



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA**

**Grado en Educación Primaria**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA  
EN NIÑOS DE PRIMARIA EN UN CENTRO  
BILINGÜE FRANCÉS**

**Presentado por Elodie Valle**

**Tutelado por: Ricardo de la Fuente Ballesteros**

**Soria, junio de 2023**



## Universidad de Valladolid

### DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO \*

D./D<sup>a</sup>

con DNI/pasaporte  y estudiante del Grado en

de la (SG) Facultad de Educación

de la Universidad de Valladolid, del curso  como autor/a del TFG titulado:

#### DECLARO QUE:

El trabajo que presento para su exposición y defensa es original y no he utilizado fuentes de información, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Asimismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos términos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Soria ,

  
Elodie Valle

\*Reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado, artículo 2.1: El TFG ha de ser original e inédito y debe ser realizado por el estudiante bajo la supervisión y la orientación de su correspondiente tutor académico.

# RESUMEN

Este trabajo recoge una serie de ideas, pensamientos y experiencias basadas en la lectura de varias obras, la propia práctica personal y profesional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas en España (Islas Canarias y Aragón) durante los últimos diez años. Sin embargo, el trabajo se centrará en los últimos cuatro años, más concretamente en el centro escolar "CPI Julio Verne, Zaragoza".

Primero, se hablará sobre algunas ideas mitificadas en el contexto de aprendizaje de otro idioma y las implicaciones que estas ideas pueden tener en el contexto escolar.

Después, se analizarán algunos de los conceptos desarrollados por la neurociencia, neuropsicología y neuroeducación en el desarrollo del cerebro y por consiguiente del aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación, se tratará del nuevo marco teórico, la exposición de los diferentes elementos a incluir e integrar en nuestra práctica, desde los objetivos de etapa hasta el último engranaje: la situación de aprendizaje. Cabe destacar la importancia de los retos del siglo XXI y de la integración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la Educación relacionado con la neurociencia.

Finalmente, se concretará la propuesta de intervención en relación con los fundamentos teóricos desarrollados en la primera parte a través de una situación de aprendizaje, aplicando las nuevas estrategias aprendidas y desarrolladas en relación con las distintas teorías.

Palabras claves: Aprendizaje de una lengua extranjera, procesos de aprendizaje, neurociencia, neuroeducación, LOMLOE, DUA

# ABSTRACT

This work gathers a series of ideas, thoughts, and experiences based on the reading of various works, personal and professional practice regarding the teaching of foreign languages in schools in Spain (Canary Islands and Aragon) during the last ten years. However, the work will focus on the last four years, more specifically on the school center "CPI Julio Verne, Zaragoza".

First, some mythicized ideas in the context of learning another language and the implications that these ideas can have in the school context will be discussed.

Next, some of the concepts developed by neuroscience, neuropsychology, and neuroeducation in brain

development and therefore second language learning will be analyzed.

Then, the new theoretical framework, the exposition of the different elements to be included and integrated into our practice, from stage objectives to the last gear: the learning situation, will be addressed. It is worth highlighting the importance of the challenges of the 21st century and the integration of Universal Design for Learning (UDL) in Education related to neuroscience.

Finally, the intervention proposal will be specified in relation to the theoretical foundations developed in the first part through a learning situation, applying the new strategies learned and developed in relation to different theories.

Keywords: Learning a foreign language, learning processes, neuroscience, neuroeducation, LOMLOE, UDL.

# ANEXO

<b>1.- JUSTIFICACIÓN/INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Mitos sobre el bilingüismo.....	8
2.2 Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje en general.....	13
2.2.1 Partes del cerebro.....	13
2.2.2 Claves para favorecer el buen desarrollo cerebral.....	15
2.2.2.1 El afecto, la comprensión y empatía.....	15
2.2.2.2 Refuerzo de las normas y comportamientos positivos.....	15
2.2.2.3 Los límites.....	16
2.2.2.4 Comunicación eficaz y fluida.....	18
2.2.2.5 La confianza.....	18
2.3.-El nuevo marco teórico en la actualidad.....	20
2.3.1 Los diferentes elementos del Currículo.....	20
2.3.1.1 Los objetivos de etapa.....	20
2.3.1.2 Las competencias clave.....	22
2.3.1.3 Las competencias específicas del área.....	22
2.3.1.4 El perfil de salida.....	23
2.3.1.5 Los retos del siglo XXI.....	24
2.3.1.6 Los criterios de evaluación.....	24
2.3.1.7 Los saberes básicos.....	25
2.3.1.8 La evaluación competencial.....	26
2.3.1.9 La situación de aprendizaje.....	27
2.3.2 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	28
2.3.2.1. ¿Qué es DUA?.....	28
2.3.2.2 Los principios DUA.....	29
<b>3.-DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE EN EL CPI JULIO VERNE.....</b>	<b>31</b>
3.1.- Situación de aprendizaje en quinto de primaria.....	32
3.1.1 Concreción curricular de la situación de aprendizaje.....	33
3.1.2 Metodología.....	36
3.1.3 Planificación de las actividades.....	36
3.1.4 Atención a las diferencias individuales.....	40
3.2 Orientaciones para la evaluación formativa.....	41
3.2.1 Evaluación del alumnado.....	41
3.2.2 Evaluación de la situación de aprendizaje.....	41
3.2.3 Evaluación práctica docente.....	42
3.3 Referencias bibliográficas de la situación de aprendizaje.....	42
<b>4.-CONCLUSIÓN.....</b>	<b>43</b>
<b>5.-LISTADO DE REFERENCIAS.....</b>	<b>46</b>
<b>6.- ANEXOS.....</b>	<b>49</b>
ANEXO I: Objetivos de etapa LOMLOE.....	49
ANEXO II: Competencias clave.....	51

ANEXO III: Competencias específicas Lengua Extranjera: francés.....	54
ANEXO IV: Perfil de salida.....	55
ANEXO V: Retos del siglo XXI.....	61
ANEXO VI: Criterios de evaluación en Lengua Extranjera: francés.....	63
ANEXO VII: Saberes básicos.....	71
ANEXO VIII : Errores a evitar en el diseño de situaciones de aprendizaje y elementos a incluir en ella.....	75
ANEXO IX: Diseño Universal para el Aprendizaje.....	76
ANEXO X: Metodología para la situación de aprendizaje propuesta.....	80
ANEXO XI: Secuenciación actividades.....	82
Sesión 0.....	82
Sesión 1 y 2.....	82
Sesión 3.....	85
Sesión 4 y 5.....	86
Sesión 6.....	88
Sesión 7 y 8.....	89
Sesión 9.....	90
Sesión 10.....	91
Sesión 11 y 12.....	93
Sesión 13.....	97
Sesión 14.....	98
ANEXO XII: Autoevaluación de la práctica docente.....	99

# 1.- JUSTIFICACIÓN/INTRODUCCIÓN

Cada vez más los maestros se enfrentan a mayores retos para enseñar una lengua extranjera a estudiantes, que incluso en su idioma nativo, tienen limitadas destrezas de aprendizaje. Todos los maestros necesitan tener conocimiento de cómo los estudiantes aprenden otro idioma. Los alumnos pueden salir perjudicados si los maestros tienen expectativas que no son reales y un entendimiento inadecuado del proceso de aprendizaje.

Como cualquier adulto que está intentando aprender un idioma, la adquisición del mismo puede ser un proceso frustrante y una experiencia muy difícil. Esto no es para menos en el caso de los niños, aunque tiende a haber una creencia de que ellos tienen mayor facilidad para aprender un segundo idioma. Este sería uno de los mitos que se va a tratar en este trabajo.

## **Objetivos**

Uno de los propósitos de este trabajo es descartar algunas de esas falsas creencias sobre el aprendizaje de un segundo idioma y analizar las estrategias de aprendizaje que pueden facilitar el proceso de enseñanza a través de estrategias relacionadas con la neurociencia.

El segundo propósito de este trabajo es proporcionar una propuesta didáctica relacionada con el nuevo marco teórico con el objetivo de aplicar y concretar las nuevas directivas y metodologías en una situación de aprendizaje.

## **Justificación del tema elegido:**

Este trabajo carece de capítulo dedicado a la mención Lengua Extranjera, ya que todo el tema se centra en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por lo tanto, todo ello se identifica con la propia mención.

## 2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1 Mitos sobre el bilingüismo

Barbara Abdelilah-Bauer, autora del libro “*Le défi des enfants bilingues*”<sup>1</sup>, discute algunos de los mitos sobre la enseñanza de una lengua extranjera (LE) y describe las distintas corrientes de investigación sobre ello. De su libro, se ha podido extraer algunos mitos aún existentes.

#### Mito nº1

“La única manera de aprender el francés, para niños y niñas no francófonos, es la inmersión en la lengua francesa con la prohibición de hablar el idioma materna”(Abdelilah-Bauer, 2015, p.10).

Gracias a las distintas investigaciones en el campo del bilingüismo, sobre todo en la neurociencia y en la psicolingüística, entendemos mejor el cerebro del bebé al comienzo de la adquisición del lenguaje bilingüe, lo que permite derrumbar la idea de sobrecarga del cerebro de los niños y niñas. Por lo que hablar varios idiomas no supone un sobrepeso para el cerebro sino que se va construyendo los idiomas a la par y ayudándose de la lengua dominante.

#### Contexto escolar actual:

Si contextualizamos esta creencia en un colegio bilingüe, podemos observar que, si hablamos de forma exclusiva en el idioma extranjero, es muy probable que el aprendiz no desarrolle con su maestro/a una relación de confianza y de comunicación fluida. Es muy importante que conecte el aprendizaje de un idioma con unas emociones placenteras. La falta de estrategias para la comunicación y la falta de seguridad en un idioma extranjero puede ser por tanto, un obstáculo para la relación discente/docente si no permitimos el uso de la lengua materna para expresarse de forma espontánea o bien para comunicarse con libertad sobre sus inquietudes y/o emociones. Además, para los discentes que se incorporan a los colegios bilingües de forma tardía, por un cambio de colegio o de país, podemos observar un largo período de mutismo en el que no suelen participar ni hablar con el docente de LE y de las áreas en las que se utiliza la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Si además, no le podemos hablar en su lengua materna ni él/ella a nosotros/as, la situación se vuelve insostenible a corto y largo plazo. Tal como lo afirman expertos, el paso de

---

<sup>1</sup> Abdelilah-Bauer B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. La découverte. Paris.

un idioma a otro puede ser beneficioso, siempre y cuando se sepa utilizar los momentos para la introducción de la L1. Por tanto, conocer varios idiomas sólo puede beneficiar a los individuos ya que no supone un impedimento para la adquisición de las LE, más bien los favorece.

### Mito nº2

Para el segundo mito Abdelilah-Bauer (2015) afirma que:

“Desde la primera mitad del siglo pasado hasta hoy en día se llegó a demostrar que el contacto precoz con una segunda lengua conduce a trastornos para el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad. La idea de que el bilingüismo es el origen de trastornos de todo tipo no está aún erradicada. ”En Francia, sigue existiendo una formación universitaria con título: “Trastornos de la comunicación y del lenguaje en el niño.” Uno de los temas trata del bilingüismo, clase impartida por la misma autora del libro citado anteriormente. (p.11).

### Contexto escolar actual:

No es raro escuchar a docentes hablar del bilingüismo de forma negativa, afirmando que impartir un área como las Ciencias Naturales y Sociales en un idioma extranjero entorpece la adquisición de los contenidos curriculares y que impide a su vez el desarrollo normal de la lengua materna. Este enfoque monolingüe no tiene lugar en el mundo en que vivimos ya que una buena parte de las familias españolas y en general europeas hablan en casa dos lenguas como mínimo (mestizaje entre diferentes nacionalidades). El problema mayor actual de la escuela bilingüe, es la forma en la que se enseña la materia. Sigue siendo el pensamiento monolingüe (una imagen = un código) y la metodología magistral (el docente, poseedor del conocimiento) quienes dirigen la forma de enseñar en la escuela. Sin embargo, escuchar a un discente mezclar dos idiomas por ejemplo, es señal de que el proceso de adquisición de la LE está en desarrollo y no está ni confundido ni perjudicando a su inteligencia.

### Mito nº3

“Ser bilingüe significa poseer dos lenguas y hablar cada una de ellas como si fuera una persona monolingüe.” (Abdelilah-Bauer, 2015, pp. 31-32)

Lingüistas de otras épocas como L. Bloomfield (1935) tenían la costumbre de describir el bilingüismo de esta forma. Esta noción de perfección sigue en pie en la opinión pública. Pero la posesión de una lengua en una población concreta varía considerablemente según las competencias individuales de cada uno, según las

necesidades específicas de los individuos y del entorno sociocultural. Por lo que si fuera bilingüe la misma población, no tendría la misma competencia en las dos lenguas. Raras son las personas que poseen por completo la competencia lingüística en cada una de sus lenguas. El manejo de dos idiomas a nivel escrito y oral de forma competencial igualitaria es un ideal que es “imposible” de alcanzar. Por ejemplo, muchos/as niños/as hablan muy bien dos o más idiomas, pero a nivel escrito no poseen apenas conocimiento. Lo mismo pasaría con la población adulta que utilizará diferentes niveles de lenguaje según su situación profesional y social. Suelen manejarse mejor de forma oral las personas que han aprendido el idioma en el país de origen y en la etapa de adultos. El bilingüismo equilibrado es raro por la simple razón que en una sociedad monolingüe las ocasiones de utilizar indistintamente una u otra lengua o bien todas las habilidades (orales y escritas) de los dos idiomas de forma cotidiana son prácticamente inexistentes.” (Abdelilah-Bauer, 2015, pp.31-32)

#### Contexto escolar actual:

Muchos docentes creen que si los discentes no llegan a escribir y a hablar el idioma extranjero como su lengua materna, la formación bilingüe no es eficiente y es por tanto, un proyecto fallido. El simple hecho de que exista este pensamiento en el cuerpo docente, hace que el uso y el interés por el idioma disminuya de forma exponencial. Sin embargo, podemos confirmar que cuanto más exposición a la lengua proporcionamos más habilidades desarrollamos. No podemos tampoco olvidar que la comunicación que proponemos a un público infantil debe ser adaptada a su edad para despertar el interés y motivación por aprender una LE.

#### Mito nº4: “El bilingüismo es un manejo incompleto de cada idioma.”

¿Acaso el interlocutor monolingüe tiene un control absoluto de su idioma?

La noción de “incompleto” solo tiene sentido desde un punto de vista monolingüe, considerando que la persona bilingüe posee un control imperfecto de cada lengua. La evaluación del ser bilingüe no puede ser regida por una mirada monolingüe. Se debe enfocar hacia la competencia comunicativa en la vida cotidiana. La persona bilingüe es capaz de usar una u otra lengua o bien las dos lenguas a la vez (en una conversación bilingüe) según la situación, el interlocutor, el tema. Si es capaz de hacerse entender y entender a la otra persona con la ayuda de paráfrasis, comunicación no verbal y llegar a su fin, podemos decir que sabe usar varias estrategias para comunicarse. Y estas estrategias contribuyen al desarrollo de adquisición de la LE.

### Contexto escolar actual:

Si tomamos en cuenta que el aprendizaje de las lenguas no tiene un final concreto y marcado, que hace parte de la formación permanente del ser humano, es normal pensar que el aprendizaje de dos o más idiomas es un manejo incompleto: tanto de su lengua materna como de la LE. Para ello, sería un grave error pretender que todos los alumnos lleguen al mismo conocimiento de los idiomas (lengua materna y lenguas extranjeras) a corto o largo plazo.

### Mito nº5: La confusión mental

“Christine Deprez<sup>2</sup> (1999, como se citó en Abdelilah-Bauer, 2015) habla de la pérdida de la pureza de la lengua, de mestizaje que corrompe de alguna forma a la primera lengua. En la opinión pública, la mezcla de las lenguas pondría en peligro la adquisición de la primera lengua. Aunque falta muchas investigaciones en neurolingüística sobre las regiones activas durante la adquisición del lenguaje en el cerebro, se ha demostrado que en una persona bilingüe precoz (antes de los seis años), el centro de procesamientos de las dos lenguas se sitúa en el mismo lugar por lo que muchos profanos podrían llegar a entender y explicar así la confusión entre las distintas lenguas. Por el contrario, se ha demostrado que los niños y niñas bilingües poseen una mente menos rígida en cuanto a normas pero sí más creativa, flexible y abierta. Al tener dos sistemas de representaciones mentales, aumenta la flexibilidad y la originalidad del pensamiento. El bilingüe tiene dos palabras para un solo objeto o una sola idea. Su campo semántico para un mismo objeto es más amplio que un monolingüe” (Abdelilah-Bauer, 2015, p.41-51).

### Contexto escolar actual:

Tras cuatro años de experiencia en un colegio bilingüe, solo he podido constatar que el aprendizaje de una lengua extranjera favorece el conocimiento de su propia lengua materna. Se crean conexiones entre idiomas y análisis involuntarios del funcionamiento de los idiomas que permiten manejar mucho mejor su propia lengua. En todo caso, el aprendizaje de otro idioma permite profundizar en su idioma dominante.

En algunas familias y docentes, lo que suele molestar o perturbar es que el alumnado sepa decir algo en una LE antes que en su propia lengua. Lo que sigue siendo claro, es que la preocupación de que el aprendizaje se haga en primer lugar en su lengua materna y luego en las otras lenguas, sólo tiene cabida en las mentes de los adultos monolingües que aprendieron una LE de forma tardía.

---

<sup>2</sup> C. Deprez, Les enfants bilingues: langues et familles, Didier, Paris, 1999.

Por tanto, no es tan importante el orden de adquisición de la lengua sino que, lo que importa es que este vocabulario adquirido se fije con una imagen bien clara. Más tarde o temprano, conocerá el código en todas sus lenguas en vía de adquisición.

Lo que suele ocurrir también, es que los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje suelen ser los ejemplos por los cuales los resultados no son a la altura de lo esperado. Y no suelen comparar ni mirar hacia los alumnos y alumnas sin dificultades diagnosticadas que van adquiriendo dos idiomas de forma satisfactoria y por supuesto incompleta.

#### Mito nº6: Existencia de un periodo crítico para aprender una lengua.

“Según el lingüista E.H. Lenneberg<sup>3</sup> y otros autores, el periodo propicio para la adquisición del lenguaje va desde el nacimiento hasta la pubertad. Concluye que el aprendiz puede adquirir una segunda lengua de manera intuitiva y llegar a manejar el idioma tanto como su lengua materna.” (Barbara Abdelilah-Bauer, 2015, p.55)

Años atrás, se insistió mucho en esta creencia para incentivar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera antes de los doce años. A partir de esa edad, parecía una tarea casi imposible de conseguirlo y un bilingüismo eficiente se volvería imposible. Pero tras otros estudios, se demostró que aprender una lengua después de los 12 años era posible y podía llegar a ser un aprendizaje satisfactorio por lo que llamaron a ese periodo, el periodo sensible, es decir, un periodo particularmente favorable a la adquisición del lenguaje.

Hoy en día, se ha abandonado casi por completo la idea de la existencia de un solo periodo sensible para la adquisición de una primera, segunda o tercera lengua. Pero lo que sí prevalece, es la creencia en que cuanto antes, es mejor. Varios estudios demostraron que la pronunciación de una lengua se desarrolla mucho mejor antes de los siete años por la plasticidad que tiene el cerebro a estas edades.

Los niños menores de 4 años aprenden de una forma intuitiva y se habla de una adquisición innata, de una gramática universal (N.Chomsky, 1968, citado en Barbara Abdelilah-Bauer, 2015), una forma natural de aprender. También, está demostrado que desde la vida intrauterina, los bebés oyen bien, disponen de una sensibilidad auditiva que les permite distinguir todos los sonidos de las lenguas. “*On pourrait presque parler d’oreille universelle.*”<sup>4</sup> Por tanto, podrían reproducir cualquier sonido.

---

<sup>3</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm)

<sup>4</sup> <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-58.htm>

Sin embargo, conforme van creciendo, las normas de su propio idioma se van fijando y a partir de los seis o siete años, las estrategias para aprender una segunda lengua suelen cambiar y apoyarse en su propio idioma (comparación de idiomas y construcción de las mismas).

Tampoco podemos olvidar que existen otros elementos que también influyen en la eficacia del aprendizaje de la LE: la cantidad y calidad de las informaciones recibidas en clase, los factores individuales cognitivos, contextuales, socioculturales y familiares que junto a los métodos de enseñanza determinan el éxito del aprendizaje.<sup>5</sup>

Para seguir indagando sobre la adquisición de una LE, debemos de esclarecer y entender el funcionamiento global del cerebro y de sus necesidades para que los aprendizajes futuros y diversos puedan tener lugar con éxito. En otras palabras, es importante explicar las aportaciones de la psicolingüística, neurociencia y neuroeducación para que el desarrollo cognitivo ocurra de la mejor manera posible.

---

## **2.2 Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje en general**

En este apartado, lo que pretendo nombrar y desarrollar, es una visión práctica y sencilla sobre las aportaciones de la neurociencia, neuropsicología y neuroeducación que permite ayudar al docente a realizar lo mejor posible su función de guía y de modelo para el aprendizaje. Las características que voy a nombrar no son especialmente para el docente de LE sino que es para cualquier docente de cualquier etapa. Son pautas que podemos aplicar tanto como padres y madres como docentes.<sup>6</sup>

### **2.2.1 Partes del cerebro**

Antes de centrarse en los aspectos a destacar de la docencia en cuanto a neurociencia, es necesario recordar las funciones de los hemisferios de forma breve y resumidas:

“El hemisferio izquierdo, controla la mano derecha, la capacidad de hablar, leer y escribir, de recordar los nombres de las personas, de ejercer el autocontrol, mostrarnos proactivos y optimistas y de forma general, tiene carácter racional, lógico, positivo y controlador.

---

<sup>5</sup> [Publicación: E. Nieto Moreno de Diezmas. Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación e investigaciones recientes, Secretaría General Técnica, Madrid, 2021.](#)

<sup>6</sup> A.Bilbao, El cerebro del niño explicado a los padres, Plataforma Editorial, Barcelona, 2015

El hemisferio derecho controla la mano izquierda, representa e interpreta el lenguaje no verbal (tan importante en las LE), crea impresiones rápidas y generales, tiene visión de conjunto (da sentido a las partes para formar un todo), es capaz de reconocer pequeños errores y corregirlos sobre la marcha. Tiene un carácter más intuitivo, artístico y emocional”(Bilbao, 2015, p.43)

Tras esta división sencilla y muy corta de los hemisferios, sabemos que cada persona necesita utilizar las dos partes para llevar a cabo cualquier tarea. Sabemos también que las áreas del cerebro están más o menos activas según el uso, la realidad en la que se encuentra y sobre todo, el contexto socio-cultural que tuvo desde el nacimiento.

Existe otra manera de analizar el cerebro que suma relevancia en este trabajo ya que se trata de la división del procesamiento cerebral<sup>7</sup>:

El cerebro reptiliano, el cerebro emocional y el racional.

El cerebro reptiliano, el más primitivo de todos, es el que nos hace reaccionar para nuestra supervivencia: desde hacer latir el corazón hasta las sensaciones de frío, hambre y de peligro.

El cerebro emocional, básicamente distingue las emociones agradables de las desagradables y su función es evitar al máximo las emociones desagradables.

En el contexto escolar, en el caso de ciertos alumnos o alumnas, añadiría que evitar el esfuerzo, evitar las tareas más complejas y menos atractivas pueden ser influenciadas por el cerebro emocional ya que podrían no estar relacionadas directamente con las emociones agradables.

Y por último, el cerebro racional que nos distingue de las otras especies, el que permite comunicarnos, relacionarnos con otras personas, tomar decisiones en base a un pensamiento más lógico o intuitivo y ser conscientes de nosotros mismos.

En el contexto escolar, intentamos potenciar el cerebro racional ofreciendo al alumnado estrategias de comunicación en diferentes idiomas, situaciones reales para la resolución de conflictos y situaciones semi-reales para desarrollar habilidades necesarias para toda la vida.

---

<sup>7</sup> A.Bilbao, El cerebro del niño explicado a los padres, Plataforma Editorial,Barcelona,2015

Tras esta breve explicación sobre el cerebro, entendemos que todo acto más o menos impulsivo parte del cerebro. Solemos decir “tuve una corazonada” a los actos “impulsivos” haciéndonos pensar que el cerebro no tuvo protagonismo pero ya sabemos que no es así.

## **2.2.2 Claves para favorecer el buen desarrollo cerebral**

Muchos psicólogos también corroboran con la importancia de los aspectos siguientes relacionados con el desarrollo de la comunicación y la neurociencia:

### **2.2.2.1 El afecto, la comprensión y empatía**

Es muy importante hacer ver a nuestro alumnado que son queridos por los docentes. Quizá no se pueda demostrar tan fácilmente como lo pueden hacer los padres pero es importante encontrar la forma y el momento para demostrarles que son importantes para nosotros/as. Está más que demostrado que los gritos, las amenazas y la ausencia de cariño activan una serie de mecanismos de supervivencia que no ayudan al desarrollo cerebral. Por tanto, si queremos que tengan un buen desarrollo cerebral, debemos emplear estrategias que potencien el afecto como la atención y el cariño.

En cuanto a la comprensión, es importante hacer ver al alumnado que comprendemos sus necesidades, sus problemas, sus dificultades y conflictos y que sientan que estamos aquí para apoyarles. La comprensión está en estrecha relación con la empatía. Respetar y entender el punto de vista de cada alumno/a es tan importante como comunicarles que podemos pensar de forma diferente y discrepar en muchas ocasiones pero sin condenar sus emociones o comportamientos. Cuando demostramos comprensión y empatía permitimos que el cerebro se calme (en momentos de ira por ejemplo) y que el cerebro racional vuelva a tener influencia sobre el cerebro emocional.

### **2.2.2.2 Refuerzo de las normas y comportamientos positivos**

Si queremos que el alumnado adquiera normas para saber vivir en comunidad, no podemos simplemente pensar que de forma intuitiva irán aprendiendo. Habrá que guiarlos, de la misma forma que tenemos que guiarlos para que aprendan unas normas de uso en una LE.

1. Ignorar el comportamiento no deseado:

Tras haber hablado con la persona y haberse asegurado de que entiende lo que tiene que mejorar, una de las estrategias es ignorarlo si continúa insistiendo en ese mismo comportamiento. Es una manera de no volver a llamarle la atención sobre un comportamiento

no deseado. En esos casos, una mirada silenciosa suele tener mucho peso y a través de la comunicación no verbal, la persona entiende que tiene que parar ese comportamiento.

2. Reforzar las conductas positivas y cambiar la perspectiva:

En este punto, se hace referencia a la conducta positiva a nivel de comportamiento pero también es válido usar la misma estrategia cuando queremos reforzar una habilidad concreta de un área como el francés en este caso. Se trata de reforzar en cuanto hay algo de mejoría. No se tiene que esperar que el buen comportamiento esté totalmente adquirido. Se ha de valorar el esfuerzo para llegar a ese objetivo. Los refuerzos que se suelen hacer son por supuesto no materiales, es decir son verbales, valorando de forma expresa su avance. Gracias a ello, las neuronas van liberando dopamina cuando sienten satisfacción, se conectan con satisfacción relacionada con el refuerzo y se produce la necesidad de conseguir más.

3. Ser un buen modelo de actuación en cuanto a control de las emociones y resolución de conflictos:

“Los niños y niñas desarrollan sus habilidades intelectuales y emocionales a través de la observación y de la imitación.”(Bilbao, 2015, p.93) Las neuronas actúan como un espejo, por lo que se imaginan ellos mismos actuando de la misma manera. Por eso, es tan importante el modelo.

4. Guiar la conducta:

En algunos casos, no se trata simplemente de recriminar la conducta sino de acompañar al discente para que se sienta apoyado.

5. Restaurar o reparar las acciones:

Si se trata de un comportamiento no deseado hacia algo o alguien, es muy importante responsabilizar al alumno o alumna para desarrollar su sentido de responsabilidad. Es una consecuencia lógica que debe de percibir como tal.

### **2.2.2.3 Los límites**

Reglas importantes si queremos que nuestra función se desarrolle lo mejor posible:

.- Los límites deben ser puestos pronto, nada más empezar la relación maestro-alumno. Hay que evitar que las conexiones neuronales sean negativas y que se desarrollen. Como bien sabemos, solemos empezar el curso escolar con las normas de clase, del colegio en general (del pasillo,

recreo y baños). Está más que demostrado que no hay que esperar la conducta no deseada para poner los límites. Más bien, hace falta marcarlas y hacer llegar las normas de antemano para que nadie se sienta desprevenido ni atacado. Los límites se ponen con firmeza, calma y cariño.

.- Anticipar y ser constante: en cuanto se vea que el alumno o alumna vaya a realizar un comportamiento no deseado, hay que evitar que llegue a cumplir con sus ideas y reconducir lo antes posible. Este punto suele ser difícil por el número elevado de alumnos y por el hecho de que estamos tratando de dirigir unas actividades en relación con el área y el objetivo principal no suele ser la vigilancia de los alumnos o alumnas y sus buenos o malos comportamientos.

.- Con tranquilidad, cariño y confianza: cuanto más tranquilos estamos cuando recordamos los límites demostrando cariño y confianza, mejores conductas conseguimos. En varias ocasiones, he podido comprobar que cuando se demuestra confianza al alumnado, diciendo a las personas en concreto lo que necesitamos de ellos o de ellas, funciona mucho mejor que de forma general en el aula sin decir muy bien a quién va dirigido el mensaje. Los niños y las niñas son todavía seres muy egocéntricos que no suelen preocuparse de los asuntos de otros u otras. Por eso, es importante saber a veces, acercarse lo suficiente a su manera de funcionar para conseguir mejores resultados. En este caso, es más útil hablar personalmente a un alumno o alumna que sabemos que puede tener dificultades de comportamiento y hacerle entender que confiamos en él en vez de estar diciendo en voz alta a todo el grupo-clase la confianza que podemos tener en ellos y ellas.

.- Ejemplos de límites para el buen desarrollo de las actividades (en relación con el área):

A la hora de realizar una actividad, como por ejemplo, una actividad creativa como puede ser realizar una actividad de expresión escrita. Tenemos que ir guiando al alumnado en cuanto a la información que queremos que contenga, dando unas opciones a elegir. Acotar las posibilidades del alumnado permite que se centre en las distintas posibilidades pero no en todas las posibles variantes.

Hasta cuando se propone una actividad menos dirigida, partimos de una elección. Por ejemplo: al finalizar la actividad principal, pueden elegir entre leer un libro (respetando las normas del rincón de lectura) o bien realizar una actividad creativa como pintar, hacer un cómic o un dibujo (respetando las normas del rincón creativo).

.- Límites para el bienestar y la convivencia:

Es muy importante recalcar los fundamentos básicos para sentirse a gusto en un lugar: respetar el espacio de cada uno, no sentirse amenazado por nadie, conocer y respetar los límites del colegio, del aula y de la convivencia en general.

Curiosamente, las acciones como respetar los límites de otra persona y respetar las normas sociales actúan en la parte del cerebro llamada: corteza frontal, región prefrontal. “La corteza prefrontal permite integrar normas, planificar, organizar, resolver problemas, detectar fallos y autocontrolarse. La felicidad depende de esta parte.”( Bilbao, 2015, p.127)

En el contexto escolar, nos encontramos con algunos niños y niñas que tienen muchas dificultades relacionadas con las acciones ejecutadas por la región prefrontal. Suelen ser niños y niñas que no reciben en casa unas pautas adecuadas ni una educación adecuada. Se refleja con unos comportamientos inadecuados, conflictivos, reiterativos que no favorecen ni la convivencia ni el bienestar ni tampoco la felicidad y por supuesto el aprendizaje.

#### **2.2.2.4 Comunicación eficaz y fluida**

La relación maestro/a y alumno/a puede parecer bastante difícil de desarrollar teniendo una comunicación fluida y eficaz si partimos de la base que cada hora o tres cuartos de hora, el alumnado cambia de sesión y otro docente está con él. Sin embargo, es muy importante llegar a conectar con ellos/ellas para captar su atención y conseguir el desarrollo del área junto a la implicación del grupo. Debemos de desarrollar una comunicación lo más cooperativa posible intentando usar un lenguaje apropiado que permita conectar con sus mentes. Ejemplo: “¿Me podéis recordar qué hicimos el otro día? ¿Podrías explicar a Pablo lo que hicimos ya que no estaba el otro día? ¿Es posible que le expliques lo que entendiste a Isabel con tus palabras porque sabes hacerlo mejor que yo?”

Reforzar los buenos comportamientos, darles la oportunidad de colaborar y dejarles un espacio para la comunicación y así como para apoyarse, contribuye a desarrollar una comunicación fluida y eficaz. El contrario sería la comunicación inquisitiva (“Y porque lo digo yo, y punto.”)

#### **2.2.2.5 La confianza**

Para desarrollar la confianza debemos de entender que existe una dualidad en el cerebro cuando surge una situación “peligrosa” o con cierta dificultad. En primer lugar debemos saber que una parte del cerebro se activa cuando detecta una situación peligrosa: la amígdala. Y por

otra parte, el lóbulo frontal es quién es capaz de poner límites al miedo, a controlarlo y hacer que la situación peligrosa o con cierta dificultad pueda ser superada.

Como docentes, es muy importante confiar en el alumnado y saber transmitir esa confianza ya que si notan que el docente confía en ellos y ellas, les será mucho más fácil confiar en ellos mismos. Por ejemplo, en 5º de primaria, cuando las actividades son muy dirigidas, suelo notar muy poco interés y muy poca concentración. A cambio, cuando se realizan tareas de forma más autónoma con una real responsabilidad (hacer un trabajo escrito que se va a presentar) sí que consigo una mejor implicación del alumnado. Dar responsabilidades es confiar en ellos y en ellas que lo van a conseguir. Otro punto importante, es cómo aumentar la confianza en ellos mismos. A través de refuerzos positivos sobre su trabajo final no puede ser siempre posible ya que el producto final no es siempre el esperado. Sin embargo, podemos siempre destacar si hubo implicación, concentración, esfuerzo a la hora de realizar el trabajo como lo explicado en el apartado de “Refuerzos de las normas y de los comportamientos positivos...” Para el alumnado que falta de confianza en sí mismo puede ser de gran ayuda este tipo de retroalimentación.

Para terminar con esta parte de mi trabajo, quisiera mencionar al Dr. Francisco Moral Teruel (I Congreso Nacional de Neurociencia aplicada a la Educación, 26 de abril de 2017, un [vídeo sobre el deporte, la nutrición y el aprendizaje de Lenguas Extranjeras y sus beneficios](#)). En el vídeo, insiste en que está más que demostrado que el aprendizaje de una LE a cualquier edad puede retrasar enfermedades como el Alzheimer de seis a ocho años. Aparte de este gran beneficio que nos permite vivir más años en un mejor estado de salud, trata también de explicar que la adquisición de una LE permite “proporcionar conocimiento, y por tanto, proporcionar herramientas para la libertad con el fin de escoger mejor y acabar con la esclavitud del poco conocimiento que no permite ver la amplitud del mundo tal como lo enseña una LE. Conocer es ser más libre, más abierto, más capaz de manejar otra llave transportadora de otra realidad.”<sup>8</sup>

Por otro lado, una asociación francesa ([dulala.fr](http://dulala.fr)<sup>9</sup>) especializada en el plurilingüismo aporta mucha información a partir de trabajos científicos sobre los beneficios del plurilingüismo en el cerebro.

---

<sup>8</sup> Moral Teruel F. Aprendizaje de la lengua y el ejercicio físico. I Congreso Nacional de Neurociencia aplicada a la educación. [https://www.youtube.com/watch?v=4mAy\\_vcUH3I&t=218s](https://www.youtube.com/watch?v=4mAy_vcUH3I&t=218s) (4 de Octubre de 2017).

<sup>9</sup> Affiche cerveau et plurilinguisme: Le plurilinguisme, un atout pour le cerveau. <https://dulala.fr/wp-content/uploads/2020/09/Affiche-cerveau-et-plurilinguisme.pdf> (Consulta: 16 de febrero de 2023)

## **2.3.-El nuevo marco teórico en la actualidad**

La publicación de la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la publicación de la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón impusieron un cambio en todos los centros educativos que se está realizando actualmente conforme a las fechas establecidas por la misma administración.

Este año es un año de transición en el cual debemos de adaptar las programaciones de los cursos impares de Primaria y está suponiendo un trabajo exhaustivo y largo de renovación tanto de los documentos del centro como de la actuación en clase con el alumnado. Exhaustivo, porque tras la lectura de la Ley y de la Orden de referencia, hace falta entenderlas e interpretarlas para llegar a concretar a nivel de aula las nuevas instrucciones. Es largo porque en Primaria las áreas suelen ser compartidas y ese trabajo de realización de las programaciones didácticas no solo compete a un/una maestro/a sino que debe de realizarse en equipo. Y también, los docentes necesitan ser guiados en este proceso a través de formaciones y asesorías que no siempre responden a nuestras expectativas.

En Aragón, las programaciones didácticas deben de ser entregadas a Inspección como fecha límite: el 2 de junio de 2023.

En este trabajo, explicaré las partes importantes y obligatorias a tomar en cuenta para la realización de nuestra labor tomando referencia la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA, nº145 27/07/2022).

### **2.3.1 Los diferentes elementos del Currículo<sup>10</sup>**

#### **2.3.1.1 Los objetivos de etapa<sup>11</sup>**

Los objetivos son los logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas de las diferentes áreas de conocimiento.

---

<sup>10</sup> [BOA. Núm 145. 27/07/2022](#)

<sup>11</sup> Ver anexo I Objetivos de etapa Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, p.5 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

### Análisis de los objetivos en relación con el área de LE:

Tras la lectura y el análisis de esos objetivos, podemos ver que la LE, sobre todo en los centros bilingües, no se limita simplemente al objetivo f) por el cual la LE es el principal objetivo, sino que la LE permite llegar a otros objetivos fundamentales e indisolubles como el objetivo a), b), c), d), i) y m):

El objetivo a) se trabaja en todas las áreas del currículo ya que a pesar de no ser el objetivo principal del área de LE, es un objetivo transversal que está omnipresente. La empatía, el pluralismo y el respeto de los derechos humanos son parte del sedimento de la educación.

El objetivo b) es también parte integral de lo que ocurre en clase de LE. Las actividades propuestas están planteadas para fomentar el trabajo en equipo, el esfuerzo, la responsabilidad en el estudio, desarrollar la autonomía y la iniciativa personal, la creatividad y despertar el interés.

El objetivo c) está incluido igualmente ya que la mejor manera de trabajar este objetivo, es aprovechar el momento en el cual ocurre para aprender a gestionar esos conflictos y pueden ocurrir en cualquier momento del día y por cualquier motivo. En Primaria, los conflictos se solucionan con el docente con quien están en ese momento o bien a través del programa de mediación cuyo objetivo consiste en dar una respuesta al alumnado en cuanto a conflictos ocurridos en el recreo o bien a conflictos repetitivos y persistentes entre alumnos deseosos de resolver el problema.

El objetivo d) es tratado también en el área de LE de forma intrínseca ya que tanto a través de la diversidad cultural real que tenemos en clase (nuestros alumnos son españoles con orígenes diversos como marroquí, algerinos, gambianos, senegaleses, chinos, etc.), tanto como a través de los recursos pedagógicos como los vídeos, audios y textos con realidades distintas, el alumnado se familiariza con otras culturas y aprende sobre la igualdad de derechos y la no discriminación.

El objetivo i) es también fundamental en las clases de LE. Hoy en día, no podemos instruir sin utilizar las herramientas tecnológicas para desarrollar sobre todo el espíritu crítico y desarrollar en el alumnado un uso adecuado y respetuoso de las nuevas tecnologías.

El objetivo m), como ya lo he comentado en el apartado 1) es una parte muy importante del

desarrollo como persona. El afecto permite inhibir las conductas negativas como la discriminación, la creación de estereotipos y respuestas violentas (verbales y físicas).

En cuanto a los objetivos h), j), k), l) y n), dependiendo del itinerario bilingüe del centro, la LE será lengua vehicular y facilitará la consecución de estos objetivos. En nuestro colegio, se desarrollan en francés los objetivos h), j) y l) directamente relacionados con las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales así como el área de Educación Plástica y Visual.

### **2.3.1.2 Las competencias clave<sup>12</sup>**

Las competencias clave son los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Dichas competencias clave aparecen recogidas en el anexo I de la orden y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.5).”

Las competencias clave están en estrecha relación con los objetivos a desarrollar así como con los descriptores del perfil de salida. El cambio más importante comparando con la recién derogada Lomce es la creación de una nueva competencia: la competencia plurilingüe. Ya no se trata solamente de aprender una lengua extranjera desde un punto de vista monolingüe sino más bien incluir todas las diferencias lingüísticas y toda la diversidad lingüística del alumnado, del centro, de la región y del país integrando así la diferencia cultural como fortaleza de un ser, de una región o bien de un país. Gracias a esta competencia, podremos favorecer el aprendizaje de todas las lenguas presentes y no solo de las lenguas objeto de estudio. Aprovechar las oportunidades que nos proporciona el día a día es saber adaptar la enseñanza a la realidad.

### **2.3.1.3 Las competencias específicas del área<sup>13</sup>**

Según la Ley, las competencias específicas son los desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades y situaciones de aprendizaje cuyo abordaje requiere de los

---

<sup>12</sup> Ver anexo II Las competencias clave de la ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, pp 8-9 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

<sup>13</sup> Ver Anexo III sobre las Competencias Específicas de la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.272 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

saberes básicos de cada área de conocimiento o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada área de conocimiento (Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.5).

En este nuevo currículo, podemos observar que las competencias específicas están relacionadas con las demás competencias específicas las demás áreas. A su vez, se relaciona cada competencia específica con los descriptores que forman el perfil de salida del alumnado al acabar la etapa de Primaria.

Comparando con la Lomce, las competencias específicas del área ya no separan la comunicación oral de la escrita. Se entiende que las habilidades escritas y orales se trabajan en cada competencia específica por lo que es mucho más fácil de llevar a la práctica en cuanto a comprensión y aplicación de la ley a la realidad. El plurilingüismo y la mediación son conceptos que se integran tanto en las competencias específicas como en los criterios de evaluación.

Gracias a las competencias específicas podemos centrarnos en la capacidad de poner en práctica de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas de cierta complejidad en diferentes contextos.

#### **2.3.1.4 El perfil de salida <sup>14</sup>**

El perfil de salida surge de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018<sup>15</sup>. Uno de los objetivos es fortalecer la cohesión entre los distintos estados europeos con el fin de facilitar los estudios y los trabajos de las personas a lo largo de la vida tanto en España como en otros países europeos. El perfil de salida está enfocado a la consecución de las competencias que permitirán enfrentarse a los desafíos del siglo XXI. En cada competencia, está descrito y detallado varios descriptores operativos; unos al acabar la etapa de Primaria, y otros al completar la enseñanza básica, es decir, la etapa de Secundaria.

---

<sup>14</sup> Ver anexo IV sobre el perfil de salida al acabar la etapa de Primaria según la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.25 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

<sup>15</sup> Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

### **2.3.1.5 Los retos del siglo XXI<sup>16</sup>**

Los retos están recogidos en las competencias clave a su vez desglosadas en competencias específicas a desarrollar en cada área y relacionadas con los criterios de evaluación y los saberes básicos a desarrollar. Por tanto, están integrados en el Perfil de salida diseñado para la formación integral de las personas.

De forma más global, se vinculan con el documento Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century<sup>17</sup> de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030<sup>18</sup>.

Los desafíos principales que se pretenden alcanzar al finalizar la enseñanza obligatoria están recogidos en el anexo V de este trabajo.

### **2.3.1.6 Los criterios de evaluación**

“Los criterios de evaluación son los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades en las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje ( BOA, 27/07/2022, núm 145, p.5).”

“Dichos criterios de evaluación actúan como puente entre las competencias específicas y los descriptores operativos del grado de desarrollo de las competencias clave relacionados en el Perfil de Salida. (BOA, 27/07/2022, núm 145, p.10).”

“La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la etapa de Educación Primaria ( BOA, 27/07/2022, núm 145, p.272).”

Los criterios de evaluación se vinculan con las competencias específicas y se concretan por ciclo<sup>19</sup>.

Como análisis de los criterios de evaluación, debemos entender que en cada criterio de

---

<sup>16</sup> Ver anexo V sobre los desafíos según la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.25 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

<sup>17</sup>

[https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing\\_and\\_repositioning.pdf?fbclid=IwAR3oOL6pkLL-j4VtLB4CIIFtuDP6fD2M5SAz2zvTKcsfe2NDg3\\_i0\\_nL-Ao](https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing_and_repositioning.pdf?fbclid=IwAR3oOL6pkLL-j4VtLB4CIIFtuDP6fD2M5SAz2zvTKcsfe2NDg3_i0_nL-Ao)

<sup>18</sup> <http://17retosods.com/>

<sup>19</sup> Ver anexo VI sobre los criterios de evaluación según la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.25 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

evaluación se emplea un verbo al infinitivo que representa el objetivo, un contenido y una delimitación del contenido o un contexto que nos indica cómo realizar la acción.

*Ejemplo: 1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.*

### **2.3.1.7 Los saberes básicos<sup>20</sup>**

Como lo define la Ley (BOA, 27/07/2022, núm 145, p.5), los saberes básicos son los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área de conocimiento y a través de cuyo aprendizaje se deben desarrollar las diferentes competencias específicas. Aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas del área, y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques.

El bloque de Comunicación abarca los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda guiada de información.

El bloque de Plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, así como los saberes que forman parte del repertorio lingüístico del alumnado, con el fin de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y a la mejora de las lenguas familiares.

Por último, en el bloque de Interculturalidad se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera, y su aprecio como oportunidad de enriquecimiento y desarrollo de actitudes de interés por conocer y comprender otras lenguas, variedades lingüísticas y culturas ( BOA, 27/07/2022, núm 145, p.272).”

Los saberes básicos son los antiguos contenidos mínimos que nos indican lo que tenemos que incluir en las situaciones de aprendizaje. Es evidente que los saberes básicos marcados son orientativos y que según el grupo clase, hay que ir concretando más. Si nos fijamos en los saberes básicos sobre la parte del plurilingüismo, podemos ver que tenemos que hacer hincapié también en desarrollar estrategias de comunicación haciendo uso de todas las lenguas que el alumnado posee. La mediación en clase permite reforzar la idea de que el docente debe asegurarse que el alumnado está progresando a su medida y desarrollando estrategias propias y

---

<sup>20</sup> Ver anexo VII sobre los saberes básicos según la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.283 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

únicas para adquirir la lengua extranjera y a su vez reforzar las demás lenguas.

### **2.3.1.8 La evaluación competencial**

Como bien lo dicen las propias palabras “evaluación competencial”, se pone en valor una evaluación que resulte de las competencias específicas adquiridas en cada área. La evaluación estará en estrecha relación con los criterios de evaluación establecidos y los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para ello. Las evidencias tienen que tener por supuesto relación con los descriptores del perfil de salida que tienen que adquirir. Si las evidencias no muestran esta adquisición de las competencias clave, tenemos que poner en marcha una serie de mecanismos de refuerzo y recuperación para suplir esta falta. Se especifica también que la evaluación debe ser continua, global y formativa.

Para la evaluación, poseemos el Real Decreto que nos permite concretar en nuestra etapa: el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Además, la evaluación está en estrecha relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)<sup>21</sup>. El MCERL establece a nivel europeo, los diferentes niveles a adquirir y da orientaciones en cuanto a metodología, evaluación, plurilingüismo, mediación, actividades, etc. Es una guía completa para cualquier maestro de LE.

En la LOMLOE, se insiste en que la evaluación debe realizarse al inicio de las situaciones de aprendizaje (evaluación inicial), en el proceso de realización de la situación mediante observación directa, revisión de los trabajos escritos (cuadernos, actividades en línea, email, etc), análisis de las producciones orales y al final de la situación de aprendizaje, a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Lo que se puede observar es que no se hace mucho hincapié en las pruebas escritas ya que se insiste en que hay mucho más formas para comprobar la adquisición de las competencias a desarrollar y que una prueba escrita relacionada con una nota numérica (calificación) no permite poner en claro si las competencias están adquiridas. Eso sí, si se realiza con el objetivo de realizar una evaluación formativa en la que se explica con detalle sus fortalezas y los aspectos a

---

<sup>21</sup>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español, 2002.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes, 2021.

mejorar, se considera que una prueba escrita puede ser muy valiosa para la mejora de la adquisición de los aprendizajes y por consiguiente, las competencias.

Se insiste en que la evaluación no tiene como objetivo la calificación sino más bien el aprendizaje. Se debe hacer llegar el mensaje al alumnado para que entiendan que la evaluación es una herramienta para modelar el aprendizaje (reforzar, reorientar, insistir, etc.) Una nota numérica no aporta una información clara sobre el nivel de adquisición de las competencias. ¿Y si se comparan dos alumnos/as con la misma nota numérica significa que han aprendido lo mismo? Para cada persona que lo interpreta puede representar cosas diferentes y que, además, no es posible traducirlo a lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender, lo cual supone una falta de información fundamental para continuar la educación de la persona. Con la LOMLOE se pretende hacer hincapié en la evaluación formativa, poniendo palabras a los avances y dificultades, por lo que debe ser mucho más concreta y personalizada la evaluación (BOA, 27/07/2022, núm 145, p.61).

“Se elimina la calificación numérica para volver a: Insuficiente–“Insuffisant”- (D), Suficiente/Bien–“Bien”-(C), Notable–“Très Bien”- (B) o Sobresaliente–“Excellent”- (A) que se reflejarán en las actas de evaluación ( BOA, 27/07/2022, núm 145, p.298).”

### **2.3.1.9 La situación de aprendizaje**

La situación de aprendizaje en la comunidad educativa de Aragón está considerada como un nuevo término ya que hasta la Lomce, se hablaba de Unidades Didácticas. En la nueva Orden ( BOA, 27/07/2022, núm 145, pp.62-63), se explica brevemente los errores a evitar a la hora de diseñar una situación de aprendizaje. Además, nos proporciona una guía con puntos a incluir para la confección de una situación de aprendizaje<sup>22</sup>.

En el Anexo III: Situaciones de aprendizaje del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, encontramos otras indicaciones que es importante tomar en cuenta.

Se hace hincapié en el carácter de agente activo que debe tomar el alumnado. Se menciona también la importancia de que la situación de aprendizaje esté bien alineada con el Diseño Universal para el Aprendizaje por lo que se tratará en el siguiente epígrafe.

Por supuesto la situación de aprendizaje debe de ser significativa para el alumnado,

---

<sup>22</sup> Anexo VIII Los errores a evitar en el diseño de situaciones de aprendizaje y los elementos a incluir en ella según la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, p.25 (BOA. Núm 145. 27/07/2022)

conectada con sus intereses y relevante para resolver problemas de manera creativa, cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. Además debe favorecer distintos agrupamientos. Su puesta en práctica debe suponer producciones orales e interacciones y no simplemente una producción escrita variando los soportes auténticos tanto de forma analógica como digital. A lo largo de mi experiencia laboral, se ha comprobado que cuando se cambia de soporte, la motivación aumenta. Por ejemplo, si la producción escrita se cambia a formato digital, la motivación del alumnado aumenta considerablemente. Además, según el agrupamiento propuesto el alumnado se siente más capacitado para realizar tareas más complejas por lo que favorece la motivación y la cooperación entre ellos y ellas.

### **2.3.2 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

Con la actual Ley en vigor, lo que se pone de relieve no son tanto los contenidos (el saber) sino que lo que verdaderamente importa es el desarrollo pleno de la persona para la vida. Por ello, se relacionan los derechos de la infancia con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO así como la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. En el currículo actual, los principios del DUA se mencionan en relación con la **Atención a las diferencias individuales** tratando de eliminar barreras, proporcionar múltiples formas de compromisos, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión.

En este epígrafe, se tratará de explicar qué es el DUA y los principales aspectos que debemos incluir en nuestro diseño de la programación de aula y en las situaciones de aprendizaje.

#### **2.3.2.1. ¿Qué es DUA?**

Es un modelo pedagógico teórico-práctico con diversas pautas y numerosos puntos de verificación que nos guían para lograr la personalización del aprendizaje. Permite flexibilizar el aprendizaje y planificar desde el inicio oportunidades de enseñanza y aprendizaje ricas y variadas para todo el alumnado. Ayuda a diseñar entornos de aprendizaje accesibles y desafiantes para todo el alumnado. Considera la variabilidad como un hecho inherente al ser humano y ofrece andamiaje a todo el alumnado. Sirve para eliminar las barreras al aprendizaje y ofrece apoyos para todo el alumnado<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> C. Elizondo, Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje, Octaedro Editorial, Barcelona, 2022, p.93-122

### 2.3.2.2 Los principios DUA

Los principios del DUA a incluir en las Unidades de programación y en las Situaciones de Aprendizaje están relacionados con las preguntas: el qué, el cómo, el por qué según Coral Elizondo (2022). Esas mismas preguntas están relacionadas a su vez con una parte del cerebro diferente.<sup>24</sup>

Algunas alternativas más comunes son la **adaptación al ritmo, tiempo, velocidad y demandas motrices según la tarea**. Para el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia, las **herramientas TIC** son unas aliadas indiscutibles. La **clave para conseguir una accesibilidad completa** está en la flexibilidad que debemos de tener también **para la expresión y la comunicación del conocimiento**.

En cuanto a la graduación de los apoyos, hay que tener en cuenta tanto los recursos humanos como los recursos materiales. En cuanto a los recursos humanos, existen los apoyos con adultos y con iguales. En muchas ocasiones, es más fácil contar con los apoyos con iguales ya que son más numerosos y más constantes. Las estrategias más comunes para apoyar a la diversidad es **la tutoría entre iguales, parejas cooperativas, o equipo cooperativo y el mentor de deberes**. Los apoyos más comunes con adultos son **el profesorado de apoyo**. En los centros bilingües, la **docencia compartida**, y en los centros con alumnos con Trastorno Espectro Autista (TEA), **auxiliares técnicos**.

Es evidente que para el establecimiento de metas apropiadas se debe de tomar en cuenta los siguientes puntos:

- .- Importancia de proporcionar un modelo.**
- .- Graduar las tareas de menor a mayor complejidad.**
- .- Instrucciones simples y claras acompañadas de listas de cotejo o lista de control.**

Como reflexión personal, puedo confirmar que este enfoque teórico-práctico debe ser la base de cualquier docente independientemente de su especialidad. Debemos hacer que las barreras para el aprendizaje se minimicen todo lo posible ya que nuestra función es hacer que el alumnado sea autónomo y que aprenda a autorregularse. Para ello, los maestros deben cambiar un paradigma importante, el de pensar que debemos inculcar únicamente conocimiento. Para ser maestro DUA hace falta realizar un esfuerzo muy importante con el objetivo de llegar al cambio tan esperado en la educación del siglo XXI.

---

<sup>24</sup> Ver anexo IX: Diseño Universal para el Aprendizaje

Con esta reflexión, llegamos a la última parte de este trabajo: la puesta en práctica de las distintas teorías desarrolladas en las páginas anteriores a través del diseño de una situación de aprendizaje.

### **3.-DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE EN EL CPI JULIO VERNE**

Este trabajo sobre la adquisición de una segunda lengua extranjera se desarrolla en un Centro Público Integrado situado en Aragón, en Zaragoza y en el barrio Miralbueno, en los que los estudiantes reciben alrededor de un 40% de las áreas en lenguas extranjeras (incluyendo el inglés y el francés). De forma más detallada, están en contacto con el francés a través del área de Ciencias Sociales (desde 1º de primaria hasta 4º de primaria), Ciencias Naturales, Educación Plástica y Visual y Francés (desde 1º de primaria hasta 6º de primaria). Corresponde a unas 7/8 horas de contacto semanal con el francés más el inglés (2,5 horas semanales) en la etapa de Primaria. Además, el CPI Julio Verne es también centro preferente para alumnos y alumnas con Trastorno Espectro Autista (TEA). En la etapa primaria, cada nivel está compuesto por tres grupos (tres vías).

Es una escuela con diversidad cultural, lingüística y socioeconómica bastante diversa gracias a la inclusión de familias de origen rumano, ruso, chino, senegalés, gambiano, marroquí, algerino, americano, brasileño, peruano, nicaragüense, colombiano, ecuatoriano y argentino. Por tanto, algunas de las familias suelen comunicarse en sus casas en varios idiomas. Una parte cada vez más grande del alumnado maneja entre tres (castellano, inglés, francés) y cinco idiomas (lengua materna del padre y/o de la madre) a un nivel de adquisición diferente según el idioma. Sin embargo, al carecer de datos objetivos y concretos, nos centraremos en la adquisición de los idiomas estudiados en el centro escolar: el castellano, el francés y el inglés.

Por consiguiente, en esta situación de aprendizaje, partiremos de una contextualización en 5º de primaria. A partir de esta situación de aprendizaje, desarrollaremos un diseño incluyendo los aspectos teóricos tratados en las páginas anteriores. Después de plantear las actividades, se detallarán las actividades adaptadas al DUA. Incorporaremos las herramientas digitales en el trabajo y para terminar se explicará la evaluación competencial para nuestro alumnado, nuestra situación de aprendizaje y para el profesorado.

### **3.1.- Situación de aprendizaje en quinto de primaria**

**Contextualización en el colegio:** Es un nivel en el que hay una proporción de niños y niñas equilibrada. En cada una de las aulas, hay una media de 23 alumnos y alumnas. No hay alumnos TEA en ese nivel. El clima de trabajo es alto. Es un alumnado que respeta las normas en general. Existen algunos niños y niñas que necesitan una adaptación curricular no significativa. El origen del alumnado es variado aunque principalmente, son españoles de origen diverso como se ha explicado en la introducción del apartado 3.

**Título de la Situación de Aprendizaje:** La radio à l'école, pourquoi pas?

**Área:** Lengua Extranjera: francés.

**Vinculación con otras áreas:** Lengua Castellana, Lengua extranjera: inglés, Ciencias Naturales y Ciencias sociales, Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Educación Física.

**Curso:** Quinto de primaria.

**Temporalización:** Anual. Una o dos sesiones por semana según el ritmo de trabajo y la autorregulación del alumnado.

**Punto de partida/introducción:**

El reto de esta situación de aprendizaje es crear una radio en el centro. Partiendo del hecho de que los intereses del grupo clase son muy diversos, a través de este gran proyecto, nos aseguramos la motivación, la implicación y el interés de cada miembro del grupo-clase. En esta situación de aprendizaje, se va a reflejar sólo los aspectos teóricos-prácticos relacionados con el área de francés ya que la implicación de las demás áreas tiene que reflejarse en sus respectivas situaciones de aprendizaje y programaciones didácticas. Partimos del principio que gracias a la radio podemos llegar a conectar todas las áreas y construir un proyecto interdisciplinar. Podemos también, gracias a las herramientas digitales hacer llegar la información a más personas y difundirla de una forma más rápida y eficiente. A través de la página Web del colegio, podremos publicar los podcasts y artículos creados por el alumnado.

**Justificación de la propuesta:**

En acorde a los retos del siglo XXI, las competencias clave y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), debemos formar personas críticas con el mundo que nos rodea para poder encontrar soluciones y mejoras a problemas reales como la contaminación, el agotamiento de los recursos de energía no renovables, las guerras, el cambio climático, la preservación de

nuestro entorno, etc. Para llegar al perfil de salida del ciudadano consciente y respetuoso, capaz de desenvolverse en el mundo futuro, el alumnado tiene que aprender a investigar, contrastar y analizar los datos reales para llegar a una reflexión o solución a un determinado problema. Por ello, el alumnado, a través de sus inquietudes e intereses, hablará sobre un tema concreto que podrá ser muy variado. Partir de situaciones reales es la mejor manera de dar sentido a los aprendizajes. Los retos directamente implicados en el área de francés son los siguientes:

“– Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.

– Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último BOA, 27/07/2022, núm 145, p.26).”

En cuanto a los ODS<sup>25</sup> relacionados, podríamos encontrar una relación con muchos de los ODS planteados, sin embargo nombraré los tres más interesantes a no perder de vista:

- 4 Educación de calidad.
- 5 Igualdad de género.
- 13 Acción por el clima.

**Descripción del producto final:** Presentación de artículos escritos y/o orales, gráficos, dibujos a través de Podcasts, vídeos y/o artículos escritos en la Página Web del colegio sobre temáticas tan diversas como las mismas áreas en relación con los intereses del alumnado y organizados en secciones.

### **3.1.1 Concreción curricular de la situación de aprendizaje**

#### **Objetivos de etapa relacionados con esta Situación de Aprendizaje:**

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

---

<sup>25</sup> 17 retos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Universidad de Granada. Granada. [http://17retosods.com/17\\_retos](http://17retosods.com/17_retos) (Consulta: 29 de enero de 2023)

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

### **Objetivos didácticos:**

1) Desarrollar destrezas como la capacidad de seleccionar documentos contrastados en una lengua extranjera dirigido por el profesorado reconociendo el sentido global y las ideas principales de los textos.

2) Reformular lo entendido con sus propias palabras mediante ayuda del profesorado y mediante representaciones gráficas de los distintos documentos seleccionados.

3) Iniciar al alumnado a la investigación como base teórica a partir de un tema de interés y con cierta rigurosidad (citar la Fuente, contrastar con dos fuentes diferentes).

4) Simular y expresar situaciones comunicativas relacionadas con los temas desarrollados: “Entrevista con..., Monólogo sobre..., Tertulias con....sobre...”

5) Apreciar y respetar los distintos puntos de vista, diferentes costumbres y culturas así como la diversidad lingüística.

**Competencias clave:** Competencia en comunicación lingüística (CCL), Competencia plurilingüe (CP), Competencia digital (CD), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC) y Competencia emprendedora (CE).

**Descriptorios operativos del perfil de salida** (conectados con la situación de aprendizaje):

CCL 1, CCL 2, CCL 3, CCL 4, CP 1, CP 2, CP 3, CD 1, CD 2, CD 3, CD 4, CPSAA 3, CPSAA 4, CPSAA 5, CC2, CE 3.

**Competencias específicas:** Todas las competencias específicas están implicadas en esta

situación de aprendizaje. Son seis en total.

**Criterios de evaluación:**

**Los criterios que se van a trabajar en esta situación de aprendizaje son los siguientes:**

1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 2.3 3.1. 3.2. 4.1. 4.2. 5.3. 6.1. 6.2. 6.3

**Saberes básicos:**

A.Comunicación

-Autoconfianza. El error como instrumento de mejora.

-Funciones comunicativas básicas:

.-presentar, describir personas, objetos y lugares

.- situar eventos en el tiempo y en el espacio

.-dar indicaciones e instrucciones

.- Expresar el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o el desacuerdo, el sentimiento, dar información, hablar de experiencias.

.-Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades: el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales.

.-Léxico básico de interés para el alumnado relativo al tema elegido de la búsqueda (relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, salud y hábitos de vida saludables, educación y estudio, lenguas y comunicación, medio ambiente, sostenibilidad y clima, maravillas del mundo, tecnologías del aprendizaje y de la comunicación, cine, televisión y festividades de países francófonos).

.-Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.

.-Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados.

.-Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

B) Plurilingüismo

-Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares.

-Estrategias básicas de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

-Estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.

### C) Interculturalidad

-La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.

-Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.

-Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

### **3.1.2 Metodología**

En esta situación de aprendizaje la metodología<sup>26</sup> utilizada será la recomendada por la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio (BOA. Núm 145. 27/07/2022, pp 296-297).

### **3.1.3 Planificación de las actividades**

En este apartado se relacionan las actividades programadas con los criterios de evaluación, instrumentos de evaluación y los recursos a utilizar.

<b>SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA (ver anexo IX para la concreción de las actividades)</b>				
<b>Actividades (tipos y contextos)</b>	<b>Ejercicios (recursos y procesos cognitivos)</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>	<b>Recursos</b>
<b>Sesión 0</b>	<b>Feuille de route</b> =Hoja de ruta Facilitamos la hoja de ruta para que el alumnado tenga una visión global del camino que van a recorrer hasta llegar al final del			Anexo XI (Actividad 0): Feuille de route

<sup>26</sup> Ver anexo X: Metodología para la situación de aprendizaje propuesta.

	proyecto.			
<b>Sesión 1 y 2:</b> Somos un equipo. Formación de grupos heterogéneos.	“ <b>Globo volador</b> ”: Formación de los equipos: Por grupos reducidos heterogéneos de 4 o 5 alumnos máximo: dinámica de grupo para la cohesión. (oral) “ <b>Somos un grupo</b> ”: Creación y redacción del nombre del grupo, de las normas y la repartición de roles. Firma del contrato de compromiso.	2.2 3.2 4.1	-Registro de observación  -Tabla de indicadores	Anexo XI (actividad 1 y 2):  -Dinámica de grupo -Ficha “Nous sommes un groupe”:
<b>Sesión 3:</b> Pregunta inicial. ¿Qué sé sobre la radio? Actividad activación:	Actividad de conocimientos previos 3:  Individual: <b>3,2,1 puente</b> : Rellenan 3 ideas sobre la radio y lo que necesitan para hacer un buen artículo, 2 preguntas y una metáfora). Puesta en común: En grupo reducido.	4.1 5.3	-Tabla de indicadores	Anexo XI (Actividad 3) -3,2,1 puente -Diccionarios y ordenadores portátiles.
<b>Sesión 4 y 5:</b> Visualización vídeo: 5 reportajes sobre el periodismo.	Actividad de desarrollo: Por equipo de expertos: <b>Estrategia cooperativa Jigsaw</b> . Cada grupo visualiza (vídeo) y lee una información transcrita (texto) diferente sobre el periodismo. Después, rellenan <b>la organización de pensamiento</b> : Título, ideas principales, ideas secundarias, Conclusión de lo más importante. Los expertos vuelven a su equipo original para transmitir la información recogida. Y todos apuntan la información transmitida. por el experto. Habrá que realizar cinco rondas.	1.1 1.2 4.1	-Mapa conceptual.  -Tabla Jigsaw (puzzle).  -Tabla de indicadores	- <u>Página Web</u> : arte.tv.fr: “Le journalisme en cinq questions”. -Textos transcritos por escrito. -Acceso a diccionario, ordenadores portátiles -Pictogramas: <a href="http://www.arasaac.org">www.arasaac.org</a>  Anexo XI (Sesión 4 y 5) -Estrategia Jigsaw. - Organización de pensamiento.
<b>Sesión 6:</b> Comprensión vídeos y/o textos sobre el periodismo	Actividad de coevaluación: Por parejas: <b>Quiz Quiz Trade</b> de las estructuras Kagan. Las preguntas y respuestas están hechas por el alumnado. Los	3.2 4.1 5.3	- Tabla de indicadores	-Tarjetas o post-it.  -Anexo XI (sesión 6)

	alumnos van intercambiando las preguntas para que puedan repasar todo lo que se ha aprendido de los cinco reportajes trabajados.			
<b>Sesión 7 y 8:</b> ¿Cuáles son las secciones de una radio?	Actividad de conocimientos previos: Por equipo: <b>Lluvia de ideas</b> sobre las secciones de la radio. Actividad de desarrollo: <b>Tarjeta de aprendizaje. Método WALT</b> (Qué vamos a hacer?) Escuchar programas de radio infantil en francés (Salut l'info/rfi/Tv5monde/radiojunior/radiominus). Grupos de expertos Jigsaw. Distinguir las diferentes noticias y variantes en las distintas radios. Apuntar en la rutina de pensamiento: <b>Escucho/Veo, Pienso, Me pregunto.</b> Los expertos vuelven a su equipo original para transmitir la información recogida. Y todos apuntan la información transmitida por el experto. Habrá que realizar cinco rondas de explicación.	1.2 2.1 6.1	-Tabla de indicadores	-Anexo XI (sesión 7 y 8): -Ficha Lluvia de ideas (Pluie d'idées) - Tarjeta de aprendizaje: Método WALT - Fiche Jigsaw (sections radio)
<b>Sesión 9:</b> ¿Y nosotros qué queremos hacer en la radio?	Actividad de desarrollo: <b>“Pensamos, nos interesamos, investigamos”</b> . Por grupo, reflexionan y programan lo que quieren investigar.	3.1 4.2	Tabla de indicadores	-Anexo XI (sesión 9): Ficha: Pensamos, nos preguntamos e investigamos.
<b>Sesión 10:</b> ¿Verdad o mentira?	Actividad de motivación: Investigar y diferenciar una noticia falsa de una noticia real. Datos a tener en cuenta: Página Web, firma del autor, fuentes reales y comprobadas: Presentación de dos imágenes y averiguar cuál es la imagen real y verdadera. Rutina de pensamiento: <b>Diagrama de Venn</b>	4.1 6.3	Tabla de indicadores	-Anexo XI (sesión 10): Liens Internet: <a href="https://jereussis.be/fake-news-enfants/">https://jereussis.be/fake-news-enfants/</a>  -Diagrama de Venn -Fotos falsas/verdades

<p><b>Sesión 11:</b> ¡Y ahora nos toca!</p>	<p><b>Tarjeta de aprendizaje: Modelo Wagoll:</b> presentación de un artículo-modelo. Investigar con una lista de control sobre lo que tienen que tomar en cuenta para realizar un artículo de calidad. Tabla de datos a rellenar.</p>	<p>2.2 2.3</p>	<p>Rúbrica de autoevaluación.</p>	<p>-Anexo XI (sesión 11 y 12) -Rúbricas de evaluación -Modelo artículo -Lista de control -Tabla de datos a rellenar</p>
<p><b>Sesión 12:</b> Redacción del artículo/de la entrevista/ del reportaje</p>	<p>A partir de la sesión anterior, el alumnado redactará el artículo. Buscarán a través de las herramientas digitales y analógicas las estructuras gramaticales, lingüísticas y el léxico, necesario para la redacción del artículo.</p>	<p>2.2 2.3</p>	<p>Rúbrica de autoevaluación (la misma que en la sesión 11)</p>	<p>-Anexo XI (sesión 11 y 12) -Rúbricas de evaluación -Modelo artículo -Lista de control -Tabla de datos a rellenar</p>
<p><b>Sesión 13:</b> Presentación del artículo en grupos reducidos.</p>	<p>Actividad diana de coevaluación. En grupo <b>Jigsaw</b>: cada miembro del grupo se mezclará con otros para leer y presentar la noticia preparada en grupo a otro grupo de personas. A través de una <b>diana</b>, el resto de los miembros evaluarán la producción escrita y oral. Esta actividad permite medir la calidad del trabajo a una escala reducida y rectificar para mejorar según las críticas constructivas recibidas.</p>	<p>2.1 4.1 5.3</p>	<p>Rúbrica de coevaluación (la misma que en la sesión 11)</p>	<p>-Anexo XI (Sesión 13): Diana de coevaluación para cada alumno.</p>
<p><b>Sesión 14:</b> Presentación en gran grupo.</p>	<p>Esta vez, la presentación se hará con el grupo completo. Volverán a coevaluar con la técnica “<b>dos estrellas y un deseo</b>” al grupo completo.</p>	<p>2.1 4.1 5.3</p>	<p>-Rúbrica de coevaluación -Dos estrellas y un deseo.</p>	<p>-Anexo XI (Sesión 14) “Deux étoiles et un souhait.”</p>
<p><b>Sesión 15:</b> Publicación del artículo</p>	<p>Copia del artículo en los ordenadores y publicación en la página Web. Por grupos se reparten la tarea y escriben en un documento compartido el artículo escrito.</p>	<p>No evaluado</p>	<p>No evaluado</p>	<p>Documento compartido en el Classroom.</p>

<b>Sesión 16:</b> Promoción de las publicaciones.	Para incentivar a la comunidad educativa a leer los artículos, el alumnado prepara unos eslóganes para incentivar la lectura de los artículos. Con la ayuda de un modelo a rellenar con frases a elegir o bien frases modelo, el alumnado fabricará distintas invitaciones para incentivar la lectura de los artículos y se pasarán por las clases para presentarlas. para finalizar la actividad, pagarán los distintos carteles en los pasillos.	No evaluado	No evaluado	Folios de colores Cartulinas Rotuladores Pinturas

### 3.1.4 Atención a las diferencias individuales

#### Integración DUA en la situación de aprendizaje

<b>Medidas de atención educativa ordinaria a nivel de aula</b>		
Medidas generales. Medidas especiales. Adaptaciones DUA		
Principios DUA	Pautas DUA	Sí/No/qué recursos
Proporcionar múltiples formas de implicación.	.-Proporcionar opciones para el interés.	Sí: Opción a elegir “tema”, tipo de artículos”, artículos a analizar. Trabajo colaborativo.
	.-Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Sí: ABP, Tarjeta de aprendizaje. Aprendizaje cooperativo. Feedback específico y claro.
	.-Proporcionar opciones para la autorregulación.	Sí: Rúbricas, listas de control, modelos de artículos.
Proporcionar múltiples formas de representación.	.- Proporcionar opciones para la percepción.	Sí: opciones diferentes para la presentación. Uso de pictogramas. Presentación de información por distintas vías.
	.-Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Sí: se permite el uso de diccionario digital y en papel. Se permite el uso de gráficos, imágenes e ilustraciones.

	.-Proporcionar opciones para la comprensión.	Sí: se activan los conocimientos previos. Se trabaja con organizadores gráficos. Vídeos, audios, transcripciones. Se facilitan guiones.
Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.	Proporcionar opciones para la acción física.	Sí: el globo volador Quiz quiz Trade
	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.	Sí: múltiples medios de comunicación: escrito, oral y con dibujos. Posibilidad de elaborar distintos productos.
	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.	Sí: se dividen las tareas en distintos componentes. Jigsaw, lluvia de ideas, listas de verificación, pautas e indicaciones para realizar una tarea. Desarrollo pensamiento crítico y creativo (autoevaluación y coevaluación).

## 3.2 Orientaciones para la evaluación formativa

### 3.2.1 Evaluación del alumnado

Además de los instrumentos de evaluación nombrados y explicados en la planificación de las actividades para esta situación de aprendizaje, es importante facilitar al alumnado un diario de aprendizaje en el cual irá apuntando sus adquisiciones del lenguaje.

Proponer la elaboración de un glosario permite también reflexionar y asentar palabras y expresiones nuevas adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que debido al tiempo limitado que tenemos, hay actividades de autoevaluación que serán desarrolladas en otras sesiones no incluidas en esta situación de aprendizaje.

Es importante variar el tipo de evaluación para que la evaluación competencial sea la más completa posible. Por eso, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación deben de estar presentes en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. En esta situación de aprendizaje tenemos que hablar de evaluación auténtica ya que partimos de una situación real (la radio) y los aprendizajes están directamente relacionados con la vida real.

### 3.2.2 Evaluación de la situación de aprendizaje

#### Evaluación del diseño de la situación de aprendizaje:

Durante el desarrollo y fin de la situación de aprendizaje, es importante reflexionar sobre:

- la adecuación de la secuencia de actividades para el desarrollo de las competencias específicas trabajadas,
- la idoneidad de las estrategias metodológicas y de los recursos empleados,

- la pertinencia de la organización de los espacios, la temporalización de las actividades y el agrupamiento del alumnado,
- y la coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

### **Evaluación de la implementación de la situación de aprendizaje:**

Durante el desarrollo y fin de la situación de aprendizaje, es importante reflexionar sobre:

- el grado de cumplimiento de la temporalización,
- el ambiente de cooperación, diálogo y aprendizaje generado en el aula,
- la aplicación de los criterios e instrumentos de evaluación,
- y la eficacia de las medidas de individualización de la enseñanza.

### **3.2.3 Evaluación práctica docente**

Al igual que para el alumnado, es necesario realizar una autoevaluación de nuestra práctica docente<sup>27</sup>. A ser posible también, es importante dar voz al alumnado sobre las actividades realizadas y la práctica docente.

## **3.3 Referencias bibliográficas de la situación de aprendizaje**

Swartz R.J. , Costa A.L. , Beyer B.K. ,Reagan R. y Kallick B. (2013), *El aprendizaje basado en el pensamiento*. New York.

### **Webgrafía**

.-Cañete A. Quiz Quiz Trade.

<https://fromwhereiteach.com/2018/12/02/aprendizaje-cooperativo-quiz-quiz-trade/> (Consulta el 23 de abril de 2023)

.-Pérez J.V. 10 dinámicas de cohesión grupal divertidas.

<https://www.elproyectordeclase.com/2022/08/10-dinamicas-de-cohesion-grupal-divertidas.html> (Consulta el 23 de abril de 2023).

.-Aprendizaje basado en

proyectos.<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/> y <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E> (Consulta el 3 de mayo de 2023)

### **Banco de imágenes:**

.-Freepick.com

---

<sup>27</sup> Ver anexo XII: Autoevaluación de la práctica docente.

.-Flaticon.es

.-Chasse aux Fake News. Je réussis. Enseignons.be. <https://jereussis.be/fake-news-enfants/> (Consulta el 24 de abril de 2023)

.-BD fake news. <https://e-enfance.org/bd-carrefour/fake-news/> (Consulta el 24 de abril de 2023)

.-Page Internet spécialisée Fake News. <https://www.hoaxbuster.com/> (Consulta el 24 de abril de 2023)

.-Creación de contenidos: Genial.ly

## 4.-CONCLUSIÓN

En primer lugar, se han presentado varios mitos en torno a la adquisición de una segunda lengua extranjera. Estos mitos a menudo llevan a concepciones erróneas sobre el proceso de aprendizaje y pueden dificultar la capacidad de los estudiantes para adquirir el idioma de manera efectiva. Al desmentir estos mitos y comprender el proceso de aprendizaje de idiomas, los estudiantes pueden estar mejor equipados para adquirir el francés como segunda lengua y lograr el éxito en sus esfuerzos de aprendizaje de idiomas.

En segundo lugar, las aportaciones de la neurociencia al aprendizaje en general han sido fundamentales para comprender mejor cómo funciona el cerebro y cómo se puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La neurociencia ha proporcionado una base sólida de evidencia empírica que respalda la importancia de una educación basada en el cerebro. Entre las aportaciones más significativas de la neurociencia al aprendizaje se encuentran la comprensión de cómo el cerebro procesa la información, cómo se construyen y consolidan los recuerdos, cómo se toman decisiones y cómo se desarrollan las habilidades cognitivas. Esto ha permitido el desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza y estrategias pedagógicas que se adaptan mejor al modo en que el cerebro aprende y que promueven el aprendizaje profundo y duradero. Además, la neurociencia ha contribuido a la identificación de las condiciones ambientales que favorecen el aprendizaje, como la importancia de la nutrición, el sueño y el ejercicio físico para el funcionamiento óptimo del cerebro. También ha demostrado la importancia del enfoque individualizado y personalizado en la educación, ya que cada cerebro es único y aprende de manera diferente.

Para ello, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha demostrado ser una herramienta muy efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Al adoptar un enfoque más inclusivo y diverso, el DUA permite a los estudiantes participar en su propio aprendizaje, brindándoles las herramientas y los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. El DUA reconoce que cada estudiante es único y tiene sus propias necesidades, habilidades y estilos de aprendizaje. Por

lo tanto, proporciona un marco de enseñanza flexible que se adapta a las diferentes formas de aprender de cada estudiante y ofrece múltiples formas de representación, acción y expresión del conocimiento. Al aplicar los principios del DUA, los maestros y maestras pueden crear entornos de aprendizaje inclusivos que fomenten el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o antecedentes culturales. Esto ayuda a promover un aprendizaje más significativo y profundo, al mismo tiempo que ayuda a desarrollar habilidades como la autoestima, la autonomía y la autoeficacia.

En cuanto a la nueva ley de educación LOMLOE, presenta importantes oportunidades para mejorar la educación en general y, en particular, para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras como el francés. La LOMLOE así como la orden de Aragón (BOA, 27/07/2022, núm.145) reconoce la importancia de la educación inclusiva y equitativa, y establece políticas y medidas específicas para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. También destaca la importancia del desarrollo de habilidades clave para la vida, como la competencia lingüística y el pensamiento crítico, que son esenciales para el aprendizaje efectivo de una segunda lengua extranjera. Además, se fomenta la innovación pedagógica y la experimentación en el aula, lo que puede abrir nuevas posibilidades para el aprendizaje de idiomas. Para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la LOMLOE para el aprendizaje del francés y otras lenguas extranjeras, es importante que los docentes y las escuelas se adapten y actualicen sus enfoques y métodos de enseñanza. Esto incluye la integración de nuevas tecnologías y recursos digitales, la adopción de enfoques pedagógicos más inclusivos y la formación continua de los docentes para mejorar la calidad de la enseñanza.

Por último, la situación de aprendizaje sobre la radio ha demostrado ser una herramienta eficaz para el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Al utilizar la radio como recurso educativo, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su comprensión auditiva, su pronunciación y su vocabulario. La situación de aprendizaje también ha permitido a los estudiantes explorar y aprender sobre la cultura francófona a través de la radio, lo que les ha dado una comprensión más profunda de la lengua y ha aumentado su motivación para aprender. La estructura de la situación de aprendizaje, que incluyó actividades variadas de pre-escucha, escucha, post-escucha y producción oral, ha permitido a los estudiantes desarrollar sus habilidades lingüísticas y su pensamiento crítico. Además, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) así como las estrategias de pensamiento han permitido que la situación de aprendizaje sea más inclusiva y accesible para todos los estudiantes.

En general, la situación de aprendizaje sobre la radio en francés ha demostrado ser una forma

efectiva de enseñar una segunda lengua extranjera y de fomentar el interés y la motivación de los estudiantes. Al integrar el DUA y los enfoques pedagógicos inclusivos, los educadores pueden asegurarse de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y mejorar sus habilidades en francés, independientemente de sus habilidades lingüísticas previas o de otros factores que puedan afectar su aprendizaje. Para terminar, quisiera añadir que la elaboración de una situación de aprendizaje es muy compleja y laboriosa. Tras el análisis del tiempo invertido en esta situación de aprendizaje, se puede confirmar que es difícil compaginar el trabajo diario de docente con las exigencias de la ley y de las nuevas teorías. El cambio deseado en la educación es necesario y se hará pero de forma más lenta de lo deseado.

## 5.-LISTADO DE REFERENCIAS

### Referencias legislativas

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español, 2002.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes, 2021.

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA, 27/07/2022, núm.145)

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

### Referencias bibliográficas

Abdelilah-Bauer B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. La découverte. Paris.

Ausubel D. P. (2002). *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Dordrecht. Netherlands: Kluwer. Edición en español: *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica. Barcelona.

Bilbao A. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma Editorial. Barcelona.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin. Reino Unido.

Deprez C. (1999) *Les enfants bilingues: langues et familles*. Didier. Paris.

Elizondo C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje*. Octaedro Editorial, Barcelona.

Duverger J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette Français Langue Étrangère. Paris.

Nieto Moreno de Diezmas E. (2021). *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación e investigaciones recientes*. Secretaría General Técnica. Madrid. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=22921](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=22921)

Swartz R.J. , Costa A.L. , Beyer B.K. ,Reagan R. y Kallick B. (2013), *El aprendizaje basado en el pensamiento*. New York.

## Webgrafía

Affiche cerveau et plurilinguisme: *Le plurilinguisme, un atout pour le cerveau*.  
<https://dulala.fr/wp-content/uploads/2020/09/Affiche-cerveau-et-plurilinguisme.pdf> (Consulta: 16 de febrero de 2023)

Cachan S. Romero D. Marcos J.M. Burró J.D. Morillas L.M. *Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)*. Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). <https://arasaac.org/> (Consultado el 12 de abril de 2023)

Cañete A. *Quiz quiz trade*.  
<https://fromwhereiteach.com/2018/12/02/aprendizaje-cooperativo-quiz-quiz-trade/> (Consulta: 13 de abril de 2023)

Elizondo C. Imagen. *Materiales y recursos para descargar*.  
<https://www.coralelizondo.com/recursos-educativos/>

*Imagen ejemplificación DUA en situación de aprendizaje*. Publicado el 20 de enero de 2023.  
<https://www.orientacionandujar.es/2023/01/21/dua-pautas-para-su-introduccion-en-el-curriculo-y-en-las-situaciones-de-aprendizaje/esquema-situacion-de-aprendizaje-1/>

*Hipótesis del periodo crítico*. Centro virtual Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm)  
(Consulta: 14 de febrero de 2023).

Moral Teruel F. *Aprendizaje de la lengua y el ejercicio físico*. I Congreso Nacional de Neurociencia aplicada a la educación. [https://www.youtube.com/watch?v=4mAy\\_vcUH3I&t=218s](https://www.youtube.com/watch?v=4mAy_vcUH3I&t=218s) (4 de Octubre de 2017).

Marope M. 2019. *Reconceptualizing and repositioning in the 21st century*. UNESCO. [https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing\\_and\\_repositioning.pdf?fbclid=IwAR3oOL6pkLL-j4VtLB4CIIFtuDP6fD2M5SAz2zvTKcsfe2NDg3\\_i0\\_nL-Ao](https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing_and_repositioning.pdf?fbclid=IwAR3oOL6pkLL-j4VtLB4CIIFtuDP6fD2M5SAz2zvTKcsfe2NDg3_i0_nL-Ao) (Consulta: 22 de enero de 2023)

17 retos *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Universidad de Granada. Granada. [http://17retosods.com/17\\_retos](http://17retosods.com/17_retos) (Consulta: 29 de enero de 2023)

Prioretti. J.L *Inclusión y calidad educativa*. <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2017/07/12/4936/> (Consulta: 13 de abril de 2023)

Proyecto DUALETIC. *Principios del DUA*. [https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua\\_principios.html](https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html) (Consulta: 22 de enero de 2023)

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. & Moro, M. (2007). *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités*. Le français aujourd'hui, n° 158, pp 58-65. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0058>

## 6.- ANEXOS

### ANEXO I: Objetivos de etapa LOMLOE

#### OBJETIVOS DE ETAPA LOMLOE

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las

diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan la empatía y su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Desarrollar hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable, fomentando la educación vial y actitudes de respeto que inciden en la prevención de los accidentes de tráfico.

## **ANEXO II: Competencias clave**

Las competencias clave a desarrollar son las siguientes:

### **– Competencia en comunicación lingüística (CCL).**

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o las señas para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

### **– Competencia plurilingüe (CP).**

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

### **– Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).**

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento

matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

– **Competencia digital (CD).**

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

– **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).**

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

– **Competencia ciudadana (CC).**

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el

conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

– **Competencia emprendedora (CE).**

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

– **Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).**

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

### **ANEXO III: Competencias específicas Lengua Extranjera: francés**

Competencias específicas de la Lengua Extranjera: francés según la ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, p.271

*“Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades y situaciones de aprendizaje cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área de conocimiento. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada área de conocimiento.”*

CE.LEF.1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

CE.LEF.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

CE.LEF.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

CE.LEF.4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

CE.LEF.5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

CE.LEF.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para

aprender a gestionar situaciones interculturales.

## **ANEXO IV: Perfil de salida**

**Perfil de salida al acabar la etapa de Primaria** según la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, p.25

### **Descriptorios operativos al completar la Educación Primaria:**

#### **Descriptorios operativos de la competencia en comunicación lingüística (CCL)**

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarse adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de

disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

### **Descriptores operativos de la competencia plurilingüe (CP)**

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...

CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.

CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.

CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.

### **Descriptores operativos de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)**

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...

STEM 1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y

<p>emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas.</p>
<p>STEM 2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, planteándose preguntas y realizando experimentos sencillos de forma guiada.</p>
<p>STEM3. Realiza, de forma guiada, proyectos, diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto, procurando la participación de todo el grupo y resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir.</p>
<p>STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de algunos métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y veraz, utilizando la terminología científica apropiada, en diferentes formatos (dibujos, diagramas, gráficos, símbolos...) y aprovechando de forma crítica, ética y responsable la cultura digital para compartir y construir nuevos conocimientos.</p>
<p>STEM5. Participa en acciones fundamentadas científicamente para promover la salud y preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de ética y seguridad y practicando el consumo responsable.</p>

### **Descriptores operativos de la competencia digital (CD)**

<p>Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...</p>
<p>CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.</p>
<p>CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, video, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.</p>

CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.

CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.

#### **Descriptorios operativos de la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)**

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...

CPSAA 1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.

CPSAA 2. Conoce los riesgos más relevantes y los principales activos para la salud, adopta estilos de vida saludables para su bienestar físico y mental, y detecta y busca apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias.

CPSAA 3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

CPSAA 4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.

CPSAA 5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo

buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.

### **Descriptorios operativos de la competencia ciudadana (CC)**

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...

CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.

CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.

CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.

### **Descriptorios operativos de la competencia emprendedora (CE)**

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...

CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.

CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y

se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de la vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.

CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

### **Descriptorios operativos de la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)**

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...

CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.

CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.

CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.

## **ANEXO V: Retos del siglo XXI**

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
  
- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.
  
- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.
  
- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
  
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
  
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
  
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
  
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
  
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.

– Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

## ANEXO VI: Criterios de evaluación en Lengua Extranjera: francés

Competencias específicas LEF	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
<b>CE.LEF. 1</b>	<p>1.1. Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.</p> <p>1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias elementales en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin</p>	<p>1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias adecuadas en situaciones</p>	<p>1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.</p> <p>1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas</p>

	de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el contexto.	comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.	cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.
<b>CE.LEF.2</b>	<p>2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.</p> <p>2.2. Escribir palabras, expresiones</p>	<p>2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.</p> <p>2.2. Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.</p> <p>2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común</p>

	<p>conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.</p> <p>2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias básicas para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>	<p>asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.</p> <p>2.3. Seleccionar y aplicar de forma guiada estrategias para producir mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>	<p>sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.</p>
<b>CE.LEF.3</b>	<p>3.1. Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas elementales sobre temas cotidianos,</p>	<p>3.1. Participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y</p>	<p>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y</p>

	<p>preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.</p> <p>3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación.</p>	<p>próximos a su experiencia, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital.</p> <p>3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas.</p>	<p>próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.</p>
<b>CE.LEF.4</b>	<p>4.1. Interpretar y explicar información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos, de forma guiada, en</p>	<p>4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad,</p>	<p>4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por</p>

	<p>situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p>	<p>mostrando empatía e interés por las y los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p> <p>4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>	<p>las y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p> <p>4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</p>
<b>CE.LEF.5</b>	<p>5.1. Comparar y contrastar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas reflexionando, de</p>	<p>5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre</p>	<p>5.1. Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente</p>

	<p>forma guiada, sobre aspectos elementales de su funcionamiento.</p> <p>5.2. Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Identificar y explicar, de manera guiada, progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera.</p>	<p>aspectos básicos de su funcionamiento.</p> <p>5.2. Utilizar y diferenciar, de forma guiada, los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Registrar y aplicar, de manera guiada, los progresos y dificultades elementales de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y participando en actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).</p>	<p>autónoma sobre aspectos básicos de su funcionamiento.</p> <p>5.2. Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje.</p>
<b>CE.LEF.6</b>	<p>6.1. Mostrar interés por la comunicación</p>	<p>6.1. Actuar con respeto en situaciones interculturales,</p>	<p>6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales,</p>

	<p>intercultural, identificando y analizando, de forma guiada, las discriminaciones, los prejuicios y los estereotipos más comunes, en situaciones cotidianas y habituales.</p> <p>6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.</p>	<p>identificando y comparando semejanzas y diferencias elementales entre lenguas y culturas, y mostrando rechazo frente a discriminaciones, prejuicios y estereotipos de cualquier tipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos elementales y habituales que fomenten la convivencia pacífica y el respeto por los demás. 6.3. Seleccionar y aplicar,</p>	<p>construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.</p> <p>6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.</p> <p>6.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística.</p>
--	--	--	--

		de forma guiada, estrategias básicas para entender y apreciar los aspectos más relevantes de la diversidad lingüística, cultural y artística.	
--	--	---	--

## **ANEXO VII: Saberes básicos**

### **Tercer ciclo**

#### **A. Comunicación**

El alumnado irá adquiriendo autoconfianza en el uso de la lengua extranjera, irá avanzando en las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados. En este ciclo consolidarán e implementarán los saberes básicos en cuanto al léxico, unidades lingüísticas, estrategias conversacionales. Continuarán con la adquisición de los patrones sonoros y convenciones ortográficas. El error será considerado como instrumento de mejora.

#### **Conocimientos, destrezas y actitudes:**

-Autoconfianza. El error como instrumento de mejora.

-Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.

-Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.

-Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad. Expresar la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o el desacuerdo, el sentimiento, la intención; hacer peticiones y ofrecimiento de ayuda, dar información, y pedir permiso, sugerir planes e informar de planes, ir de compras o ir a un restaurante, hablar de experiencias.

-Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no

literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.

-Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas elementales.

-Léxico básico y de interés para el alumnado, relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana, salud y hábitos de vida saludables, educación y estudio, lenguas y comunicación, medio ambiente, sostenibilidad y clima, maravillas del mundo, tecnologías del aprendizaje y de la comunicación, cine, televisión y festividades de países francófonos.

-Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones.

-Convenciones ortográficas básicas y significados asociados a los formatos y elementos gráficos.

-Convenciones y estrategias conversacionales básicas, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, comparar y contrastar, colaborar, etc.

-Recursos para el aprendizaje y estrategias para la búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.

-Propiedad intelectual de las fuentes consultadas y contenidos utilizados.

-Herramientas analógicas y digitales básicas de uso común para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción y colaboración educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

## **B. Plurilingüismo**

En el último ciclo de primaria el alumnado afianzará estrategias de compensación que le permitan responder a necesidades concretas y le ayuden a superar barreras de comunicación derivadas de su competencia lingüística. Avanzará en el conocimiento que tiene sobre el funcionamiento de la lengua francesa estableciendo relaciones entre las lenguas que conformen su repertorio lingüístico. Será capaz de realizar auto y coevaluación que le permita avanzar y progresar en su aprendizaje.

### **Conocimientos, destrezas y actitudes:**

-Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las lenguas familiares.

-Estrategias básicas de uso común para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.

-Estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.

-Léxico y expresiones de uso común para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

-Comparación elemental entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

## **C. Interculturalidad**

En el último ciclo de Educación Primaria se potenciará el valor de lengua extranjera como medio de acceso a información y conocimiento de culturas diferentes, poniendo de relieve diferencias que pueden aparecer en el uso de la lengua en función de las relaciones personales y del contexto. Se insistirá en el correcto uso de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación aplicando las normas de cortesía y códigos de conducta adecuados.

### **Conocimientos, destrezas y actitudes:**

-La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas y modos de vida diferentes.

-Interés y valoración positiva por establecer contactos y comunicarse a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera.

-Patrones culturales básicos de uso frecuente propios de la lengua extranjera.

-Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, convenciones sociales básicas de uso común, lenguaje no verbal, cortesía lingüística y etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.

-Estrategias básicas de uso común para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

## ANEXO VIII : Errores a evitar en el diseño de situaciones de aprendizaje y elementos a incluir en ella.

En cuanto a los errores, es importante no partir de una actividad sino que se debe de partir de los objetivos didácticos enlazados con los saberes básicos y con las competencias específicas a desarrollar.

El segundo error consiste en no diseñar una situación de aprendizaje rígida. Tiene que tener cierta flexibilidad para adaptarse a las necesidades reales para llegar a cumplir con la adquisición de los saberes básicos y las competencias.

La situación de aprendizaje tiene como característica principal proporcionar un papel activo al alumnado, por lo que va a necesitar ayuda y andamiaje para llegar a actuar de forma correcta. Algunos de los andamiajes se pueden prever durante la confección de la situación de aprendizaje pero otros andamiajes pueden surgir durante el desarrollo de la situación de aprendizaje a través de los mecanismos de evaluación.

El tercer error a evitar es la desconexión entre lo procedimental y los conceptos o modelos a desarrollar. Deben de tener una relación estrecha el desarrollo de las destrezas con las teorías, saberes o modelos científicos que deben de adquirir.

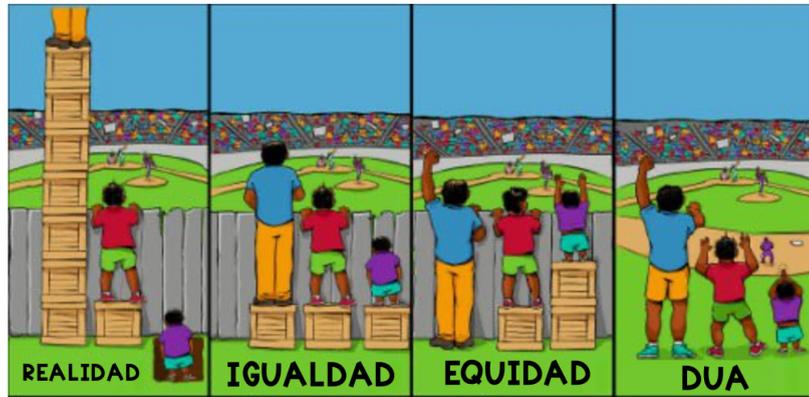
Los elementos a incluir en las situaciones de aprendizajes:

<b>Introducción y contextualización</b>	Incluye una breve presentación del tema, el motivo de la elección, las fuentes documentales que han inspirado la secuencia, la etapa/curso al que va dirigida una estimación temporal y la relación general con el contexto.
<b>Objetivos didácticos</b>	Objetivos de aprendizaje específicos a alcanzar dentro de la situación de aprendizaje. Tienen que tener relación con las competencias y los saberes curriculares.
<b>Elementos curriculares</b>	Relación justificada y redactada con los elementos curriculares: sub-bloques de saberes, competencias clave y/o perfiles de salida, competencias específicas y criterios de evaluación.
<b>Conexiones con otras áreas</b>	La interdisciplinariedad en un enfoque educativo basado en competencias es fundamental. Existen numerosas conexiones con otras materias que pueden considerarse en las situaciones de aprendizaje.
<b>Descripción de la situación de aprendizaje</b>	Incluye el desarrollo de la situación, las acciones a realizar, el tipo de agrupaciones, las preguntas que se pueden plantear en la situación planteada, los momentos en los que se estructura y los materiales que se emplean. Se trata de realizar una descripción narrativa de las acciones a llevar a cabo en el aula durante la situación de aprendizaje.
<b>Atención a las diferencias individuales</b>	Incluye la descripción de las acciones tomadas en el diseño planteado para atender a la diversidad.
<b>Orientaciones para la evaluación formativa</b>	La evaluación, tal y como se ha comentado anteriormente, es un motor para el aprendizaje. Se deberían incluir una breve descripción de los instrumentos y procedimientos para evaluar tanto el aprendizaje del alumnado como la situación de aprendizaje diseñada.
<b>Referencias bibliográficas</b>	Referencias empleadas a lo largo del diseño de la situación de aprendizaje, o bibliografía relacionada con materiales y/o recursos empleados.

Figura 1. Elementos que se pueden incluir en la descripción de una situación de aprendizaje

## ANEXO IX: Diseño Universal para el Aprendizaje

# DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE



### SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Imagen: de @eveyhugo96

# DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

REDES AFECTIVAS



xxxxxxxxxxxxxxxx

REDES DE RECONOCIMIENTO



© CAST

REDES ESTRATÉGICAS



xxxxxxxxxxxxxxxx

Imagen de [www.coralelizondo.wordpress.com](http://www.coralelizondo.wordpress.com)

.-El por qué (relacionado con el área cerebral de las redes afectivas):

**Proporcionar múltiples formas de compromiso:**

La meta que se persigue en este principio es lograr que todo el alumnado sea capaz de **afrentar su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva**. Para ello, nuestro papel es **captar la atención y el interés** de los discentes. **La alegría y la sorpresa** son dos emociones que debemos saber utilizar para conseguir el interés y la motivación del alumnado.

Para que puedan **ser autónomos**, necesitan poder llegar a elegir ellos mismos su camino dentro de las opciones ofertadas por el docente. **Qué quiero saber, cómo lo voy a averiguar y cómo lo voy a evaluar.**

Para eso, el docente debe diseñar unas situaciones de aprendizaje pertinentes y relevantes con elementos que nazcan de sus intereses. **Partir de un problema o contexto real y/o personal y pedirles una solución o propuesta concreta real** permitirá ilusionar a los estudiantes. Se debe evitar también las distracciones y amenazas del aula. Es importante, tener un calendario visual (sesiones disponibles, fecha límite de entrega/presentación), minimizar el ruido, crear un clima favorecedor para el trabajo, etc. Es importante también tener **visibles los objetivos y metas claras, variar las demandas y los recursos** para optimizar los desafíos adaptados a cada uno de los estudiantes. **Promover la colaboración y la comunicación** en el aula va a permitir crear situaciones ricas como debates, asambleas, tutorías entre iguales, actividades cooperativas, agrupamientos flexibles y por la ayuda entre todos y todas.

Para poder guiar a nuestros discentes, es fundamental proporcionar una **retroalimentación de calidad** evitando los juicios de valores como el muy bien, bien, regular, etc., o bien dando una información meramente numérica. Se trata de ir más allá de la calificación y **corregir con detalles y prescripciones claras** para la mejora del aprendizaje: **reflexión sobre el error, dar valor al esfuerzo para animar** en seguir persistiendo.

En cuanto al **fomento de la autorregulación** es necesario proporcionar al alumnado además de los objetivos y metas personales, **unas listas y rúbricas** con objetivos que favorezcan la autorregulación así como **momentos reflexivos** que permitan **determinar el esfuerzo y las expectativas** de cada persona. Para el aumento de la capacidad reflexiva es importante trabajar **la autoevaluación** e implicar al alumnado en lo que realmente necesitaría para ser más autónomo.

.- El cómo (relacionado con el área cerebral de las redes de reconocimiento):

**Proporcionar múltiples formas de representación:**

Se trata de proporcionar al alumnado diferentes recursos para la **accesibilidad de la información escrita**: desde el tipo de letra, tamaño de letra, interlineado, contraste de colores, uso de imágenes, gráficos, infografías, uso de emoticonos para la prosodia y el énfasis, etc. Y para la **accesibilidad de la información oral**: uso de los subtítulos (convertidores de voz en texto), organizadores gráficos, imágenes, lenguaje corporal, tono de habla adecuado, audiolibros, etc. Los objetos físicos y las maquetas permiten utilizar el tacto también. La creación de glosarios con imágenes y/o voces permiten integrar mejor el vocabulario aprendido. En el aprendizaje de la LE se debe de permitir **el uso de la traducción, descripción, movimiento y uso de imágenes**.

Otra estrategia importante es la **activación de los conocimientos previos** antes de construir un nuevo aprendizaje. El alumnado debe relacionar el conocimiento nuevo con uno ya adquirido para dar sentido al aprendizaje. Se puede realizar a través de cuestionarios como KPSI, rutinas de pensamiento y organizadores gráficos, vincular la información con otras áreas de conocimiento o bien realizar actividades auténticas y significativas. D. Ausubel<sup>28</sup>, psicólogo y pedagogo estadounidense, es el principal defensor de que el conocimiento previo tiene un papel muy importante en la adquisición de otros aprendizajes.

Proporcionar múltiples formas de representación es también utilizar diversas estrategias que permiten **organizar el pensamiento**: plantillas, organizadores gráficos, mapas conceptuales, listas de verificación, así como oportunidades para reutilizar conceptos en otros contextos y poder poner en práctica lo aprendido. Permite **maximizar la transferencia y la generalización de la información**.

.- El qué (relacionado con el área cerebral de las redes estratégicas):

**Proporcionar múltiples medios de acción y expresión:**

En esta parte, se pone en valor las **diferentes formas de expresar** lo que sabe el alumnado. Algunos prefieren demostrarlo con explicaciones orales, otros con explicaciones escritas y

---

<sup>28</sup> David. P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer. Edición en español: Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002

finalmente, otros necesitan “hacer” lo que saben.

Entra aquí la **variabilidad en cuanto a soporte transmisor. Ofrecer al alumnado diferentes formas de expresarse** es aceptar que cada uno es diferente y no todos se sienten cómodos con la misma herramienta de trabajo. Se trata de ofrecer alternativas al cuaderno, bolígrafo y lápiz. Mientras que unos se sienten más cómodos con el ratón y el teclado, otros prefieren realizar una construcción tangible.

## ANEXO X: Metodología para la situación de aprendizaje propuesta

**El Aprendizaje Basado en Proyectos** para dar un contexto real al aprendizaje:

La clase se divide en grupos de trabajo y cada uno de ellos tiene que investigar un tema que puede estar basado en problemas reales y teniendo que dar una solución al mismo tras una investigación adecuada y pautada. Trabajar de esta forma implica una organización clara de las actividades propuestas a lo largo de la situación de aprendizaje.

Las orientaciones metodológicas del **M.C.E.R** marcan que el profesorado debe adoptar un enfoque pedagógico orientado a la acción en la enseñanza, y más aún en la enseñanza de lenguas extranjeras. La metodología tendrá un **carácter activo, comunicativo, motivador, participativo** y partirá de los **intereses** del alumnado, favoreciendo el **trabajo individual y cooperativo** así como el **aprendizaje entre iguales** con proyectos que tendrán referencias a la vida cotidiana y a su entorno más inmediato y permitirá la integración de los aprendizajes. Se debe utilizar una **variedad de recursos y materiales didácticos** para responder a la diversidad en el aula.

El alumnado es un actor social, así pues tiene que ser el actor de su aprendizaje. El alumnado es considerado el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje y nuestro objetivo es conseguir lo mejor de él relacionado directamente con una **educación personalizada** y teniendo en cuenta **las necesidades y características del alumnado**, es decir, la diversidad y las diferencias individuales. Es lo que pretende el planteamiento competencial. Por tanto es importante aprender a conocer a nuestro alumnado, tener en cuenta las características (edad, actitud, motivaciones, nivel de conocimientos...).

**La flexibilidad** es una gran estrategia para llegar a conseguir nuestros objetivos. Debemos emplear la flexibilidad en las estrategias de enseñanza, en los materiales y en las actividades del alumnado. En cada situación de aprendizaje, hay que preparar un banco de actividades de refuerzo y de ampliación para alumnado con más y menos dificultades para aprender francés.

Es importante utilizar **técnicas de trabajo cooperativo** para compartir conocimiento e involucrarse en situaciones comunicativas y colaborativas con otros miembros del grupo. Podemos **respetar así los ritmos de aprendizaje** y favorecer la inclusión.

El **trabajo por parejas** con niveles distintos es también muy funcional en las clases de lenguas extranjeras para poder fomentar la ayuda y la solidaridad así como incentivar el habla en grupos reducidos. De ahí, la importancia de los **agrupamientos flexibles**.

No podemos perder de vista el enfoque comunicativo ni tampoco la importancia de **la interacción y de la mediación** a la hora de pensar en las actividades. Debemos también buscar un espacio para las actividades que fomenten las **inteligencias múltiples** así como **la**

**creatividad** y la expresión de **las emociones**. Para promover la lectura de forma inclusiva debemos pensar en buscar y/o elaborar textos accesibles como la **lectura fácil** (facile à lire), o bien a través de **pictogramas** creados por el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Otra forma de fomentar la lectura son los audiolibros ricos en contenidos que proponen tanto la lectura como la escucha.

**Aprendizaje basado en el pensamiento:** Rutinas de pensamientos a utilizar:

“Veo, Pienso, Me pregunto.” (Al visualizar una imagen, un texto, un vídeo, una canción, etc), “3,2,1 puente” (3 ideas, 2 preguntas y una analogía (imagen o metáfora)): a realizar al principio de una unidad y al final o bien al inicio de un concepto y al final. Se trata de comparar las respuestas entre el antes y el después. “Brújula. Puntos cardinales” (para conocer el punto de partida, expectativas, preocupaciones sobre un tema): N (Necesidades) S (Sugerencias) E (Expectativas e ilusiones) O (preOcupaciones) A utilizar al inicio de una unidad, ayuda a pensar sobre el contenido a estudiar. “Pienso, me interesa, investigo”. Rutina previa al desarrollo de una investigación. “juego de explicación” (observación, pregunta, explicaciones o hipótesis, razones/justificaciones) “Diagrama de Venn”(Diferencias y similitudes). “Compara y contrasta”.

## ANEXO XI: Secuenciación actividades

### Sesión 0



### Sesión 1 y 2

#### 1.- “Globo volador” Dinámica de grupo para la cohesión:

Una vez que los grupos están hechos, los equipos de 4 o 5 alumnos/as deben formar un círculo y mantener el círculo sin soltar sus manos. La maestra les lanza un globo y tienen que mantener el globo en el aire sin que se caiga o sin que se vaya fuera del círculo.

Objetivo de la dinámica: Comunicar entre ellos/ellas para conseguir que el globo no se caiga.

Etablir estrategias entre ellos/ellas y ponerse de acuerdo para conseguir mantener el globo en el aire.

**2.- “Nous sommes un groupe”**

<b>PARTICIPANTS:</b>	- - - -
<b>NOM ET SLOGAN:</b>	
<b>RÔLES:</b> - SECRÉTAIRE: - PORTE-PAROLE: - CONTRÔLEUR: - COORDINATION:	
<b>NORMES DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE:</b>	1- 2- 3- 4- 5-

<b>OBJECTIFS DE L'ÉQUIPE:</b>	1- 2- 3- 4-
<b>COMPROMIS PERSONNELS:</b>	1- 2- 3- 4- 5-
<b>AUTRES IDÉES:</b>	

DATE:

SIGNATURES:

## Indicadores de evaluación de la sesión 1 y 2

Nombre: ..... Apellidos:.....Clase: .....

Criterios de evaluación	Indicadores (1= puede mejorar 2= aceptable 3=bien 4=muy bien)	1	2	3	4
2.2	1.- Participa de forma activa en la creación del nombre del grupo.				
2.2	2.- Aporta ideas para las normas y los objetivos del grupo.				
3.2	3.- Es capaz de escuchar a sus iguales, dar opiniones y respetar las de los demás.				
3.2	4.- Dialoga para llegar a un acuerdo.				
4.1	5.- Se esfuerza y tiene interés en buscar palabras en el diccionario/en el traductor.				

## Sesión 3

### Que sais-je sur la radio?

AVANT		APRÈS
Réponses initiales		Réponses finales
3 IDÉES	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">3, 2, 1, PONT</div>	3 IDÉES
2 QUESTIONS		2 QUESTIONS
1 METAPHORE		1 METAPHORE

## Indicadores de evaluación sesión 3

Nombre: ..... Apellidos:.....Clase: .....

Criterios de evaluación	Indicadores (1= puede mejorar 2= aceptable 3=bien 4=muy bien)	1	2	3	4
4.1	1.- Es capaz de reutilizar un conocimiento previo (idioma/concepto)				
	2.- Las frases escritas (afirmativas y preguntas) son coherentes.				
	3.- Puede formular preguntas sobre el tema propuesto.				
	4.- Es creativo/a en cuanto a la metáfora inventada.				
5.3.	5.- Compara al final de la situación de aprendizaje lo que escribió al inicio con lo que volvió a escribir al final.				

### Sesión 4 y 5

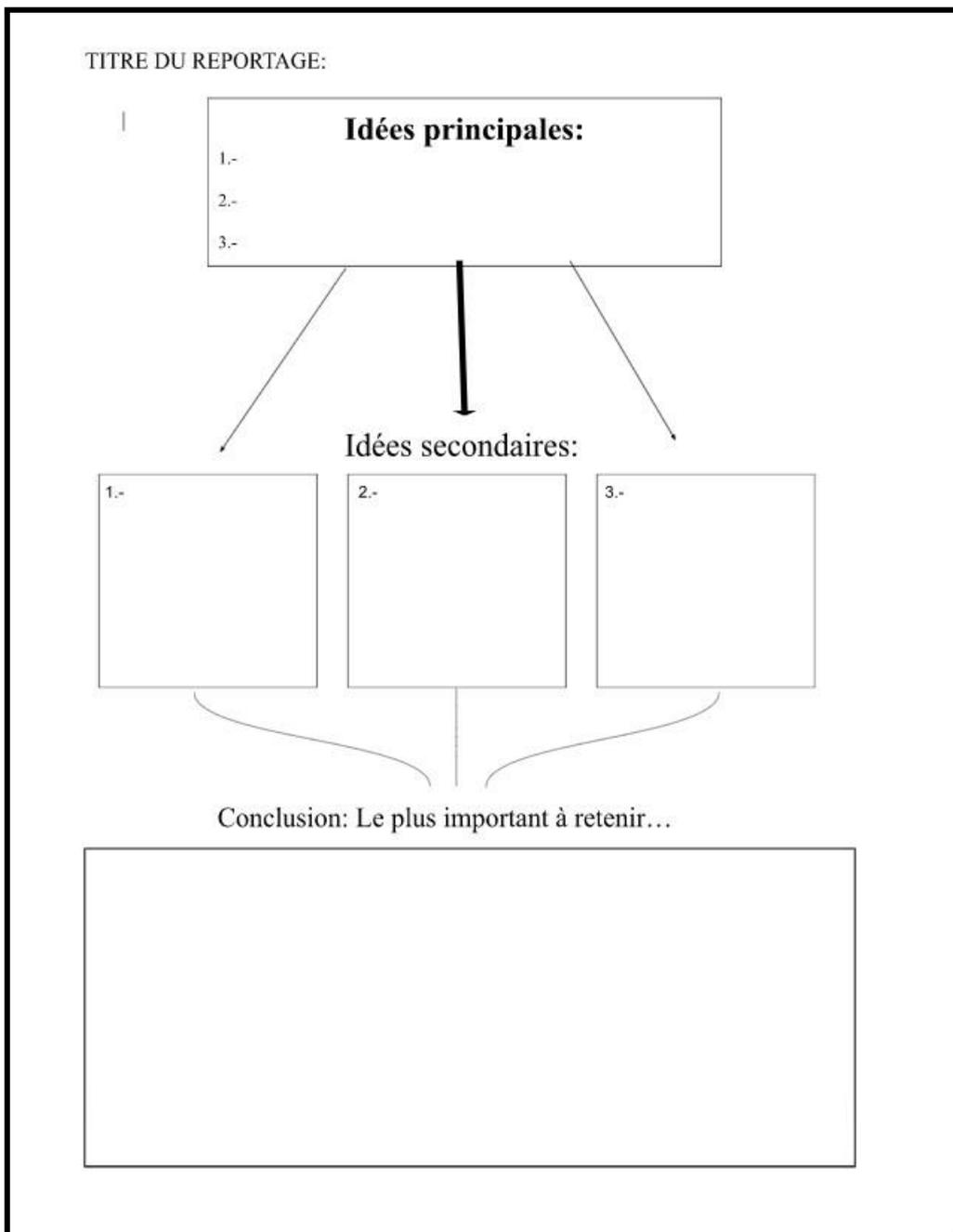
Stratégie JIGSAW: Stratégie du puzzle

Prénom de l'expert du sous thème de l'équipe:	Titre du Reportage:	Idées principales:	Idées secondaires	Le plus important à retenir...
	Reportage n°1:			
	Reportage n°2:			
	Reportage n°3:			
	Reportage n°4:			
	Reportage n°5:			

Nombre: ..... Apellidos:.....Clase: .....

Criterios de evaluación	Indicadores (1= puede mejorar 2= aceptable 3=bien 4=muy bien)	1	2	3	4
1.1	1.- Reconoce el sentido global de un texto escrito u oral y				

	multimodales así como palabras y frases específicas de un texto presentado en varios soportes.				
1.2	2.- Selecciona estrategias y conocimientos para procesar informaciones explícitas.				
	3.- Organiza estrategias y conocimientos para procesar informaciones explícitas.				
	4.- Aplica estrategias y conocimientos para procesar informaciones explícitas.				
4.1	5.- Explica un texto de forma breve y sencilla apoyándose en diversos soportes y recursos, mostrando respeto, empatía e interés por los interlocutores y lenguas habladas.				



## Sesión 6

**Quiz quiz trade:** Es una estructura de aprendizaje cooperativo. En otras palabras, es un repaso de contenidos a través de preguntas generadas por y para el alumnado.

### Explicación de la dinámica:

**A:** hace la pregunta que escribió en su papel a B (*QUIZ*).

**B:** responde la pregunta. Si no la contesta correctamente, A le pide que vuelva a probarlo. Si aún no lo consigue, le da una pista. Cuando lo logre, pasa al siguiente paso.

**B:** hace la pregunta que escribió en su papel a B (*QUIZ*).

**A:** responde la pregunta. Si no la contesta correctamente, B le pide que vuelva a probarlo. Si aún no lo consigue, le da una pista. Cuando lo logre, pasa al siguiente paso.

**A y B** se intercambian sus tarjetas (*TRADE*).

Se **dan las gracias** y se van a buscar otra pareja con quien repetir el proceso, esta vez con una pregunta diferente (la que obtuvieron al cambiar -hacer *trade*- con su pareja anterior).

Continúan preguntando, cambiando y buscando nuevas parejas **hasta que la maestra lo indique**.

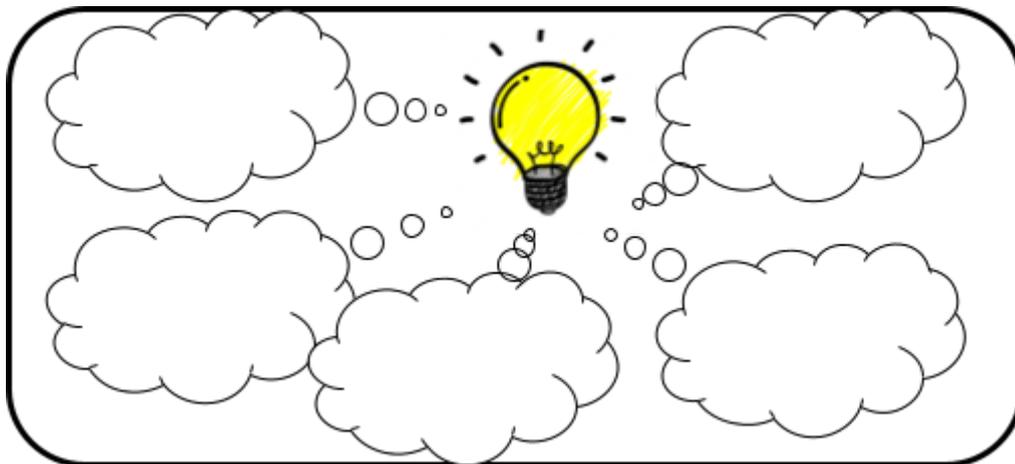
### Indicadores de evaluación **sesión 6**

Nombre: ..... Apellidos: ..... Clase: .....

Criterios de evaluación	Indicadores (1= puede mejorar 2= aceptable 3=bien 4=muy bien)	1	2	3	4
4.1	1.- Reconoce los conceptos importantes mostrando respeto y empatía por los interlocutores y las lenguas empleadas.				
	2.- Muestra interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.				
5.3	3.- Registra y utiliza los progresos y dificultades de aprendizaje realizando actividades de coevaluación.				
3.2	4.- Selecciona en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse y contestar preguntas sencillas, expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.				

## Sesión 7 y 8

Lluvia de ideas: **Quelles sont les sections d'une radio à l'école?**



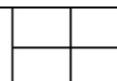
Tarjeta de aprendizaje: **Método WALT**

**OBJECTIF: Définir les sections de la radio de l'école.**

1.- J'écoute un programme radio pour enfants.



2.- J'écris les différentes sections de la radio dans le tableau Jigsaw.



3.- Je choisis avec mon groupe les différentes sections de la radio pour mon école.



Tableau Jigsaw: Quelles sont les différentes sections d'une radio?

DIFFÉRENTES RADIOS	CE QUE J'ÉCOUTE/JE VOIS 	CE QUE JE PENSE... 	JE ME DEMANDE.... 
RADIO SALUT L'INFO			
RADIO RFI			
RADIO TV5 MONDE			
RADIO JUNIOR			
RADIO MINUS			

Indicadores de evaluación **sesión 7 y 8**

Nombre: ..... Apellidos:.....Clase: .....

Criterios de evaluación	Indicadores (1= puede mejorar 2= aceptable 3=bien 4=muy bien)	1	2	3	4
1.2	1.- Selecciona de forma guiada estrategias y conocimientos adecuados escuchando un programa de radio adaptado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.				
2.1	2.- Expresa oralmente sus ideas previamente preparadas sobre las secciones de la radio.				
	3.- Utiliza de forma guiada recursos verbales y no verbales, usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.				
6.1	4.- Actúa con aprecio y respeto en situaciones interculturales.				
	5.- Vincula entre las diferentes lenguas y culturas mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.				

**Sesión 9**

ET NOUS, DE QUOI NOUS VOULONS PARLER À LA RADIO? ¿Y nosotros, de qué queremos hablar en la radio?

NOUS PENSONS 	NOUS NOUS INTÉRESSONS 	NOUS RECHERCHONS 

Indicadores de evaluación **sesión 9**

Nombre: ..... Apellidos:.....Clase: .....

Criterios de evaluación	Indicadores (1= puede mejorar 2= aceptable 3=bien 4=muy bien)	1	2	3	4
3.1	1.- Muestra empatía y respeto a las ideas de los interlocutores.				
	2.- Participa en situaciones interactivas breves y sencillas sobre la actividad.				
	3.- Planifica junto a sus compañeros/as las futuras investigaciones respetando las necesidades e intereses de los interlocutores.				
4.2	4.- Selecciona estrategias que ayuden a crear puente entre los conocimientos adquiridos y la tarea a ejecutar.				
	5.- Aplica estrategias que ayuden a crear puente entre los conocimientos adquiridos y la tarea a ejecutar facilitando la producción de información.				

**Sesión 10**

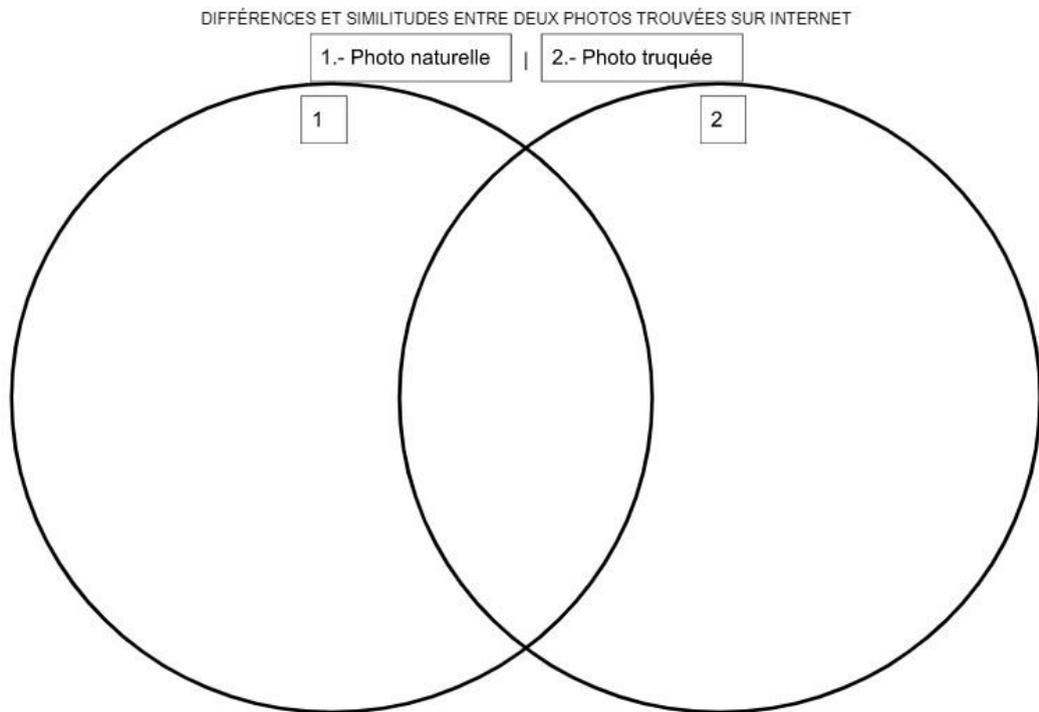


Photo naturelle ou photo truquée?

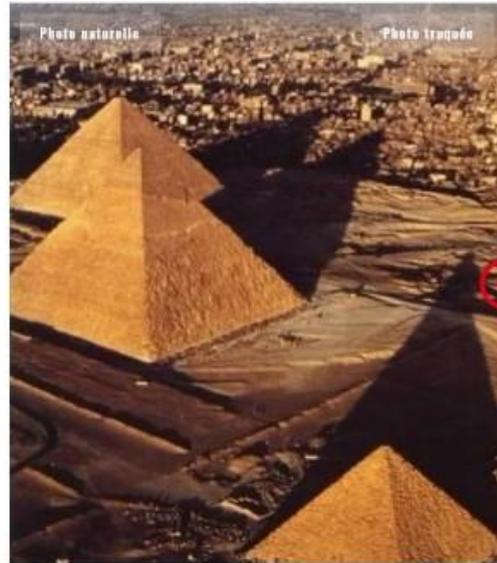
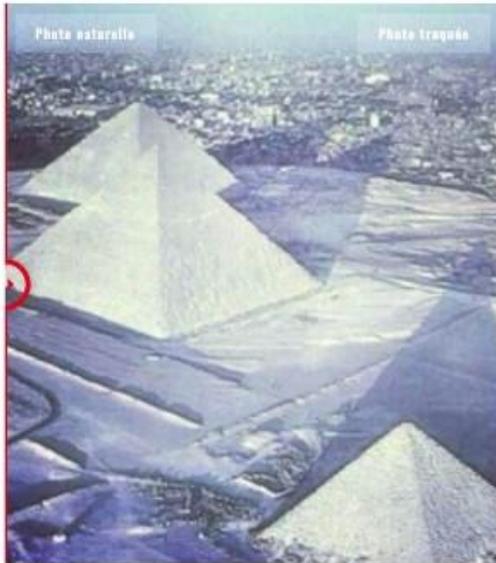
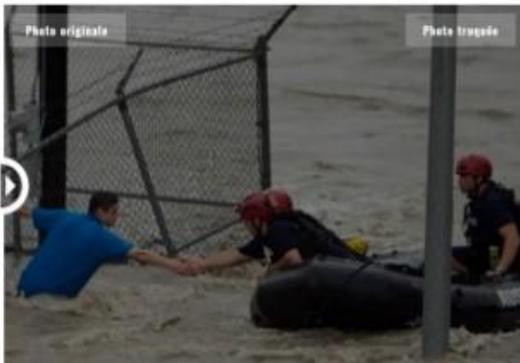


Photo naturelle ou photo truquée?



Indicadores de evaluación **sesión 10**

Nombre: ..... Apellidos:.....Clase: .....

Criterios de evaluación	Indicadores (1= puede mejorar 2= aceptable 3=bien 4=muy bien)	1	2	3	4
4.1	1.- Inferir y explicar imágenes, de forma guiada, mostrando respeto y empatía por los y las compañeros e interés por participar en la solución del problema apoyándose en diversos recursos y soportes.				

## Sesión 11 y 12

Et maintenant, c'est notre tour!

**Objectif: Organiser et rechercher des informations pour la rédaction d'un article.**

1.- Observe l'article de presse et ses différentes parties.



2.- Choisis un des deux articles proposés et remets en place les différentes parties de l'article.



3.- Avec la liste de contrôle, fais des recherches sur le thème choisi et rempli le tableau donné pour faire l'article.



1.-Présentation d'un article de presse modèle (Modelo artículo):

1.- Observe l'analyse d'un article de presse pour différencier les différentes parties de l'info.

### L'article de presse obéit à des règles de présentation

The diagram shows a newspaper article titled "À Marseille, le parfum de chocolat flotte à nouveau" from the "Bouches-du-Rhône" region. The article is annotated with labels for its various parts:

- Rubrique**: Bouches-du-Rhône
- titre**: À Marseille, le parfum de chocolat flotte à nouveau
- chapeau**: La Chocolaterie de Provence, reprise par des Russes, affiche ses ambitions
- Attaque**: (introduction courte et concise, répondant aux questions QUI, QUOI, OU, QUAND ?)
- illustration**: A photograph of a chocolate factory.
- légende**: A small portrait of a man.
- Intertitre**: (mise en valeur d'une idée, relance le sujet)
- Chute**: (conclusion, interrogation ou note d'humour)
- signature**: A small box at the bottom right of the article.

## 2.- À choisir, deux articles:

Toujours plus d'émissions radiophoniques sont filmées. Cela implique des adaptations dans le métier

# Quand la radio se prend pour la TV

de **YVES PIERSON**

Médias Depuis peu, One FM filme ses émissions. « Regardez la radio », une expression a priori étrange, s'écrit ainsi peu à peu en Suisse romande et de plus en plus de chaînes proposent des contenus filmés à leurs auditeurs.

Sur la Première de la RTS, La Matinée est filmée intégralement depuis 2016. L'animateur Florian a apprécié à franchir le pas. D'autres chaînes le font aussi. Radio Les Ulms a son programme depuis 2017 et LFM une partie de ses émissions depuis 2013.

**Vers une «radiotélévision»**  
Mais pourquoi donc filmer la radio? «Cela permet une présence accrue sur les réseaux sociaux, explique Franck Hébert, responsable marketing du pôle Langue de Media One Group (FM, One FM et Radio Les Ulms). Il constate que l'auditeur tend à rester davantage sur le site internet de la radio, lorsque celle-ci est filmée, ce qui accroît d'autant son image qu'elle acquiert la confiance du public. Pour certains, «nous avons eu une fois un problème technique et la vidéo de l'émission radio n'était plus disponible. Nous avons reçu des centaines de messages d'auditeurs inquiets.»



Dans le studio de La Matinée de la Première, le journaliste Romain Morard (au centre) est au micro... et devant les caméras. RTS

«Il faut d'elles...» «C'est qu'il faut dire, ce sont des séquences courtes qui complètent et enrichissent le propos de la radio.»

La radio tend à être plus marquée de caractère dans les émissions de radio à deux voix. N'aurait-on pas à une «radio avec la télévision. La radiotélévision pourrait bien s'imposer à l'avenir.»

Philippe Anze-Droz, chercheur et enseignant en sciences de la communication et du média à l'Université de Genève, observe une certaine fusion de la frontière entre radio et télévision. «Il n'est pas évident que la RTI envisage de regagner ses équipements de la télévision et TV sur le contenu de l'émission politique fédérale de Langue romande. On dirige vers des médias radiophoniques filmés qui peuvent être diffusés à la télévision. Mais la qualité technique, le pitch, met en garde l'expert. Il craint une certaine banalisation de l'information, provoquant une certaine platitude.»

Au sein de la RTS, ce n'est pas du même ordre. La distinction entre les deux a été précisée par toutes les chaînes à l'heure actuelle. Elle ne fait pas encore partie des cursus des écoles de journalisme.

Au Centre de formation au journalisme et aux médias (CFJM) à Lausanne, on envisage certes la mise en place d'un cours sur le sujet, mais sans obligation avant pour le moment. À l'académie de journalisme et des médias

Antoine Jolani, chef d'antenne sur La Première, «la télévision implique, elle un travail de réalisation bien plus important que la radio filmée. Là, c'est l'image qui est centrale.»

Romain Morard, journaliste à la RTS et producteur de «Une perte de souplesse» Cet entrepreneur est chargé des médias en français par Philippe Anze-Droz. «L'utilité du journalisme peut changer s'il s'agit de la présence des caméras. La radio filmée court le danger d'une forme accrue de mise en scène. Avec le risque que la spontanéité des journalistes s'efface et que la radio, un média conçu pour sa souplesse, perde de sa réactivité.»

«Après des décennies de radio, média léger et mobile par essence depuis sa création, semble aller totalement à contre-courant. C'est comme si l'on ressortait les cultures après l'invention de l'automobile, regardait un observateur du milieu.»

Antoine Jolani reconnaît que les caméras impliquent certaines contraintes pour les journalistes. «Il faut par exemple savoir bien placer ses tentes et éviter de trop bouger sur sa chaise. Ou encore, il ne faut pas mettre du pull épais, car cela crée des effets désagréables sur l'image.» Selon lui, les journalistes oublient parfois leur présence. «Je dois parfois leur rappeler qu'ils sont filmés, sourit-il.»

Le rapprochement entre radio et télévision s'inscrit dans une tendance plus large. «On assiste de plus en plus à un mélange des différents types de médias, radio, TV, presse et web», observe Dani Ribero. Mais chez lui, les frontières restent nettes les uns et les autres et il est difficile d'imaginer une diffusion comme Pico sur les jingles à la radio. À l'inverse, une information à la télévision n'est pas forcément de «une à



**«Je crains une certaine homogénéisation de l'information»**  
Philippe Anze-Droz  
Cet argument des réseaux sociaux est connu par tout le monde. Certains ont critiqué, à l'histoire, l'interrogent sur la pertinence de proposer de tels contenus radio ou vidéo. «C'est pas ainsi que nous allons toucher un public jeune,

2.- Remets dans l'ordre les étiquettes suivantes:

- L'intertitre
- La signature
- L'attaque: Qui, quoi, où, quand
- La chute
- La légende
- L'illustration
- Le titre
- Le chapeau

3.- Remets dans l'ordre les étiquettes suivantes:

- Le titre
- La légende
- La chute
- La signature
- Le chapeau
- L'intertitre
- L'illustration
- L'attaque: Qui, quoi, où, quand
- Rubrique

## Alençon - L'Aigle

# Céline et Anthony au secours des animaux

Partis au mois de mars 2014, les Alençonnais sont au Kirghizistan. Ils partagent sur les réseaux sociaux leur aventure écovolontaire, riche de rencontres.

Un léopard des neiges, au Kirghizistan.

Ils ont quitté leur famille, leur emploi, leur maison. Le 29 mars, Anthony Philippe et Céline Gibert ont mis le cap à l'Est, pour un voyage de cinq ans. Plus précisément un tour du monde écovolontaire. Par le biais de leur association, Around the rock, ils proposent leur aide bénévole dans les parcs naturels qui protègent les animaux menacés d'extinction, organisent des expéditions et sensibilisent les écoliers près des réserves.

En neuf mois de tribulations, les Alençonnais ont ajouté 22 000 km au compteur de leur petit 4x4 Toyota. Ils ont d'abord traversé l'Allemagne, la Slovaquie et la Pologne. Dans le parc Bialowieza, à la frontière biélorusse, ils ont observé bisons, loups et lynx. « Nous avons rencontré une femme qui habite avec ses enfants au milieu de la forêt, sans électricité, dans une ancienne maison de forestiers », raconte Céline.

En Caspienne, région côtière entre Fin-

lande et Russie, le duo a passé deux mois avec des bénévoles qui reintroduisent l'ours brun dans son milieu naturel. Le travail consistait à les dés-habituer à l'homme. « Nous leur avons posé des colliers émetteurs pour suivre leurs déplacements. Parmi nos tâches quotidiennes, des travaux d'entretien, de nettoyage, de construction et d'amélioration, mais aussi des randos dans la taïga. »

Au fil de la route, qui les a conduits de Saint-Petersbourg au lac Baïkal, les rencontres s'enchaînent. Les nuits russes sont froides dans la Toy-

ota, mais l'accueil des habitants est chaleureux - et les paysages grandioses. »

**Léopards des neiges**  
Puis vient la Mongolie et ses péripéties administratives, au guichet des ambassades. Les deux baroudeurs gardent la tête froide et la sourire jusqu'aux oreilles. Ils approchent les préhistoriques chevaux de Przewalski, puis les ours de Gobi et les chameaux sauvages.

Pas besoin d'être vétérinaire ou dresseur de fauves pour pratiquer

l'écovolontariat. L'arme secrète d'Anthony et Céline? Une caméra, pour réaliser des documentaires.

Dernier temps fort du voyage, un séjour avec les rangers d'une association allemande qui protège les léopards des neiges, au Kirghizistan. « Il n'en reste que 200 à 400 en liberté », souligne Anthony. La suite de l'aventure sera déterminée par le hasard, les rencontres... « qui se succèdent au Kirghizistan. Nous allons probablement y rester jusqu'à l'automne prochain. »

Suivez Céline et Anthony sur leur page Facebook ou sur leur blog Around the rock. Afin d'encourager le voyage écovolontaire, ils organisent des expéditions ont été, pour les adhérents de l'association.

Julien BELAUD.

### 3.-Lista de control:

<b>Liste de contrôle pour la rédaction de l'article</b>	OUI	NON
0.- Je choisis le type d'article que je veux écrire (reportage/interview).		
1.- Je choisis le sujet et l'angle (une question sur mon sujet).		
2.-Je réponds aux 5 questions principales (Qui/ quoi? quand? où? pourquoi? comment?).		
3.-Je parle du plus particulier au plus général.		
4.-Mes phrases sont courtes (une phrase=une idée).		
5.-Mes phrases sont simples(sujet-verbe-complément).		
6.-J'utilise des temps du langage parlé (présent, passé composé ou futur proche).		
7.-J'utilise des mots concrets.		
8.-J'utilise peu d'adjectifs.		
9.-Je décris les lieux, les personnages, je rends mon sujet vivant et original.		
10.-J'évite les mots de liaison.		
11.-J'évite les termes techniques trop difficiles.		
12.-J'illustre l'article sans oublier la légende et la source.		
13.- Je note les sources d'information et je signe.		

### 4.- Tabla para redactar el artículo:

#### RÉDACTION D'UN ARTICLE POUR LA RADIO

Rubrique:	
Titre:	
Sous-titre:	
Chapeau :	
Attaque (Qui/ quoi, quand, où, pourquoi, comment):	
Le corps du texte avec des paragraphes:	

La chute:	
La signature:	
Illustration, légende et source:	
Sources de l'article:	

5.-Rúbrica de autoevaluación:

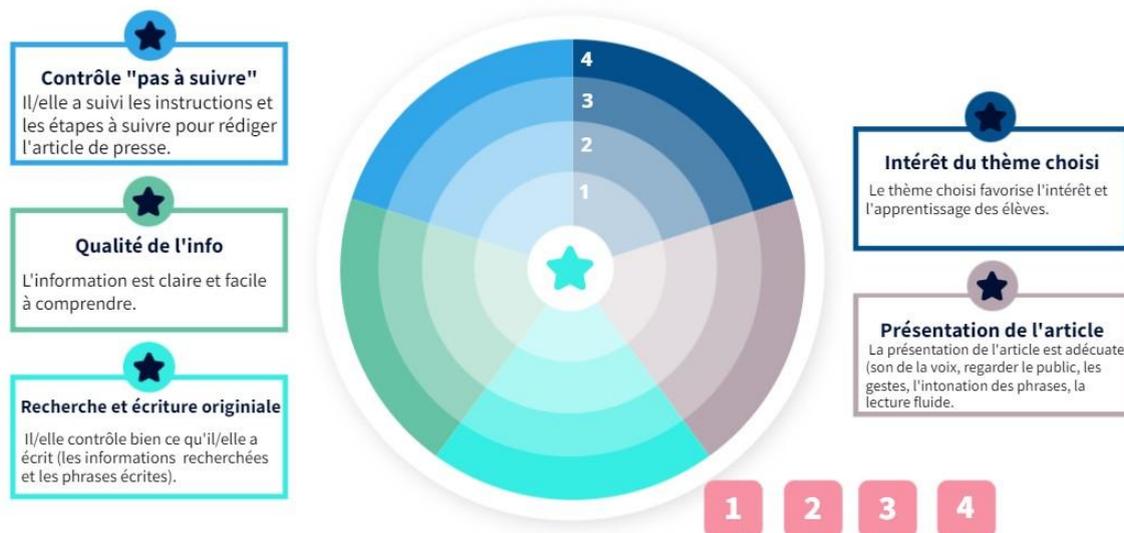
<b>RÚBRICA: ¡Y ahora nos toca!</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Adecuado</b>	<b>Muy adecuado</b>
<b>Selecciono la información importante del documento audiovisual o escrito que quiero transmitir.</b>	No consigo diferenciar la información importante de los detalles por lo que el artículo es confuso y extenso.	Selecciono informaciones importantes pero añadido también muchos detalles por lo que hace que la información transmitida no sea del todo importante.	Soy capaz de seleccionar la información importante del documento elegido aunque me olvido de una o dos informaciones importantes o bien añadido uno o dos detalles.	Soy capaz de seleccionar la información importante del documento elegido con mucha facilidad.
<b>Organizo y escribo un texto sencillo y breve siguiendo los pasos establecidos.</b>	No consigo organizar ni escribir un texto sencillo y breve siguiendo pautas tras varios intentos y correcciones.	Consigo organizar y escribir un texto sencillo y breve tras varias correcciones pero me sigue costando seguir los pasos.	Organizo y escribo un texto sencillo y breve siguiendo los pasos establecidos pero cometiendo algunos errores en cuanto a la organización y/o los pasos a seguir.	Organizo y escribo un texto sencillo y breve siguiendo los pasos establecidos de forma muy adecuada.
<b>Uso las estructuras y el léxico básico de uso común y frecuente trabajado en clase.</b>	No uso las estructuras y el léxico básico de uso común y frecuente trabajado en clase por lo que no soy capaz de reutilizar lo aprendido hasta ahora.	Uso las estructuras y el léxico básico de uso común y frecuente trabajado en clase cometiendo muchos errores.	Uso las estructuras y el léxico básico de uso común y frecuente trabajado en clase cometiendo algunos errores.	Uso las estructuras y el léxico básico de uso común y frecuente trabajado en clase con pocos errores y mucha soltura.
<b>Busco y/o creo recursos</b>	No busco ni	Busco o creo	Busco recursos	Busco y creo

<b>visuales (imágenes, gráfico) para ilustrar el artículo escrito.</b>	creo recursos visuales para para ilustrar el artículo escrito.	recursos visuales para ilustrar el artículo escrito pero con defecto de forma (Publicidad que impide la visibilidad, marca de agua importante, tamaño inadecuado, poca visibilidad)	visuales (imágenes, gráfico) para ilustrar el artículo escrito copiando el recurso respetando el derecho de autor.	recursos visuales (imágenes, gráfico) para ilustrar el artículo escrito de forma creativa, original y personal.
<b>Muestro interés por la elaboración del artículo según la temática elegida y es importante para mí.</b>	No muestro interés por la elaboración del artículo, ni por haber elegido yo mismo/a la temática y no me importa hacer el trabajo correctamente.	Muestro poco interés por la elaboración del artículo según la temática elegida y me importa poco el hacer bien el trabajo.	Muestro interés por la elaboración del artículo según la temática elegida y me importa el hacer bien el trabajo.	Muestro mucho interés por la elaboración del artículo según la temática elegida y me importa el hacer muy bien el trabajo.

### Sesión 13

## Cible de coevaluación: Présentation de l'article de presse.

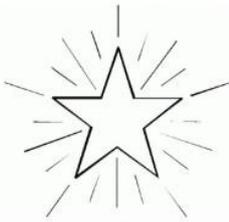
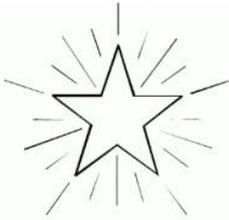
Déplace l'étoile sur la zone différenciée par couleur qui correspond à la qualité du travail de la présentation.



## Sesión 14

RÉFLE-ÉVALUONS

DEUX ÉTOILES ET UN SOUHAIT



## ANEXO XII: Autoevaluación de la práctica docente

Indicadores	SÍ	NO	A VECES
1.- En el aula se realizan situaciones de aprendizaje que siguen un guión establecido para su creación.			
2.- La metodología aplicada está en relación con las características de aprendizaje de mi alumnado (globalizada, interdisciplinar, activa, participativa, cooperativa).			
3.- Aplico principios y pautas del DUA.			
4.- Incorporo procesos de autoevaluación y coevaluación entre el alumnado.			
5.- Las tareas propuestas están graduadas en cuanto a dificultad y son de diferente tipo.			
6.- Presto atención a todos los alumnos y alumnas sin mostrar preferencias ni sesgos de género.			
7.- Favorezco la utilización de los recursos por parte del alumnado.			
8.- Los instrumentos de evaluación son diversos y están en relación con los criterios y la metodología empleada.			
9.- Los espacios en el aula y la colocación del alumnado favorece la comunicación fluida y promueve el trabajo en equipo.			
10.- Motivo a los alumnos y alumnas y valoro el esfuerzo de cada uno/una.			