

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

DE CANTABRIA

6

Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras

Javier Barbero Andrés
Ana Maestro Güemes
Carlos Pitcairn Álvarez
Alejandro Saiz Cuesta



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

La Consejería de Educación, en el marco de la implantación y desarrollo de la LOE y los currículos de Cantabria, comenzó en el curso 2006/07 un proceso de dinamización e impulso de los cambios relevantes que los centros y el profesorado de nuestra región debían llevar a cabo en este nuevo contexto educativo.

Uno de estos cambios ha sido, indudablemente, la introducción de las competencias básicas como elemento central en el currículo. Esta introducción, lejos de ser una cuestión meramente formal o rutinaria, nos debe servir para desarrollar en nuestro alumnado la formación que requiere la sociedad del siglo XXI: una formación integral, dotada de sentido crítico no sólo para comprender, sino también para actuar de manera adecuada ante los complejos problemas del mundo en que vivimos.

La sociedad actual demanda de los docentes tareas más complejas que las que podríamos denominar “clásicas”: explicar con claridad y evaluar con objetividad. Su función actual desborda tales tareas y se amplía hasta alcanzar la gestión de las variables organizativas y curriculares que faciliten y provoquen aprendizajes relevantes y verdaderamente funcionales para la vida de los estudiantes.

Se trata, en fin, de apostar por una formación asentada en un conjunto de competencias básicas que todos nuestros alumnos y alumnas deben adquirir y desarrollar a lo largo de su proceso formativo, capacitándolos para comprender los cambiantes escenarios actuales, actuar eficazmente en los mismos y ser capaces de aprender a lo largo de la vida.

Es por ello crucial asumir que la formación de las nuevas generaciones se relaciona intensamente con el desarrollo de la capacidad de comprensión y la formación de nuevas identidades y modos de pensar. En definitiva, en este momento histórico, la educación se relaciona más que nunca con el desarrollo de la mente que aprende, es decir, con el desarrollo de capacidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia la experimentación reflexiva y fundamentada.

En la presentación del Cuaderno de Educación 2 (“Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales”) dejábamos la puerta abierta al trabajo que en este sentido, debía seguir desarrollándose entre el profesorado y los centros y es aquí donde se insertan las propuestas didácticas que ahora se presentan. Este trabajo es fruto de la reflexión y el trabajo de un grupo de profesores/as de Lengua Extranjera de Cantabria, que desde su trabajo cotidiano en nuestras aulas hacen a sus compañeros y compañeras propuestas ligadas a los contextos concretos de las áreas y materias, en relación con las metodologías didácticas y para la evaluación necesarias para incorporar el enfoque de competencias básicas a la práctica educativa diaria.

ROSA EVA DÍAZ TEZANOS
Consejera de Educación del Gobierno de Cantabria

6

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

DE CANTABRIA

Las competencias básicas
en el área de Lenguas Extranjeras

Javier Barbero Andrés
Ana Maestro Güemes
Carlos Pitcairn Álvarez
Alejandro Saiz Cuesta

Con la colaboración de:

María Ángeles Calderón Gutiérrez
Ana Carrascal Martínez
Patricia García Hoces de la Guardia
(*Tareas de Francés*)
Delia Sánchez Murcia
(*Tareas de Alemán*)

Edita: Consejería de Educación de Cantabria

© de la presente edición: Consejería de Educación de Cantabria

© del texto: Javier Barbero Andrés, Ana Maestro Güemes, Carlos Pitcairn Álvarez y Alejandro Saiz Cuesta

D. Legal: SA-452-2008

ISBN: 978-84-95302-30-4

ÍNDICE

1.	0. INTRODUCCIÓN	5
2.	1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO	9
3.	2. LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.	10
	3. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA	11
	4. EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)	17
4.	5.1. ¿Qué es el MCER y cuál es su utilidad?	18
	5.2. Los niveles comunes de referencia.	19
	5. LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS	19
	5.1 Objetivos generales	20
5.	5.2 Criterios de evaluación	22
	5.2.1. Los criterios de evaluación en el contexto del MCER.	32
	5.2.2. Concreción de los criterios de evaluación.	37
	5.2.3. Evaluación y calificación.	37
	5.3. Los contenidos y su concreción	37
	6. ORIENTACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA	37
	6.1. Metodología	37
	6.2. Motivación.	37
	6.3. ¿Qué son las tareas y que papel juegan en el aprendizaje del aula?	37
6.	6.4. ¿Cuáles son las características de una tarea?	37
7.	6.5. La evaluación de tareas	37
	7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
	8. Anexo I. EJEMPLIFICACION DE TAREAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (INGLÉS, FRANCÉS, ALEMÁN)	
	Whales	
	Rocks and minerals	
	Crocodiles and alligators	
	Giving directions	
	English and Spanish: is there a common ground?	
	Approche d'un poème : Déjeuner du matin	
	J'adore les langues!!!!: Français, Anglais et Espagnol : pas si différents finalement !!	
	C'est dans quelle direction? : indiquer l'itinéraire et la chronologie.	
	Länder, Sprachen, Menschen	
	9. ANEXOS II, III y IV	
	Anexo II. EL CURRÍCULO COMO ORIENTADOR DEL TRABAJO DE AULA	
	Anexo III. MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	
	Anexo IV. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: COMPRENDER, HABLAR Y ESCRIBIR	



LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Introducción

El presente documento pretende ser una pequeña guía donde se explique de una manera sucinta, práctica y clarificadora lo que supone la incorporación y adaptación de nuestro sistema educativo, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, a un enfoque basado en competencias básicas.

A lo largo de estas páginas se podrá comprobar que no es una idea realmente nueva en su concepción teórica aunque sí lo es en su aplicación práctica y pedagógica.

El texto parte de la definición de competencias básicas y va descendiendo en concreción hasta llegar al trabajo de aula propiamente dicho. Las partes segunda y tercera se centran en la competencia en lengua extranjera en relación con la competencia comunicativa en la que se integra y con el concepto general de competencia básica.

La cuarta parte comenta el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER en adelante), documento esencial en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque es previo a la generalización del uso del concepto de Competencias Básicas, es una referencia obligada a la hora de elaborar y trasladar al aula cualquier currículo basado en las mismas.

El primer paso que debe dar un enfoque basado en competencias básicas es la elaboración de un currículo oficial coherente con ese enfoque. En el quinto apartado se abordará la concreción de la competencia lingüística en lengua extranjera en el nuevo currículo cántabro y la forma en que ésta se manifiesta en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Es decir, se trata de ver cómo estos elementos contribuyen a la consecución de la competencia. También se muestra la manera en que esas pautas oficiales pueden ser adaptadas a las circunstancias de los centros.

En el sexto apartado, dedicado a la metodología, se aborda cómo implementar en el aula todo este planteamiento teórico haciendo especial hincapié en el concepto de tarea y sus implicaciones en la enseñanza de las Competencias Básicas.

Finalmente se incluyen una serie de anexos que pretenden ser elementos de referencia orientadores y aclaradores del presente documento. El anexo I presenta una serie de ejemplificaciones de tareas basadas en competencias en inglés, francés y alemán según lo desarrollado en el apartado número 6. El anexo II presenta todo el proceso de concreción del currículo que se explica en el punto 5 a partir de una tarea de naturaleza lingüística. Los anexos III y IV incluyen documentos que sirven de complemento a algunas de las partes esenciales desarrolladas en el presente trabajo.



1 Las competencias básicas en el currículo

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La Ley Orgánica de Educación (LOE) expone en su Preámbulo que uno de los fines más importantes del sistema educativo es:

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.”

Se destaca, por tanto, la necesidad de promover una educación orientada a lograr que los alumnos se conviertan en personas capaces de integrarse en el mundo actual y, también, después de haber adquirido las competencias básicas en su etapa escolar obligatoria, ser capaces de continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida.

En ese marco, el nuevo currículo básico establecido por el MEC, así como el de la Comunidad Autónoma de Cantabria, apuestan por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias básicas, tomando como referentes las propuestas en esta materia realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Ese planteamiento pretende responder a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, distintas de las tradicionales y más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de capacidades y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida.

En el nuevo currículo de las etapas de la enseñanza obligatoria (Primaria y ESO) las competencias básicas ocupan un papel determinante, apareciendo como un elemento orientador para la selección del resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y, por lo tanto, como un elemento nuclear de los proyectos educativos y curriculares, y, en última instancia, de las programaciones didácticas de todas las áreas y materias del currículo.

El proyecto de la OCDE, denominado *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), referente básico del enfoque comprensivo de las competencias básicas, entiende éstas como:

“... la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

1 Real Decreto 1513/2006 para Primaria (BOE, 8 de diciembre 2007) y Real Decreto 1631/2006 para Secundaria Obligatoria (BOE 5 de enero 2007).

En base al marco teórico establecido por DeSeCo, y partiendo de la propuesta realizada por la Unión Europea, el MEC ha establecido las ocho competencias básicas de la enseñanza básica para el conjunto del Estado:

Competencia en comunicación lingüística

Competencia matemática

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Tratamiento de la información y competencia digital

Competencia para aprender a aprender

Competencia social y ciudadana

Autonomía e iniciativa personal

Competencia cultural y artística

El planteamiento de la actividad educativa desde las competencias básicas exige un nuevo enfoque que afecta a todos los ámbitos de la acción educativa. En el caso del currículo actual, supone que tanto la formulación de los objetivos, como los contenidos y, sobre todo, los criterios de evaluación deben alcanzar una nueva dimensión que dé respuesta al objetivo de enseñar a adquirir las competencias básicas.

La incorporación de las competencias básicas al currículo tiene sin duda implicaciones importantes para las prácticas educativas, que han de afectar a las metodologías didácticas, a las estrategias de evaluación y la propia organización escolar. En el cuadro siguiente se recogen algunos de esos principios básicos:

Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias

La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.

El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.

Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.

La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.

Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.

La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada

El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.

La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el dialogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de si mismo.

El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar. La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.

La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

FUENTE: Pérez Gómez, A.I. (2007): Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas (Cuaderno de Educación nº 1)



2 La competencia en comunicación lingüística

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La competencia en comunicación lingüística es “la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer, escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales -educación y formación, trabajo, hogar y ocio-”¹.

La definición del concepto expresada en el currículo cántabro abunda en esta visión de la competencia, al ser definida como “la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”².

Escuchar, exponer y dialogar supone la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, apoyándose en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso.

Sin embargo, la competencia en comunicación lingüística no se limita al conocimiento y la capacidad para utilizar el código lingüístico, sino que tiene otras dimensiones más amplias, que la ponen en relación directa con otras competencias como son la de tratamiento de la información y competencia digital, la de aprender a aprender, la social y ciudadana o la cultural y artística.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades de búsqueda, recopilación y procesamiento de la información, así como comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber.

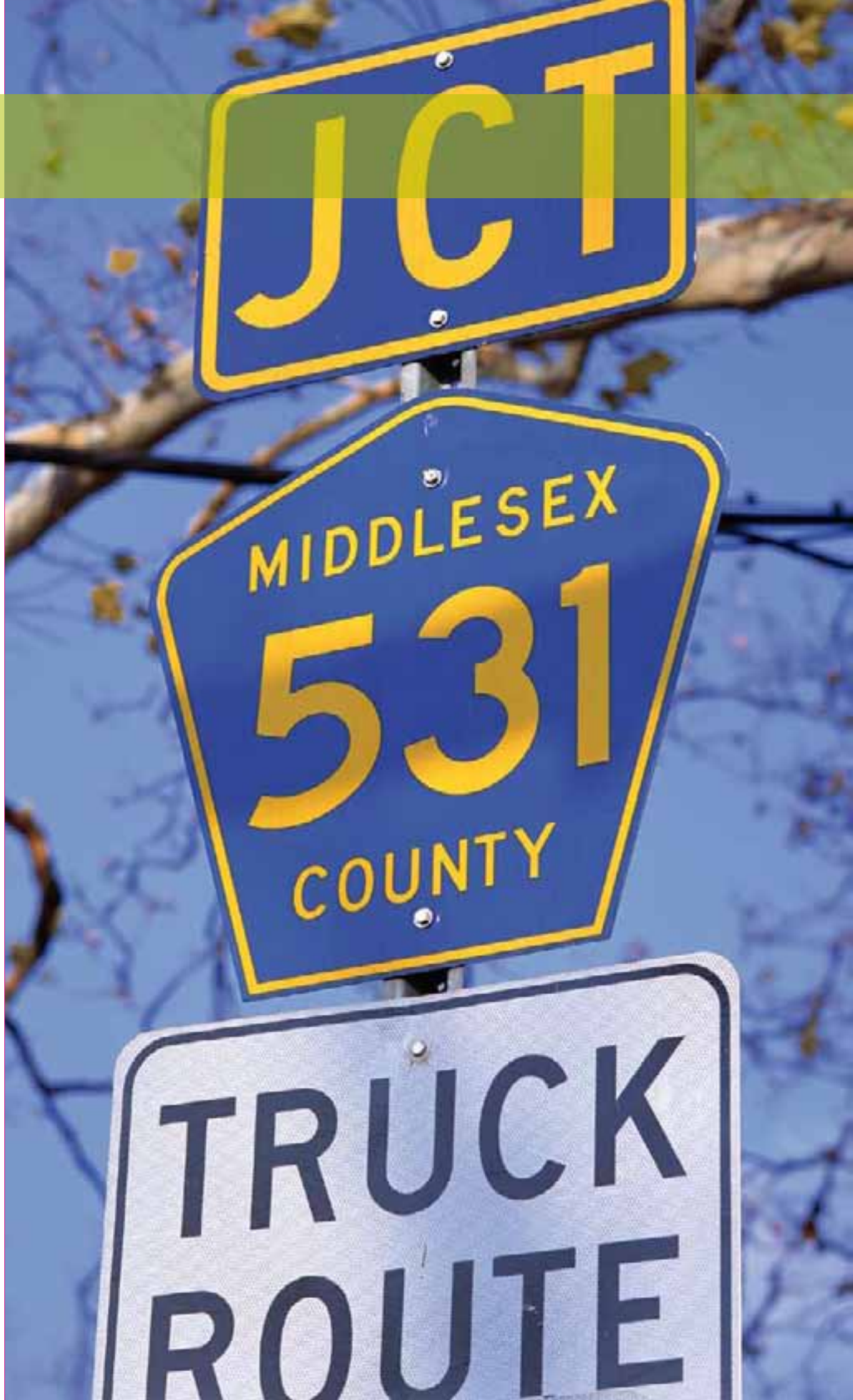
El desarrollo de esta competencia también está vinculado a la habilidad para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso.

Asimismo conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas, de tener en cuenta opiniones distintas a la propia, de expresar las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

¹ Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. 2004, pág. 14.

² Real Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 24 de mayo, pág. 7404).



3 La competencia lingüística en el área de Lengua Extranjera

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los Decretos de Enseñanzas Mínimas del MEC, y en consecuencia los Currículos para Cantabria de la enseñanza obligatoria, no establecen entre las competencias básicas una específica de comunicación en lengua extranjera, sino que incluyen lo referido a ésta en la más general de competencia en comunicación lingüística, de la que hemos hablado en el apartado anterior, dedicando únicamente un párrafo al final de la misma a la primera:

“Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje ³.”

Y añade:

“En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.” ⁴

Toda la formulación de la Competencia que antecede a esta conclusión se centra en que el dominio de la lengua, en coherencia con lo expuesto en el preámbulo de los decretos del currículo, es uno de los ámbitos de aprendizaje imprescindibles para la consecución de las siguientes finalidades en el alumnado:

La realización personal.

El ejercicio de la ciudadanía activa.

La incorporación, de manera satisfactoria, a la vida adulta.

El desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

³ Real Decreto 56/2007, pág. 7405.

⁴ Ibidem.

Esta concepción resulta útil para contextualizar la competencia comunicativa en lengua extranjera dentro de la competencia comunicativa general, no sólo como una parte más de la misma sino como un componente que la enriquece y refuerza, sobre todo en aspectos como las relaciones interculturales.

La decisión de incluir la competencia en comunicación en lengua extranjera en ese marco más amplio parte, probablemente, de la definición que de ella hace el documento de recomendación sobre las competencias clave en el aprendizaje permanente aprobado por el Parlamento Europeo⁵. En él se dice que “la comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de comunicación en la lengua materna”. Con todo, el Parlamento Europeo no se queda en señalar esa semejanza y propone una competencia específica en lengua extranjera, aportando una definición de la misma.

Puesto que el objetivo de este documento es precisamente profundizar en la competencia en comunicación en lengua extranjera, y dado que el currículo la define de una manera sucinta, se hace necesario recurrir a la definición propuesta desde la Unión Europea:

*“La comunicación en lenguas extranjeras (...) está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales— trabajo, hogar, ocio, educación y formación — de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.”*⁶

En resumen, la competencia en lengua extranjera es sólo una parte de la competencia en comunicación lingüística en general. Al no estar incluida de manera específica en nuestro currículo, para definirla ha sido necesario recurrir a la presentación de las competencias dada por el Consejo de Europa.

También desde el Consejo de Europa nos vienen otras ayudas, como es el análisis de la competencia en comunicación en lengua extranjera en subcompetencias⁷ o el Marco Común de Referencia Europeo, que nos ayudan a profundizar en la competencia misma y la forma de acceder a ella.

En los próximos apartados, antes de ver cómo se concreta la competencia en comunicación en lengua extranjera en los currículos de Lengua Extranjera, será necesario detenerse en algunos aspectos concretos del MCER que serán de utilidad para nuestra labor.

⁵ Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. 2004.

⁶ Ibidem, pág. 8.

⁷ Ver Anexo III.



4 El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

4.1. ¿Qué es el MCER⁸ y cuál es su utilidad?

En el documento “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” se señala:

*“La Unión Europea lleva utilizando como documento de referencia durante algún tiempo el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)** desarrollado por el Consejo de Europa. El MCER ve a los usuarios y aprendices de una lengua básicamente como ‘agentes sociales’ que tienen que realizar tareas en sus circunstancias específicas, entornos y campos de acción. El aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras se construyen sobre las competencias generales y comunicativas del lenguaje de los individuos y que les faciliten el desarrollo de competencias multilingües y multiculturales.”⁹*

Como se puede ver, aunque el MCER es previo a los documentos sobre competencias, es coherente con ese enfoque y, de hecho, sirve como herramienta para desarrollarlas.

Este documento nace de una iniciativa del Consejo de Europa para intentar potenciar el dominio de las lenguas para mejorar la comunicación entre los europeos. No es un documento prescriptivo, sino orientativo, aunque en estos años se ha convertido en un patrón internacional para todos los profesionales que trabajan en este campo.

⁸ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: MECD, 2002.

⁹ Competencias clave..., pág. 8.

Los objetivos fundamentales del MCER, presentados de una manera muy resumida son:

- Superar las barreras lingüísticas, favorecer la movilidad mediante una base común para la elaboración de programas directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, diplomas....
- Lograr la unificación, la transparencia y la coherencia en la enseñanza de los idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación, para el mutuo reconocimiento de competencias en lenguas en medios académicos y profesionales.
- Ser un instrumento para reflexionar sobre lo que hacemos cuando nos comunicamos, sobre el camino que seguimos hasta que conseguimos hacerlo y cómo mejorar en esa tarea. Para hacerlo, proporciona un panorama exhaustivo del estado de la cuestión en los siguientes aspectos:
 - La identificación de las necesidades.
 - La determinación de los objetivos.
 - La definición de los contenidos.
 - La selección o creación del material.
 - El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
 - Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
 - La evaluación, los exámenes y las calificaciones¹⁰.

4.2. Los niveles comunes de referencia

Para conseguir los dos primeros objetivos incluidos en el apartado anterior, es decir, proporcionar un patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, el MCER incluye los llamados **niveles comunes de referencia**. Este instrumento se ha convertido en los últimos años en un elemento central en toda la práctica profesional relacionada con la enseñanza de Lenguas Extranjeras¹¹.

El MCER proporciona un escalonamiento del dominio de una lengua y además ofrece una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, lo cual facilita a profesores y alumnos el poder precisar sus objetivos y un mejor aprovechamiento de los recursos de los estudiantes en la adquisición de la competencia comunicativa. La correspondencia entre los objetivos y las competencias las trataremos más adelante, pero de manera sintética presentamos a continuación los niveles comunes¹² establecidos.

¹⁰ Marco común..., pág. 7.

¹¹ Como parte del MCER, y de cara a la construcción de un aprendizaje pleno de significado, el Consejo de Europa propone la adopción del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como herramienta didáctica básica a todos los Ministerios de Educación de los estados miembros. Desarrollado por la División de Lenguas Modernas desde 1998 hasta 2000, el PEL fue lanzado oficialmente por toda Europa en 2001, coincidiendo con la conmemoración del Año Europeo de las Lenguas y como apoyo al desarrollo integrado del plurilingüismo y multiculturalismo. Este documento consta de tres partes: pasaporte, biografía lingüística y dossier, y sus objetivos fundamentales son: la profundización de la comprensión mutua y tolerancia entre los ciudadanos europeos; la protección y promoción de la diversidad cultural y lingüística; la promoción del aprendizaje intercultural y lingüístico para toda la vida a través de la autonomía y responsabilidad del estudiante y, finalmente; la descripción clara y transparente de competencias y cualificaciones lingüísticas para facilitar la coherencia en la movilidad y bagaje lingüísticos en Europa.

¹² A partir de ellos, el MCER analiza cada uno de los seis niveles de consecución en tres subdestrezas: comprender (comprensión auditiva y comprensión de la lectura), hablar (interacción oral y expresión oral) y escribir. (MCER, pág. 26), (ver anexo II).

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Uno de los conceptos esenciales desarrollados dentro del MCER, y que muestra de manera más clara la conexión entre éste y una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera basada en competencias, es el de plurilingüismo.

Según el propio MCER, el **multilingüismo** se refiere a la coexistencia de varias lenguas en una misma sociedad o el conocimiento de varias lenguas. Por su parte, el **plurilingüismo** consiste en el desarrollo de una competencia comunicativa por parte de una persona a través del aprendizaje, empezando por los distintos registros de la lengua materna (lenguaje coloquial, lenguaje académico, etc.) y luego con la introducción de otras lenguas.

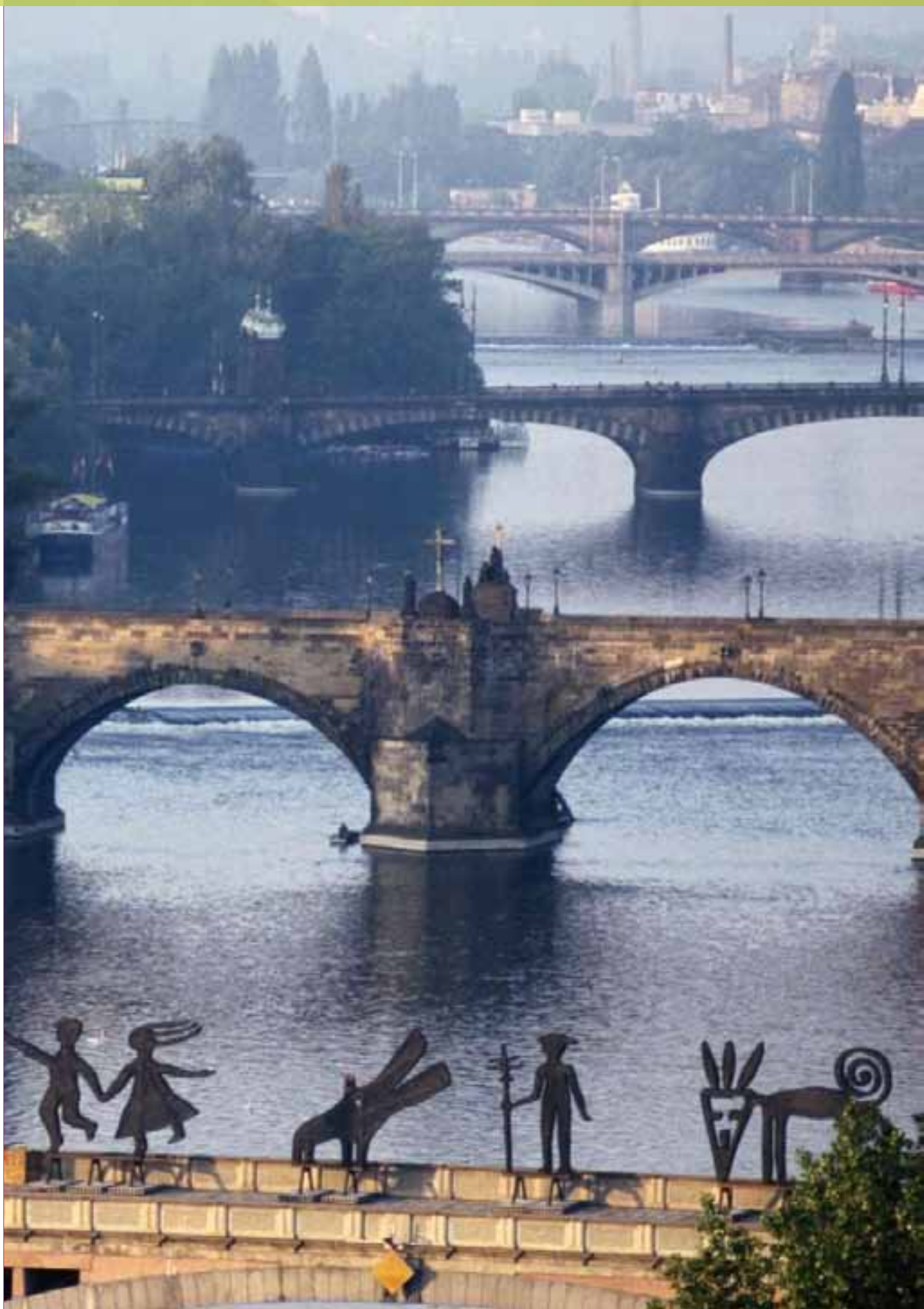
Lo importante de estos dos hechos es que poco a poco, una persona puede llegar a desarrollar la capacidad de **interrelacionar** los conocimientos adquiridos e **interactuar** sirviéndose de ellos. Un buen ejemplo de plurilingüismo es el siguiente:

“Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente desconocida, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva.”¹³

Esto justifica, por tanto, el fomento del desarrollo de las distintas capacidades lingüísticas y no sólo el dominio de una lengua concreta.

El MCER va más allá y nos habla también de **pluriculturalismo**, en cuanto a que las culturas no coexisten simplemente una junto a la otra de una manera aislada sino que se comparan, se contrastan e interactúan enriqueciéndose las unas a las otras. Su repercusión en el aprendizaje es bien clara: esto supone que los individuos no aprendan las distintas lenguas y culturas por separado sino que intenten desarrollar una competencia comunicativa de carácter global. De este modo, el individuo utiliza todos los conocimientos y diversas experiencias lingüísticas de manera conjunta ya que estas en realidad interactúan entre sí.

13 Marco común... 2002, pág. 4.



5 Las competencias en el currículo de lenguas extranjeras

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

A la hora de extender un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias básicas, son las instituciones encargadas de elaborar los currículos que van a ser preceptivos las que deben dar el primer paso. En este sentido, el presente capítulo nos informa sobre el modo en que las distintas competencias básicas, y en particular la competencia en Lengua Extranjera, aparecen integradas en los demás elementos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. También se dan algunas indicaciones sobre la manera en que se puede adaptar esta parte normativa a las circunstancias en que se va a desarrollar nuestra práctica educativa.¹⁴

5.1. Objetivos generales

Al comenzar a trabajar con el currículo para las materias de lengua extranjera, el primer elemento con el que entramos en contacto es el de los objetivos. Éstos tienen como función fundamental definir las intenciones educativas específicas para dichas materias y marcar límites entre los que nos tendremos que mover en nuestra práctica docente. No se entra en grandes detalles sobre los grados de consecución, sino que se dibuja un horizonte hacia el que debemos dirigirnos.

Por ese motivo, en el currículo no se incluyen objetivos para todos los cursos, sino para las distintas etapas. En los objetivos, sólo nos centramos en definir el ámbito de trabajo de la materia.

Dentro de un currículo basado en el desarrollo de una serie de competencias básicas, el objetivo de cualquier materia debe ser contribuir a la consecución de las mismas. Se podría decir que los objetivos generales de etapa son la formulación de un número de competencias en los términos en que una materia puede ayudar a alcanzarlas. En el caso de las materias de Lengua Extranjera, el eje es evidentemente la Competencia en Comunicación en Lengua Extranjera, y esta competencia es la que tiene mayor peso dentro de los objetivos de etapa, pero estas materias también participan en el desarrollo de otras competencias.

A continuación estudiaremos los objetivos generales de Enseñanza Secundaria Obligatoria¹⁵, para ver de qué manera se produce esa concreción de las competencias. Para hacerlo, en la siguiente tabla se

¹⁴ El anexo II ofrece una ejemplificación del modo en que el currículo oficial sirve de referencia para orientar el trabajo de aula, poniendo en relación una tarea comunicativa con las distintas partes del mismo.

¹⁵ La ejemplificación es extrapolable a los objetivos de Primaria, puesto que estos son una formulación de los mismos objetivos con las adaptaciones necesarias en función de las características de la etapa y las expectativas de desarrollo de la competencia que se pueden tener en ella.

presentan en dos columnas la competencia y el objetivo con el que se relaciona. En el caso de los objetivos que se refieren a la competencia en comunicación en lengua extranjera, en la columna de la izquierda se incluye la definición propuesta por el Consejo de Europa y que se ha asumido para este trabajo¹⁶, reformulada según los aspectos específicos del objetivo correspondiente:

Competencia	Objetivos ¹
<i>La habilidad para comprender pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral (escuchar) en una gama apropiada de contextos sociales —trabajo, hogar, ocio, educación y formación— de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno.</i>	1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
<i>La habilidad para expresar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral (hablar) en una gama apropiada de contextos sociales —trabajo, hogar, ocio, educación y formación— de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno.</i>	2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
<i>La habilidad para comprender pensamientos, sentimientos y hechos de forma escrita (leer) en una gama apropiada de contextos sociales —trabajo, hogar, ocio, educación y formación— de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno.</i>	3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
<i>La habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma escrita (escribir) en una gama apropiada de contextos sociales —trabajo, hogar, ocio, educación y formación— de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno.</i>	4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
<i>Conocimiento de vocabulario y gramática funcional, entonación y pronunciación.</i>	5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
<i>Competencia de Aprender a Aprender.</i>	6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
<i>Competencia para el tratamiento de la información y la competencia digital.</i>	7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
<i>Competencia de Aprender a Aprender.</i> <i>Competencia para el tratamiento de la información y la competencia digital.</i>	8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
<i>La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural.</i> <i>Competencia Social y Ciudadana.</i>	9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
<i>Competencia para la autonomía e iniciativa personal.</i>	10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

Como se puede ver, los objetivos generales presentan los aspectos de las competencias básicas que

¹⁶ Ver Capítulo 3, Competencia Lingüística en Lengua Extranjera.

se pueden trabajar desde la materia de Lengua extranjera. En el caso de la competencia en comunicación en lengua extranjera, por ser el eje de la propia materia, se presenta la competencia de manera analítica, según las divisiones habituales utilizadas para la planificación de la misma.

De cualquier modo, hay que insistir en que la introducción de otras competencias diferentes a la competencia en comunicación en lengua extranjera no es artificial. La concepción del currículo basado en competencias parte de una visión integradora de los aprendizajes: el idioma se aprende al mismo tiempo que otros saberes, a menudo utilizando las mismas estrategias y recursos semejantes y, sobre todo para los mismos usos. Recurriendo a la división que hace el MCER entre competencias generales y competencia comunicativa, los objetivos no específicamente comunicativos serían el punto en que las primeras entran en contacto con la segunda.

Dentro del enfoque educativo basado en competencias, del que estamos hablando, uno de los conceptos fundamentales es la aplicabilidad. Siendo los objetivos la vía de entrada al currículo, es inevitable que hagan referencia a la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma vaya dirigido a que el alumno sea capaz de “movilizar”, es decir, de hacer uso de sus conocimientos en contextos reales, externos al aula.

En este sentido, el objetivo 5 hace una precisión que determina los enfoques metodológicos que se pueden adoptar dentro de la concepción general del currículo. Después de analizar en los objetivos 1 a 4 en qué consiste la competencia comunicativa en una lengua extranjera, añade otros tipos de capacidades que son necesarias para alcanzarla. Uno de ellos es lo que el currículo llama “conocimiento de la lengua”. Pero se nos deja claro que ese “saber sobre la lengua” debe ser utilizado “en contextos reales de comunicación”. Es decir, se nos avisa de que el conjunto de esos aprendizajes no puede constituir un objetivo en sí mismo, una capacidad inerte, a la espera de un momento futuro en el que se le dé uso, sino un instrumento para poder alcanzar la competencia comunicativa.

5.2. Criterios de evaluación

En el proceso de concreción de las competencias básicas, los criterios de evaluación constituyen el segundo paso. Podríamos definir un criterio de evaluación como la formulación de un objetivo (y por tanto, de un aspecto de una competencia) en términos observables. El objetivo sólo determina las intenciones educativas aplicadas a cada materia específica. Por ejemplo, cuando hablamos de la expresión oral, el objetivo:

“Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.”¹⁷

establece la interacción oral como campo de actuación de la materia de Lengua Extranjera y marca unos límites mínimos en los que hay que trabajar.

Sin embargo, la formulación del criterio de evaluación para tercer ciclo de primaria:

“Mantener conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.”¹⁸

sí nos da orientaciones sobre los aspectos en que nos habremos de fijar para determinar si se ha alcanzado un grado aceptable de competencia comunicativa en el lenguaje oral. Esta formulación es de carácter genérico, aunque reduce el número de temas, las características del intercambio y la actitud del alumno.

El criterio siempre aparece acompañado de una explicación que es más precisa y especifica tipos de necesidades comunicativas y temas concretos:

“Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos son capaces de comunicarse en situaciones habituales sobre temas conocidos o trabajados previamente para expresar necesidades inmediatas como hacer peticiones, organizar la actividad, trabajar en equipo y pedir aclaraciones. Se evalúa la capacidad de utilizar expresiones y frases para hablar en términos sencillos sobre su familia y otras

¹⁷ Real Decreto 56/2007, pág. 7449.

¹⁸ Ibidem, pág. 7453.

personas, el tiempo atmosférico, la ropa, libros, juegos, sobre contenidos de las diferentes áreas y otros temas trabajados en el aula, intereses, experiencias del alumnado, necesarios para comunicarse con los demás. También se valorará la actitud con la que el alumno participa en los intercambios y si manifiesta interés y respeto por las intervenciones de los demás.”¹⁹

Como se verá en la sección de contenidos, este segundo párrafo es una reformulación de los mismos, los relaciona con el criterio de evaluación y garantiza que los contenidos que se trabajan en el aula son coherentes con la forma en que se va a evaluar al alumno.

5.2.1. Los criterios de evaluación en el contexto del MCER

El MCER se erige en referencia para el currículo de Cantabria especialmente en la formulación de sus criterios de evaluación. Es manifiesto el hecho de que para elaborar dichos criterios se han tenido en cuenta los niveles comunes de referencia. De hecho, la afirmación incluida en el MCER sobre los mismos podría ser utilizada para definir los criterios de evaluación:

“... ofrecen un medio para organizar el progreso conforme los alumnos desarrollan su dominio de la lengua.”²⁰

Al leer los distintos niveles que propone el MCER para la interacción oral y la expresión oral, vemos que el criterio reproducido más arriba se corresponde en buena medida con el nivel A2 establecido en el MCER:

“Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.”²¹

Evidentemente, la formulación de los criterios de evaluación para tercer ciclo hace necesario sustituir las referencias a necesidades propias de un adulto por otras correspondientes a niños de 12 años.

5.2.2. Concreción de los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación incluidos en los diferentes decretos del currículo no son formulaciones cerradas, sino que marcan los límites en los que nos debemos mover y orientan sobre los aspectos concretos que deben ser objeto de nuestra evaluación. La redacción de los criterios admite un mayor grado de concreción, especificando aspectos tales como la extensión de los textos, el tipo de intervención (desde responder a preguntas específicas a realizar una exposición oral individual), grado de corrección lingüística, etc. Esa es precisamente la tarea que corresponde al profesorado, que debe ser realizada en función de las características del alumnado y del centro.

Por ejemplo, en el caso del criterio que hemos reproducido podríamos redactarlo en los siguientes términos²²:

“Mantener conversaciones cotidianas y familiares en que se intercambian tres o cuatro preguntas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles en que los alumnos esperan o deben hacer preguntas sobre uno de los temas y no se cambia de tema durante el intercambio o

¹⁹ Ibidem, pág. 7454.

²⁰ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: MECD, 2002, pág. 12. También puede ser aclaratoria esta definición incluida en el preámbulo del Decreto del Currículo de ESO para Cantabria: El referente fundamental para valorar el grado de adquisición de estas competencias, al igual que para valorar la consecución de los objetivos, son los criterios de evaluación (Real Decreto 57/2007, pág. 7495) o, en términos semejantes en el Decreto de Primaria: El referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas son los criterios de evaluación Real Decreto 56/2007, pág. 7399).

²¹ Marco común ..., pág. 30.

²² Las partes resaltadas son añadidos a la redacción oficial.

utilizan y responden a expresiones propias de la comunicación dentro del aula, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.

*Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos son capaces de comunicarse en situaciones habituales sobre temas conocidos o trabajados previamente para expresar necesidades inmediatas como hacer peticiones (**pedir materiales de aula**), organizar la actividad, trabajar en equipo (**petición de ayuda al profesor**) y pedir aclaraciones (**ortografía, repetición**). Se evalúa la capacidad de utilizar expresiones y frases para hablar en términos sencillos (**edad, ocupación, edad, aficiones**) sobre su familia (**miembros más cercanos**) y otras personas, el tiempo atmosférico (**calor/frío, lluvia/sol, viento, niebla**), la ropa (**prendas más comunes, adjetivos para describirlos**), libros (**géneros fundamentales, adjetivos básicos para expresar opiniones: boring, etc.**), juegos, sobre contenidos de las diferentes áreas (**paisajes: montañas, costa, urbano; países de Europa**) y otros temas trabajados en el aula, intereses (tiempo libre: televisión, cine, deportes), experiencias del alumnado, necesarios para comunicarse con los demás. También se valorará la actitud con la que el alumnos participa en los intercambios y si manifiesta interés y respeto por las intervenciones de los demás.”*

5.2.3. Evaluación y calificación.

Los criterios no son el último escalón en el proceso de evaluación. Estos establecen las pautas de la misma, pero es necesario determinar otros aspectos como son:

- Formas y recursos de evaluación. Tipos de tareas que se utilizarán para evaluar.
- Indicadores de logro. Descripción de lo que debe hacer el alumno, el comportamiento del alumno para que se pueda considerar que ha alcanzado el objetivo.
- Criterios de calificación, es decir, la manera en que se va a valorar la información obtenida a través de la evaluación para dar una nota.
- Evaluación de aspectos que no son propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de los métodos empleados, la adecuación de los materiales utilizados, la satisfacción del alumno.

5.3. Los contenidos y su concreción

El último nivel de concreción de las competencias dentro del currículo decretado lo constituyen los contenidos. Éstos pueden ser vistos como cada uno de los elementos en que analizamos la competencia para organizar nuestra práctica docente. La competencia es un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Nuestro trabajo es desarrollar esa competencia, pero para llevarlo a cabo es necesario “desmenuzarlo” en elementos que puedan ser trabajados de manera específica.

Dentro de nuestra tradición educativa, la palabra *contenido* evoca sólo una parte de los elementos de una competencia que se pueden trabajar en el aula. Con la palabra contenido, solemos referirnos a reglas gramaticales, vocabulario, etc. Es decir, a los elementos formales que sirven para describir el objeto de aprendizaje, después de un estudio teórico del mismo, y que podríamos incluir en el bloque de conocimientos. Detrás de esa visión puede haber distintas causas:

- Se entiende que el aprendizaje teórico de esos contenidos nos sirve para desarrollar un dominio de la lengua extranjera que nos permite comunicarnos en la misma.
- Son más fáciles de trabajar en el aula convencional.
- Confiamos en que las destrezas y las actitudes ya se tienen o se desarrollan de manera espontánea.

Sin embargo, nuestra propia experiencia como personas con dominio de la lengua extranjera nos dice que, cuando hacemos uso de la misma, ponemos en marcha no sólo nuestro conocimiento teórico de la lengua, sino una serie de estrategias y formas de hacer, y tenemos una predisposición a adaptarnos a la situación de manera que la comunicación se produzca.

Además, como aprendices o profesores de lengua extranjera, también conocemos la desazón que produce el comprobar cómo un alto nivel de conocimiento teórico no capacita por sí mismo para la comunicación.

En resumen, los objetivos y los criterios de evaluación nos sirven como referencia, guía, horizonte para nuestra acción educativa, pero para poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitamos bajar a un nivel mayor de concreción: los contenidos.

Partiendo de uno de los criterios de evaluación para 2º de ESO, el referido a la comprensión lectora:

“Comprender la información general y la específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada y adecuados a la edad, demostrando la comprensión a través de una actividad específica.”²³

Comprobamos que no se nos indican los aspectos que hemos de trabajar, sino lo que se pretende conseguir. Sólo en la segunda parte del criterio, en la explicación del mismo:

“A través de este criterio se evalúa la capacidad para comprender textos escritos de carácter interpersonal como correspondencia, anuncios, folletos diversos, narraciones, artículos de revistas juveniles, páginas Web, letras de canciones, etc., aplicando estrategias de lectura como la inferencia de significados por el contexto, o los conocimientos transferidos de las lenguas que conoce o vinculados a otras materias del currículo.

También se evalúa la capacidad para leer textos, en soporte papel o digital, de una cierta extensión, recurriendo al diccionario de forma espontánea cuando resulte difícil la comprensión global del argumento por desconocimiento de alguna palabra clave, y demostrando su comprensión a través de actividades lingüísticas y no lingüísticas.”²⁴

Se nos señalan los aspectos más concretos en que nos deberemos fijar, que como veremos un poco más abajo, son los que se trabajan como contenidos. La explicación sirve para que se perciba la coherencia entre lo que se trabaja y lo que se pretende conseguir.

Pero es en el bloque de contenidos *Leer y Escribir* donde se especifican los aspectos que debemos trabajar de manera formalizada con nuestros alumnos para que alcancen la capacidad expresada en el criterio:

“Anticipación del contenido antes y durante la lectura de textos sencillos.

Comprensión de la información general y específica en diferentes textos, en soporte papel y digital, auténticos y adaptados, sobre asuntos familiares y relacionados con contenidos de otras materias del currículo.

Iniciativa para leer de forma autónoma textos de cierta extensión.

Uso de estrategias de comprensión lectora: identificación del tema de un texto, con ayuda de elementos textuales y no textuales; utilización de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen”²⁵

Como parece coherente, estos contenidos no se podrán trabajar de manera aislada con respecto a otros que se incluyen en el bloque de conocimiento de la lengua:

Conocimientos lingüísticos:

“Identificación de elementos morfológicos en el uso de la lengua: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc.

Ampliación de expresiones comunes, de frases hechas y de léxico apropiado a contextos concretos, cotidianos y a contenidos de otras materias del currículo.”

Reflexión sobre el aprendizaje:

“Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico.

Uso de recursos para el aprendizaje como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación.”²⁶

23 Real Decreto 57/2007, pág. 7575.

24 Ibidem.

25 Ibidem, pág. 7574.

26 Ibidem.

Como se puede comprobar, estos contenidos describen los recursos lingüísticos más importantes que ponemos en marcha cuando leemos en lengua extranjera. Es cierto que algunos alumnos utilizan buena parte de ellos (sobre todo los que se refieren a estrategias) sin gran esfuerzo porque corresponden a recursos que aplican con naturalidad en su lengua materna. Pero en la mayoría de los casos, el alumnado necesita que se le “tienda un puente” entre las dos lenguas. Por ello es necesario programar el trabajo que sirva para practicar estos contenidos, utilizando materiales que los practiquen de manera específica.

Al igual que ocurre con los criterios de evaluación, la formulación de los contenidos incluida en los Decretos del Currículo es deliberadamente vaga. Éstos, para llegar al aula, exigen un mayor nivel de concreción que debe ser llevado a cabo por los departamentos o los profesores individualmente. Un ejemplo de formulación adaptada de los contenidos relacionados con la lectura podría ser la siguiente:

- *Anticipación del contenido antes y durante la lectura de textos sencillos.*
- *Comprensión de la información general y específica en diferentes textos **de no más de 150 palabras, redactados con oraciones simples o compuestas por coordinación de una extensión no superior a 15 palabras.**, en soporte papel y digital, auténticos y adaptados, sobre asuntos familiares (**tiempo libre, el instituto, familia y amigos, su pueblo o ciudad, personajes muy conocidos**) y relacionados con contenidos de otras materias del currículo (**naturaleza y geografía de su región**).*
- *Iniciativa para leer de forma autónoma **libros graduados de al menos cuarenta páginas.***
- *Uso de estrategias de comprensión lectora: identificación del tema de un texto, con ayuda de elementos textuales y no textuales; utilización de los conocimientos previos sobre el tema; inferencia de significados por el contexto, por elementos visuales, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen **con orientación del profesor.***



LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

6 Orientaciones para la práctica docente en el área de Lengua Extranjera

6.1. Metodología

La metodología en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras experimentó un cambio crucial a raíz de la exploración, divulgación y aplicación del llamado “enfoque comunicativo”²⁷.

La adopción de este enfoque trajo consigo la incorporación de una definición de objetivos expresados de la siguiente forma: “*dar y recibir información; expresar acuerdo y desacuerdo; pedir y conceder permiso y, finalmente, referirse a fechas y lugares...*”²⁸ Además de los objetivos, los contenidos se enriquecieron con la incorporación de los procesos de comunicación, con consecuencias evidentes para la visión didáctica general del enfoque y, naturalmente, para el posterior diseño de materiales.

En cualquier caso, hay que precisar que cuando se habla de enfoque comunicativo no nos estamos limitando a una sola línea metodológica. De hecho, el MCER no opta ni aconseja uno o varios métodos por encima de otros. Muy al contrario, presenta los que considera que están basados “en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos”²⁹ y deja abierta la puerta a que los profesores presenten otros que permitan alcanzar los objetivos deseados.

De forma resumida, la característica común de las aplicaciones didácticas derivadas del enfoque

27 Surgido a finales de los años setenta, el enfoque comunicativo realiza la semantización de la lingüística y el aspecto comunicativo del lenguaje que inciden directamente en la didáctica de la lengua extranjera. Está relacionado con los cuestionarios nocio-funcionales conformando un nuevo enfoque que tiene como fin formar un repertorio de las funciones elocutivas o de necesidades comunicativas. Es decir, no sólo se tiene en cuenta “las situaciones” de los métodos audiolingual y audiovisual sino que especifica también las necesidades comunicativas (por ejemplo, en la comunicación necesitamos expresar el agrado, el desagrado, el acuerdo...) (Alcaraz, Enrique y Moody, Bryn. Didáctica del inglés, metodología y programación. Madrid: Alhambra, 1983, pág. 52).

28 En el origen último de esta definición se encuentran los cuestionarios nocio-funcionales de Wilkins, consistentes en analizar los significados comunicativos que necesita un estudiante de lenguas para entender y expresarse. En lugar de describir la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, el autor intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen a los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, localización, frecuencia, etc.) y categorías funcionales (peticiones, ofrecimientos, quejas, etc.) (Morales, Carmen et al. La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Madrid: CIDE, 2001, pág. 146).

29 Marco común ..., pág. 141.

comunicativo es el desarrollo de la utilización de la lengua para la comunicación como objetivo prioritario en todas las fases del proceso de aprendizaje, línea transversal que impregna los factores fundamentales que determinan dicho enfoque:

- Se trabajan nociones semánticas y funciones sociales, no sólo contenidos lingüísticos.
- Técnicas de trabajo en parejas y en grupo.
- Dramatizaciones / *role-playing* para adecuación contextual.
- Materiales auténticos y actividades basados en la realidad.
- Integración de destrezas.
- Cambio en el rol docente (organiza, asesora, apoya, dirige, que ejerce la autocrítica...) y discente (activos, participativos, que tomen iniciativas y autocríticos).
- Progresión global del aprendizaje.
- Nuevo tratamiento de los errores como evidencia del dinamismo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Importancia de actitudes receptivas.
- Imbricación del código lingüístico en el entorno sociocultural.
- Desarrollo de mecanismos de autoaprendizaje.

En otras palabras, la progresión no debería estar basada en el aprendizaje de contenidos que podrán ser de utilidad en el futuro, pero que no habilitan al alumno para aplicarlos con un uso comunicativo en el momento en que se aprenden.

En coherencia con un planteamiento tan abierto como éste, podríamos decir que la introducción de un currículo basado en competencias no significa necesariamente la introducción de cambios drásticos en nuestra práctica educativa. Muchos de los hábitos asociados a métodos no comunicativos han desaparecido completamente.

Pero lo que sí es indispensable es que sometamos nuestra línea de trabajo a reflexión. En ausencia de indicaciones concretas, el MCER sí nos ofrece una larga serie de preguntas que nos debemos hacer los profesores de lenguas extranjeras para saber si nuestra práctica se adapta a los objetivos de nuestra materia.

6.2. Motivación

Sabemos que los alumnos necesitan una predisposición para aprender una lengua si quieren hacerlo con un mínimo de éxito. Uno de los aforismos más extendidos en el ámbito educativo es aquel que dicta que **“sólo se aprende verdaderamente bien aquello que se quiere aprender y por lo que se asume una responsabilidad”**. Sin embargo, sabemos que la situación en la enseñanza obligatoria no es siempre la más propicia para fomentar esa predisposición que todos deseamos para nuestros alumnos, ya que éstos son conscientes de que no necesitan aprender una lengua extranjera para lograr una mayor o mejor integración social, tienen un contacto muy limitado con la lengua a aprender y en la mayoría de los casos es poco probable que entren en contacto con hablantes nativos de esa lengua.

El propio MCER contempla estos hechos y a raíz de ellos nos plantea las siguientes preguntas:

“Si no puedo predecir o anticipar aquellas situaciones en las que los alumnos van a usar la lengua ¿cómo puedo preparar al alumnado para que la empleen adecuadamente sin dar lugar a situaciones irreales o crear falsas expectativas?

¿Qué podemos enseñar que sea duradero?

¿Cómo puede el aprendizaje de la lengua extranjera contribuir a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos de una sociedad plural y democrática?”³⁰

Desde nuestra situación como profesores debemos entender que lo mejor que podemos hacer dentro del aula es seguir una metodología que involucre a los alumnos, motivándolos a ellos y que nos permita

³⁰ Ibidem, pág. 48.

ser críticos con nosotros mismos con el objetivo último de dotar a nuestros alumnos de todo aquello que necesiten para mejorar y facilitar su aprendizaje.

La enseñanza tiene que introducir situaciones y necesidades reales en el aula sobre las cuales se trabaja, reflexiona y, en definitiva, se aprende. Este tipo de acercamiento es el que debería prevalecer a la hora de seleccionar nuestro material para el desarrollo de los contenidos y, en última instancia, la consecución de los objetivos pasando por la evaluación.

El MCER no es ajeno a esta realidad y ha convertido el concepto de tarea en la piedra angular en torno a la cual se debería centrar el enfoque metodológico que los docentes de lenguas extranjeras deben observar en su práctica diaria. En el próximo apartado nos centramos en ese concepto.

6.3 ¿Qué son las tareas y qué papel juegan en el aprendizaje?

Definida -de manera un tanto reduccionista- como la versión antagónica de los métodos y enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados en la gramática, la enseñanza mediante tareas incorpora la competencia lingüística como elemento necesario (que no único) para la adquisición de una ulterior competencia comunicativa.

Comenzaremos con la definición del término “tarea” con la aportación que el MCRE hace al respecto:

“Concepto aplicable a numerosos entornos, básicamente consiste en la activación estratégica, por parte del individuo, de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.”³¹

Si partimos de esta definición genérica y la aplicamos a los entornos escolares, habríamos de definir la tarea como el modo peculiar en el que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles³². Pero quizá el elemento más relevante de la definición de las tareas consiste en su vinculación con el mundo real, con el contexto exterior, con la realidad que contempla el alumnado en su día a día. Es en ese punto donde, a través de las tareas, entorno escolar y entorno doméstico, urbano, rural, familiar o cualquier otro, son puestos en diálogo permanente, eliminando las barreras invisibles que solían diferenciar el mundo académico del mundo “real”. En este sentido, Martín Perís de forma resumida define la tarea en estos términos:

“Cualquier iniciativa de aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de la que se llevan a cabo fuera de ella.”³³

El MCER no solo define sino que también describe el papel que juegan las tareas en el aula dentro de un enfoque comunicativo y competencial:

*“Las tareas del aula, bien reflejen el uso de la **vida real** bien sean de carácter esencialmente **pedagógico**, son comunicativas ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito.”³⁴*

Entendemos por tareas que reflejen el uso de “vida real” aquellas que incluyan actividades como rellenar un formulario, leer un informe y explicarlo a los compañeros, leer y comprender las instrucciones de uso de cualquier aparato, redactar un *curriculum vitae*... que ya están presentes en muchos manuales de pedagogía y enseñanza de las lenguas. Estas tareas pueden implicar más pasos o “subtareas” (que además no tienen que ser necesariamente de carácter lingüístico).

³¹ Ibidem, pág. 155.

³² Gimeno, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988, pág. 252.

³³ Martín, Ernesto. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? GREAL nº 21. Generalitat de Catalunya: Barcelona, 2001. <www.difusion.com>

³⁴ Marco común..., pág. 156.

Las tareas “pedagógicas” están más orientadas a activar y potenciar las diferentes competencias comunicativas y a satisfacer unas necesidades de aprendizaje de los alumnos mucho más concretas que las vinculadas y restringidas al entorno del aula³⁵.

No obstante, han de tener igualmente una relación, aunque indirecta, con la vida real. Esto es, no deberían centrarse en la clásica práctica descontextualizada de los aspectos formales de la lengua (ejercicios de gramática y vocabulario que se vienen haciendo tradicionalmente y que todavía están presentes en muchos manuales y libros de texto).

Para la puesta en práctica de una actividad docente basada en la realización de tareas, el MCER contempla varios factores que explicita en los siguientes términos:

- En primer lugar, las competencias del alumno –tanto lingüísticas como la personalidad y sus actitudes individuales– es decir, factores cognitivos, afectivos y lingüísticos.
- En segundo lugar, las condiciones y restricciones de la tarea como, por ejemplo, la interacción estratégica entre las Competencias Básicas y los parámetros en los que se inscribe la tarea - apoyo para la realización de la tarea, las características del texto, tipo de respuesta requerido...

Del mismo modo, en estas condiciones y restricciones también podemos encontrar factores como el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes dependiendo de si proponemos una tarea de interacción o expresión.

6.4. ¿Cuáles son las características de una tarea?

A la hora de diseñar una tarea, debemos buscar que reúna cinco características básicas:

- En primer lugar, la presencia de las *competencias* que se deben adquirir y desarrollar a través de la misma;
- En segundo lugar, la vinculación de la tarea a una serie de *contenidos* de referencia;
- En tercer lugar, la presencia de procesos cognitivos, estrategias, actividades y recursos con los que la elaboramos – tipo de preguntas, textos, mapas, organización de aula, metodología, etc.-;
- En cuarto lugar, la vinculación con el *contexto* o situación real en que se deben aplicar las competencias;
- Y finalmente, la *progresión* en su desarrollo.

Sin embargo, y si queremos completar la dimensión exacta que adquieren las características básicas de una tarea en su aplicación práctica, es el propio MCER el que nos recuerda el carácter esencialmente comunicativo de la misma, así como su exigencia implícita de cara a que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo.

En resumen, no cabe duda de que la adopción de la enseñanza mediante tareas tiene como consecuencia más inmediata el cambio de rol que han de experimentar tanto docente como discente. En este sentido, se requiere el concurso de un alumnado participativo, lejos del tradicional rol pasivo y exclusivamente receptor. Por otro lado, el docente pasa de mero transmisor a organizador, asesor y director de la dinámica de trabajo. La autonomía en el proceso y el uso de estrategias de comunicación y aprendizaje salen claramente potenciadas en el caso del alumnado, mientras que el docente reorienta sus funciones para vincular las actividades a los conocimientos previos de los discentes, así como a un contexto que le proporciona no sólo mayores posibilidades de conexión con los intereses del alumnado, sino la seguridad de que todo el proceso adquiere sentido.

La finalidad primordial de las tareas es la obtención de un producto. Tradicionalmente asumido como una realidad textual – oral o escrita -, lo cierto es que este producto puede tener cualquier otra naturaleza. La consecución del producto al final de la enseñanza mediante tareas llega tras un complejo proceso en el que los alumnos han de estar capacitados para afrontar la tarea; en el que han de intervenir todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el que hay que tener en cuenta las

35 No es casual el auge de enfoques metodológicos como el CLIL o el SIOP al que asistimos hoy en día. El Content and Language Integrated Learning (CLIL, AICLE en español) consiste en el aprendizaje de diversas áreas curriculares en una lengua extranjera. Hace especial hincapié en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” con contenidos diversos en la lengua extranjera. El Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP), por su parte, plantea unas pautas de observación y reflexión sobre tres componentes básicos: la preparación de la tarea, el proceso de instrucción en sí y la evaluación, de cara a un proceso de enseñanza aprendizaje donde se integran pautas lingüísticas en la lengua extranjera con contenidos de otras áreas.

fuentes a consultar y en el que, finalmente, todo el proceso ha de someterse a una evaluación desde el inicio hasta el final, adquiriendo sentido los conceptos de evaluación (por parte del docente), así como de autoevaluación y heteroevaluación (en el ámbito discente) con el fin de observar los logros obtenidos, así como las dificultades encontradas³⁶.

6.5 La evaluación de tareas

En su concepción más amplia, la evaluación de la competencia en lengua extranjera dentro del enfoque competencial no es diferente a la establecida en currículos anteriores. En este sentido, la terminología y procesos evaluadores básicos que se propugnan desde este enfoque no son desconocidos para los docentes.

Partimos del hecho de que la evaluación sirve para comprobar si se ha producido la consecución de un objetivo. Basándonos en esta premisa, vemos cómo en nuestro caso, el objetivo que se pretende evaluar es el desarrollo de la competencia en lengua extranjera del alumnado. Esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como fin último la consecución de un cierto grado de competencia comunicativa en una segunda lengua a través de sus varias destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir). Esto supone, por lo tanto, que los parámetros y descriptores que utilicemos para medir la consecución de dicha competencia, tienen que estar formulados en términos comunicativos.

Por lo tanto, ciertos enfoques y estrategias tradicionales que se basaban en el trabajo y evaluación de contenidos de carácter formal (conocimiento de la lengua: gramática y vocabulario) carecen de sentido en un enfoque que trata de presentar los contenidos como herramientas que nos permiten alcanzar unos objetivos, pero que, al contrario que en otras visiones metodológicas, no son el objeto último del proceso evaluador.

A modo de ejemplo: si el alumnado conoce los fundamentos teóricos para articular o comprender un mensaje, pero no consigue comunicarse porque no transmite de forma comprensible la información en cuestión, el objetivo comunicativo último no se logra. Es decir, el alumno ha de aplicar (hemos hablado de “integrar” y “movilizar”) esos conocimientos dentro de un contexto y un discurso real con el fin de satisfacer una necesidad (objetivo) comunicativa real.

En función de los criterios básicos que han de guiar cualquier práctica evaluadora del proceso enseñanza aprendizaje basado en competencias, la evaluación de tareas debería contemplar, en buena lógica, todos aquellos componentes básicos de su diseño. Así, se debería poder evaluar el grado de adquisición de competencias que proporciona la tarea; su vinculación a contenidos concretos; su imbricación en el contexto real o potencial de los alumnos; las estrategias y actividades que fomenta la consecución de la tarea y, finalmente, su carácter progresivo.

En consonancia con el nuevo rol que desempeñan docente y discente, todos estos aspectos deberían ser abordados de manera consensuada, de tal suerte que alumnos y alumnas dispusieran en todo momento (sobre todo en la fase inicial de la tarea) de la información relativa al “qué”, “en qué contexto”, “qué conocimientos previos” y “qué tipo de estrategias y actividades” requiere la realización de la tarea. Obviamente, y en consonancia con este enfoque, el concepto de “calificación” variará notablemente desde una realidad única e invariable a una realidad multiforme y dinámica, donde la presencia de pruebas objetivas no se convierta en un fin, sino en un potencial recurso de entre los muchos a disposición de los agentes educativos implicados.

En otras palabras, la evaluación se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de las tareas para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo de alumnos. De este modo, debería evaluarse tanto la propuesta de producto como las fuentes y las actividades previas.

Al erigirse en un ejercicio de corresponsabilidad colectiva, la evaluación final contemplará logros, dificultades, carencias, pero también intereses que despierta la experiencia a través de una puesta en común que, en sí misma, debería enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje³⁷.

Frente al concepto tradicional de evaluación (circunscrita al final del proceso), la evaluación por tareas

³⁶ Las tareas se plantearían en el aula como productos que los estudiantes tendrían que elaborar. El producto es su espina dorsal y para llegar a él hay que diseñar el material pedagógico adecuado. Lo importante es tener clara la función de cada uno de los materiales que intervienen (“input”, presentación de recursos, actividades, tareas finales, etc.) y el papel que ocupan en la construcción de significados dentro del aprendizaje (Martín Peris y Sans 1997).

³⁷ Martín, Ernesto, op. cit.

impregna todo el proceso de elaboración, ejecución y análisis posterior de las mismas. Son las tres fases del diseño de tareas que Juan Lázaro señala en los siguientes términos:

1. *Presentación y manipulación de formas y significados. También denominada pre-tarea, se trata de fijar los objetivos y procedimientos del proceso en su punto inicial, así como el nivel de conocimientos previos del discente.*
2. *Realización de la tarea final. En esta fase el alumno fija su atención prioritariamente en los contenidos comunicativos, sin dejar a un lado, obviamente, los recursos lingüísticos necesarios para llevarlos a cabo.*
3. *Evaluación y revisión del material.*³⁸

Algunos autores destacan la importancia de la post-tarea (correspondiente a la tercera fase de Lázaro) como elemento capaz de tensar el proceso hacia la corrección lingüística. No son pocas las opiniones que critican la falta de celo lingüístico derivada de la aplicación exhaustiva de la metodología comunicativa. Con la evaluación y revisión de los procesos desarrollados en la tarea se puede compensar una dinámica que puede llegar a:

*“Potenciar en los alumnos estrategias comunicativas (incluso no lingüísticas o textuales) que les permitan alcanzar mejor su objetivo, en detrimento de la atención a la forma lingüística precisa y correcta.”*³⁹

Es en este proceso de evaluación y revisión del material donde quizá podamos plantearnos la adecuación de la tarea a los propósitos perseguidos por el docente: ¿la tarea propuesta es unitaria?, ¿factible?, ¿realista, interesante y útil?, ¿próxima al mundo de intereses y vivencias del alumnado?, ¿vinculada a los objetivos del currículo?, ¿abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado?, ¿susceptible de ser evaluada por ese mismo alumnado?... Según el formato de tabla propuesto por Cristina Escobar, los grados de consecución del éxito en la tarea habría que vincularlos a los planos del significado y de la reflexión, presentados en forma de preguntas (en el caso del significado) y de espacio abierto para la expresión (en el caso de la reflexión):

SIGNIFICADO:

1. *¿Responden el tema de la tarea y la actividad que ésta genera a intereses genuinos de los aprendices?*
2. *¿Posee la tarea una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque en los aprendices la necesidad de expresar significados propios?*
3. *¿Está la tarea debidamente contextualizada dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula?*
4. *Las directrices que el profesor imparte ¿orientan a los aprendices a valorar suficientemente la eficacia en la transmisión de los mensajes como principal criterio de éxito?*
5. *¿Facilita la tarea un discurso auténtico, comparable al que se generaría en una situación similar fuera del aula?*

REFLEXIÓN:...

⁴⁰

38 Lázaro, J. “La enseñanza mediante tareas” A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Soria: Universidad de Valladolid, 1999, pág. 5.

39 Martín, Ernesto, op. cit.

40 Escobar, Cristina. “Para aprender a hablar hay que querer decir algo”. Glosas Didácticas nº 12. Otoño 2004 < <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf> >



7

Referencias

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS



Referencias bibliográficas

- Alcaraz, Enrique y Moody, Bryn (1983). *Didáctica del inglés, metodología y programación*. Madrid, Alhambra.
- Bustamante, Leticia. *La programación por competencias en el área de Lengua Castellana y Literatura*, en www.contraclave.org/lengua/competencias.pps
- "Competencias Básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía". Revista Escuela, nº5, Febrero 2008.
- Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo* (2004). Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea.
- Escobar, Cristina (2004). "Para aprender a hablar hay que querer decir algo". *Glosas Didácticas* nº 12. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>
- Gimeno, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Proyecto Atlántida (2007). "Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía", en *Construyendo ciudadanía*. Madrid, MEC / Gobierno de Canarias.
- Lázaro, Juan (1999). "La enseñanza mediante tareas" A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Soria, Universidad de Valladolid.
- Lozano, Gracia y Ruiz, José Plácido (1996). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre pp. 127-155. Madrid.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002). Madrid, MECD.
- Martín, Ernesto (2001). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? GREAL nº 21. Generalitat de Catalunya, Barcelona, www.difusion.com.
- Martín, Ernesto y Sans, Neus (1997). *Gente 1, curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. www.difusion.com

Pérez, Pilar y Zayas, Felipe (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.

Primeros pasos en Competencias Clave (2005). Oviedo, Principado de Asturias.

Real Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 24 de mayo).

Real Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 25 de mayo).

Villa, Aurelio y Pobrete, Manuel. -dir.- (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Recursos virtuales interesantes

www.bbc.co.uk/schools/

www.enchantedlearning.com

www.primaryresources.co.uk

www.manythings.org

www.makestories.com

www.learnenglish.org.uk/kids/

www.englishclub.com/young-learners/index.htm

www.funbrain.com

www.eslkidstuff.com

members.aol.com/MrDonnLessons/Holidays.html

www.learningpage.com

www.eslgold.com

www.teachingideas.co.uk

www.isabelperez.com

www.internet4classrooms.com/esl.htm

www.sitesforteachers.com/index.html

Webquests:

www.isabelperez.com/webquest/ejemplos.htm

www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/webquest/cia.htm

www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/webquest/caterpillar/caterpillar.htm (**The Hungry Caterpillar**)

www.cle.ied.edu.hk/EnglishLM/TchrSemWebQuest.htm

eduscapes.com/sessions/travel/k3webquests.htm

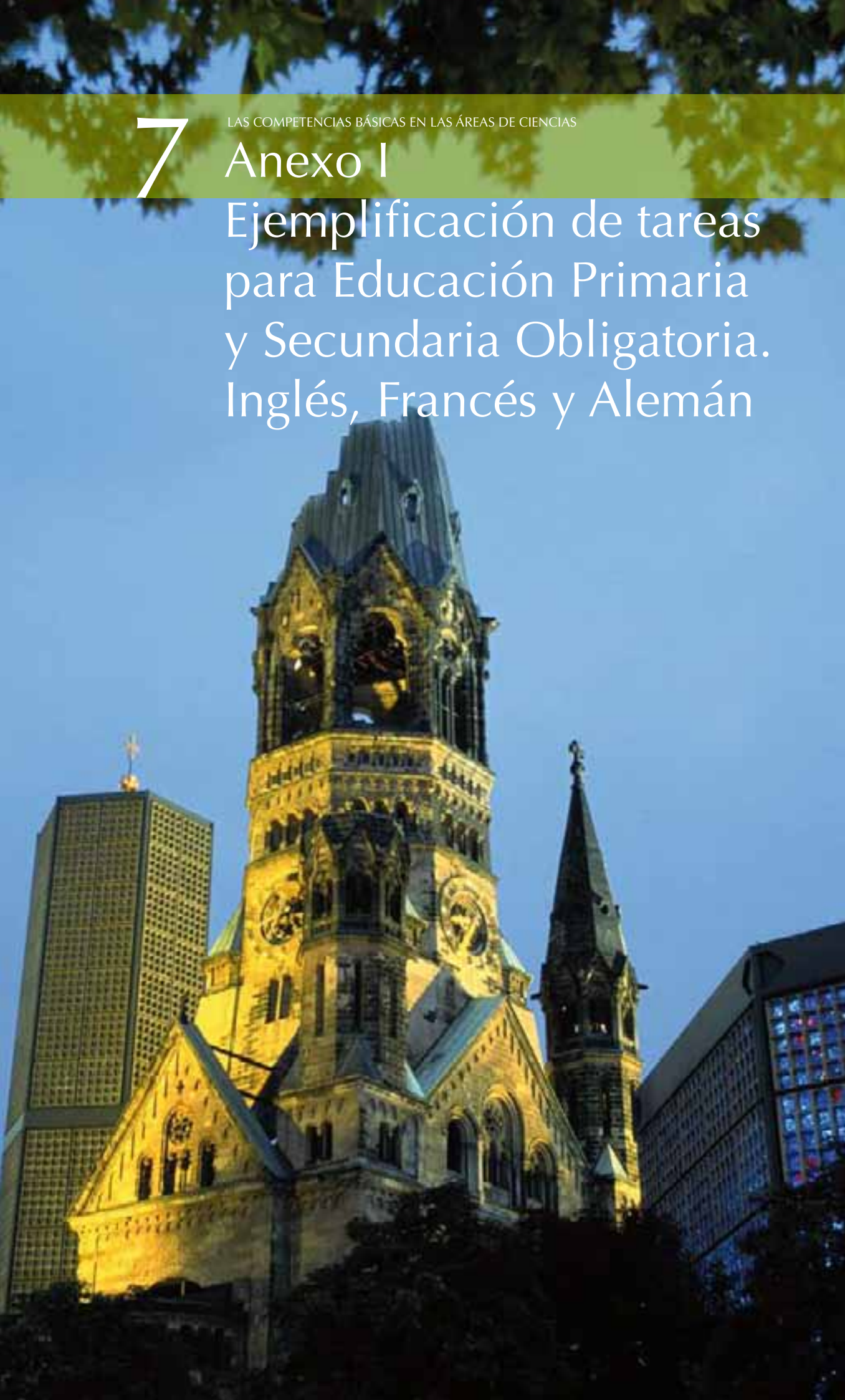


7

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS DE CIENCIAS

Anexo I

Ejemplificación de tareas para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Inglés, Francés y Alemán



TAREA INGLÉS 1 (TI1)**Título de la tarea:**

Whales.

Situación de aprendizaje:

Aula de sexto de Educación Primaria en la clase inglés.

Competencias:

Comunicación lingüística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Matemática.

Cultural y Artística.

Áreas de conocimiento:

Lengua inglesa.

Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Matemáticas.

Artística.

Contextos:

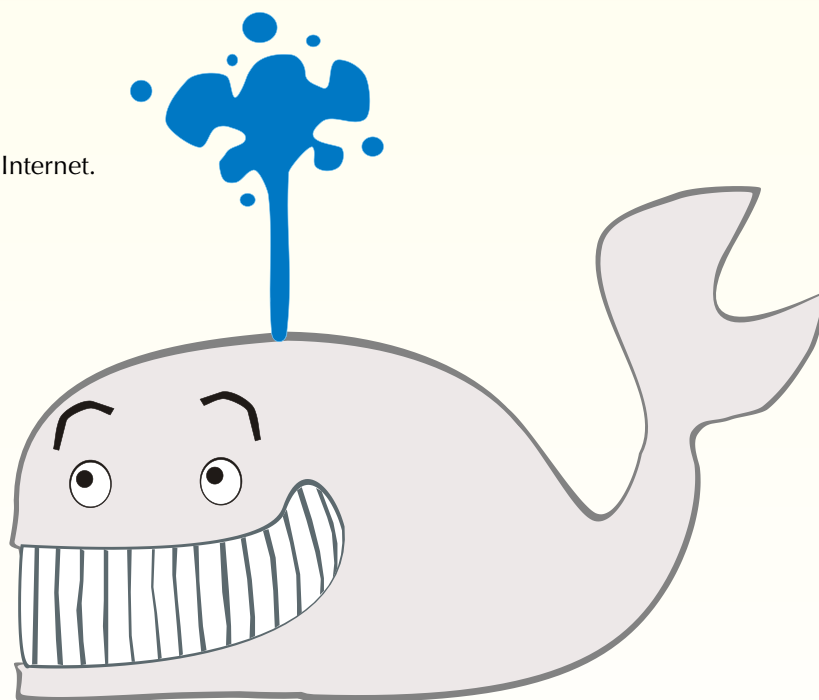
Escolar.

Público.

Tipos de soporte:

Texto escrito.

Recursos virtuales en Internet.



Tipos de actividades y secuencia:

1. Desarrollo de la actividad

(Los alumnos leen conjuntamente el libro "Big Blue Whale" e identifican el vocabulario desconocido para ellos. En grupos pequeños y orientados por el profesor, rellenan la ficha que a continuación se reproduce. Después, los grupos han de comunicar oralmente al resto de la clase sus hallazgos sobre la ballena azul, utilizando la información de la ficha o aquella que recuerden de la lectura. Finalmente, los grupos concluyen esta primera parte de la tarea escribiendo un pequeño texto sobre las características más destacadas de las ballenas).

Shared Reading: "Big Blue Whale" (big book/non-fiction) Nicola Davies. Ed. Walker Books

*check for comprehension or difficult vocabulary

Fill in the information file card (in big or small group, guided by the teacher)

WHALE INFORMATION FILE CARD

NAME:

TYPE: baleen or toothed ?

BLOWHOLES:

SIZE

Length:

Weight:

COLOUR:

DIET:

PREDATORS:

HABITAT:

SPEED

Minimum:

Maximum:

REPRODUCTION

Gestation period:

Number of babies (pups):

LIFE SPAN:

Children report orally the information about blue whales, following the information in the file card and other information they remember from the book. (this activity could be done in big or small group guided by the teacher).

Written report (in groups of three). The following chart will help you:

Blue whales are...

Blue whales have got...

Blue whales live...

Blue whales eat...

Blue whales swim...

2. Desarrollo de la actividad

(En el aula de informática, se distribuye a los alumnos por grupos de tres a cinco. Se les indica una dirección de una página web en concreto para que localicen información sobre otros tipos de ballenas. A continuación rellenarán una nueva ficha con la información del nuevo tipo de ballena. El pequeño informe escrito y la transmisión oral reproducen el esquema de la primera actividad)

Find information about other whales looking at the following webpage:

www.enchantedlearning.com/subjects/whales/

Individually or in pairs choose one of the whales and fill in another information file card.

Write a report on the computer, using the information found (you could add some other interesting facts you have read).

Give a talk, individually or in pairs, about the chosen whale.

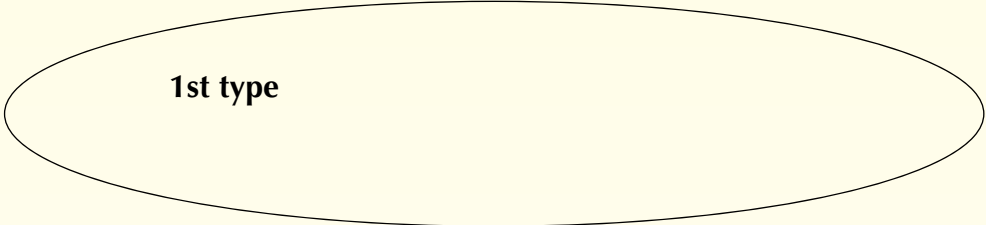
Using all the average lengths and weights (females and males) of the researched whales, ask the students to draw **bar graphs** to compare sizes.

AND NOW...IT'S TIME TO THINK CAREFULLY!!

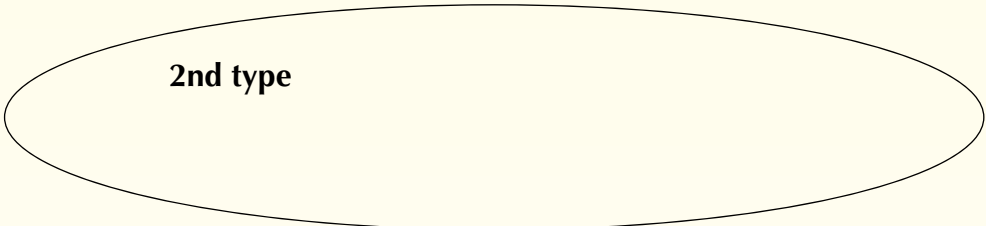


T11

It's your turn now. Check the main characteristics of the two types of whales you have read about and try to draw a proportional sketch of both types (e.g. the blue and grey whale).



1st type



2nd type

- To finish the task, each student will draw a picture of his/her chosen whale to make some Whales Big Books, adding the description previously made.
- For this creative activity different techniques can be used: tempera, watercolor, pastel, collage, etc.

TAREA INGLÉS 2 (TI2)

Título de la tarea

Rocks and minerals.

Situación de aprendizaje

Aula de cuarto de Educación Primaria en la clase inglés.

Competencias

Comunicación lingüística.

Conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Tratamiento de la información y competencia digital (optional).

Áreas de conocimiento

Lengua inglesa.

Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Texto escrito.



Tipos de actividades y secuencia

T12

1. Desarrollo de la actividad

Se comienza la sesión sentados en círculo alrededor de diferentes tipos de objetos para que los puedan observar y tocar a la vez que los describen apoyados por el profesor/a, utilizando diferentes características. Tras introducir el vocabulario escrito podrán escoger un objeto y describirlo ante el grupo).

Working on: **What do things feel/look like?**

- Sitting in a circle (small or big group), there are some objects in the middle. Children look at them, holding one at a time taking turns. Each child will say something about the object he/she is holding. The teacher will write it down.
- The teacher holds each object and introduces the relevant vocabulary (perhaps using words already written on board). Students will pass the object feeling it and repeating the sentence: "The white teddy bear is **soft**" or adding something else of their own (depending on levels).
- Match objects and characteristics (adjectives).
- Hand out objects and labels (adjectives). The person holding the object will describe it and the person holding the word will show it if he/she hears it.

2. Desarrollo de la actividad

Estas actividades serán previas al trabajo con rocas y minerales en el laboratorio. Tras hacer una selección de algunas rocas y minerales por parte de profesor/a, los alumnos trabajarán en parejas, seleccionaran algunas de ellas para observar, tocar, comparar y completarán una tabla de observación. Con los resultados obtenidos se realizarán descripciones en el ordenador e insertarán imágenes para elaborar un poster por grupos de 4 o 5 alumnos)

Observing **ROCKS and MINERALS** (CLIL activity)

- Sort out some minerals and rocks in the laboratory for students to work with
- In pairs they will choose a mineral or a rock to observe the main characteristics and to fill in the following table. (Explain that to say if a rock or mineral is soft they have to scratch it with the fingernail).

Observing MINERALS and ROCKS

NAME	MINERAL ROCK	COLOUR	HARDNESS (hard/soft)	SHINE (shiny/dull)	WEIGHT (heavy/light)	TEXTURE (rough/smooth)

- Finally write a description for each mineral or rock they have chosen (individual work).
- Make a display with the descriptions (they can be written in the computer) and a photo of each rock/mineral.

AND NOW...IT'S TIME TO THINK CAREFULLY!!

T12



GAME: Split the class in two or three teams. Make a copy of the mineral/rock identification cards. A student chooses a card, reads the clues, and teams decide which mineral is being described. They write their answers on a card, share the answers and get a point for the correct mineral/rock.

TAREA INGLÉS 3 (TI3)

Título de la tarea:

Crocodiles and alligators.

Situación de aprendizaje

Aula de quinto de Educación Primaria en la clase inglés.

En el aula está presente el profesorado especialista de inglés y el/la auxiliar de conversación.

Competencias

Comunicación lingüística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Áreas de conocimiento

Lengua inglesa.

Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Informática.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Texto escrito.

Recursos virtuales en internet.



Tipos de actividades y secuencia

T13

1. Desarrollo de la actividad

(Se propicia una tormenta de ideas en torno a las diferencias existentes entre cocodrilos y caimanes. Se anota en la pizarra las principales características de ambos. A continuación internet proporciona la información necesaria para completar la actividad a través de las páginas web indicadas. Se trabaja en pareja y se completa la información para después expresarla de forma oral al resto de compañeros)

- Working on animals, let's compare two reptiles that are quite similar. Brainstorming: **What do you know about these two reptiles?** Try to get information related to: size, food they could eat, where they live, reproduction and babies, the physical features... Try these two webpages to get all the information you require:

<http://www.nps.gov/archive/ever/eco/compare.htm>

<http://www.alligatorfur.com/edu/gatorcroc.htm>

- Work in pairs and try to fill the following chart:

CROCODILES and ALLIGATORS	
Insert a picture	
A crocodile	An alligator

- When grown full size, which is bigger, an alligator or crocodile?
- In which part of the United States can you find alligators and crocodiles?
- Which has a broader snout?
- What's the difference between the teeth of these two reptiles?
- One of these reptiles digs deep holes in the wetlands called gator holes. Which one does it?
- Compare the two's nesting techniques.
- Give the scientific names of each.
- Which one's skin is made into leather goods?
- Which one is more aggressive?
- Which one has a belly button scar?

Report the information acquired in pairs to the rest of your mates.

AND NOW...IT'S TIME TO THINK CAREFULLY!!



TI3

Can you choose the right answer to the question about the following picture?

How many crocodiles can you see in this picture? Where are they?



- a) There are three crocodiles in the picture, they are...
- b) There are four crocodiles in the picture, they are...
- c) There are five crocodiles in the picture, they are...
- d) There are six crocodiles in the picture, they are...

TAREA INGLÉS 4 (TI4)

Título de la tarea

Giving directions.

Situación de aprendizaje

Aula de segundo de ESO en la clase inglés y biblioteca.

En el aula está presente el profesorado especialista de inglés y el/la auxiliar de conversación.

Competencias

Comunicación lingüística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Áreas de conocimiento

Lengua inglesa.

Informática.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Texto escrito.

Recursos virtuales en Internet.



Tipos de actividades y secuencia

1. Desarrollo de la actividad

(Se presenta la siguiente información a los alumnos: un cuadro de expresiones útiles para dar indicaciones en inglés, un cuadro de vocabulario de objetos habituales en el ámbito escolar y, finalmente, un cuadro con el vocabulario asociado a las distintas estancias de su instituto como referencia. Contando con el mapa original del centro educativo en el que se desarrolla la tarea, se trata de que los alumnos lleven a cabo encargos concretos dentro de un tiempo determinado. La particularidad del ejercicio consiste en desubicar los objetos de su emplazamiento lógico para que tengan que buscarse a través de las indicaciones dadas).

- Use the following expressions and some others you know to go to different parts of our high-school and get the objects required in a certain amount of time. Work in pairs and ask your partner to get different objects. Every task should be done in less than three minutes. You will have fifteen minutes to get as many objects as possible.

How do I get to ...?
 What's the best way to ...?
 Where is ...?
 How can I get to...?
 Go straight on (until you come to ...)
 Turn back./Go back Turn left/right
 Go along
 Cross ...
 Take the first/second corridor on the left/right
 It's on the left/right
 straight on
 opposite
 near
 next to
 between
 at the end (of)
 on/at the corner
 behind
 in front of
 (just) around the corner

Tennis ball
 Book
 Drawing pins
 Rubber
 Ruler
 Pen
 Pencil
 Chair
 CD player
 Dictionary
 A piece of chalk
 Notebook
 Photocopies

library	gym	computer
room	science lab	headmaster's office
	photocopy room	caretaker
room	cafeteria	elevator
main entrance		toilets

Once the time is over, you will have to report the rest of the class the objects you have got and where you found them. You've got these prompts to help you:

This book is usually in the library, but it was in...
 This CD-player is normally in the English Department, but it was in...
 This tennis ball is usually in the gym, but it was in...

2. Desarrollo de la actividad

(Webquest: En el aula de informática se distribuye a los alumnos por parejas o por grupos de tres. Usaremos como recurso básico tres motores de búsqueda como <http://es.altavista.com/>; <http://www.google.com> o <http://www.yahoo.com/>). Estas herramientas virtuales se han de utilizar para localizar determinados emplazamientos en la ciudad donde esté ubicado el centro escolar o en la ciudad más próxima al mismo. Se tomará un punto de referencia y habrá que elaborar itinerarios hasta distintos puntos)

- **WEBQUEST:** you will have to surf the net in search of a map of Santander. Use the following sites <http://es.altavista.com/>; <http://www.google.com> o <http://www.yahoo.com/> . Once you have your map on your screens, you will have to place yourself at Santander Townhall and give directions to:

A public library.
A hospital.
A football stadium.
A sports centre.
A park.

Start like this:
If you want to go from Santander Townhall
to a hospital, you have to go along...street,
turn left...

AND NOW...IT'S TIME TO THINK CAREFULLY!!



T14

- THE SECRET PASSWORD GAME (once you've given directions in real contexts, play the secret password game!).

Work in pairs. Student A will tell Student B a book he/she would like to have from the school library.

Student B will have to get it but he/she will need a secret password to get it. In order to find out what the password is, you will have to tell your classmate outside the library the correct itinerary from the library to a certain place within your school he/she will tell you.

If you are right, you will get the password to have your book in the library. If not, you will have to get back to class with no book.

Every book will get one point. You can also get two points for one book if you are able to identify the name of the password with one famous novel.

When the process restarts, students will swap their roles. Get as many points as possible to win the game!

**Places to find:**

library
gym
computer room
science lab
headmaster's office
photocopy room
caretaker room
main entrance
toilets

Passwords:

Long John Silver
Bastian
Watson
Alice
Tin man
My man Friday
Voldemort
Hyde
Mogwli

TAREA INGLÉS 5 (TI5)

Título de la tarea

English and Spanish: is there a common ground?

Situación de aprendizaje

Aula de cuarto de ESO en la clase inglés.

En el aula está presente el profesorado especialista de inglés y el/la auxiliar de conversación.

Competencias

Comunicación lingüística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Áreas de conocimiento

Lengua inglesa.

Lengua castellana y Literatura.

Informática.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Texto escrito.

Recursos virtuales en internet.



Tipos de actividades y secuencia:

1. Desarrollo de la actividad

(Se presenta un cuadro de palabras inglesas que provienen originalmente del español. Se pide que, de forma individual, se identifique los términos con las palabras propias de la lengua materna de alumnos y alumnas. A continuación, se pide que se clasifiquen los términos a través de los campos semánticos a los que pertenezcan. Por último, se utiliza un pequeño juego por grupos: se trata de adivinar la pronunciación de las palabras en inglés actual, se pide al auxiliar de conversación que sirva como referencia lingüística).

- **1a. IDENTIFICATION:** Try to identify the following words with their original terms in Spanish.

Some Spanish terms within the English Language:

ALLIGATOR, BANDOLEER, BARBECUE, BURRITO, AMIGO, BUCKAROO, CAFETERIA, CANNIBAL, CANYON, CHOCOLATE, CIGARRETTE, COCKROACH, CONQUISTADOR, CONDOR, CORRIDA, TOREADOR, TORERO, MATADOR, GUERRILLA, NACHO, MARGARITA, TACO, MARIACHI, MOSQUITO, OREGANO, PAELLA, PONCHO, POTATO, TOMATO, TOBACCO, TORTILLA, ZORRO

- **1b. Fill in the following charts with their corresponding words attending to their meaning**

FOOD

ANIMALS

JOBS / ACTIVITIES

OTHERS

- **1c. Work in groups:** can you pronounce the previous words correctly? Try to do so and check your pronunciation with your partners. You will have to choose a speaker and defend your pronunciation in front of the rest of your class. You'll get one point for every correct answer.

2. Desarrollo de la actividad

(**Webquest:** En el aula de informática se distribuye a los alumnos por parejas o por grupos de tres. Usaremos como recurso básico Wikipedia en su versión inglesa (http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page). Esta herramienta virtual se ha de utilizar para localizar alguna lista de hispanismos presentes en la lengua inglesa y completar los campos semánticos sugeridos anteriormente. A continuación se pide que se busquen nuevas páginas web donde encontrar hispanismos en inglés con los que completar los campos semánticos ya utilizados).

- **WEBQUEST: you will have to surf the net in search of Spanish words present in the English Language.**

Use the following site http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page and find English words from the Spanish Language belonging to the semantic fields which you have started to fill in the exercise 1b) except the "others" category.

Fill in the charts with new words:

FOOD
ANIMALS
JOB / ACTIVITIES

Use the basic search engine www.google.com and try to find more websites where you can find English words from the Spanish Language. The key words for your quest will be: SPANISH+TERMS+ENGLISH+LANGUAGE. Try to complete your charts with the information taken from your new sites. You will get one extra point for all the additional websites you can find.

3. Desarrollo de la actividad

(Se muestran las siguientes ilustraciones. Atendiendo a la pregunta: **How present is English in the Spanish Language?**. Los alumnos tratarán de unir el sentido simbólico o el contenido de las ilustraciones con la pregunta inicial. Se trabaja en grupos de cinco y se nombra un portavoz que expondrá la opinión del grupo tras unos minutos de intercambios de ideas al respecto. Profesor y auxiliar de conversación sirven de ayuda ante las situaciones de bloqueo comunicativo o falta de recursos lingüísticos).

GROUP WORK: Work in groups with the following basic question: **How present is English in the Spanish Language?**. Try to relate the symbolic meaning of the following graphics with the basic question:



T15

Discuss about it for ten minutes and choose a speaker who will have to show your ideas in front of the rest of the class. You can make an outline so that you can use it as a guide when you report your conclusion to the rest of the class.

**OUTLINE: How present is English
in the Spanish Language?**
(Cristina and Alejandro): not much;
only in computers.
(Ana, Carlos and Javier) a lot;
computers but also sports, food,
and clothing; they give examples
like: penalty, sandwich or shorts.

4. Desarrollo de la actividad

(Se presenta un fragmento del conocido texto de Julio Llamazares "*Modernos y Elegantes*" y se formula una serie de preguntas sobre el mismo)

Read the following text :

MODERNOS Y ELEGANTES

Las cosas, en otro idioma, mejoran mucho y tienen mayor prestancia. Sobre todo en inglés, que es el idioma que manda. Desde que Nueva York es la capital del mundo, nadie es realmente moderno mientras no diga en inglés un mínimo de cien palabras. Desde ese punto de vista, los españoles estamos ya completamente modernizados. Es más, creo que hoy en el mundo no hay nadie que nos iguale. Porque, mientras en otros países tomas sólo del inglés las palabras que no tienen –bien porque su idioma es pobre, cosa que no es nuestro caso, o bien porque pertenecen a lenguas de reciente creación, como el de la economía o el de la informática-, nosotros más generosos, hemos ido más allá y hemos adoptado incluso las que no nos hacían falta. Lo cual demuestra nuestra apertura y nuestra capacidad para superarnos. Así, ahora, por ejemplo, ya no decimos bizcocho, sino *plum-cake*, que queda mucho más fino, ni tenemos sentimientos, sino *feelings*, que es mucho más elegante. Y de la misma manera, sacamos *tickets*, compramos *compacts*, usamos *kleenex*, comemos *sandwichs*, vamos al *pub*, quedamos *groggies*, hacemos *rappel* y, los domingos, cuando salimos al campo –que algunos, los más modernos, lo llaman *country*-, en lugar de acampar como hasta ahora, hacemos *camping*. Y todo ello, ya digo, con mayor naturalidad y sin darnos apenas importancia.

Obviamente, estos cambios de lenguaje han influido en nuestras costumbres y han cambiado nuestro aspecto, que ahora es mucho más moderno y elegante. Por ejemplo, los españoles ya no usamos calzoncillos, sino *slips*, (...) y cuando nos afeitamos nos ponemos *after-shave*, que aunque parezca lo mismo, deja más fresca la cara. En el plano colectivo ocurre exactamente lo mismo que pasa a nivel privado: todo ha evolucionado. En España, por ejemplo, hoy la gente ya no corre, hace *jogging* o *footing* (...) ya no estudia, hace *masters*; ya no aparca, deja el coche en el *parking* que es mucho más práctico. Hasta los suicidas, cuando se tiran de un puente, ya no se tiran, hacen *puenting*, que es más *in*, aunque, si falla la cuerda, se matan igual que antes.

En la televisión, entre tanto, ya nadie hace entrevistas ni presenta, como antes, un programa. Ahora hacen *interviews* y presentan *magazines*, que dan mucha más prestancia, aunque aparezcan siempre los mismos y con los mismos collares. Si el presentador dice mucho: *O.K.* y se mueve todo el rato, al magazine se le llama *show* –que es distinto que espectáculo- y si éste es un *show heavy*,

es decir, tiene carnaza, se le adjetiva de *reality* para quitarle la cosa cutre que tendría en castellano. Entre medias, por supuesto ya no nos ponen anuncios, sino *spots*, que, aparte de ser mejores, nos permiten hacer *zapping*. En el deporte del *basket* –que antes era el baloncesto– los *clubs* ya no se eliminan, sino que juegan *play-offs*, que son más emocionantes, y a los patrocinadores se les llama *sponsors*, que para eso son los que pagan. En mercado ahora es el *marketing*, el autoservicio es el *self-sevice*; el escalafón, el *ranking*; el solomillo, el *steak* (incluso aunque no sea tártaro); la gente guapa, la *beautiful*, y el representante, el *manager*. Y desde hace algún tiempo, también, los importantes son *vips*; los auriculares, *walk-man*; los puestos de venta, *stands*; los ejecutivos, *yuppies*; las niñeras, *baby-sitters*; y los derechos de autor, *royalties*. Hasta los pobres ya no son pobres; ahora los llamamos *homeless*, como en *America*, lo que indica hasta qué punto hemos evolucionado.

Para ser ricos del todo y quitarnos el complejo de país tercermundista que tuvimos algún tiempo y que tanto nos avergonzaba, sólo nos queda ya decir **siesta** –la única palabra que el español ha exportado al mundo, lo que dice mucho en favor nuestro – con acento americano.

Julio Llamazares (EL PAIS, del día 13 de mayo de 1993).

Questions about the text

a) Do you think the author is happy or unhappy of having so many English words in the Spanish language? Give examples taken from the text which justify your opinion. Use the following prompts:

- I think the author is (not/quite/pretty/very) (happy/unhappy) of having so many English words in the Spanish language because he says/states/declares/shows...
- The sentence (...) is clear because it says that...
- The use of the words (...) shows that he is...

b) What does Julio Llamazares mean with the sentence: “Las cosas, en otro idioma, mejoran mucho y tienen mayor prestancia. Sobre todo en inglés, que es el idioma que manda”?.

1. He means that speaking English is worse than speaking Spanish.
2. He means that English is the most powerful language nowadays.
3. He means that you’re healthier if you speak English and Spanish.
4. He means that everybody should speak English.

c) Write down all the English words present in the text and fill in the following chart according to the semantic fields they belong to:

SEMANTIC FIELDS	ENGLISH TERMS
COMPUTERS	
SPORTS	
FOOD	
MASS MEDIA	

d) Now that you’ve got some these semantic fields to be filled...can you add more terms you normally use or hear?

SEMANTIC FIELDS	ENGLISH TERMS	SPANISH EQUIVALENTS
COMPUTERS		
SPORTS		
FOOD		
MASS MEDIA		

AND NOW...IT'S TIME TO THINK CAREFULLY!!

TI5



- You've explored the presence of English words in the Spanish language and the presence of Spanish in the English language. Use the following expression to write a brief comment:

- In my opinion there are...too many / a lot of / many / some / enough / a few / few English/Spanish words...
- The influence of English on Spanish is...
- Generally speaking, Spanish is...
- English is present in the following fields...

- Surf the web and try to find three more articles by Julio Llamazares. You can use a common search engine like www.google.com:

- What kind of topics does he write about? Name the titles and the topics of the articles.
- What websites did you surf to find the articles?
- Could you find any English words in his texts?

Challenging texts

- Could you say the following sentences using only Spanish originated words?. Discuss it with your class mates in groups of five.

El *off-side* evitó que el posible *córner* posterior acabara con las aspiraciones del equipo en el *play-off* de descenso.

No encuentro el *banner* para *cliquear* y encontrar el *link* que me recomendaste.

El *display* de la tienda anunciaba unos *shorts* muy *fashion*.

En cuanto tengas los *tickets* para el *show* me avisas y *doy el ok* a nuestros socios.

Dejamos el *skate* en el *parking* y echamos un *basket*.

- Could you translate the following English SMS text into proper English? Try to do the same into Spanish and then into Spanish SMS text. Discuss it with your class mates in groups of five.

ENGLISH SMS TEXT

My smmer hols in LA wr gr8. B4, we usd 2go2 NY 2C my Bro. ILNY, it's a gr8 plc :)
WrlsYrCar? Wnt2go2myplc CntWait4u :(cul8r

PROPER ENGLISH

My summer...

PROPER SPANISH

Mis vacaciones...

SPANISH SMS TEXT

Ms vcas...

TAREA FRANCÉS 1

Título de la tarea

Approche d'un poème: "Déjeuner du matin."

Situación de aprendizaje

Aula de 4º de E.S.O. en clase de Francés 2º idioma (FR2).

En el aula están presentes el profesor de Francés y el Auxiliar de Conversación.

Competencias

Comunicación lingüística.

Cultural y artística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Áreas de conocimiento

Lengua y Literatura francesa.

Informática.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Textos escritos.

Recursos virtuales en internet.



Tipos de actividades y secuencia

TF1

Esta tarea consta de varias actividades. A partir de un poema sencillo, vamos a trabajar contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, culturales, -contenidos de referencia- hasta llegar al análisis del texto en sus vertientes escrita y oral; todo ello poniendo en práctica las cuatro destrezas: la comprensión y expresión escrita, y la comprensión y expresión oral, ya que el enfoque, el carácter y el objetivo de la tarea ha de ser meramente comunicativo.

Temporalización

Está previsto que la tarea se realice en 5 horas lectivas.

Las actividades 1, 2 y 3, es decir, las específicamente gramaticales, en una hora.

Las actividades 4 y 5, en las que entran en juego la comprensión escrita y la expresión oral, en una hora.

La actividad 6, sobre búsqueda de información en internet en una hora.

Y la actividad 7, por tratarse de algo más complejo, al ser un esquema preparatorio al análisis de texto, se realizaría en dos horas, pudiendo utilizarse una tercera para completar o matizar dicha actividad.

Desarrollo de las actividades

1. Se les distribuye un poema « troué » y tendrán que conjugar los verbos entre paréntesis en pasado compuesto:

Conjuguiez les verbes entre parenthèses au passé composé :

Il (mettre)_____le café

Dans la tasse

Il (mettre)_____le lait

Dans la tasse de café

Il (mettre)_____le sucre

Dans le café au lait

Avec la petite cuiller

Il (tourner)_____

Il (boire)_____le café au lait

Et il (reposer)_____la tasse

Sans me parler

Il (allumer)_____une cigarette

Il (faire)_____des ronds

Avec la fumée

Il (mettre)_____les cendres

Dans le cendrier

Sans me parler

Sans me regarder

Il (se lever)_____

Il (mettre)_____

Son chapeau sur sa tête

Il (mettre)_____

Son manteau de pluie

Parce qu'il pleuvait

Et il (partir)_____

Sous la pluie

Sans une parole

Sans me regarder

Et moi j' (prendre)_____

Ma tête dans ma main

Et j' (pleurer)_____.

2. De nuevo con el poema « troué » han de añadir los artículos que faltan:

Ajoutez les articles qui manquent: définis, indéfinis, partitifs et contractés :

Il a mis__café

Dans__tasse

Il a mis__lait

Dans__tasse de café

Il a mis__sucre

Dans__café__lait

Avec__petite cuiller

Il a tourné

Il a bu__café__lait

Et il a reposé__tasse

Sans me parler

Il a allumé__cigarette

Il a fait__ronds

Avec__fumée

Il a mis__cendres

Dans__cendrier

Sans me parler

Sans me regarder

TF1

Il s'est levé
 Il a mis
 Son chapeau sur sa tête
 Il a mis
 Son manteau de pluie
 Parce qu'il pleuvait
 Et il est parti
 Sous___pluie
 Sans___parole
 Sans me regarder

Et moi j'ai pris
 Ma tête dans ma main
 Et j'ai pleuré.

3.- Con el poema oculto han de poner en orden los siguientes versos y construir una frase; deberías tener en cuenta el desarrollo lógico de cada una de las acciones :

Sans regarder le poème, remettez les mots dans l'ordre et construisez une phrase :

Dans le café au lait Dans la tasse Il a bu le café au lait
Dans la tasse de café Avec la petite cuiller Il a tourné Il a mis le café Il a mis le sucre
Et il a reposé la tasse Il a mis le lait Sans me parler

Il a mis les cendres Sans me regarder Dans le cendrier
Sans me parler Il a fait des ronds Il a allumé une cigarette
Avec la fumée

Son chapeau sur sa tête Sans me regarder Parce qu'il pleuvait
Sans une parole Et il est parti Il a mis son manteau de pluie
Sous la pluie Il s'est levé Il a mis (2)

Et j'ai pleuré Et moi j'ai pris Ma tête dans ma main

4. Una vez que tienen el poema completo, lo leerán intentando entenderlo, teniendo en cuenta la distribución del mismo en cuatro estrofas, y acudirán cuando sea necesario al diccionario; después se asignará a varias personas para que lean en voz alta el poema, y lo escenifiquen.

En esta actividad también pueden preguntar al profesor, al auxiliar o a cualquier otro alumno, el significado de palabras desconocidas; siempre lo harán en francés, y la respuesta ha de ser, bien con una definición, o bien a través de un ejemplo, igualmente en francés:

Lisez le poème tout en essayant de le comprendre; utilisez le dictionnaire si nécessaire, ou, demandez les mots que vous ne comprenez pas à quelqu'un dans la classe –le professeur, l'assistant ou un autre camarade- ; puis, lisez le poème à haute voix et mettez-le en scène :

Il a mis le café
 Dans la tasse
 Il a mis le lait
 Dans la tasse de café
 Il a mis le sucre
 Dans le café au lait
 Avec la petite cuiller
 Il a tourné
 Il a bu le café au lait
 Et il a reposé la tasse
 Sans me parler

Il a allumé une cigarette
 Il a fait des ronds
 Avec la fumée
 Il a mis les cendres
 Dans le cendrier
 Sans me parler
 Sans me regarder

Il s'est levé
 Il a mis
 Son chapeau sur sa tête
 Il a mis
 Son manteau de pluie
 Parce qu'il pleuvait
 Et il est parti
 Sous la pluie
 Sans une parole
 Sans me regarder

Et moi j'ai pris
 Ma tête dans ma main
 Et j'ai pleuré.

5. Los alumnos, en grupos de 4 ó 5, -siempre dependiendo del número total- podrán representar el poema con imágenes animadas –o no animadas-; para ello, cada grupo hará una de las cuatro estrofas:

Vous pouvez représenter le poème avec des images animées ou non animées :

6. En el aula de informática, por grupos, o los que quieran también en su casa, han de buscar en internet –en Wikipedia, versión francesa- la vida y obra de Jacques Prévert, el autor del poema que están trabajando:

Sur internet –Wikipedia-, cherchez l'information concernant Jacques Prévert l'auteur du poème :

TF1

7. Con toda la información obtenida sobre Jacques Prévert, más el trabajo realizado sobre el poema, tendrán que hacer en grupos de dos personas un análisis de texto respondiendo a las preguntas que a continuación se les detallarán. Ya que algunas de ellas podrían resultarles un poco complicadas, y dado que es una actividad que se realizará en clase, tanto el profesor como el auxiliar de conversación tendrán que colaborar con ellos en cualquier momento; algunas de las preguntas se podrán hacer y responder de forma oral y por grupos:

Suivez le schéma préparatoire à l'analyse du texte et répondez aux questions suivantes à l'oral et à l'écrit; vous pouvez le faire à l'aide du professeur ou de l'assistant :

1. Introduction:

Qui est l'auteur du poème? _____

Dans quel livret est-ce que ce poème a paru? _____

A quelle date est-ce que le poème a été publié? _____

Qui sont les deux personnes? _____

Où est-ce que les deux personnes se trouvent ? _____

Que fait l'homme ? _____

Que fait la femme ? _____

Caractérisez l'homme. Pourquoi est-ce qu'il ne parle pas ? _____

Est-ce que l'homme regarde la femme encore une fois avant de partir ? _____

Faites un résumé très bref du poème. _____

Le poème «Déjeuner du matin» est composé de combien de strophes? _____

Est-ce que les vers se riment? _____

2. Développement:

Que fait l'homme dans la **première strophe**? _____

Quelle est l'idée centrale de la première strophe. Trouvez un titre: _____

Que veut montrer le poète? _____

Que fait l'homme dans la **deuxième strophe**? _____

Quelle est l'idée centrale de la deuxième strophe? Trouvez un titre: _____

Que veut montrer le poète? _____

Que fait l'homme dans la **troisième strophe**? _____

Quelle est l'idée centrale de la troisième strophe. Trouvez un titre: _____

Commentez « Sans une parole, sans me parler : _____

Que veut montrer le poète? _____

Décrivez les sentiments de la femme à la fin du poème dans la **quatrième strophe** :

Quelle est l'idée centrale ? Trouvez un titre: _____

Pourquoi est-ce qu'elle pleure? _____

Qu'est-ce qu'elle va faire ? _____

Que veut montrer le poète? _____

3. Conclusion:

Nom de l'auteur: _____

Que veut montrer le poète à travers ce poème? _____

4. Créativité:

a) Écrivez une cinquième strophe:

b) La femme part à la campagne chez une amie et écrit une lettre à son mari.
(Utilisez éventuellement aussi les mots de l'exercice suivant)

c) Écrivez un poème sur les sentiments de la femme avec les mots suivants:

triste, seul(e), se promener, la ville, pleurer, idées noires, malheureux(se),
gris(e), sans amis, ne sait pas où aller, il pleut, aimer, la tristesse, la peur,
l'amour, quel malheur, la honte, le bonheur, le/la pauvre, elle est fatiguée,
elle dort mal, découvrir l'angoisse, manger peu, bizarre, ...

d) Mettez en scène le petit déjeuner

d'un goinfre

d'un vulgaire, qui ignore les bonnes manières

d'un raffiné, délicat

d'un maladroit

de quelqu'un qui vient d'un autre pays

TAREA FRANCÉS 2

Título de la tarea

J'adore les langues!!!

Français, Anglais et Espagnol: pas si différents finalement !!!

Situación de aprendizaje

Aula de Segundo de ESO.

Preferentemente 2º ESO bilingüe inglés/ en clase de francés.

En el aula está presente el profesorado especialista de francés y el/la auxiliar de conversación.

Competencias

Comunicación lingüística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Áreas de conocimiento

Lengua francesa.

Lengua inglesa.

Lengua castellana.

Historia.

Informática.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Texto escrito.

Recursos virtuales en Internet.

Diccionarios.



Tipos de actividades y secuencia

TF2

1. Desarrollo de la actividad

Se presenta un cuadro de palabras inglesas que provienen originalmente de la lengua francesa. Se pide que, de forma individual, se identifiquen los términos con las palabras que se conocen o se pueden reconocer en lengua francesa. A continuación, se pide que se clasifiquen los términos a través de los campos semánticos a los que pertenecen. Por último, se utiliza un pequeño juego por grupos: se trata de adivinar la pronunciación de las palabras en francés y compararlas con aquellas en inglés, se pide al auxiliar de conversación que sirva como referencia lingüística.

- **1a. IDENTIFICATION: Essayer d'identifier les mots suivants avec leur équivalent en français.**

Quelques termes d'origine française présents dans la langue anglaise:

FRUIT, APRIL, NEPHEW, MAY, TABLE, GRAND-PARENTS, BEER, RESTAURANT, DECEMBER, SEASON, UNCLE, ORANGE, PHOTO, MAGAZINE, PARENTS, JUNE, PICK-NICK, PERFUM, FEBRUARY, NOUGAT, SUGAR, CHAIR, TELEPHONE, COUSIN, AUTOMN, LETTER, HOTEL, MARCH, PLATE, MOUSTACHE, COTTON

1b. Complétez les tableaux suivants avec les mots qui conviennent par leur signification:

ALIMENTS / MANGER

SAISONS / MOIS

FAMILLE

OBJETS

1c. Travaillez en groupe : pouvez-vous prononcer correctement les mots précédents? Essayez de le faire et vérifiez avec vos camarades. Vous devrez choisir un porte-parole pour défendre votre prononciation devant le reste de la classe. Vous gagnerez un point pour chaque bonne réponse.

2. Desarrollo de la actividad

TF2

(**Recherche sur le web** : En el aula de informática se distribuye a los alumnos por parejas o por grupos de tres. Usaremos como recurso básico Wikipedia en su versión francesa (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>). Esta herramienta virtual se ha de utilizar para localizar alguna lista de palabras de origen francés presentes en la lengua inglesa y completar los campos semánticos sugeridos anteriormente. A continuación se pide que se busquen nuevas páginas web donde encontrar galicismos en inglés con los que completar los campos semánticos ya utilizados).

- **RECHERCHE SUR LE WEB : Vous devrez surfer sur internet à la recherche de mots français présents dans la langue anglaise.**

Utilisez : http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm ou <http://www.etymonline.com/> et trouvez des mots anglais provenant de la langue française et appartenant aux champs sémantiques que vous avez commencé à compléter dans l'exercice 1b).

Complétez les tableaux avec les nouveaux mots:

ALIMENTS / MANGER
SAISONS / MOIS
FAMILLE
OBJETS

Utilisez le moteur général de recherche www.google.com et essayez de trouver d'autres sites afin de compléter votre recherche et les tableaux ci-dessus.

3. Desarrollo de la actividad

a)

Se trabajará en clase en grupos de 2 o 3 .

Atendiendo a la pregunta: ***Dans quelle mesure le français est-il présent dans la langue espagnole actuelle ?*** Se intentará hacer reflexionar a los alumnos sobre la importante cantidad de palabras francesas que ya forman parte del léxico español. Se les hará observar que la grafía de algunas de estas palabras se ha adaptado a la lengua española y que otras se han tomado prestadas manteniendo la forma original francesa. De entre estas palabras españolas procedentes del francés algunas no ofrecen ninguna duda respecto a su significado pero otras sí. Se pedirá a los alumnos que busquen en el diccionario el significado de las palabras dudosas así como la forma original francesa para compararlas y luego poder relacionarlas con la definición que corresponde a cada una de ellas.

b)

Se pedirá a los alumnos que, individualmente, realicen búsquedas.- en Internet, biblioteca, profesores de historia, padres,...-, para responder a tres o cuatro preguntas sobre algunos acontecimientos importantes, lo esencial, que relacionan la historia de Francia y España y que sirven para explicar la presencia de muchas palabras de origen francés en la lengua española. En clase, se pondrán en común las informaciones encontradas sobre las preguntas formuladas. Igualmente, se preguntará a los alumnos acerca de otros datos complementarios que hayan obtenido en sus búsquedas.

a) Dans quelle mesure le français est-il présent dans la langue espagnole actuelle ?

- *debut* • *complot* • *garaje* • *vedette* • *collage* • *voyeur* • *bulevar* • *argot* • *menú*
- *bebé* • *bufé* • *champiñón* • *cliché* • *plafón* • *refrán* • *chaqué* • *elite* • *fresa*

Définitions:

- A. *Commencement*
- B. Personnage qui a une grande renommée dans le monde du spectacle
- C. Végétal sans feuilles formé généralement d'un pied surmonté d'un chapeau
- D. Idée ou expression toute faite trop souvent utilisée
- E. Jeune enfant
- F. Langue particulière à une profession, à un groupe de personnes
- G. Lampe plate collée au plafond
- H. *able* garnie de plats froids, de pâtisseries à l'occasion d'une réception
- I. Projet concerté secrètement contre la vie de quelqu'un
- J. Lieu couvert destiné à recevoir des véhicules
- K. Proverbe
- L. Spectateur attiré par une curiosité malsaine
- M. Composition faite d'éléments hétérogènes collés sur la toile
- N. Liste détaillée des mets dont se compose un repas
- O. Rue très large généralement plantée d'arbres
- P. Fruit rouge
- Q. Ensemble de personnes considérées comme les meilleures d'un groupe
- R. Vêtement masculin de cérémonie

b) ET MAINTENANT IL FAUT CHERCHER!!!!

- **Quel roi espagnol inaugure la dynastie des Bourbon dans notre pays? À quelle époque?**
 - **Qui était Pepe Botella?**
 - **Que reflètent les célèbres "Dos et Tres de Mayo de Goya"?**

4. Desarrollo de la actividad

- Se trabajará de forma simultánea la lengua francesa e inglesa mediante la lectura de un correo electrónico íntegramente en inglés y sobre el que tendrán que responder a unas preguntas en francés. El e-mail incluye 10 palabras de origen francés que los alumnos tendrán que localizar. Se les pedirá por último que encuentren las palabras francesas de las que proceden.



QUESTIONS DE COMPRÉHENSION :

1. D'où vient Maureen?
2. Quelle est la date de son anniversaire?
3. Combien de frères et soeurs a-t-elle?
4. Quel âge ont ses frères?
5. Pourquoi ses frères ne sont pas dans le même lycée?
6. Quels sont les passe-temps préférés de Maureen?
7. Quel est le groupe de pop qu'elle préfère?

5. Desarrollo de la actividad

Se realizará una última actividad relacionada con la materia de historia para explicar a los alumnos el porqué de esta relación tan estrecha entre el inglés y el francés.

1) Una primera actividad que se planteará en la clase, en grupos de dos o tres alumnos, consistirá en dar, por ejemplo, estos cuatro pares de palabras inglesas a los alumnos y preguntarles: a) cuáles de ellas en su opinión proceden del francés, y b) deberán también encontrar la palabra francesa correspondiente.

Cow → Beef

Pig → Pork

Chicken → Poultry

Sheep → Mutton

2) La segunda actividad será individual, la respuesta a las preguntas planteadas se entregarán por escrito y será un trabajo de búsqueda. Se les aconsejará preguntar a sus profesores de inglés y de historia, así como investigar en Internet y en la biblioteca. Se les dará al menos 48 horas para su realización.

Cuando se recoja la tarea los alumnos deberán hacer una exposición en clase. Los alumnos serán los profesores de sus compañeros. Se corregirá, se aclararán dudas en y se cuidará que aporten los datos históricos más relevantes.

“Desde el siglo VIII contingentes de normandos o vikingos, dejando su Escandinavia natal, bordeaban en sus embarcaciones las costas europeas, dándose al pillaje y estableciendo asentamientos más o menos permanentes aquí y allá. Tras la muerte de Carlomagno, menudearon sus ataques al reino de Francia, cuyas riberas hostigaban y cuyos ríos principales remontaban, llegando en varias ocasiones a París y a ponerle duro cerco en 885-886. Tras muchas claudicaciones, pérdidas y onerosos pagos, el rey Carlos III el Simple acabó cediéndoles en el 911 esa región de Francia que desde entonces se llama Normandía.

Los recién llegados y sus descendientes irán paulatinamente olvidando su lengua de origen y adoptando el francés, o lengua de Oil, con su particular colorido dialectal. Siglo y medio después de este asentamiento, Guillermo I el Bastardo o el Conquistador vence al rey Harold en la batalla de Hastings (1066) y se corona rey de Inglaterra, sin dejar de ser duque de Normandía. Por mucho tiempo la lengua de buena parte de la nobleza y de la corte inglesa será el francés.”

Observemos estas palabras en inglés y su relación con la lengua francesa:

Cow	→	Beef	→	Boeuf
Pig	→	Pork	→	Porc
Chicken	→	Poultry	→	Poulet
Sheep	→	Mutton	→	Mouton

- Cow, Pig, Chicken, Sheep : Palabras de la lengua anglosajona. Designan el animal vivo que el campesino criaba (pero no comía !!!)
- Beef, Pork, Poultry, Mutton : Palabras provenientes del francés. Designan la carne del animal, utilizadas por la clase alta que hablaba francés y tenía acceso a dicha carne.

5. ORIGINE FRANÇAISE????

1) RÉFLÉCHIS !!!

- De ces mots anglais : **Cow/ Beef - Pig/ Pork - Chicken/ Poultry - Sheep/ Mouton**
- Quels mots viennent du français ?
- Quel est le mot français correspondant ?

2) FAIS DES RECHERCHES !!!!

- Dans quelle époque a-t-on parlé français en Angleterre ? Pourquoi ? Pendant combien de temps ?
- Explique, en français facile, la différence entre les mots anglais « cow- beef, pig-pork, chicken-poultry, sheep-mutton »

TAREA FRANCÉS 3

Título de la tarea

C'est dans quelle direction? : indiquer l'itinéraire et la chronologie.

Situación de aprendizaje

Aula de 3º de ESO

Clase de francés, biblioteca y aula TIC

Profesorado especialista de francés y el/la auxiliar de conversación.

Competencias

Comunicación lingüística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Áreas de conocimiento

Lengua francesa.

Informática.

Lengua Castellana y Literatura.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Texto escrito.

Recursos multimedia.

Internet.



Tipos de actividades y secuencia

TF3

1. Desarrollo de la actividad

Siguiendo las indicaciones que les serán dadas en francés, los alumnos tendrán que encontrar objetos comunes que se encuentran en su Centro y que se habrán colocado previamente fuera de su emplazamiento habitual, en su clase o en algún otro lugar del recinto escolar.

Se presenta a los alumnos la siguiente información (los contenidos y léxicos se habrán trabajado ya en clase):

- Un cuadro de expresiones útiles para dar indicaciones en francés.
- Un cuadro de vocabulario de objetos habituales en el ámbito escolar.
- Un cuadro con el vocabulario asociado a las distintas estancias de su instituto como referencia.

Contando con el mapa original del centro educativo en el que se desarrolla la tarea, se trata de que los alumnos lleven a cabo encargos concretos dentro de un tiempo determinado. La particularidad del ejercicio consiste en desubicar los objetos de su emplazamiento lógico para que tengan que buscarse a través de las indicaciones dadas.

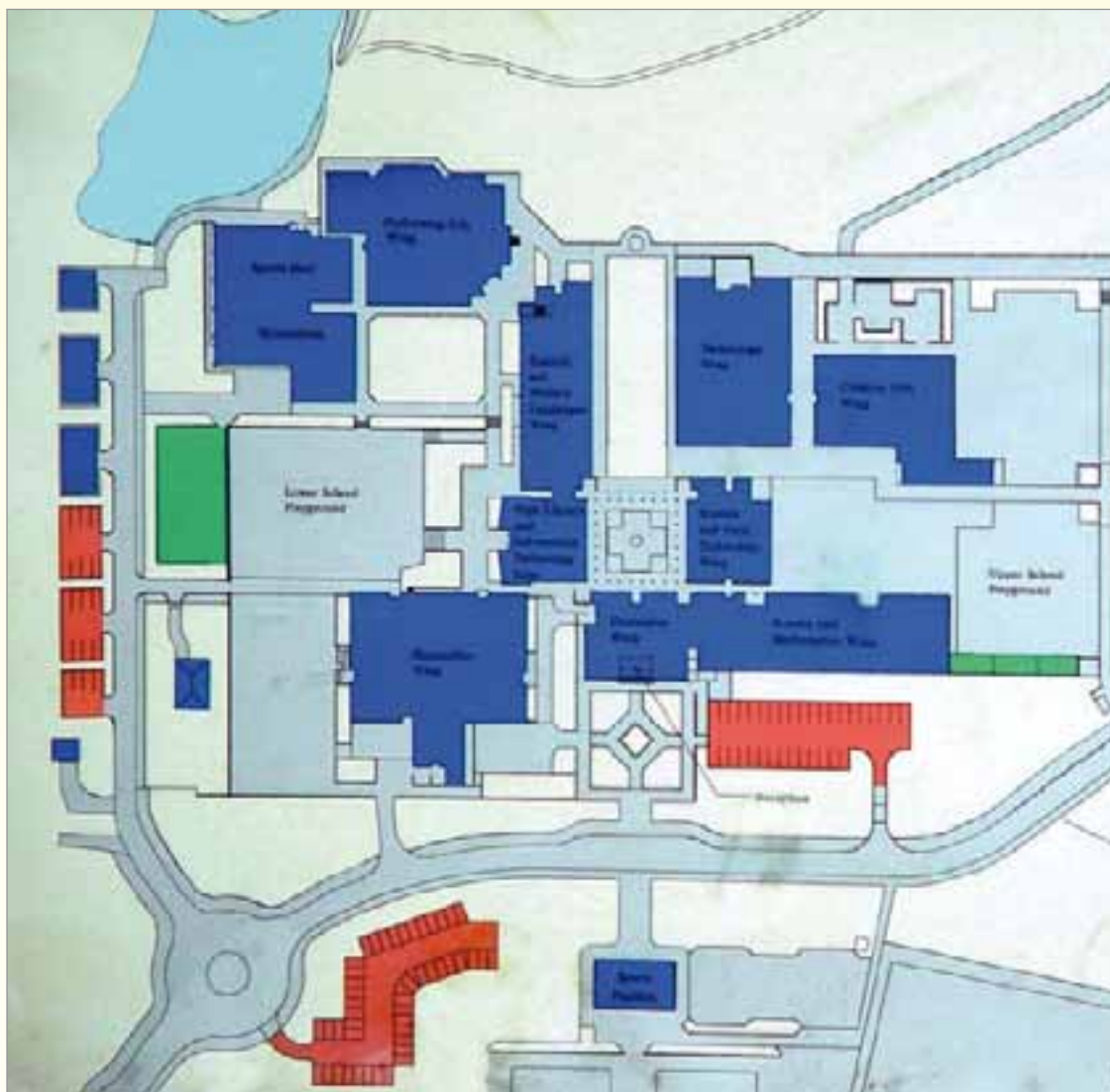
Utilisez les expressions suivantes, -et toutes celles que vous connaissez-, pour trouver les objets cachés. Travaillez en groupes (2 personnes, de préférence : 1 donne les indications et 1 cherche l'objet). Vous avez 15 minutes pour trouver le maximum d'objets !!

Comment je peux aller...?
Où est le/la...?
Qu'est-ce qu'il faut faire pour...?
Comment je peux trouver...?
D'abord, puis, ensuite,... après, finalement,...
Va tout droit (vers, jusqu'à...)
Tourne à droite, à gauche,...
Prends la première, la deuxième,...
Traverse, Ne traverse pas,...
Continue...
En face de, devant, derrière, sous,
sur, au-dessus, à côté de, de
l'autre côté de, au milieu de,
au bout de, près, entre,...

Une paire de lunettes
Un livre
Une gomme rose
Un stylo
Une règle
Un crayon
Un journal
Une télécommande
Un dictionnaire
Une craie
Une corbeille à papier
Une carte de France

Bibliothèque // Gymnase // Classe TIC //
Laboratoire de Langues //
Classe de Musique Salle de photocopies // Cafétéria //
Salle de Professeurs //
Département de Langues Etrangères // Secrétariat

TF3



- Quand le temps aura fini, vous devrez présenter à vos copains les objets trouvés et leur raconter où ils étaient cachés. Vous pourrez utiliser des phrases comme celles-ci :

Cette télécommande se trouve normalement dans le laboratoire de langues mais elle était...

Le journal est d'habitude dans la salle de professeurs mais je l'ai trouvé

Cette corbeille à papier est toujours dans la classe, juste à droite de la porte d'entrée, mais je...

2. Desarrollo de la actividad

En el aula de informática (Aula TIC) se distribuye a los alumnos por parejas o por grupos de tres. Usaremos como recurso básico los dos motores de búsqueda más usados (<http://www.google.com> o <http://www.yahoo.com/>). Estas herramientas virtuales se han de utilizar para localizar determinados emplazamientos en la ciudad o la localidad donde esté ubicado el centro escolar o

en la ciudad más próxima al mismo. Señalaremos un punto de referencia y tendrán que elaborar itinerarios hasta distintos puntos.

- **RECHERCHE SUR LA WEB:** Vous devrez naviguer sur Internet pour trouver un plan de votre ville ou de votre village. Utilisez les sites : <http://www.google.com> o <http://www.yahoo.com/> . Quand vous aurez le plan sur votre écran, imaginez que vous êtes devant la porte principale de l'Hôtel de Ville et indiquez les itinéraires pour aller:

A un cinéma
A un hôpital
A une bibliothèque
Au Lycée
A la Poste

Utilisez des phrases comme celle-ci :

- Si vous voulez aller de la Mairie au Lycée prenez la troisième/ la deuxième...rue à droite/ à gauchejusqu'à..... ; traversez,..... continuez.....

3. GYMKHANA POUR TROUVER LE TRÉSOR. ET MAINTENANT...IL FAUT PENSER !!



SUIS LES INDICES POUR TROUVER LE PERSONNAGE QUI TE CONDUIRA JUSQU'AU TRÉSOR !!

Pièces du Lycée

Gymnase
Classe TIC
Lab. Langues
Secrétariat
Classe Musique
Conciergerie
Dptment Langues
Salle Photocopies

Mot de Passe

Dana
Kai
Bastian
Luciana
Zorbas
German el tiñoso
Doña Truhana
Daniel el mochuelo

- Desarrollo de la Actividad

--Hay **8 tesoros** que buscar: son los **8 libros** que tendrán que **ir a buscar a la Biblioteca** del Centro y cuya contraseña será el nombre del personaje. Serán lecturas en castellano que deberán haber leído así que deberán saber a qué libro pertenece. No pueden preguntar.

--Se divide la clase en **4 grupos**. Cada grupo tendrá que encontrar **2 tesoros** (= 2 libros) en el menor tiempo posible. **Señalar un máximo de tiempo**. Hay **tres pistas por cada tesoro**. La primera pista se dará en mano. El punto de partida y llegada será la clase.

--El **profesor prepara las pistas y las esconde** en algún lugar del Centro. Todos los itinerarios estarán redactados en francés. Para los nombres de los personajes (pista final) consultará a sus compañeros del Departamento de Lengua y Literatura. (Ejemplo: Dana / Kai "El valle de los lobos"; Bastian: "La historia Interminable"; Luciana: "Campos de fresas"; Zorbas: "Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar"; Germán el tiñoso: El camino"; Doña Truhana: "El Conde Lucanor"; Daniel el Mochuelo: "El Camino")

TAREA ALEMÁN 1 (TA1)

Título de la tarea

Länder, Sprachen, Menschen.

Situación de aprendizaje

Aula de tercero de ESO en la clase y aula de informática.

Competencias

Comunicación lingüística.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Aprender a aprender.

Autonomía e iniciativa personal.

Áreas de conocimiento

Lengua alemana.

Informática.

Contextos

Escolar.

Público.

Tipos de soporte

Texto escrito.

Recursos virtuales en Internet.



Tipos de actividades y secuencia

TA1

1. Desarrollo de la tarea

En primer lugar se les presenta un mapa mudo de Europa y aparte la lista de los países que la conforman. Los alumnos han de intentar completar el mapa utilizando sus conocimientos de otros idiomas.

A continuación, por parejas se les entregan dos fichas con personajes de diferentes nacionalidades. Tienen que completar la información preguntando a su pareja por país, nacionalidad e idioma. Al terminar se pondrá en común.

Para reforzar el vocabulario, harán un juego en el que un alumno dice una letra y con esa letra todos rellenan una ficha con información que han trabajado previamente.

Finalmente, la unidad termina con una webquest sobre los países de habla alemana.

En el aula de informática y en tres grupos de como mucho cuatro personas completarán la información que se les pide para luego cada grupo exponerla al resto.

1. Europa und seine Länder

Schweden Russland Italien Polen Spanien Frankreich
Grossbritannien Deutschland Tschechien Niederlanden

MAPA DE EUROPA

Wie heißen diese Länder?

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |



Wo befinden sich diese Länder? Setze die Zahlen in die Karte ein!

11. Schweiz
12. Slowakei
13. Griechenland
14. Norwegen
15. Belgien
16. Dänemark
17. Türkei
18. Portugal
19. Österreich

Wie heißen die Nachbarländer von Deutschland?

2. Internationale Wörter

auf Deutsch

auf Englisch

auf meiner Muttersprache

Computer

Telefon

Musik

Schokolade

Bibliothek

Theater

Universität

Bank

Museum

Kontinent

Land

Ball

Winter

Tee

Kaffee

3. Menschen, Länder und Sprachen

☐ Woher kommt Fernando Alonso?

Aus Spanien.

☐ Was ist er?

Er ist Spanier?

☐ Was spricht er?

Er spricht Spanisch.

Deine Information ist nicht komplet. Frag bitte Deinen Kurspartner/Deine Kurspartnerin.

Spieler A**TA1**

Name	Land	Nationalität	Sprache
Fernando Alonso	Spanien		Spanisch
Sisi (Elizabeth von Wittelsbach)		Österreicherin	Deutsch
Igor Stravinsky	Russland		
Theo Van Gogh	Niederlande		
Maria Callas		Griechin	Griechisch
Pavarotti		Italiener	
Coco Channel	Frankreich		Französisch
Agatha Christie	Großbritannien		
Bernd Schuster	Deutschland		Deutsch
Roger Federer		Schweizer	Deutsch
Maria de Medeiros	Portugal		
Astrid Lindgren	Schweden		

Menschen, Länder und Sprachen

Woher kommt Fernando Alonso? Aus Spanien.

Was ist er? Er ist Spanier.

Was spricht er? Er spricht Spanisch.

Deine Information ist nicht komplett. Frag bitte Deinen Kurspartner/Deine Kurspartnerin.

Spieler B**TA1**

Name	Land	Nationalität	Sprache
Fernando Alonso		Spanier	
Sissi (Elizabeth von Wittelsbach)	Österreich		
Igor Stravinsky		Russe	Russisch
Theo Van Gogh		Niederländer	Niederländisch
Maria Callas	Griechenland		
Pavarotti	Italien		Italienisch
Coco Channel		Französin	
Agatha Christie		Britin	Englisch
Bernd Schuster		Deutscher	
Roger Federer	Schweiz		
Maria de Medeiros		Portugiesin	Portugiesisch
Astrid Lindgren		Schwedin	Schwedisch

Europaspiel

Land:

Sprache:

Einwohner:

Einwohnerin:

Hauptstadt:

Nachbarland:

TA1

6. Webquest: Deutschland, Österreich und die Schweiz.

Benutz diese Webseite:

<http://www.erdkunde-wissen.de/erdkunde/land/europa/alphabet.htm>

Klickt bitte auf Deutschland, Österreich oder die Schweiz. Arbeitet in Gruppen. Ergänzt bitte die Information über ein Land mit Hilfe der Internetseite. Fragt dann die anderen Gruppen und ergänzt die Information über die anderen zwei Ländern.



Wie heißt der offizielle Name?

Wie viele Leute leben in Deutschland ?

Wie heißt die Hauptstadt ?

Einwohner von Deutschland :

Einwohnerin von Deutschland :

Was sprechen die Leute in Deutschland ?

Wie viele Sprachen spricht man in Deutschland ?

Wie viele Menschen leben in Deutschland?

Wann ist der Nationalfeiertag?

Wie groß ist Deutschland?



Wie heißt der offizielle Name?

Wie viele Leute leben in Österreich ?

Wie heißt die Hauptstadt ?

Einwohner von Österreich :

Einwohnerin von Österreich :

Was sprechen die Leute in Österreich ?

Wie viele Sprachen spricht man in Deutschland ?

Wie viele Menschen leben in Österreich?

Wann ist der Nationalfeiertag?

Wie groß ist Österreich?



Wie heißt der offizielle Name?

Wie viele Leute leben in der Schweiz?

Wie heißt die Hauptstadt ?

Einwohner von der Schweiz :

Einwohnerin von der Schweiz :

Was sprechen die Leute in der Schweiz ?

Wie viele Sprachen spricht man in der Schweiz ?

Wie viele Menschen leben in der Schweiz?

Wann ist der Nationalfeiertag?

Wie groß ist die Schweiz?

Höchste Zeit zum Nachdenken



TA1

Und jetzt du!**Dein Land**

Wie heißt der offizielle Name?

Wie viele Leute leben in deinem Land?

Wie heißt die Hauptstadt ?

Einwohner von deinem Land :

Einwohnerin von deinem Land :

Was sprechen die Leute in deinem Land ?

Wie viele Sprachen spricht man in deinem Land ?

Wie viele Menschen leben in deinem Land?

Wann ist der Nationalfeiertag?

Wie groß ist dein Land?

Frag Deinen Kurspartner/Deine Kurspartnerin

Wie heißt der offizielle Name?

Wie viele Leute leben in deinem Land?

Wie heißt die Hauptstadt ?

Einwohner von deinem Land :

Einwohnerin von deinem Land :

Was sprechen die Leute in deinem Land ?

Wie viele Sprachen spricht man in deinem Land ?

Wie viele Menschen leben in deinem Land?

Wann ist der Nationalfeiertag?

Wie groß ist dein Land?



8

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Anexo II, III y IV

El currículo como orientador del trabajo de aula.
Marco para competencias clave en una sociedad
del conocimiento.

Niveles comunes de referencia: comprender,
hablar y escribir.

ANEXO II. EL CURRÍCULO COMO ORIENTADOR DEL TRABAJO DE AULA

En esta sección hemos incluido una ejemplificación del modo en que el currículo oficial, analizado en el capítulo 5, sirve de referencia para orientar el trabajo de aula. Se ha tabajado a partir de lo decretado para 1º de ESO

En primer lugar presentamos una tarea compuesta de una serie de actividades. Después, explicamos la manera en que esa tarea se relaciona con las distintas partes del currículo y ayuda a desarrollarlas. Esto se hace en tres tablas, que corresponden a tres de los bloques en que se presentan los contenidos de Lengua Extranjera en el currículo.

En cada una de las tablas, aparece, en la primera columna, el o los objetivos que se pretenden alcanzar; en la segunda, los criterios de evaluación que le corresponden; en la tercera, los contenidos que habremos de trabajar para conseguirlos; y en la cuarta, la parte de la tarea que nos sirve para desarrollar esos contenidos. Al estar ordenadas las tablas en función de la organización del currículo, el orden de la cuarta columna puede desorientar al lector, por lo que se recomienda tener siempre a la vista la presentación general de la tarea.

Para ilustrar la forma en que se ha concretado el currículo oficial se han hecho algunos cambios tipográficos. Cuando se han hecho añadidos, estos aparecen resaltados en negrita. Por el contrario, los aspectos del currículo que no se trabajan en esta tarea aparecen en una tipografía más clara.

¿De verdad?

Tipo de tarea	Búsqueda de información
Contenido Lingüístico	Preguntar y contestar sobre el pasado. Preguntar y responder sobre costumbres y gustos.
Vocabulario	El mundo natural: - Animales: características y acciones. - Paisajes: descripción geográfica.
Tarea a realizar	Descubrir, de entre tres afirmaciones, cuál es verdadera.
Instrucciones	Planteamiento: El profesor o un alumno propone tres frases sobre su pasado de las cuales, sólo una es auténtica. Por ejemplo: <i>Una vez nadé junto a una ballena.</i> <i>Yo tuve como mascota un animal peligroso.</i> <i>Seguí la migración de una bandada de patos en un ultraligero.</i> Es conveniente que las frases sean insólitas. Desarrollo: El resto de la clase debe hacer preguntas, intentando localizar contradicciones, para adivinar cuál de las frases es cierta. Deben tomar notas de la información. Posible extensión: Antes de la resolución, los alumnos buscan en distintas fuentes (internet, enciclopedias, material de consulta) la comprobación de que las informaciones dadas son plausibles. Resolución: Opción 1: Después de un tiempo de preguntas (y de las pertinentes comprobaciones, si es el caso), los alumnos por turnos explican qué frase creen que es cierta y por qué. Opción 2: Los alumnos escriben sus hipótesis en vez de hacerlo oralmente. La persona que ha propuesto las frases explica cuál es la correcta y da detalles sobre el contexto en que sucedió.
Justificación de la tarea	Exige que se produzca transmisión de información para poder ser llevada a cabo. Es una situación-problema que cada alumno trata de resolver haciendo uso de los contenidos escolares. Tiene la motivación de ampliar el conocimiento sobre otra persona (la curiosidad). Siguiendo la terminología del Marco de referencia, a pesar de ser una tarea de tipo “pedagógico”, tiene una relación con la “vida real”.
Aplicabilidad	Aunque se plantee dentro del contexto artificial de la resolución de un enigma, lo practicado puede ser utilizado en el contexto de conversaciones cotidianas, sobre todo en las primeras fases de conocimiento entre los interlocutores.

OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	CONTENIDOS	TAREA-¿DE VERDAD?
Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.	Comunicarse oralmente participando en conversaciones y en simulaciones sobre temas conocidos o trabajados previamente, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención de comunicación. Este criterio evalúa la capacidad de comunicarse oralmente participando en conversaciones, reales o simuladas, sobre temas conocidos. <u>Éstas consistirán esencialmente en plantear y contestar preguntas</u>, intercambiar ideas e información, relatar experiencias sobre temas familiares en situaciones predecibles, utilizando los recursos lingüísticos y las estrategias que aseguren la comunicación. Las producciones podrán tener algunas incorrecciones léxicas, morfosintácticas o fonéticas que no dificulten la comunicación.	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar - Comprensión del significado general y específico de charlas sencillas sobre temas conocidos (mundo natural) presentados de forma clara y organizada. - Comprensión de la comunicación interpersonal, con el fin de contestar en el momento. - Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo. - Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante. - Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos. - Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos (mundo natural, tiempo libre, etc.) - Empleo de respuestas espontáneas y precisas a situaciones de comunicación en el aula. - Uso de convenciones propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas. - Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.	Desarrollo: El resto de la clase debe hacer preguntas, intentando localizar contradicciones, para adivinar cuál de las frases es cierta. Deben tomar notas de la información. Resolución: Opción 1: Después de un tiempo de preguntas (y de las pertinentes comprobaciones, si es el caso), los alumnos por turnos explican qué frase creen que es cierta y por qué. La persona que ha propuesto las frases explica cuál es la frase correcta y da detalles sobre en qué contexto sucedió.

OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	CONTENIDOS	TAREA¿DE VERDAD?
Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.	Comprender la información general y todos los datos relevantes de textos escritos auténticos y adaptados, de extensión variada diferenciando hechos y opiniones e identificando en su caso, la intención comunicativa del autor/a. A través de este criterio se evalúa la capacidad para comprender diferentes tipos de textos escritos (narrativos, descriptivos, argumentativos) que traten temas de interés general, o relacionados con otras materias del currículo, aplicando las estrategias de lectura conocidas y otras nuevas como la identificación del tema por medio de elementos textuales y para-textuales. Con este criterio también se evalúa la capacidad para leer de forma autónoma libros, noticias, instrucciones, explicaciones, etc., de cierta extensión, en diferentes soportes y con finalidades diversas: recabar o comunicar información para la realización de una tarea específica, aprender contenidos de otras materias y leer por placer o entretenimiento.	Bloque 2: Leer y escribir • Identificación del contenido de un texto escrito con el apoyo de elementos verbales y no verbales. • Comprensión de la información general y específica de textos, en soporte papel y digital, auténticos, sobre temas cotidianos de interés general y relacionados con contenidos de otras materias del currículo. • Lectura autónoma de textos relacionados con sus intereses. • Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar actividades individuales o en grupo. • Uso de diferentes estrategias de lectura, con ayuda de elementos textuales y no textuales, uso del contexto, de diccionarios o aplicación de reglas de formación de palabras para inferir significados.	Posible extensión: Antes de la resolución, los alumnos buscan en distintas fuentes (internet, enciclopedias, materiade consulta) la comprobación de que las informaciones dadas son plausibles.
Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.	Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, cuidando el léxico, las estructuras, y algunos elementos de cohesión y coherencia para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles al lector/a. Este criterio evalúa la capacidad para comunicarse por escrito, para la elaboración y revisión de borradores y para la elección del registro adecuado. Los textos presentarán como mínimo una sintaxis simple y fácilmente comprensible, léxico limitado pero adecuado al contexto, y la ortografía y la puntuación correctas. Éstos estarán relacionados con las necesidades de comunicación más usuales y las diferentes intenciones comunicativas. En todos los escritos, se evaluará también la presentación clara, limpia y ordenada, y la habilidad en el uso de los medios informáticos para la elaboración y presentación de textos.	• Producción guiada de textos muy sencillos, breves y estructurados, con algunos elementos esenciales de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas y utilizando estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión). • Reflexión sobre el proceso de escritura con especial atención a la revisión de borradores. • Uso progresivamente autónomo del registro apropiado al lector/a al que va dirigido el texto (formal e informal). • Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. • Uso adecuado de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación. • Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.	Resolución: Opción 2: Los alumnos escriben sus hipótesis en vez de hacerlo oralmente.

OBJETIVO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	CONTENIDOS	TAREA ¿DE VERDAD?
Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.	Utilizar de forma consciente en contextos de comunicación variados, los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas. A través de este criterio se apreciará la capacidad para aplicar de forma cada vez más autónoma sus conocimientos sobre el sistema lingüístico (en este caso, aparte de la utilización de conocimientos más básicos, el uso del pasado simple en sus formas afirmativa, interrogativa y negativa, con correcta pronunciación; el vocabulario esencial del mundo animal; y la correcta pronunciación de las formas lingüísticas y léxico) y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.	Bloque 3: Conocimiento de la lengua Conocimientos lingüísticos • Uso progresivamente autónomo de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo: - El mundo natural. • Identificación de antónimos, “falsos amigos” y de palabras con prefijos y sufijos más habituales. • Uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación. - El pasado simple • Reconocimiento y producción de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases. ... - Pronunciación del pasado simple - Entonación de las oraciones interrogativas, afirmativas y negativas. Reflexión sobre el aprendizaje • Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico. • Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación. • Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce. • Participación en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de autocorrección. • Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. • Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella. • Participación activa en actividades y trabajos grupales. • Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.	Toda la actividad trabaja estos contenidos

ANEXO III. MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ⁴¹

Dada la riqueza de las lenguas europeas aprendidas como lenguas extranjeras y de la variedad de contextos en los cuales estas lenguas son utilizadas por los individuos, las columnas de conocimientos, destrezas y actitudes pretenden mostrar los elementos esenciales de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. En lo referente al dominio de las lenguas, los niveles de referencia son presentados en el Marco europeo de referencia.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
2 Comunicación en lenguas extranjeras	la comunicación en lenguas extranjeras es la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación — en otras lenguas además de la materna y de la(s) lengua(s) de instrucción en el contexto escolar, de acuerdo con los propios deseos y necesidades ⁴³ .	• Conocimiento de vocabulario y gramática funcional, entonación y pronunciación. • Conciencia de varios tipos de interacción verbal (por ejemplo el correo a casa, conversaciones telefónicas, entrevistas, etc.). • Conocimiento de una gama apropiada de textos literarios y no literarios (por ejemplo, cuentos cortos, poemas, artículos de periódicos y revistas, páginas web, instrucciones, cartas, informes cortos, etc.). • Comprensión de las características principales de diversos estilos y registros en lenguaje hablado y escrito (formal, informal, periodístico, coloquial, etc.). • Conciencia de convenciones sociales y aspectos culturales y de la variabilidad del lenguaje en diferentes áreas geográficas y ámbitos sociales y comunicativos.	• Habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados en una gama apropiada de situaciones comunicativas (temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana). • Habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana. • Habilidad para leer y comprender textos escritos no especializados acerca de temas variados o, en algunos casos, textos especializados en un campo que resulte familiar, y habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diversos fines en una amplia variedad de situaciones. • Uso apropiado de recursos (por ejemplo, apuntes, diagramas, mapas) para comprender o producir textos hablados o escritos (por ejemplo, conversaciones, instrucciones, entrevistas, discursos). • Habilidad para iniciar y mantener una variedad apropiada de actividades autónomas para el aprendizaje de una lengua.	• Sensibilización hacia las diferencias culturales y resistencia a los estereotipos. • Interés y curiosidad por las lenguas en general (incluyendo lenguas cooficiales, regionales, minoritarias y antiguas; lenguaje de signos, etc.) y por la comunicación intercultural.

⁴¹ Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. 2004, pág. 11.

ANEXO IV. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: COMPRENDER, HABLAR Y ESCRIBIR

NIVELES COMUNES DE REFERENCIA						
COMPRENDER	Comprensión auditiva	A1	A2	B1	B2	C1
		Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	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.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un n	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse 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).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
		Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	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.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada
	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	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.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN