santa-Cecilia (2001) señala que:

(...) la primera perspectiva, partiendo de la idea de que el alumno es el centro de cualquier planificación curricular, nos lleva a considerar las actividades comunicativas que el alumno debe ser capaz de realizar en cada uno de los niveles comunes definidos: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónoma.

Por su parte el Instituto Cervantes mediante el Centro Virtual Cervantes, (1997-2020) establece tres grandes dimensiones desde el punto de vista de los objetivos generales de los niveles de referencia a partir de las experiencias de aprendizaje de los aprendices e intereses con respecto a la adquisición de la nueva lengua y es que considera que el aprendiente debe centrarse en diferentes ámbitos:

- a) El alumno como agente social, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- b) El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- c) El alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Todo esto porque el estudiante debe ser capaz de interactuar en distintos contextos sociales como parte de la interculturalidad, además que en ella se fortalecen habilidades, destrezas y

actitudes del componente cultural. Esto permite que ellos como hablante intercultural incorporen, comparen y establezcan relación con la nueva cultura en los entornos familiares, educativos, comunidad y los expuestos por los medios de comunicación.

#### **4.1.3.6 Determinación de lo que será objeto de evaluación, de la forma y los instrumentos de evaluación**

La determinación de los objetivos que serán evaluados, postula al logro de los objetivos generales y específicos, contenidos, procedimientos y estrategias de aprendizajes, establecidos por el MCERL Y EL PCIC para el nivel umbral o intermedio B1, en el que el aprendiz ya posee ciertos conocimientos sobre la lengua. Por tanto, estos elementos son los que permiten el alcance de las competencias comunicativas, sin perder de vista las tres dimensiones (el aprendiz como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo) en las que se debe fundamentar el aprendizaje de una segunda lengua desde el punto de vista del enfoque nocio-funcional.

De lo anteriormente expresado y de acuerdo con MCRE:

Establece una tipología de actividades comunicativas que, además de recoger las cuatro destrezas clásicas, incluye nuevas perspectivas y conceptos; los cuatro tipos resultantes son: comprensión, expresión, interacción y mediación. Las denominadas destrezas receptivas –comprensión auditiva y comprensión lectora– y las denominadas destrezas productivas –expresión oral y expresión escrita– suelen engarzarse entre sí, dando lugar a destrezas interactivas (por ejemplo, dialogar o cartearse con un amigo) o a destrezas de mediación (por ejemplo, leer un libro y a continuación realizar una reseña (Clouet, 2010).

En el marco de la afirmación anterior se puede deducir que, ninguna de las destrezas comunicativas se puede estudiar de forma separada de las otras, ya que en todo proceso comunicativo están íntimamente relacionadas y su relevancia es imprescindible, especialmente en los actos declarativos del habla, interacción y la mediación. Además, la interrelación de las destrezas comunicativas se encuentra presentes en todo proceso comunicativo de la cotidianeidad.

La competencia comunicativa está determinada principalmente por el desarrollo de la capacidad comunicativa del usuario en función del conocimiento y uso de interacción lingüística de forma apropiada en las distintas situaciones comunicativas, ya sean estas; escritas u orales. En consecuencia Fernández (2003, p. 28) señala que, “esta capacidad engloba otras subcompetencias (lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica) y para su desarrollo se apoya y colabora en la afirmación de las competencias generales de la persona (saber-ser, saber-hacer, saber-aprender)”, por tanto, deben estar enfocadas en el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes del aprendiente como parte fundamental de su percepción e incorporación a la nueva cultura de la lengua meta.

El planteamiento de los criterios de evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje para la enseñanza de segundas lenguas, deben estar concatenados con los objetivos y contenidos propuestos para el Nivel B1:

La evaluación supone aplicar procedimientos de distinto tipo con el fin de ponderar el grado de progreso del alumno en relación con los objetivos planteados en las distintas dimensiones del currículo. Puede llevarse a cabo tanto a lo largo del curso -evaluación formativa- como al final -evaluación sumativa- y persigue, ante todo, orientar el proceso de aprendizaje del alumno y establecer conclusiones que permitan adecuar el programa a las necesidades detectadas e incluir las mejoras que sean oportunas en los distintos componentes curriculares (Santa-Cecilia., 2001, pág. 615).

Por ello, resulta indispensable la planificación de los criterios de evaluación a tomar en cuenta durante el desarrollo del curso. Por consiguiente, el empleo de la autoevaluación y la coevaluación en el proceso de aprendizaje resulta imprescindible, porque el mismo estudiante adquiere responsabilidad en la evolución de su aprendizaje, ya que se parte del análisis de las necesidades objetivas y subjetivas.

Los instrumentos de aprendizaje propuestos por el PCIC se presentan los más comunes y apropiados para estudiantes del nivel intermedio B1. Entre ellos se señalan:

- ✓ **Cuestionario de evaluación:** son uno de los instrumentos más comunes para obtener resultados de aprendizaje sobre actitudes y opiniones de un grupo numeroso de informantes, por tanto, han sido vastamente empleados para verificar el nivel de aprendizaje adquirido de Español como segunda lengua, en cuanto a las competencias

comunicativas y cada una de las destrezas que esta comprende (Santa-Cecilia Á. G., 2012, p. 225).

Por consiguiente, los cuestionarios pueden estar centrados solamente en el análisis de las necesidades objetivas o subjetivas de los discentes o bien pueden estar inmersas ambas necesidades en las actividades propuestas en el cuestionario.

- ✓ Otro instrumento de evaluación empleado por los profesores de segundas lenguas es el uso de **ordenadores**. En el ámbito específico de la enseñanza del ELE, se habla de la Enseñanza de la lengua asistida por ordenador (ELAO). Como se desprende de su apelativo, el equipo y los programas informáticos asisten al profesor, facilitando y complementando su actividad docente: presentando y explicando contenidos nuevos, ofreciendo posibilidades de práctica lingüística (Centro Virtual Cervantes, 1887-2020), incluso son recursos que facilitan la evaluación del aprendizaje, revistiéndola de dinamismo y motivación, por ende el profesor de ELE, oferta una gama de oportunidades de aprendizaje a los alumnos para lograr un aprendizaje significativo.

De acuerdo a los tipos de evaluación ofrecidos por el MCER, el uso de ordenadores para un proceso evaluativo converge los distintos tipos de evaluación formativa en ocasiones se recurre a la evaluación directa, donde se proponen pruebas de evaluación dirigida.

#### **4.1.4 Método**

##### **4.1.4.1 Concepto**

La enseñanza se asemeja a una compleja representación teatral en la que cada uno de los papeles y las funciones que deben interpretarse son representadas por un personaje concreto. De este modo, en el escenario se encuentran muchos personajes, pero cada uno recibe un nombre distinto y no todos desempeñan papeles claves, incluso algunos ni hablan. De tal modo que, estos mismos personajes pueden servir de base a estos mismos autores para escribir obras diferentes. Igual se podría decir de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el transcurso de la historia de la didáctica de las lenguas puede que se hayan compartido ciertos rasgos, pero cada período ha decidido en qué aspectos concretos hacer hincapié y qué nombres recibirán los diferentes personajes. Tales personajes hablan de manera distinta según la época, aunque, en nuestro caso, todos deberían hablar sobre la enseñanza.

Hablando de personajes nos encontramos con el método al cual responden las acciones que realizan los otros (personajes) dentro del proceso de enseñanza. El método desde una perspectiva de ELE se puede considerar, desde un sentido amplio, como un método pues es, un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos. En sentido estricto, este tiene una denominación de procedimientos estrictos para lograr que haya un aprendizaje significativo.

Actualmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la concepción ideal del método como un todo, se ha ido aislando; en función de enfoques curriculares que conciben la enseñanza y el aprendizaje como un proceso interactivo que se desarrolló sobre la base del diálogo y del intercambio de experiencias. En este sentido, Anthony (1963) considera que:

...el método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental.

De ahí que todos los métodos de ELE se centran en el aprendizaje que debe alcanzarse. Por sus objetivos pueden girar en torno a sí:

- ✓ Se centra en la destreza del uso de la lengua.
- ✓ Se centra en el conocimiento de la lengua.
- ✓ Se centra en el desarrollo de las habilidades situacionales.
- ✓ Se centra en la competencia general.
- ✓ Se incluyen aspectos culturales y literarios de la comunidad de la lengua meta.

#### **4.1.4.2 Elementos**

Los elementos que conforman un método, no es más que una red de acápites que confluyen entre sí con el propósito de lograr la enseñanza de L2 de forma interactiva, motivacional desde el carácter comunicativo- funcional. Por tanto, Pérez (2005, p. 38) los describe de la forma siguiente:

<p><b>Eje 1 (el porqué):</b> Conjunto de principios y creencias subyacentes.</p>	<p>Teoría lingüística (naturaleza de la lengua).  Teoría psicológica (principios del aprendizaje).  Teoría pedagógica (principios de la enseñanza).  Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...).  Principios de organización aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, así como al desarrollo de la clase</p>
<p><b>Eje 2 (el qué):</b> Contenidos (objetivos) que fluyen de las creencias y principios anteriores y que se asientan en ellos.</p>	<p>Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y aprendizaje (objetivos):</p> <p>a) Selección y estructuración de elementos lingüísticos (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos).</p> <p>b) Selección y estructuración de elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales, culturales...).</p>
<p><b>Eje 3 (el cómo):</b> Conjunto de actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica.</p>	<p>Procedimientos (modos y maneras):</p> <p>a) Relativos a la pedagogía: tipología, diseño y secuenciación de actividades; roles de profesor y alumnos.</p> <p>b) Relativos a la psicología: adaptación a edad, reto, interacción, elementos motivadores generales y específicos.</p> <p>c) Relativos al contexto pragmático y sociológico.</p> <p>d) Relativos a la planificación y gestión de las actividades en el aula (distribución, duración, cantidad, etc.).</p>

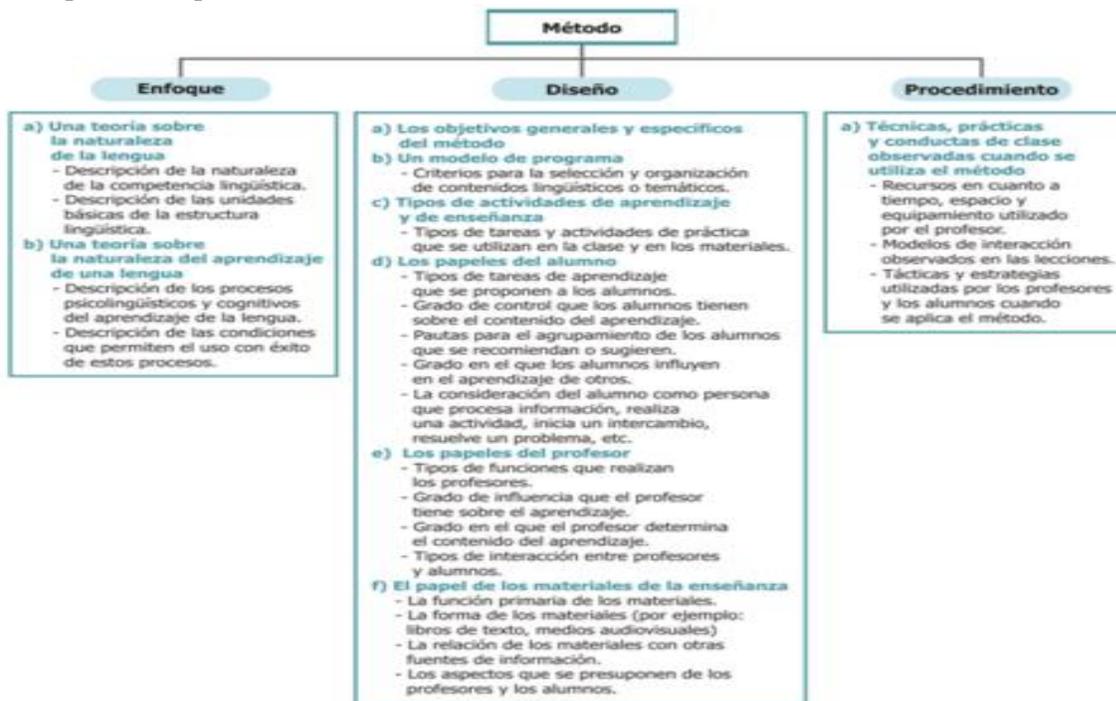
Adaptado de Sánchez (2009) en Murillo (2019).

Para Richards y Rodgers (1998) la propuesta para el análisis de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de Anthony constituyó un punto de partida. Sin embargo, ellos prefieren considerar el "método" como un término paraguas en el que se especificaban y se interrelacionaban la teoría

y la práctica. Optaron por proponer un modelo para la descripción de los distintos MÉTODOS, que se articulaba en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y el procedimiento:

- ✓ El primer nivel del sistema, el **enfoque**, se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje en las que se fundamenta el método; y que son fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas,
- ✓ El segundo nivel del sistema, el **diseño**, es el nivel de análisis en el que se determinan los objetivos generales y específicos, la selección y la organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza, y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos.
- ✓ El nivel de **procedimiento**, comprende las técnicas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos que derivan de unos enfoques y de unos diseños particulares, y se observan cuando se pone en práctica el método.

Estos tres elementos ayudan a comprender las diferencias y las similitudes entre un método y otro al mostrar cómo estos elementos se interrelacionan en las prácticas de enseñanza-aprendizaje: “un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización, y se aplica en la práctica como un procedimiento”. En la siguiente imagen se presenta una síntesis de lo planteado anteriormente sobre los componentes que conforman un método.



Melero (2000) citado en Murillo (2017).

#### **4.1.5 Tipos de métodos**

Desde la aparición de la enseñanza del español como lengua extranjera, esta se ha visto influenciada con un sinnúmero de propuestas metodológicas desarrolladas principalmente en el ámbito anglosajón como consecuencia de que el idioma inglés ha sido la lengua de comunicación a nivel mundial y al mismo tiempo la lengua intermedia (vehículo) para el aprendizaje de lenguas extranjeras y, especialmente el español (Pérez Calero & Centeno Mercado, 2017, pág. 18). En este sentido, Moreno (2000) citado por Sanchez (2009, p. 55):

el español y la cultura hispánica siempre ha suscitado el interés de los extranjeros, pero, en los últimos años, ese interés se ha desarrollado de forma muy notable hasta tal punto que solo se ve superado por el que despierta la lengua inglesa. El que tal vez justifica de forma más clara tal afirmación es el de las actividades entorno a la enseñanza de la lengua española. Estas poseen en cada región del mundo y en cada país unas características y unas dimensiones muy diferentes, por lo que resulta inadecuado cualquier generalización. Hay sin embargo, una nota común en todas ellas en los últimos 10 años la demanda de enseñanza del español se ha multiplicado, al menos, por dos.

La metodología en el desarrollo de enseñanza de lengua permite el uso de diversos tipos de métodos que contribuyen al docente de enseñanza de L2 en el desarrollo de contenidos y objetivos que facilitan la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y destrezas en aprendices de ELE.

Ahora bien, existen diversos métodos de enseñanza de ELE; por ejemplo, los métodos humanistas que refieren a que: “la enseñanza de idiomas que respeta la integridad de los aprendices, que da cabida al crecimiento personal y a la responsabilidad, que toma en cuenta los factores psicológicos y afectivos y que representa un aprendizaje de la persona en su totalidad” (Abadía, 2009). Otros como el método audio – oral que hace hincapié en la importancia de enseñar a hablar y escuchar antes de leer y escribir. Pero en esta investigación se centra mayor interés en el método comunicativo nocio-funcional, puesto que en la propuesta de unidad didáctica será el método adoptado para su aplicación.

#### **4.1.5.1 El método nocio-funcional**

Es una manera de estructurar un plan de estudios en torno a las nociones," situaciones de la vida real en la que la gente se comunica, que se dividen a su vez en "funciones", objetivos específicos de comunicación (Mariscal, 2014). Este enfoque está dirigido a la vida cotidiana como saludos, dominio de información, nociones de conceptos matemáticos básicos. Esto debido a que se observa una necesidad de enseñar una lengua creando estrategias adaptadas a las necesidades del contexto socio cultural y lingüístico.

En este sentido, Johnson (2008) explica que:

La relación entre conceptos como nocio-funcional; por una parte, y comunicativo, por otra, como la relación de los medios con respecto a un fin: el objetivo es enseñar la capacidad de comunicarse y para ello especificamos y organizamos el contenido de la enseñanza mediante un programa nocio-funcional; pero este programa es solo el vehículo para llegar a un destino, y en curso se considerara comunicativo no solo por como estén organizados su contenido sino también por como sea su metodología.

El docente en este enfoque no es el único protagonista, debe dar lugar al estudiante para despertar la motivación e interés y pueda interactuar, al igual que desarrolle las cuatro destrezas: escuchar y hablar, leer y escribir. Algunas características del enfoque citado por Lopez (2016) son las siguientes:

1. Estos programas, más que un enfoque o método de enseñanza, constituyen una forma de organizar el currículo de aprendizaje de una lengua. Promueven el aprendizaje de elementos lingüísticos seleccionados y organizados a partir de lo que es funcionalmente utilizado en la comunicación real.
2. No constituyen un manual para la enseñanza.
3. No se centran en el alumno como eje en torno al cual debe girar la clase. Son de carácter cuantificable (en términos observables).
4. El currículo apunta hacia la consecución de un determinado número de objetivos, mediante la aplicación de medios adecuados.
5. No hacen referencia al procedimiento que deba seguirse, ni incluyen un conjunto de técnicas o actividades mediante las cuales se propicie la eficaz consecución de los fines propuestos.

De modo que el enfoque comunicativo, del cual depende el nocio-funcional, permite al aprendiente relacionarse entre sí y comprenderse en el mismo idioma, tomando en cuenta vivencias cotidianas que asocian a conocimientos teóricos adquiridos mediante el desarrollo de

contenidos, objetivos y técnicas de evaluación que contiene un programa o currículo del español como lengua extranjera, con la visión, de desarrollar las habilidades y destrezas lingüísticas en las que el aprendiz será capaz de usar eficazmente la lengua en las diversas situaciones de su vida real, en función al desarrollo de las competencias propuestas en el diseño curricular.

#### **4.1.5.2 Enfoque**

En enseñanza de ELE, un enfoque es la concepción sobre la naturaleza de la lengua ya sea, materna, intermedia y meta, y sus procesos de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica

Richards y Rodgers (1998) conciben el enfoque como:

uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos. Los otros dos son el diseño y los procedimientos. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. En el nivel del diseño se determinan los objetivos generales y específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

Es decir, los enfoques se basan en principios teóricos derivados de determinadas teorías sobre la enseñanza de lengua y su aprendizaje. En este sentido, algunas teorías lingüísticas tratan de definir un modelo de competencia lingüística mediante un enfoque y, al mismo tiempo, buscan la forma de definir de manera unánime sus elementos básicos de organización, pero es imposible lograr tal unificación debido a que cada experto y de acuerdo a la situación contextual hay variación de estos.

Existen diversos enfoques referidos a la enseñanza de ELE, pero en esta investigación se mostrará interés especial en el enfoque por tarea puesto que en la propuesta de unidad didáctica será el enfoque adoptado para su desarrollo.

#### **4.1.5.3 Enfoque Por tarea.**

En la enseñanza de ELE, la aparición de nuevos rasgos de lo que hoy se conoce como enfoque por tareas, tuvo sus inicios en 1950 con el análisis de pequeñas comunidades que se veían envueltas en la resolución de tareas psicomotoras donde el desarrollo de la comunicación era

relevante. Más adelante, dos aplicaciones del enfoque basado en tareas dentro del marco comunicativo para el aprendizaje de la lengua fueron publicadas: el primero se denominó “Malaysian Communicational Syllabus (1975), y el otro se llamó The Bangalore Project (1985); estudios limitados, aunque despertaron la curiosidad de los investigadores en educación por profundizar el enfoque, donde la “tarea” estuviera cargada de mayor significado para el aprendizaje de una lengua en un contexto más real (Murillo, 2019).

Considerando que este enfoque surge como una evolución dentro del enfoque comunicativo, sus planteamientos se centran con mayor énfasis más en el proceso de comunicación que en el producto o resultado final. Esto por considerar la lengua como un medio para aprender la comunicación, en lugar de usar la comunicación como medio para aprender la lengua. Razón por la que, la enseñanza por tareas incide especialmente en el proceso de aprendizaje y resulta muy adecuada en los casos de inmersión lingüística, en los que tiene gran importancia el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Posteriormente, dentro del método comunicativo aproximadamente para 1980 se desarrolló el enfoque denominado “*trabajo por tareas*”. Este se refiere al uso de las tareas como unidad de centro de planeación en la enseñanza de una lengua, con su propósito de promover el aprendizaje de un idioma a través de actividades que resultaran significativas para el estudiante.

De ahí que, en la didáctica de lenguas extranjeras, Long (1985) define la tarea como:

cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (. . .)  
En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa.

Como es evidente en esta definición se introduce el concepto de *acción*, los estudiantes tienen que "*hacer algo*", el objetivo que tienen que alcanzar en su aprendizaje, por ejemplo, rellenar un impreso, redactar un párrafo, grabar un video, entre otras. Se trata de poder responder a necesidades que se le plantean cotidianamente al estudiante y para las que se supone estará motivado, ya que son las actividades que ocupan su tiempo.

Por otro lado, Richards y Roberts (1998, p. 223) demarcó las principales características que integran el método comunicativo:

- a) Las actividades que involucran comunicación real son esenciales para aprender un idioma.
- b) Las actividades en las cuales el lenguaje es usado para realizar tareas significativas que promuevan el aprendizaje. ‘
- c) Lenguaje significativo para que el aprendiz soporte el proceso de aprendizaje.

De ahí que el trabajo por tareas retoma estos principios como parte de su base teórica en mira de su desarrollo metodológico, dándole a la “*tarea*” una importancia especial y designándola como un vehículo útil para el desarrollo de procesos cognitivos en los aprendices de la segunda lengua, puesto que con este nuevo modelo deja a un lado la forma de enseñanza tradicional o “*instruccional*” —basado en la gramática— para evolucionar a un método más natural que implique situaciones de comunicación real, dando lugar a los estudiantes que negocien su aprendizaje y llenen de significado el mundo que los rodea, es decir, en los diferentes contextos que se encuentren.

#### **4.1.5.4 Bases metodológicas del enfoque por tarea.**

Siempre que vamos a preparar una actividad académica, después de conocer en qué consiste, es necesario considerar que poseemos los recursos básicos que tal actividad requiere, estar lo suficientemente interesados o motivados para realizarlo, etc., lo primero que se nos plantea de manera concreta es la eterna duda de por dónde empezar a desarrollarla y cómo hacerla más interactiva. Por tanto, desde un punto de vista muy práctico, muy unido a la actividad docente en el aula, a la hora de plantearnos llevar a un aula de E/LE el enfoque por tareas, lo que tenemos que tener muy claro es la dimensión y compromiso que esto implica para el docente y el estudiante.

Para Nunan (1994) citado en Murillo (2019) teniendo en cuenta que la lengua es un instrumento de comunicación, en la que se debe tener presente lo siguiente:

1. El alumno es el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje.
2. El material de estudio es una fuente de interés real.
3. Las actividades del aula tienen un porqué y un para qué reales.
4. El aula se configura como un lugar de encuentro alternativo y la clase como una reunión de trabajo.

Esto indica que no basta con enunciarlos, sino que tenemos que ser absolutamente conscientes de lo que significa aceptar estos criterios plenamente y de lo que implica llevarlos al aula. Por tanto, la lengua como instrumento de comunicación es algo que en la enseñanza de lengua extranjera está ya asimilado desde el Enfoque Comunicativo. Y, efectivamente, la enseñanza de la lengua mediante tareas no supone una ruptura con este, sino que aparece como una opción dentro del “enfoque comunicativo”. Relativamente se trata de asumir en el aula que la lengua es un instrumento de comunicación y de trabajo.

En este enfoque el papel del profesor es hacer de integrador, es decir, como uno más dentro del grupo de trabajo. Pero eso no quiere decir que sea un espectador del grupo, sino que tiene que ser un miembro activo, además que tiene una función concreta dentro del grupo. Por tanto, el profesor tiene la responsabilidad de garantizar el éxito en el trabajo que se va a realizar en el aula de clase. Esto indica que el profesor no llega al aula con una propuesta concreta de trabajo, sino que se decide en el aula de acuerdo a las necesidades del estudiante (López, 2009). A partir de esa decisión se irá construyendo el proceso de trabajo, es decir, le permite ir ajustando su programación a los intereses de sus estudiantes. Pero eso no quiere decir que se llegue al aula desprovisto de recursos, al contrario, estos serán mucho más necesarios (Fezz, 1998).

Es importante señalar que el papel como profesores, dentro de una enseñanza mediante Tareas, consiste directamente en aportar la experiencia y los conocimientos que permitan poder afrontar cualquier problema que se presente durante la realización del trabajo. También, proporcionar la seguridad al grupo de trabajo de que cuenta con un “experto lingüístico” que podrá ayudarlo a resolver los problemas que se le planteen (López, 2009).

En cuanto al proceso y sus fases de preparación, implica que para poder trabajar con proyectos o tareas en el aula tenemos que ir planificando un proceso de trabajo que se va a desarrollar en una serie de fases. Tal proceso está vinculado a los mecanismos habituales del trabajo en grupo y, para ello, necesitaremos ir articulando toda una serie de aspectos que den respuesta a las siguientes preguntas: ¿Sobre qué vamos a trabajar?, ¿Qué vamos a hacer?, ¿Cómo lo vamos a hacer?, ¿Qué vamos a necesitar?, ¿Con qué vamos a trabajar?, ¿Cómo vamos a trabajar?

#### 4.1.5.5 Estructura y secuenciación.

Toda dinámica diseñada desde un enfoque basado en *tareas* se nutre de una serie de componentes con una tarea principal como elemento central. Numerosos diseños se han propuesto como los de Estaire y Zanon (1994), Lee (2000), Prabhu (1987), Skehan (1996), o Willis (1996); no obstante, todos ellos tienen en común tres fases clave que reflejan la secuenciación cronológica de un aprendizaje basado en tareas.

De ahí que algunos teóricos han definido el enfoque por tareas desde distintas perspectivas, las cuales han venido a enriquecer la visión que se tiene de la “*tarea*” como unidad central de planeación y enseñanza. A continuación, se describen distintas miradas que subyacen al concepto del enfoque por tareas:

Nunan (1994) ha sido uno de los principales precursores de este enfoque de enseñanza y ofrece la siguiente definición:

(...) es una parte del trabajo en clase la cual envuelve a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua que se está aprendiendo, mientras se centra la atención principalmente en el significado y no en la forma. “La tarea” debe tener un sentido de complejidad, siendo capaz de permanecer por sí misma como un acto comunicativo.

Asimismo, Feez (1998, p. 230) formula algunas características del enfoque por tareas: ‘

- a) El enfoque se centra sobre el proceso y no sobre el producto. ‘
- b) Los elementos básicos de las tareas deben enfatizar en la comunicación y el significado.
- c) Los aprendices adquieren la lengua a través de intercambios comunicativos intencionales, al mismo tiempo que se comprometen con las tareas. ‘
- d) Algunas tareas pueden ser aquellas que los estudiantes puedan necesitar para utilizar en la vida real, aquellas que tengan un propósito pedagógico específico en el salón de clase, tareas secuenciales de acuerdo al grado de dificultad y esta depende de un rango de factores como la experiencia previa, la complejidad de la tarea y el lenguaje requerido para asumirla.
- e)

Actualmente, el enfoque por tareas permanece centrado en las mismas herramientas y discusiones, sin embargo, como forma de mejoramiento ha hecho un giro en torno a la creación de equipos de trabajo para tratar de dar soluciones a las tareas y dando la oportunidad a los

estudiantes de manifestar su necesidad de comunicación dentro de un contexto determinado. Desde esta perspectiva, Richards (1986, p. 224) ha reconocido cuatro categorías fundamentales en función de la actuación de los equipos de trabajo en función del enfoque, estos son:

1. Funciones orientadoras: son procesos que generan y distribuyen la información necesaria para que los estudiantes lleven a cabo los logros de la tarea.
2. Funciones organizativas: son procesos en los cuales los miembros del equipo coordinan acciones necesarias para lograr el desarrollo de las tareas.
3. Funciones adaptativas: son procesos que ocurren entre los estudiantes adaptando su actuación para complementar su tarea el uno al otro.
4. Funciones motivacionales: define un grupo de objetivos y anima al grupo a completar las tareas.

Ahora bien, en el caso de trabajar con un método funcional, no es difícil prever para qué posibles tareas se preparan las unidades a trabajar con los alumnos, pues desde el origen de este método se toma en cuenta las necesidades del público meta (estudiante); por ejemplo, realizar una entrevista, socializar en una reunión, presentar un informe, intercambiar correspondencia, entre otras acciones que corresponden a las funciones que realizarán los extranjeros en un contexto determinado. Entre estas funciones, se destacan algunas acciones muy concretas, entre ellas: pedir y dar información, presentarse, expresar una opinión. Es decir, esto responde de manera directa al enfoque por tareas, que dan pautas a la programación consecuente de la unidad didáctica (Murillo, 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, la flexibilidad de este tipo de trabajo no está reñida con una previsión de organización, secuenciación y temporalización de la tarea o proyecto, por el contrario, se toma mayor conciencia del proceso y de los aspectos de los que se podría prescindir o convendría ampliar y de los que conviene resaltar. De ahí que, si la dinámica de la clase pide cambios durante el desarrollo del curso, esta preparación previa posibilitará toda la flexibilidad de reajustar la tarea, que no es lo mismo que la improvisación o el caos. Todo esto se puede hacer si hay una determinación concreta de las tareas que se pretende alcanzar. De ahí que Ferrando (2018) retomando la propuesta de Raths (2006) señala doce aspectos importantes que deben tener una tarea:

1. Una tarea es preferible a otra si permite al discente tomar decisiones sobre cómo desarrollarla.

2. Una tarea es preferible a otra si el discente forma parte activa durante su resolución.
3. Una tarea es preferible si hay un proceso intelectual: cuando el discente tiene que realizar una investigación para su resolución.
4. Una tarea es preferible a otra si le permite al discente interactuar con su realidad.
5. Una tarea es preferible a otra si puede ser realizada por discentes de diferentes niveles de capacidad, así como intereses distintos.
6. Una tarea es preferible a otra si obliga al discente a revisar una idea, ley, etc., en un contexto nuevo.
7. Una tarea es preferible a otra si motiva al discente a examinar ideas que habitualmente son aceptadas por la sociedad.
8. Una tarea es preferible a otra si coloca tanto al docente como al discente en un nivel de éxito, fracaso o crítica.
9. Una tarea es preferible a otra si motiva al discente a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales (aprender a aprender).
10. Una actividad es preferible a otra si obliga al discente a dominar reglas, normas o disciplinas.
11. Una tarea es preferible a otra si posibilita al discente a trabajar en equipo, participando en el desarrollo y consecución de la tarea.
12. Una tarea es preferible a otra si esta es relevante e interesante para los discentes.

Partiendo de lo anteriormente citado, es importante mencionar que este modelo se retoma en las unidades didácticas que se plantean para el desarrollo del curso. En este ámbito se retoma la propuesta de *pretarea-tareas-postarea*, que es el más habitual.

En este sentido, se concibe como “*pretarea*”, al momento en el cual emergen las necesidades del aprendizaje y a partir de ellas surgen dos ansiedades básicas que se juegan dentro del grupo en el momento de su constitución: ellas son el temor a la pérdida de estructuras preexistentes y miedo al ataque ante la situación nueva. En este sentido, Ferrando (2018) considera este apartado como:

fase de planificación, que puede durar entre 5 y 10 minutos, que partiría de una exposición inicial del docente, con sugerencias sobre ideas para el desarrollo de la tarea, las necesidades lingüísticas, el tiempo que habrá disponible para realizar la tarea o, por ejemplo, si alguien de la clase tiene alguna experiencia o conocimiento sobre el tema.

De lo anterior se puede deducir que el objetivo primordial de esta primera fase consiste en la preparación de los alumnos para el desempeño de la tarea principal y la adquisición de los

contenidos que se desean cubrir con la secuencia. Lee (2009) describe que la importancia radica en enmarcar la tarea desde antes de ser llevada a cabo y sugiere que una forma para ello es aportando de antemano un organigrama de las tareas para que los alumnos sepan qué se les va a pedir que hagan y cuál debería ser el resultado final.

Asimismo, Skehan (1996) refiriéndose a la misma fase, distingue entre tareas que desarrollen las demandas del currículum en el ámbito cognitivo, en el lingüístico o en ambos. Y plantea que, tres alternativas pueden ser abordadas mediante cualquiera de estos cuatro procedimientos:

1. Realizando una actividad similar a la que tendrán que desempeñar en la fase de durante la tarea,
2. Observando una evidencia que nos sirva de modelo,
3. Trabajando conocimientos previos que nos preparen para la siguiente fase, o
4. Planeando de forma estratégica cómo realizaremos la tarea principal.

En cuanto a la *tarea*, se establece como la parte medular de las actividades que el grupo debe realizar dentro de la clase. La tarea explícita es trabajar sobre un determinado tema, la tarea es orientada con claridad evitando que el estudiante la vea como un obstáculo. Al respecto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002, p. 9), ofrece la siguiente definición: “Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”.

En consonancia a lo anterior, Willis (1996, p. 63-110) citado por Ferrando (2018) sugiere algunos aspectos que se deben tomar en cuenta; por ejemplo: “hacer listas, ordenar y buscar, comparar, solventar problemas, compartir experiencias personales y tareas creativas”. Siguiendo los planteamientos sobre el enfoque por tareas de Nunan (1989, pp.74-76) se debe tener en cuenta que en una tarea final o *postarea* deben estar presente cuatro componentes claramente diferenciados: Objetivo(s), input, actividad(es) y la función de los alumnos y docente. Estos cuatro elementos se describen a continuación.

Los *objetivos* son la respuesta que responde la pregunta: “¿por qué están los alumnos realizando esta actividad?”. Además, podemos decir que los objetivos deben incluir cómo aprender a comunicarse y la toma de consciencia cultural. También estos deben contar con una función

pedagógica o simplemente formar parte de la vida cotidiana. Por ejemplo, una tarea puede estar diseñada con el fin de motivar el uso de la lengua meta y por tanto promover la adquisición de la misma; o la tarea podría servir de práctica de una función comunicativa que en algún momento los alumnos deberán desempeñar fuera del aula (Nunan, 1994 citado por Murillo, 2017).

El segundo elemento, el *input*, su relación es directa con el punto de partida de la tarea. El *input* por sí mismo puede presentarse en múltiples formatos como: cartas, noticias, imágenes, historias, o folletos. Este puede estar en dos direcciones al mismo tiempo: al mundo real y al pedagógico. La clave de un *input* efectivo se identifica porque está en la presentación de materiales auténticos, adaptados o incluso especialmente diseñados para la tarea. Cabe mencionar que el *input* ‘auténtico’ no siempre implica que su uso será también ‘auténtico’, es decir, el hecho de trabajar un audio sobre unas noticias y realizar una tarea para aprender vocabulario no es una actividad propia de la vida real.

En tercer lugar, pero no menos importante, se encuentra la *secuencia de actividades*, las cuales constituyen las tareas que los alumnos realizan para trabajar el *input* y así alcanzar los objetivos propuestos. Nunan (1989, pp. 59 - 60) clasifica las tareas en tres categorías:

- a) Aquellas que imitan la vida real, en oposición a las pedagógicas;
- b) Aquellas que cuentan con una función comunicativa, opuestas a las facilitadoras;
- y
- c) Aquellas que tratan de promover la fluidez, en contraposición a las que desarrollan la precisión.

En lo que respecta a la *postarea o proyecto*, esta parte es vista como el momento en el que el grupo pone todo el esfuerzo necesario para lograr el cumplimiento de la tarea y los objetivos del proyecto. A propósito de esto, Ferrando (2018, p. 826) considera que:

En esta fase se puede plantear un resumen de la tarea, prestando atención a la forma, escribiéndola de nuevo o comentada desde otro punto de vista; volver a leer un texto o escuchar de nuevo una conversación, puede propiciar nuevas interpretaciones, aquí, dependiendo de la confianza que tengan los discentes en sus destrezas, se puede plantear tareas en pequeños grupos o para toda la clase.

Para Willis (1996, p. 56) la etapa de *post-tarea* cuenta con tres funciones pedagógicas:

1. Ofrece la oportunidad de recrear la tarea principal de forma similar teniendo ésta como ejemplo,
2. Promueve la reflexión sobre cómo se realizó la tarea, y
3. Enfoca la atención sobre la forma y el contenido, especialmente aquellos que plantearon alguna dificultad para superarlos.

En primer lugar, la posibilidad de recrear la tarea ya sea de forma individual, por parejas o en grupo conlleva la presentación de la tarea a un público, pudiendo ser éste el compañero con el que recrean la actividad y el profesor que supervisa, o el resto de sus compañeros de clase. Sin embargo, la presentación en público es una ocasión idónea para fomentar el uso de la lengua objetivo, así como de los contenidos. Por tanto, cuando los alumnos recrean una tarea, su producción supone una mejora en varios aspectos: perfeccionamiento de las destrezas comunicativas, desarrollo de los contenidos a adquirir, refuerzo de las competencias puestas en práctica en la tarea y creación de un ambiente de trabajo guiado a través de un ejemplo (Candlin, 1987).

En resumen, el enfoque por tareas se presenta como una propuesta innovadora para el diseño del trabajo del profesor de lenguas extranjeras. Dicha alternativa a modelos de enseñanza anteriores partió del intento de dar al "Enfoque Comunicativo" una organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional: la tarea comunicativa. (Peña, 2000, pág. 128) Esta toma la tarea como el elemento central del aprendizaje que en la actualidad está siendo recomendado por los teóricos ya que en la práctica ha dado muy buenos resultados.

#### **4.1.6 La evaluación en ELE**

En el proceso de aprendizaje de cualquiera de los sistemas educativos y entidades de aprendizajes del mundo, la evaluación es un componente ineludible en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la enseñanza del español como segunda lengua, no es la excepción, pues el MCERL la toma como uno de los principales referentes para la evaluación de los niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2), para la debida certificación de los estudiante4s de ELE. Según Bordón (2010) citado por Krashen (1985) define la evaluación como:

el tipo de valoración que consiste en recoger y analizar una serie de datos para llegar a tomar una decisión. Puede utilizar tanto exámenes como otros procedimientos...la característica fundamental de la evaluación en el ámbito educativo, es su aproximación sistemática a la medición de un constructor de comportamientos lingüísticos previamente establecidos

Entonces la evaluación es un paradigma que repercute “en todo quehacer y en todo aprendizaje, se produce naturalmente, de forma mediadora o autónoma, una regulación, control, retroalimentación, rectificación de lo que se hace o se aprende. Y ello desde el inicio, en el camino y al final” (Sonsoles, 2017, p. 358). Es decir, cada etapa del aprendizaje debe ser aprovechado para alcanzar todo el proceso de aprendizaje, desde el momento que inicia y durante todo su desarrollo.

De lo anterior se puede deducir que la Evaluación consiste en una serie de actividades esencialmente subjetiva y valorativa, que conlleva a la reflexión de las concepciones de los profesores, de las convicciones y conocimientos especializados, y son una base relevante para la práctica profesional de los docentes, además que constituye el soporte de análisis e investigativo de la enseñanza y aprendizaje de los aprendices.

Cabe destacar que, en la enseñanza de segundas Lenguas, la evaluación formativa desempeña un rol muy importante, puesto que permite que el proceso sea motivador y dinámico. Sonsoles (2017) afirma que: La evaluación formativa es uno de los medios que más ayudan a mantener alta la motivación, el deseo de avanzar, la autoestima y la capacidad de asumir riesgos”.

No obstante, la evaluación en ELE, no solo se realiza de manera formativa; sino que, también sumativa procesual y se hace uso del examen. Desde el punto de vista del docente, el examen es un instrumento que permite valorar el dominio de lengua del evaluado y de gran aporte para toma de nuevas decisiones en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo, de modo que todo proceso de enseñanza aprendizaje está dirigido al alcance de objetivos, por lo que los criterios de evaluación deben de ser válidos y confiables para la toma decisiones en el que hacer pedagógico.

#### 4.1.6.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje en ELE

Las diferentes estrategias de aprendizaje son importantes puesto que son creadas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y usarlas como herramientas que también ayudan a dar muestra del desarrollo de la competencia comunicativa. Cuando las estrategias de aprendizaje son usadas apropiadamente tienen como resultado el mejorar la competencia en las lenguas y dar confianza en sí mismo.

En este sentido, Oxford (1990) propone una categorización que difieren de los sistemas anteriores, y las presenta de una manera sencilla. Esta categorización que ha sido realizada de las estrategias de aprendizaje más detallada y sistemáticas en relación con las estrategias individuales y de grupos de categoría, y en consideración con cada una de las cuatro habilidades lingüísticas que son: leer, escuchar, hablar y escribir.

<b>Estrategias de aprendizaje</b>	
<b>Estrategias Directas</b>	<b>Estrategias Indirectas</b>
<b>DE MEMORIA</b>	<b>METACONGNITIVAS</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Crear asociaciones mentales</li><li>2. Asociar imágenes y sonidos</li><li>3. Dar respuestas físicas</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Delimitar lo que se va a aprender</li><li>2. Ordenar y planear lo que se va aprender</li></ol>
<b>COGNITIVAS</b>	<b>AFECTIVAS</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Practicar los contenidos comunicativos</li><li>2. Codificar y decodificar mensajes</li><li>3. Analizar y razonar</li><li>4. Utilizar recursos para organizar la Información y poder utilizarla</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Reducir la ansiedad</li><li>2. Animarse</li><li>3. Controlar las emociones</li></ol>
<b>COMPENSATORIAS</b>	<b>SOCIALES</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Adivinar el sentido</li><li>2. Resolver problemas de comunicación</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones</li><li>2. Interactuar con hablantes nativos y hablantes no nativos</li><li>3. Empatizar con los demás</li></ol>

Tomado de Marins (2010, p.145).

Como es evidente se hace una agrupación en dos aspectos fundamentales. Dentro del primer grupo denominadas estrategias directas encontramos: memoria, con enfoque conceptual, destinada a recuperar información aprendida y recordarla en el momento necesario. Las

cognitivas, con destino procedimental, específicamente para crear el lenguaje y comprenderlo y, compensatorias, que tienen un carácter actitudinal, pues se refieren a usar el lenguaje a pesar de las brechas de conocimiento. En el segundo grupo de EI encontramos las estrategias: Metacognitivas, mismas que tratan el proceso de aprendizaje y coordinación. Las afectivas, su uso de expresión de las emociones; mientras que las sociales se refieren a ayudar a aprender acerca de las ideas y costumbres de otros grupos sociales.

Entre las dos categorías de estrategias ED e EI hay una función de la manera en que cooperan y se apoyan entre sí mismos, donde las subcategorías de estrategias funcionan en sinergia. Se puede decir que las ED trabajan para ayudar con el idioma que se aprende y las EI sostienen el aprendizaje.

#### **4.1.7 El Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: MCER**

El marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación es un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. (Instituto Cervantes, 2010). Estos elementos facilitan el proceso de aprendizaje, ya que proporciona una descripción de contenidos, criterios de evaluación, objetivos planteados con el fin de que el estudiante desarrolle nuevos conocimientos y destrezas.

El MCER proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, entre otros; los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos (Centro Virtual Cervantes, 2002). Es decir, ayuda a valorar el avance del proceso de Enseñanza Aprendizaje a través de las estrategias propuestas en el Marco Curricular, tanto para los facilitadores como para los estudiantes. Al igual orienta la enseñanza y el aprendizaje de un idioma midiendo el nivel de comprensión de una lengua.

En el Marco Curricular se definen seis niveles de aprendizaje: Nivel Básico A1, A2, Nivel Independiente B1, B2, Nivel Competente C1, C2. Cada uno de ellos de acuerdo al nivel de aprendizaje el Nivel Básico presenta un dominio de frases cortas, ocupaciones, datos familiares; el Nivel Independiente interpreta y crea textos cortos y el Nivel Competente se expresa de forma fluida para desarrollarse en el ámbito social y profesional, es capaz de interpretar textos extensos de forma oral y escrita.

Asimismo, en el MCER se establecen objetivos para identificar el dominio de la lengua que el aprendiente necesita conocer y a la vez facilita al docente la información necesaria para implementar nuevas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo de los contenidos programados en el currículo del proyecto educativo, esto ha sido posible a través de los planteamiento de la lingüística del consejo de Europa al publicar el documento en versión español quedando a la disposición de los profesionales de la enseñanza.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) señala que: “el uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que como individuos y que como agentes sociales desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas en particular”. De esto podríamos decir que el uso de la lengua por cualquier hablante desde la perspectiva social conlleva a la necesidad de aprender y mejorar sus conocimientos lingüísticos para llegar a comunicarse de manera eficaz con los miembros de una determinada sociedad.

#### **4.1.8 La competencia comunicativa**

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para desenvolverse de forma adecuada y eficaz en una determinada comunidad de habla, es decir, en un grupo de personas que comparten la misma lengua y patrones de uso de esa lengua (Universidad Internacional de La Rioja, 2020). Es decir, la habilidad de expresarse en cualquier ámbito donde se encuentre sin ninguna dificultad de expresión.

Según Hymes (2020) la competencia comunicativa se relaciona con saber: “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, poder formar

enunciados que sean socialmente adecuados y no solo de forma gramatical, al igual el desarrollo de competencias del individuo como el desarrollo de habilidades y destrezas, conocimientos, actitudes, entre otras.

Por tanto, para lograr una buena competencia comunicativa se debe observar y escuchar siendo capaz de reaccionar con los demás, brindar las ideas de forma clara y adecuada, respetar los diferentes puntos de vistas de las personas que interactúan y confianza en sí mismo. De ahí que la comunicación debe de facilitar un modelo cualitativo para la adquisición de la enseñanza de nuevas lenguas, esta adaptación describe nuevas competencias en distintos niveles para transmitir y comprender intenciones comunicativas al elaborar y redactar textos orales y escritos y disponer de recursos concretos para superar las dificultades de la comunicación nativa.

Sin embargo, la competencia comunicativa debe obedecer a reglas, por tanto, debe existir además de la comunicativa, lingüística, es decir, no puede ser deliberado. En este sentido, Hymes (1972) citado por Sanchez Lobato y Santos Gargallo (2004) refiere que:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serian inútiles del mismo modo que la regla sintáctica puede controlar aspectos de la fonología y las reglas semánticas, quizás controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan las formas lingüísticas en su totalidad.

En síntesis, se puede notar diferencias importantes entre competencias lingüísticas y competencias comunicativas. La competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas, mientras que la competencia comunicativa incluye la habilidad o destreza para utilizar ese conocimiento. Es decir, la diferencia del actuar lo que el hablante hace en el acto de la comunicación. Otra diferencia es que la competencia lingüística es innata, tiene base biológica, tiene un carácter absoluto y no implica comparación, y la competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico (Iragui, 2000-2021).

#### **4.1.9 Los modelos de competencia comunicativa**

El aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso de español como lengua extranjera (ELE), contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística de manera directa,

completando y enriqueciendo esta capacidad comunicativa general. Por tanto, en la clase ELE será clave que el profesor trabaje esta competencia en su totalidad, teniendo en cuenta todos sus componentes. (Álvarez, 2019).

A lo largo de la historia, son varios los autores que han analizado esta competencia comunicativa y han tratado de describir estos componentes que la integran dando lugar a diferentes modelos; sin embargo, MCER para las Lenguas (2002) señala que la competencia comunicativa se puede dividir en tres y estas a su vez en otras que dependen de ella:

#### **4.1.9.1 Competencia lingüística**

A su vez se divide en:

1. **Competencia gramatical**, hace mención al conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y a la capacidad de utilizarlos.
2. **Competencia semántica**, comprendería la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.
3. **Competencia fonológica**, supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de unidades de sonido.
4. **Competencia ortográfica**, supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos.
5. **Competencia ortoépica**, que es la capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.

#### **4.1.9.2 Competencia sociolingüística**

Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua como son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, etc.

#### **4.1.9.3 Competencia pragmática**

Se refiere a su vez a:

1. Competencia funcional, es decir, el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos.

2. Competencia discursiva que es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua.
3. Competencia organizativa que implica el conocimiento de las normas de organización y estructura de los diferentes tipos de texto.

#### **4.1.9.4 El Modelo de Canale y Swain (1980)**

Al desarrollar un modelo, de enseñanza de ELE, que incluye los componentes de la competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) tratan de ir más allá de la competencia gramatical como objetivo de enseñanza y como evaluación en adquisición de segundas lenguas. De ahí que se distinguen tres componentes de competencia comunicativa:

- a) La **competencia gramatical** incluye el conocimiento de elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y la fonología; este componente trata conocimiento y habilidad del uso de la lengua para comprender y expresar formas de comunicación, gracias al uso adecuado de elementos gramaticales.
- b) La **competencia sociolingüística** permite usar las lenguas según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social; de modo que hace referencia a la habilidad en el uso de frases para comunicarse, según el contexto donde se desarrolla la conversación y el tema que se aborda.
- c) La **competencia estratégica**, este componente está formado por las estrategias de comunicación verbal y no verbales, cuya acción requiere compensar las dificultades de comunicación debido a variables de actuación o competencia insuficiente; se relaciona con las dificultades de comunicación y el uso de los elementos lingüísticos y extralingüísticos inadecuados en las intenciones comunicativas, por lo que ante las dificultades se buscan estrategias para tener dominio de la nueva lengua.

#### **4.1.9.5 El Modelo de Bachman (1990)**

Bachman (1990) señala que este modelo proviene del área de evaluación de lenguas dentro de la adquisición de la segunda lengua, trata de establecer dimensiones de competencias comunicativas en la que distingue dos grupos: competencia organizativa y competencia pragmática.

Como ya se dijo en el apartado anterior, la competencia comunicativa incluye las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales, correctas incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos . (Pérez y Centeno, 2017). De ahí que se deben considerar las siguientes habilidades:

- a) **Competencia gramatical**, incluye la competencia de uso lingüístico y es similar a la competencia gramatical de Canales y Swain (1980).
- b) **Competencia textual** incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto. Este componente es similar al de competencias discursivas de Canales (1983).

Este modelo no solo se queda con las anteriores, sino que va más allá e incluye la competencia pragmática se refiere a las relaciones entre signos y referencias y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. Bachman (1990) manifiesta que incluye dos dimensiones:

- a) **Competencia ilocutiva:** implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Podemos decir que es la relación entre la intención del emisor y la interpretación del receptor a través de oraciones según la actitud del hablante.
- b) **Competencia sociolingüística**, se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan que enunciados son apropiados en determinada situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales. Este componente es similar al concepto de competencia sociolingüística de canales y Swain (1980).

#### **4.1.10 El plan curricular del instituto Cervantes (PCIC): niveles de referencia para el aprendizaje y la enseñanza del español**

El PCIC es una obra que desarrolla y especifica los niveles de referencia europeos para el español a enseñar a extranjeros en el mundo, sobre la base de la descripción de una de sus normas prestigiosas, la de la variedad castellana centro-norte española. El documento, denominado plan, incluye tanto contenidos lingüísticos como extralingüísticos. Así, el PCIC

señala qué vocabulario, qué unidades gramaticales, qué funciones comunicativas o qué estrategias pragmáticas, entre otras cosas, puede utilizar un estudiante de español en los diferentes niveles (Chacón, 2016).

Desde una línea avanzada en la investigación sobre planificación curricular de lenguas extranjeras, el PCIC ofrece objetivos generales y contenidos de enseñanza y aprendizaje en cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia (MCER): A1-A2, B1-B2, C1-C2. De esta manera, el Equipo Coordinador del Instituto Cervantes y un comité de especialistas presentaron los elementos gramaticales, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje que deben conocer los estudiantes en cada nivel.

Aguirre (2004) define el PCIC como:

un documento fruto de la necesidad de establecer una enseñanza eficaz del español en todos los centros del Instituto Cervantes en el exterior. En su elaboración han participado responsables técnicos y académicos del instituto Cervantes, profesores especializados en la enseñanza de lengua española y expertos del campo de la pedagogía y de la formación.

El PCIC (2006) está estructurado por una serie de tres volúmenes de los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes es el resultado de un esfuerzo cuyo principal objetivo es proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir para distintos fines y unidades relacionadas con el aprendizaje la enseñanza y la evaluación del español.

Asimismo, se puede decir que el PCIC es un plan o documento flexible que proporciona líneas generales de actuación que establece el currículo, permitiendo a nivel de centro y docente la organización de formas de estrategias de enseñanza que responda a los intereses y estilos de aprendizajes del alumno y grupos de aprendientes que estudian español como lengua extranjera.

#### **4.1.11 Los niveles de referencia**

El PCIC (2006) expresa que:

los niveles de referencia para el español, que proponen un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural, y el aprendizaje. Se añade, por tanto, con respecto a las dimensiones identificadas en los modelos

anteriores, el componente de aprendizaje, que está en las competencias generales del MCER y que constituye uno de los ejes del modelo desde la perspectiva del currículo centrado en el alumno.

De lo anterior se deduce que los niveles de referencia para el español constituyen, en conjunto un material realizado de acuerdo con los planteamientos y a los ejes o modelos de MCER y que estos están centrado de gran modo en la experiencia que tienen los aprendientes sobre el uso de la lengua meta.

Los niveles de referencia para el PCIC (2006) lo constituye, la serie de tres volúmenes, material desarrollado específicamente para el español que se sitúa en las coordenadas de la acción institucional del consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas y que responde a un análisis actual de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Por tanto el Instituto Cervantes hace efectiva la tarea de contribuir a la enseñanza y expansión del español.

De modo que el PCIC (2006) plantea:

Los niveles de referencia para el español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2; B1-B2; Y C1-C2) establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y que el instituto ha incorporado como propio en la actualización de su currículo.

#### **4.2 Descripción del nivel B1**

El Nivel Umbral, intermedio B1 está determinado por el MCER y PCIC, con el propósito de instruir a los estudiantes a enfrentarse con diversos recursos lingüísticos que le permitan resolver situaciones que surgen cuando el aprendiente es un hablante no nativo y realiza diversas movilizaciones como: viajar por los lugares en los que se emplea la lengua en estudio. Por tanto, el aprendiz adquiere herramientas comunicativas que favorecen el establecimiento y mantenimiento de relaciones personales y sociales con interlocutores de otras lenguas, ya sean estos actos del habla cara a cara, o puede ser a través del uso de medios tecnológicos implementado en ámbitos educativos, ocupacionales en los que se producen intercambios de carácter declarativos (saber) relacionado a los contenidos conceptuales de la lengua.

En este nivel el usuario (umbral o intermedio) la Escuela Oficial de Idiomas de Granada 2019 (2020, pp. 3- 5) señala que el aprendiente:

Deberá adquirir las competencias que le permitan utilizar el idioma con cierta flexibilidad, relativa facilidad y razonable corrección en situaciones cotidianas y menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, para comprender, producir, coproducir y procesar textos orales y escritos breves o de extensión media, en un registro formal, informal o neutro y una variedad estándar de la lengua, que versen sobre asuntos personales y cotidianos o aspectos concretos de temas generales, de actualidad o de interés personal, y que contengan estructuras sencillas y un repertorio léxico común no idiomático.

De ahí que, un aprendiz con nivel B1 refleja la especificación del nivel Umbral para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situación que se da en el diario vivir de la sociedad. La segunda característica, es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos (Consejo de Europa, 2002). Por tanto, el estudiante debe estar preparado para enfrentar diferentes situaciones tanto en lo personal como social, que le permita desenvolverse con gran facilidad en su expresión y comunicación de una forma flexible y razonable.

A continuación se presenta de manera precisa y específica las competencias comunicativas correspondientes al nivel B1:

**A) Comprensión auditiva**

- ✓ Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.
- ✓ Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

**B) Comprensión de lectura**

- ✓ Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo.
- ✓ Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

### **C) Interacción oral**

- ✓ Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.
- ✓ Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

### **D) Expresión oral**

- ✓ Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.
- ✓ Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.
- ✓ Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

### **E) Expresión escrita**

- ✓ Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.
- ✓ Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones (MCERL, 2002).

## **4.3 Presentación de la propuesta didáctica, justificación de la unidad didáctica y enfoque adoptado.**

Esta unidad didáctica tiene como finalidad procurar que el alumno consiga una visión integradora sobre las destrezas lingüísticas: la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita. Pensamos que la expresión auditiva y oral es la antesala a la escritura, por esa razón es que no se puntualiza de forma directa este tema. También se pretende que el profesor que decida impartir la unidad disponga de elementos suficientes para iniciar nuevas líneas de escritura en el aula.

La secuencia de actividades desarrolladas para este trabajo está dirigida a un grupo de estudiantes de primer año de enseñanza superior, de la Universidad Nacional de Nicaragua, con un nivel de B1, con una edad entre los 15 y 18 años aproximadamente, con intereses académicos

en su gran mayoría y, otros por motivos laborales, ya que algunos de ellos laboran para subsidiar sus gastos académicos.

La actividad puede ser introducida en cualquiera de las unidades de un programa de estudio para extranjeros que visiten Nicaragua, los objetivos principales son afianzar la Expresión Oral (EO), tal como lo expresa Giovannini (2000): “Las actividades de expresión oral no están designadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en un proceso de interacción y comunicación” y la Expresión Escrita (EE), tomando en cuenta lo que expresa Whitey (1995):

Es... (la) capacidad que tiene el lenguaje escrito para trascender el tiempo y el espacio, lo que hace de la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita un proceso de tantas importancia . A través de la escritura, somos capaces de compartir ideas, transmitir sentimientos, persuadir y convencer a otras personas. Somos capaces de descubrir y articular de manera que sólo la escritura hace posible.

El enfoque adoptado para el desarrollo de esta unidad didáctica es nocio-funcional, puesto que es una orientación metodológica aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras cuyo propósito principal es desarrollar en los aprendientes competencias comunicativas significativas. De ahí el propósito de esta propuesta de unidad didáctica tiene su importancia en el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas la columna vertebral del aprendizaje y son estas tareas propias del enfoque comunicativo nocio - funcional; además que es un enfoque efectivo y aplicable a las necesidades del desarrollo de competencias lingüísticas significativas y funcionales.

A través de las actividades que los estudiantes deben desarrollar se pretende, que estas sean mediante el trabajo en equipo, debate de manera oral, teniendo en cuenta lo que dice Byrne (1986) citado por Pueyo (2000, p. 67):

La comunicación oral es un proceso de doble sentido entre el hablante y el oyente, en el que ambos tienen una función positiva en la actuación...el hablante tiene que codificar el mensaje para adaptarlo a aquello que quiere expresar en lenguaje apropiado, mientras que el oyente tiene que descodificar (o interpretar el mensaje)

En cuanto a la comprensión auditiva, la actividad debe estar dirigida a descodificar los sonidos de forma precisa es crucial a la hora de entender el mensaje, pues la percepción incorrecta de la sílaba tónica. Tal y como apunta Rost (1990, p. 50) las actividades de escucha intensiva se caracterizan por:

- a) Requerir atención particular a palabras, frases, unidades gramaticales y pragmáticas (de uso social, por ejemplo, ¿qué tal?);
- b) hacer que el estudiante identifique las diferencias entre palabras y frases similares;
- c) dirigir la atención de los alumnos a los cambios que sufren los sonidos en la lengua real;
- d) hacer que el estudiante se fije en el uso del acento, la entonación y las pausas;
- e) poner en práctica el parafraseo y la reconstrucción;
- f) recordar palabras y secuencias específicas.

De lo anteriormente dicho se afirma que a partir de una buena comprensión auditiva y oral depende la excelente redacción de un escrito como parte de una tarea final dependiente de actividades denominadas preareas, las cuales están dirigidas a alcanzar una tarea principal.

En tanto en esta unidad didáctica se engloba una secuencia de *pre actividad, Actividad principal y pos actividad* y estrategias que conducirán al estudiante a apropiarse de instrumentos y técnicas para el alcance de los objetivos de comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión oral, tomados del MCER y el PCIC. Esta unidad se basa en la *metodología por tarea*. Se propone obtener como resultado la presentación en plenario de un texto escrito dirigido a la comunidad educativa universitaria.

Se pretende que los alumnos en equipo de tres integrantes, redacten textos tomando en cuenta una música que van a escuchar, esto como muestra de la comprensión auditiva, y parte de la comprensión oral hasta llegar a la comprensión escrita, pues:

a partir del título de una canción, los aprendientes imaginan el tema; tras escuchar la primera estrofa, ya tienen una idea general del contenido; estrofa tras estrofa, van construyendo una imagen auditiva y mental cada vez más detallada; (en ese momento se pasa a un procesamiento sintético) para esclarecer algunos puntos confusos, consultan diccionarios, gramáticas, al profesor, etc., reconstruyendo el valor de cada estrofa, hasta recomponer íntegramente la canción (Centro Virtual Cervante, s.f).

### **4.3.1 Diseño de la propuesta**

El desarrollo de esta unidad didáctica se hará en una sesión de 300 minutos en una semana (equivalente a 6 horas clases). En cada sesión de clase está presente la evaluación formativa. Al finalizar la unidad didáctica los estudiantes serán capaces de:

1. Entender críticamente los mensajes a través de audio.
2. Valorar los escritos de sus compañeros y brindarles aportes para mejorarlo.
3. Identificar de forma autónoma los mensajes y exponerlos de manera espontánea en plenario.
4. Elaborar un texto de forma clara coherente y cohesionada, siguiendo las etapas del proceso de composición.
5. Trabajar en forma cooperativa, manteniendo actitud de respeto y aceptación a las ideas de los demás.
6. Aplicar estrategias de comprensión auditiva, oral y escrita al interpretar audios, luego expresar su contenido de manera oral y finalmente de manera escrita.

### **4.3.2 Objetivos**

1. Clasificar los diferentes tipos de textos según sus características y estructura.
2. Comprender los audios y decodificar el mensaje presente en ellos.
3. Expresar de manera clara, objetiva y sin censura el contenido de lo escuchado en audios.
4. Elaborar textos guiándose con las estrategias y etapas del proceso de composición.
5. Identificar errores de coherencia cohesión y adecuación en los audios y expresarlos de manera oral y evitar cometerlos al momento de la textualización.

### **4.3.3 Selección de contenidos según el MCER y el PCIC para el nivel B1.**

La presente propuesta de unidad didáctica se tomó del marco de Referencia del Plan curricular del Instituto Cervantes que fue diseñado en el 2006, un manual que desarrolla y fija pautas y los contenidos según los niveles de referencia para el español propuestos por el consejo de Europa en el año 2001, también es importante mencionar que para la selección de los contenidos se analizó el tema seleccionado, el tipo de alumno, el nivel de dominio de la lengua y las necesidades de los estudiantes de acuerdo como lo orienta el documento marco.

Para la gradación de los contenidos es necesario analizar un conjunto de situaciones comunicativas en las que se pretende que los alumnos lleguen a ser competentes, en primer lugar seleccionar el tema sobre el que el alumno establecerá el tipo de comunicación oral y escrita, luego se clasifican los contenidos en función comunicativa o sea lo que deseamos que el alumno aprenda referido al tema seleccionado, después están los contenidos gramaticales o sea el tipo de vocabulario que empleara en la comunicación y las formas de uso del mismo, también se incluyen los contenidos léxicos referidos al contexto en que se desarrollara la comunicación; seguidos por los contenidos culturales, orientados al papel social que asumirá el alumno en la comunicación. Todo esto depende del análisis de necesidad que se le quiera satisfacer al aprendiente.

#### **4.3.4 Funcionales**

Para la enseñanza del lenguaje de manera funcional se selecciona ciertos aspectos a cuyo tratamiento no se destinan clases separadas, sino de manera integral estos aspectos: la ortografía, la gramática, el léxico, la cultura y la expresión oral y escrita según el MCER (2002). Por ello, en este apartado del currículo, se explicará cada acto del habla.

#### **Preguntar por planes o intenciones**

Se construye siguiendo modelos específicos: Piensas + infinitivo en forma interrogativa. Para intenciones; Tu intención es + infinitivo en forma interrogativa.

*¿Piensas venir a verme, hoy?*

*¿Tienes intención de ir a la fiesta?*

#### **Expresar planes o intenciones**

Se formula con el Pienso + infinitivo.

*En esta ocasión pienso hacer las cosas mejor.*

#### **Expresar desconocimiento**

Se construye con el adverbio No + (lo)+ sé /+ sabía o adverbio No + sé / sabía... o + nada / demasiado / mucho de + SN. También, se puede agregar +que+ + que / si / dónde / cómo / qué + indicativo.

*Juan no sabe nada de Gramática.*

#### **Expresar conocimiento**

Por lo general se construye con el adverbio (Ya) + lo sé /+ sabía o el verbo en indicativo del presente Sé... o + algo de + SN. También agregándole a esta construcción + que / si / dónde / cómo / qué...

*María sabe mucho de Filología,*

### **Pedir un favor**

De forma atenuada: Verbo Poder + verbo hacer + complemento.

*¿Puedes / Podrías hacerme un favor? ¿Podrías hacerme el favor de prestarme tus apuntes?*

*¿Podría pedirte un favor? ¿Me haces un favor?*

### **Pedir objetos**

**De forma directa:** Se construye: Dame / Déjame / Préstame / Pásame /Trae (me) +SN

*Préstame la casa el Lunes que viene.*

**De forma atenuada:** Dame / Déjame / Préstame / Pásame / Trae (me) +SN + atenuador.

También, Quería + SN / infinitivo.

*Déjame tu moto, por favor. Quería pedir una ampliación de plazo para realizar el pago.*

**De forma indirecta:** Verbo tener + que+ infinitivo+ complementos

*Tengo que ir a la finca el Lunes por la mañana y no asistiré a clase.*

### **Pedir permiso**

En lo particular se construye con ¿Se puede + infinitivo? Y sus conjugaciones de Poder.

También, con ¿Te molesta / Te importa... + si + presente Indicativo? De la misma manera con

¿Me dejarías + infinitivo . Todo de manera interrogativa.

### **Dar permiso**

**Sin objeciones:** *Claro (que sí)*

**(Afirmación reforzada) + Imperativo reforzado o reduplicado:** *Sí, claro, pasa, pasa.*

**Con objeciones:** *Bueno, vale, pero yo lo necesito a partir de las cinco.*

**Denegar permiso:** (No, + atenuador) + no se puede + (infinitivo)

*¿Se puede fumar? No, lo siento, aquí no se puede.*

### **Prohibir**

Se prohíbe + SN / infinitivo / que... También, No (se) puede + infinitivo. Asimismo, No debes + infinitivo. Además, Está prohibido + infinitivo, entre otras.

*Se prohíbe fumar. No puedes entrar ahí. No debes hacer eso. Está prohibido comer en el aula.*

*No está permitido hablar con el conductor.*

## **Aconsejar**

Se construye con Podrías + inf. Tendrías que + inf. Debes / Deberías + inf. Imperativo. ¿Y si + pres. indic.? Lo mejor es.. yo que tú / Yo en tu lugar + condicional.

*Podrías estudiar un poco más.*

*Tendrías que hablar con el profesor.*

## **Advertir**

(Ten) cuidado con + SN *¡Cuidado con esa asignatura!*

Imperativo: *No te olvides del cuestionario.*

Enunciado declarativo + consecuencia: *Tienes fiebre, así que no vayas a clase.*

## **Dirigirse a alguien**

Disculpa/e/ Sin tratamiento / Perdón.

## **Dar una orden o instrucción**

De forma directa a través del Imperativo: *Siéntate*

Imperativo duplicado: *¡Termínalo, termínalo!*

Imperativo + atenuador: *No hagáis tanto ruido en el pasillo, por favor, que estamos en clase.*

*Aquí no fumes, ¿eh?*

### **4.3.5 Gramaticales**

#### **Pretérito imperfecto**

Lo que primero que revisaremos es: **Valores / significado**

**Valor descriptivo:** Acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito. *Iba por el campus y me encontré con el profesor.*

**Imperfecto de conato:** *Estábamos saliendo de clase cuando el director nos pidió que nos esperáramos otro momento.*

**Coincidencia con una acción pasada:** A mi llegada, ya estaba cerrada la atención al cliente.

**Imperfecto de cortesía:** Será posible que me explique (ud) , es que entendí nada.

#### **Pretérito indefinido**

##### **Forma**

**Significado básico:** acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso.

#### **Pretérito perfecto**

**Forma:** Participios irregulares fuertes compuestos

**Valores / significado:** Noción del presente psicológico o presente ampliado aplicado a marcadores como *hace, hace que...* Hace mucho calor en estos tiempos.

### **Pretérito pluscuamperfecto**

**Forma:** Conjugación del verbo haber en este tiempo

**Valores / significado:**

**Valor general:** anterioridad respecto de una acción pasada.

*Cuando salimos a la calle ya había ocurrido el accidente.*

### **Condicional simple**

**Forma:** El condicional simple al añadirle al infinitivo las terminaciones serían:

persona	pronombre	1ª conjugación	2ª conjugación	3ª conjugación
1ª singular	<b>yo</b>	<b>-ía</b>	<b>-ía</b>	<b>-ía</b>
2ª singular	<b>tú</b>	<b>-ías</b>	<b>-ías</b>	<b>-ías</b>
3ª singular	<b>él, ella, Ud.</b>	<b>-ía</b>	<b>-ía</b>	<b>-ía</b>
1ª plural	<b>nosotros nosotras</b>	<b>-íamos</b>	<b>-íamos</b>	<b>-íamos</b>
2ª plural	<b>vosotros vosotras</b>	<b>-íais</b>	<b>-íais</b>	<b>-íais</b>
3ª plural	<b>ellos, ellas, Uds.</b>	<b>-ían</b>	<b>-ían</b>	<b>-ían</b>

**Valores / significado:** describir acciones futuras desde una perspectiva pasada. También para formar preguntas retóricas y de probabilidad en el pasado cercano.

**Valor de sugerencia con verbos modales:** *deber, poder*

*Deberías ir a revisar tu maleta antes que salga el vuelo.*

### **Léxico**

**Situaciones comunicativas más usuales.**

**Saludos:** saludar y despedirse, dar y pedir información personal, llamar la atención, informar, presentar a alguien a alguien, describir a una persona, opinar sobre algo, usar servicio de transporte colectivo, expresar dolor y estado emocional, situar algo o alguien en el espacio.

**Estructuras lingüísticas para la expresión oral y escrita de las funciones comunicativas más usuales en la vida cotidiana.**

**Elementos sintácticos:** Estructura de la oración, elementos oracionales y orden, oración simple y compuesta.

**Elementos morfológicos:** Sustantivos, pronombres, adjetivos (formas, átonas tónicas y reflexivo), demostrativos, posesivos, cuantificadores, interrogativos, indefinidos y uso del verbo ser y estar en sus conjugaciones correcta.

**Fonología:**

- ✓ Pronunciación de sonidos vocálicos y consonánticos
- ✓ Identificación de los patrones entonativos (enunciativos, interrogativos, admirativos)
- ✓ Localización del acento
- ✓ El ritmo de la palabra en la cadena hablada.

**Alfabeto español**

- ✓ Correspondencia de la letra y la grafía
- ✓ Uso correcto de la tilde
- ✓ Uso correcto de los signos de puntuación
- ✓ Uso correcto de la mayúscula.

**Competencia a evaluar según los contenidos:**

La comprensión auditiva

La expresión oral

La expresión escrita.

**Con la redacción del texto se pretende:**

1. Despertar en los estudiantes la motivación por crear mejores escritos.
2. Desarrollar actitudes críticas frente a la realidad social y a los problemas de la convivencia humana.
3. Propiciar en los estudiantes el trabajo cooperativo y solidario.

**Sesión única**

**A. Preactivida**

1. Presentar y contextualizar adecuadamente el trabajo que se desarrollará en la unidad didáctica y sus objetivos.

2. Reunir información sobre los conocimientos y habilidades que los estudiantes tienen sobre la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita.

**B. Actividad principal**

1. Desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita.
2. Inferir la estructura y características de los textos.

**C. Post actividad**

1. Realizar la planificación, textualización y revisión del ensayo escrito que presentarán de manera oral ante sus compañeros.

Además, en esta sesión de manera simultánea, en la pre-actividad, actividad principal y post-actividad, se tratarán la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita. Esta propuesta de unidad didáctica puede ser adaptada a cualquier nivel y extendida a mayor tiempo dependiendo de los contenidos a desarrollar. En este caso será para desarrollarse en un día de clase con una duración de 300 minutos, equivalente a 6 horas clases, sin añadir el tiempo de autoestudio previo del aprendiz.

Actividades	Interacción	Tiempo	Técnicas /Instrumentos
<b>PRE-ACTIVIDAD</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentación de la unidad didáctica: sus objetivos, el trabajo a desarrollar y la propuesta de la creación de un texto a partir de la comprensión auditiva y el debate oral.</li> <li>Nota: El audio estará de acuerdo con el quehacer socioeconómico de la región y unas actividades más importantes del país.</li> <li>✓ Negociación con los estudiantes para el tipo de textos a realizarse (argumentativo, descriptivo, narrativo).</li> </ul>	Maestros –alumnos	25 Min.	Preguntas exploratorias

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reactivación de conocimientos previos mediante las siguientes preguntas exploratorias: ¿Qué entiende por texto? ¿Qué características tiene un texto?</li> <li>✓ Anotar en la pizarra las ideas principales de las respuestas dadas por los alumnos.</li> <li>✓ Inferir sobre el título de la música que se escuchará “La Hacienda de don Nelo” de cantautor nicaragüense.</li> </ul>			
<b>ACTIVIDAD PRINCIPAL</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escuchar la música de Carlos Mejía Godoy, cantautor nicaragüense <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0LCWvQTK3hk">https://www.youtube.com/watch?v=0LCWvQTK3hk</a></li> <li>✓ Comentar sobre lo visto en el video y la situación del personaje principal e identificar las circunstancias económicas y sociales.</li> <li>✓ Leer el texto (de la música) y realizar las siguientes actividades: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Describa al personaje principal.</li> <li>2. ¿Cómo valora la actitud del personaje principal?</li> <li>3. Con relación a la retahíla, ¿qué tipo de palabras usa?, ¿Sustantivos o adjetivos?</li> <li>4. Comentar sobre aspectos funcionales de la lengua; por ejemplo, si hay expresiones que expresan deseo, prohibición, aconsejar, advertir.</li> </ol> </li> </ul>	<p>Maestros –alumnos</p> <p>Maestros – alumnos</p> <p>Maestro-estudiantes</p> <p>Maestro-estudiantes</p> <p>Maestros-estudiantes</p>	<p>15 Min.</p> <p>20 Min.</p> <p>30 Min.</p> <p>120 Min.</p>	<p>Medio audiovisual.</p> <p>Guía de inferencias sobre la situación de personaje principal (preguntas guiadas por el docente) (ver anexo #1)</p> <p>Guía de clasificación de textos. (ver anexo # 2)</p>

<p>5. Del mismo modo, conversar sobre los aspectos gramaticales presentes en la música; por ejemplo, uso de pretérito imperfecto, indefinido y condicional.</p> <p>6. También, sobre la presencia de situaciones comunicativas más usuales en el español general y algunos elementos fónicos.</p> <p>✓ Reunir a los estudiantes en grupos de tres integrantes procederán a la redacción del texto corto y entregarlo tomando en cuenta las circunstancias antes descritas.</p>			
<b>POST- ACTIVIDAD</b>			
<p>Evaluación del trabajo realizado mediante un cuestionario de evaluación.</p> <p><b>Comprensión Oral:</b></p> <p>Fluidez y precisión</p> <p>Vocabulario</p> <p>Oratoria</p> <p>Adecuación al contexto</p> <p>Dicción</p> <p><b>Comprensión Auditiva</b></p> <p>Escucha            Comprende</p> <p>Jerarquiza        Contextualiza</p> <p>Infiere</p> <p><b>Comprensión Escrita</b></p> <p>Mantiene el tema a lo largo del texto</p> <p>Adecúa el texto al destinatario</p> <p>Adecúa el texto a las acciones del personaje principal</p>	Maestro-estudiante	90 Min.	Rúbrica de evaluación (Ver anexo #3)

Usa vocabulario adecuado al texto			
Está libre de errores gramaticales, orográficos y léxicos.			

**Materiales:** cuestionarios de evaluación, ordenadores.

### 4.3.6 Aspectos metodológicos

En cuanto a los aspectos metodológicos, Fernández (2011, p. 63), propone:

- ✓ Probar y seleccionar las actividades, técnicas y procedimientos más efectivos de práctica y de interiorización:
- ✓ Practicar con los compañeros o individualmente.
- ✓ Hacer ensayos de comunicación.
- ✓ Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido.
- ✓ Copiar, repetir, memorizar, hacer dibujos, inventar juegos, subrayar, colorear.
- ✓ Crear asociaciones sonoras, visuales, cinéticas, textuales, formales, semánticas. Definir las palabras, inventar y hacer crucigramas.
- ✓ Realizar actividades de autocontrol.

### 4.3.7 Evaluación

El docente puede evaluar el aprendizaje previo de los alumnos, in situ, pero no solo el profesor, sino que es importante que lo haga el propio aprendiente durante el desarrollo de la clase. Esto va permitir trabajar de manera colaborativa y ellos pueden responderse a cuestiones como:

– *¿Ha notado mejoras en la escucha/lectura/uso de la lengua meta? ¿Usa con mayor propiedad el vocabulario, caen errores concretos después de haber finalizado el curso? ¿Se sienten más seguros para desempeñarse en su trabajo, para realizarlo y para evaluarlo? ¿Se siente más autónomos?*

Fernández (2011), explica que, en la autoevaluación, se pueden proponer cuestiones semejantes a éstas, en primera persona. Desde el planteamiento de los objetivos hasta el final de cada unidad y periódicamente (ayudado por fichas, gráficas, diario de aprendizaje...) el alumno puede ir anotando su progreso sobre los aspectos concretos que se trabajen de forma colectiva o personalizada.

En síntesis, lo fundamental para llegar a decir que alguien conoce una lengua no basta con dominar el vocabulario, las reglas y convenciones necesarias para la comunicación; sino que

serán necesarias unas buenas dotes de negociación y creatividad durante la comunicación. Es únicamente a través del uso de la lengua que podemos llegar a aprenderla, y es fundamental que ello se vea reflejado en el currículo: al igual que con muchas otras actividades que solo se aprenden y perfeccionan practicando, una lengua extranjera no puede ser la excepción (Vallejo, 2016, p 22). Será únicamente a través de los contenidos curriculares que podremos llegar a una sana ejercitación de la conversación, la exposición, la comprensión y la escritura; todo ello girando alrededor de las competencias comunicativas: competencia pragmática, competencia sociocultural y sociolingüística, competencia lingüística y competencia estratégica.

## V. CONCLUSIONES

Una vez realizado un abordaje teórico sobre la enseñanza en ELE y las implicaciones que esta conlleva al enfrentarse a un mundo diferente de enseñanza que, hasta cierto modo, saca de la zona de confort, se concluye que, el profesional de español al tener que impartir clases de ELE, se ve en la obligación de innovar para enseñar el idioma a personas extranjeras. De ahí que, para diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de ELE es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos: análisis de necesidades, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Del mismo modo se concluye que, el diseño curricular de un curso en ELE, al igual que cualquier otro currículo de estudio, incluye aspectos fundamentales como la adaptación puesto que está centrado en el estudiante, porque lo que se pretende es el desarrollo de habilidades y destrezas considerándolos el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se pudo determinar que existen un sinnúmero de métodos de enseñanza de ELE y que estos responden a las necesidades de los aprendientes; pero en este trabajo se aborda con mayor profundidad el nocio-funcional, porque este permite un aprendizaje a partir de situaciones de la vida real, es decir, toma en cuenta cómo se comunica la gente y, por esas características tan indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje es que la propuesta de unidad didáctica, antes descrita, está en función a este método.

También se logró hacer una revisión bibliográfica sobre los diferentes enfoques que existen para la enseñanza de ELE, desde su aparición hasta la actualidad. De modo que, en este trabajo se hace hincapié en el enfoque por tarea, pues este presenta bondades de aprendizaje centradas en el aprendiz y, al mismo tiempo, permite la interacción directa entre profesor-estudiante y estudiantes-estudiantes como manera de establecer relaciones horizontales y lograr en conjunto la tarea final que se propone desde la pre-tarea hasta llegar a la post-tarea.

En cuanto al PCIC, en este, como un agente de MCER, se marcan los temas que obedecen a los niveles de enseñanza de ELE y que deben ser considerados al momento de diseñar un curso para extranjeros, sin obviar que la selección de los mismos también dependerá de las necesidades de los aprendientes, los intereses y el tiempo.

Por tanto, para realizar la selección de los contenidos a tratar en la propuesta didáctica para desarrollar las destrezas y competencias comunicativas de un estudiante extranjero, considerado como agente social, hablante intercultural y finalmente como aprendiente autónomo o independiente, se realizó un análisis exhaustivo de los contenidos establecidos por el PCIC y a partir de los niveles de referencia en especial los planteados para el nivel umbral B1.

La unidad didáctica se diseñó en una sesión de 300 minutos a desarrollarse en un día. En cada sesión de clase se implementará la evaluación formativa. También es importante mencionar que para la selección de los contenidos se analizó el tema seleccionado, el tipo de alumno, el nivel de dominio de la lengua y las necesidades de los estudiantes como lo define el documento marco. La coherencia, horizontalidad y verticalidad de los contenidos y las actividades este trabajo está dirigida a un grupo de estudiantes de primer año de enseñanza superior, de la Universidad Nacional de Nicaragua, Managua, FAREM-Chontales con un nivel B1, con una edad entre los 15 y 18 años con interese académicos y laborales.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Abadía, M. (2009). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Addine, F. (1999). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP.
- Aguirre, B. (2004). *Análisis de necesidades y diseño curricular. En Vedemécum para la formación de profesores. Enseñar el español como lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Alonso, T. (2006). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica*. España: Instituto Cervantes-UIM.
- Álvarez, N. (2019). La competencia comunicativa. Obtenido de Obtenido de: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/la-competencia-comunicativa-en-la-clase-de-ele/>
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Bloomfields, L. (1998). *Language Hotl, Rineaht & Wilson*. Lima, Perú.
- Bordón, T. (23 de diciembre de 2010). Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.
- Brindley, G. (1989). *The Role of Needs. Analysis in Adult ESL Programme desing*. Crambidge: University Press.
- ByraM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matte.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. París, London: Longman.
- Canale, , M., & Swain, M. (1980). *Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas*. España.
- Candlin, D. (1987). En Lancaster Practical Papers in English Language Education. *Language Learning Tasks*".

Centro Virtual Cervante. (s.f). Comprensión auditiva.

Centro Virtual Cervantes. (1887-2020). *Enseñanza asistida por ordenador*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ensenanzaasistordenador.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzaasistordenador.htm)

Cervantes, C. V. (1997-2020). *El aprendizaje y la enseñanza de Lengua*.

Chacón, C. (16 de Junio de 2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, I, 22.  
doi:<https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153510004/html/index.html>

Clouet, R. (2010). *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España*, II, 71-92.

Consejo de Europa. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Cortés, M. (2000). *Guía Para el profesor de idiomas*. . Barcelona: Octaedro.

Díaz-Barriga, A. (2003). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de Obtenido de El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas.: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>

Diccionario de términos claves en ELE. (11 de diciembre de 1997-2020). Currículo.

Escuela Oficial de Idiomas de Granada. (2019 - 2020). *Programaciòn didàctica nivel intermedio B1, Español para extranjeros*. Obtenido de [https://www.eoidegranada.org/wp-content/uploads/2019/11/programacin-espaol-intermedio-b1\\_2019-20.pdf](https://www.eoidegranada.org/wp-content/uploads/2019/11/programacin-espaol-intermedio-b1_2019-20.pdf)

Fernández, S. (2011). *Nuevos desarrollo y propuesta curriculares: programar a partir del MCER*. Madrid, España: Edelsa.

- Fernández, S. (2011). *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER*. Suplementos Marco ELE.
- Ferrando, E. (2018). Propuestas metodológicas Para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque Por tareas. Análisis de necesidades, seleccion y tipos de tarea. trab. ling. aplic.
- Fezz, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National centre for English Teaching and Research.
- García, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Giovannini. (2000). La interacción oral. El profesor en acción. Madrid, España: Edelsa.
- Hymes, D. (23 de Diciembre de 2020). *Acerca de la competencia comunicativa*. Obtenido de Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)
- Instituto Cervantes. (2010). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Obtenido de [https://www.sefcarm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=40727&IDTIPO=100&RASTR O=c\\$m29962,40747](https://www.sefcarm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=40727&IDTIPO=100&RASTR O=c$m29962,40747)
- Iragui, J. C. (2000-2021). El concepto de competencia comunicativa. *Centro Virtual Cervantes*.
- Johnson. (2012). *The Role of needs analysis ESL*. Cambridge : Unirsity Pres.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lengua extranjera*. Estado Unidos: oxford: pergamon press.
- Krashen, S. (. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londre: Longman. .
- Lee. (2009). *Choolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Livingstone, K. A. (s.f). *Diseño de una unidad didáctica de intercambio cultural dirigida a profesores de español como lengua extranjera*. Obtenido de

[https://www.researchgate.net/publication/260366180\\_Disen%C3%ADo\\_de\\_una\\_unidad\\_did%C3%A1ctica\\_a\\_de\\_intercambio\\_cultural\\_dirigida\\_a\\_profesores\\_de\\_espa%C3%B1ol\\_como\\_lengua\\_extranjera](https://www.researchgate.net/publication/260366180_Disen%C3%ADo_de_una_unidad_did%C3%A1ctica_a_de_intercambio_cultural_dirigida_a_profesores_de_espa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera)

Long, (1985). *Input and SecondLanguageAcquisition Theory.pdf*.

Lopez, A. (24 de 11 de 2016). *Metodos y tecnicas de ense%C3%B1anza*. Obtenido de <https://andrealopez909.wordpress.com/2016/11/24/10-enfoque-nocional-funcional/#:~:text=Caracter%20del%20Enfoque%20nocional-funcional&text=Promueven%20el%20aprendizaje%20de%20elementos,cual%20debe%20girar%20la%20clase>

L%C3%B3pez, M. V. (24 de Enero de 2009). *Aplicaci%C3%B3n pr%C3%A1cticas del enfoque por tareas*. Obtenido de Instituto Cervantes de Roma : [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_vazquez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf)

Mariscal, M. C. (junio de 2014). *Revisi%C3%B3n de los diferentes enfoques y metodos existentes a lo largo de la historia para la ense%C3%B1anza de lenguas extranjeras*. Obtenido de [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG\\_CabreraMariscal,Marta.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf)

MCERL. (2002). *Ense%C3%B1anza, Aprendizaje y Evaluaci%C3%B3n*. Madrid: Instituto Cervantes- Ministerio de Educaci%C3%B3n, Cultura y Deporte, Anaya.

Murillo Reyes, H. A. (2019). Dise%C3%B1o de curr%C3%ADculo para alumno de movilidad Erasmus+ nivel B1.

Murillo, H. A. (2017). Dise%C3%B1o de Curr%C3%ADculo para estudiante de movilidad Erasmus+ con el enfoque intercultural:B1.

Nunan, D. (1994). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP.

Oxford, R. (23 de diciembre de 1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Obtenido de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1346945/FULLTEXT01.pdf>

Pe%C3%B1a, N. G. (24 de Enero de 2000). *Una experiencia del enfoque por tareas*. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/58902227.pdf>

- Pérez Calero, M. L., & Centeno Mercado, X. d. (17 de Febrero de 2017). Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de Español como Lengua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/3817/3/66325.pdf>
- Pérez, A. S. (2005). *Historia de la enseñanza del español como Lengua*. Obtenido de <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- Pueyo, S. (s.f.). Desarrollo de las destrezas en el aula.
- Raths, J. (Julio de 2006). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice*. Obtenido de <http://ecrp.illinois.edu/v3n1/raths.html>
- Richards, J., & Roberts, K. (1998). *Approaches and methods in languageteaching*. . Cambridge: C.U.P. .
- Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018993>
- Rost, M. (1990). *Listening in Language learning* . London: Longman.
- Sanchez Lobato, J., & Santos Gargallo, J. (2004). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)*. Madrid: SGEL, S. A.
- Sanchez, A. (2009). *La enseñanza de idioma en los últimos cien años*. Madrid: Espasa.
- Santa-Cecilia, A. G. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid.: Edelsa.
- Santa-Cecilia, Á. G. (01 de enero de 2012). *Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera*. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/44250/1/T39086.pdf>
- Santa-Cecilia., Á. G. (2001). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Obtenido de [https://www.academia.edu/36112179/Plan\\_curricular\\_del\\_Instituto\\_Cervantes\\_Niveles\\_de\\_referencia\\_para\\_el\\_espa%C3%B1ol](https://www.academia.edu/36112179/Plan_curricular_del_Instituto_Cervantes_Niveles_de_referencia_para_el_espa%C3%B1ol)

- Sercu, I. (2001). *Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y etnografía*. España: Cambridge University Press.
- Silvia Pueyo Funiber. (s.f.). Desarrollo de las destrezas en el aula.
- Skehan, P. (1996). *Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction*. Estados Unidos: Oxford: Heinemann.
- Sonsoles, F. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *mrcoELE Revista de Didáctica ELE*, 43.
- starKey, H. (2003). *Competence interculturelle et education á la cotoyenneté démocratique : Incidences sur la méthologie d'enseignement des langues*.
- Stern, H. (1998). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. . Oxford: : Oxford University Press.
- Taba, H. ((1962) ). *Currículo: fuente de planificación*.
- Taba, H. (1967). *Curriculum Develompent: Theory and Practice*. . Nueva York: Harcourt, Brace and World.
- Universidad Internacional de La Rioja. (04 de 09 de 2020). *Las competencias comunicativas, clave en la enseñanza de un idioma*. Obtenido de <https://www.unir.net/educacion/revista/competencia-comunicativa/>
- Vallejo, M. Á. (2016). Diseño curricular y programación. *Didáctica de la Lengua y literatura*, 22. Obtenido de Obtenido de: [https://www.academia.edu/13715958/Dise%C3%](https://www.academia.edu/13715958/Dise%C3%91o-curricular-y-programaci%C3%B3n)
- Vega, I. C. (16 de diciembre de 2012). *Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos*.
- whitey. (1995). *Open doors*. Estados Unidos: Oxfor.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Zayas, Á. d. (2004). *Enseñar lengua*.

**VII. ANEXOS**  
**Rúbrica para evaluar comprensión auditiva**

ASPECTOS A EVALUAR	<i>Muy competente</i>	<i>Competente</i>	<i>Aceptable</i>	<i>No aceptable</i>
<i>Escucha</i>	Destaca por su atención constante durante la explicación.	No se distrae en la explicación de objetivos.	Se distrae ocasionalmente.	Se distrae durante la explicación de objetivos y la audición.
<i>Comprende</i>	Elabora una síntesis global del texto bien expresada.	Elabora una síntesis global del texto con expresión mejorable.	Capta con dificultad el significado global y tiene dificultades para expresarla.	No capta el significado global.
<i>Jerarquiza</i>	Distingue entre las ideas principales y secundarias.	Extrae además de las ideas principales otras secundarias.	Distingue la idea principal del texto.	No jerarquiza la información obtenida.
<i>Contextualiza</i>	Identifica la situación comunicativa y aporta argumentos.	Identifica la situación comunicativa pero no aporta argumentos.	Identifica con dificultad la situación comunicativa.	No identifica la situación comunicativa.
<i>Infiere</i>	Saca algunas conclusiones y relaciona ideas derivadas.	Sabe concluir pero no aporta otras ideas derivadas.	Tiene dificultad para concluir.	No es concluyente.

Anexo # 1

### Rúbrica para evaluar comprensión Oral

<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b><i>Muy competente</i></b>	<b><i>Competente</i></b>	<b><i>Aceptable</i></b>	<b><i>No aceptable</i></b>
<i>Fluidez y precisión</i>	Se comunica utilizando una amplia gama de estructuras y sus errores no impiden la comprensión	Se comunica eficazmente sin muchos errores.	Se comunica con esfuerzo a pesar de los errores.	No se puede comunicar debido a la gran cantidad de errores que comete.
<i>Vocabulario</i>	El vocabulario que utiliza es extenso y apropiado para el tema.	El vocabulario que utiliza tiene bastante coherencia para tratar el tema.	El vocabulario que utiliza es aceptable para el tema.	No es capaz de utilizar ningún vocabulario para realizar la tarea en comendada.
<i>Oratoria</i>	Utiliza siempre las pausas adecuadas y enfatiza siempre los contenidos a destacar.	Utiliza casi siempre las pausas adecuadas y enfatiza los contenidos a destacar con asiduidad.	Utiliza las pausas adecuadas en algunos momentos y empieza a enfatizar algunos contenidos que quiere destacar.	No se puede evaluar su discurso desde esta perspectiva.
<i>Adecuación al contexto</i>	Siempre tiene en cuenta el público al que se dirige.	Muchas veces tiene en cuenta el público al que se dirige.	Algunas veces tiene en cuenta el público al que se dirige.	No se puede evaluar su discurso desde esta perspectiva.
<i>Dicción</i>	Se entiende siempre lo que dice.	Se entiende bastante lo que dice.	Se entiende básicamente lo que dice.	Apenas se le entiende lo que dice.

#### **Anexo # 2**

<b>CRITERIOS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Mantiene el tema a lo largo del texto				
Sostiene en todo el todo el texto el propósito de dicho escrito				
Adecúa el texto al destinatario.				
Adecúa el texto a las acciones del personaje principal				
Usa vocabulario adecuado al texto				
Está libre de errores gramaticales, orográficos y léxicos				

Anexo # 3

### Estrategias para la redacción de conclusiones

Objetivos	Bosquejo	Conclusiones
<p>Diseñar una propuesta didáctica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el nivel B1.</p>	<p>Aspectos generales del trabajo</p>	<p>Una vez realizado un abordaje teórico sobre la enseñanza en ELE y las implicaciones que esta conlleva al enfrentarse a un mundo diferente de enseñanza que, hasta cierto modo, saca de la zona de confort, se concluye que, el profesional de español al tener que impartir clases de ELE, se ve en la obligación de innovar para enseñar el idioma a personas extranjeras. De ahí que, para diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de ELE es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos: análisis de necesidades, objetivos, contenidos, metodología y evaluación</p>
<p>1. Explicar los fundamentos teóricos del diseño curricular, especialmente en la enseñanza del español como Lengua Extranjera</p>	<p>I. Bases teóricas de la enseñanza de ELE.            1. Diseño curricular en ELE.            2 Diversas conceptualizaciones sobre diseño curricular.            3 La estructura del diseño curricular.            3.1. Análisis de necesidades.            3.1.1. Tipos de necesidades.            3.1.1.1. Objetivas.            3.1.1.2. Subjetivas.            3.2. Formulación de objetivos.            3.3. Selección del contenido.            3.4. Selección de las experiencias de aprendizaje.            3.5. Organización de las experiencias de aprendizaje.            3.6. Determinación de lo que será objeto de evaluación, de la forma y los instrumentos de evaluación.            4. Métodos            4.1. Concepto.            4.2. Elementos</p>	<p>Del mismo modo se concluye que, el diseño curricular de un curso en ELE, al igual que cualquier otro currículo de estudio, incluye aspectos fundamentales como la adaptación puesto que está centrado en el estudiante, porque lo que se pretende es el desarrollo de habilidades y destrezas considerándolos el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Asimismo, se pudo determinar que existen un sinnúmero de método de enseñanza de ELE y que estos responden a las necesidades de los aprendientes; pero en este trabajo se aborda con mayor profundidad el nocio-funcional, porque este situaciones de la vida real en la que la gente</p>

	<p>5. Tipos de métodos  5.1. El método nocio-funcional.  5.2. Enfoque.  5.3. Enfoque por tarea.  6. La evaluación en ELE.  7. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación: MCER.  8. Las competencias comunicativas.  9. los modelos de competencia comunicativa.</p>	<p>se comunica y este será tomado en cuenta en la propuesta de diseño de unidad didáctica.</p> <p>También se logró hacer una revisión bibliográfica sobre los diferentes enfoques que existen para la enseñanza su ELE, desde su aparición hasta la actualidad. De modo que, en este trabajo se hace hincapié en el enfoque por tarea, puesto este presenta bondades de aprendizaje centradas en el aprendiz y, al mismo tiempo, permite la interacción directa entre profesor-estudiante y estudiantes-estudiantes como manera de establecer relaciones horizontales y lograr en conjunto la tarea final que se propone desde la pre-tarea hasta llegar a la post-tarea.</p>
<p>2. Seleccionar los contenidos gramaticales, léxicos funcionales, culturales del plan curricular del Instituto Cervantes, los niveles de referencia y aprendizaje del español para el nivel B1.</p>	<p>10. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC): niveles de referencia para el aprendizaje y la enseñanza del español.  11. Los niveles de referencia.  II. Descripción del nivel B1.</p>	<p>En cuanto al PCIC, en este, como un agente de MCER, se marcan los temas que obedecen a los niveles de enseñanza de ELE y que deben ser considerados al momento de diseñar un curso para extranjeros, sin obviar que la selección de los mismo también dependerán de las necesidades de los aprendientes, los intereses, el tiempo y fin del mismo.</p>
<p>3. Realizar una selección de contenidos del plan curricular del Instituto Cervantes.</p>	<p>Selección de contenidos según el MCER y el PCIC para el nivel B1.  Funcionales  Gramaticales  Léxicos</p>	<p>Por tanto para realizar la selección de los contenidos a a tratar en la propuesta didáctica para desarrollar las destrezas y competencias comunicativas de un estudiante extranjero, considerado como agente social,</p>

	<p>Competencia a evaluar según los contenidos.</p> <p>La competencia auditiva.</p> <p>La expresión oral.</p> <p>La expresión escrita.</p>	<p>hablante intercultural y finalmente como aprendiente autónomo o independiente, se realizó un análisis exhaustivo de los contenidos establecidos por el PCIC y a partir de los niveles de referencia en especial los planteados para el nivel umbral.</p>
<p>4. Diseñar unidad didáctica para la enseñanza del español en el aula de ELE en el nivel B1.</p>	<p>III. Presentación de la propuesta didáctica, justificación de la unidad didáctica y enfoque adoptado.</p>	<p>La unidad didáctica se diseñó en una sesión de 300 minutos en una semana. En cada sesión de clase se implementará la evaluación formativa.</p> <p>También es importante mencionar que para la selección de los contenidos se analizó el tema seleccionado, el tipo de alumno, el nivel de dominio de la lengua y las necesidades de los estudiantes como lo define el documento marco. La coherencia, horizontalidad y verticalidad de los contenidos y las actividades este trabajo está dirigida a un grupo de estudiantes de primer año de enseñanza superior, de la Universidad Nacional de Nicaragua, Managua, FAREM-Chontales con un nivel B1, con una edad entre los 15 y 18 años con interés académicos y laborales.</p>

Anexo # 4

**CRONOGRAMA DE TRABAJO**  
**Seminario de Graduación**

<b>Avances del Trabajo</b>	<b>Fechas</b>	<b>Observación</b>
Selección y delimitación del tema	21 de octubre	
Redacción de objetivos	23 y 24 de octubre	
Búsqueda, selección y análisis de la información.	25 de octubre al 7 de noviembre	
Elaboración del bosquejo	1° al 7 de noviembre	
Análisis de la información	8 al 14 de noviembre	
Textualización de las ideas o desarrollo de las ideas planteadas en el bosquejo (3 borradores)	Del 14 al 21 de noviembre	<b>H</b> asta en este periodo se reasignó al tutor.
Borrador 1	14 de noviembre	
Borrador 2	18 de noviembre	
Borrador 3 , desarrollo de todo el bosquejo	21 de noviembre	
Entrega definitiva del trabajo	12 de diciembre	

Anexo # 5