

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria



Universidad de Valladolid

Trabajo de Fin de Grado

**Estudio dirigido a la implementación de
un manual de Español Lengua
Extranjera adaptado al Enfoque por
Proyectos**

Propuesta de un proyecto para el aprendizaje
significativo del Español Lengua Extranjera

Autora: Amparo Mato Rodríguez

Tutora académica: Montserrat Sabadell González

Curso académico 2013/2014

« Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo
entendí; lo hice y lo aprendí ».

Confucio

RESUMEN

La innovación metodológica y los avances educativos en el seno de la Unión Europea traen consigo una guía de pensamiento y de acción orientada al aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello se ponen en práctica tareas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, que se desarrollan en un contexto específico y real y que nacen de las necesidades comunicativas asociadas a los diferentes agentes sociales.

Partiendo de este concepto, detallamos una propuesta didáctica que se desarrolla mediante la integración de los recursos proporcionados por un manual específico de ELE (Español como Lengua Extranjera) y de un *proyecto* pedagógico diseñado en función de las premisas del Enfoque por Proyectos y construido sobre los pilares que establece el Currículo oficial actual.

Palabras clave: Enfoque por Proyectos, PSR (práctica social de referencia), innovación metodológica, manual de ELE, aprendizaje significativo, unidad didáctica.

ABSTRACT

Methodological innovation and progress in education within the European Union bring with them a guide to thought and action based on learning a foreign language by the implementation of practical exercises, both linguistic and non-linguistic, that develop in a specific and real context, arising from the communication needs associated with different social actors.

Based on this concept, we detail a teaching proposal that develops by integrating the resources provided by a specific textbook by the SFL (Spanish as a Foreign Language) and an educational project designed and based on the project approach premises and built on the pillars that the current official curriculum sets.

Keywords: Project Approach, SRP (Social Reference Practice), methodological innovation, SFL (Spanish as a Foreign Language) handbook, significant learning, didactic unit

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS	8
3. JUSTIFICACIÓN	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
4.1 La metodología tradicional	10
4.1.1 El Método Gramática-Traducción.....	10
4.1.2 El Método Directo y la Metodología Activa.....	12
4.1.3 La aparición de la Metodología Audiovisual.....	13
4.2 La génesis del Enfoque Comunicativo	14
4.2.1 Orígenes y características.....	14
4.2.2 Orientaciones metodológicas.....	15
4.3 De la comunicación a la “acción” comunicativa: el Enfoque por Proyectos	17
4.3.1 El Enfoque por Tareas y el Enfoque Accional.....	18
4.3.2 El MECRL.....	19
4.3.3 El Enfoque por Proyectos.....	19
5. METODOLOGÍA	25
6. CONTEXTO: RECURSOS, FORTALEZAS Y RESTRICCIONES	27
7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	
7.1 Consideraciones previas a la elaboración de la unidad didáctica.....	30
7.2 El rol del manual de ELE en el proceso de implementación de una unidad didáctica según el Enfoque por Proyectos	31
7.3 La praxis: diseño e implementación de una unidad didáctica para la enseñanza del español.....	32
7.4 Reflexiones tras la puesta en práctica de la unidad didáctica.....	35
7.4.1 Conclusiones del alumnado.....	37
7.4.2 Autoevaluación de la intervención didáctica.....	39
7.4.3 Valoración de los docentes implicados en la implementación de la unidad didáctica.....	46

8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR PROYECTOS	
8.1 Análisis del alcance del trabajo.....	49
8.2 Oportunidades y limitaciones de su aplicación.....	49
9. OBSERVACIONES FINALES Y CONCLUSIONES.....	51
10. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	52
I. ANEXOS.....	57
ANEXO I: Unidad Didáctica: <i>¡Elegimos!</i> detallada.....	I
ANEXO II: Materiales para llevar a cabo el proceso de evaluación de la unidad.....	XXX
II.a Registro descriptivo para la evaluación formativa.....	XXX
II.b <i>Portfolio</i> de autoevaluación para la evaluación formativa.....	XXXI
II.c Lista de control para la evaluación formativa.....	XXXII
II.d <i>Portfolio</i> de autoevaluación para la evaluación sumativa.....	XXXIII
II.e Lista de control para la evaluación sumativa.....	XXXIV
ANEXO III: Materiales empleados en cada actividad.....	XXXV

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la enseñanza, las lenguas extranjeras o segundas lenguas como han dado en llamarse en los últimos años, han sido objeto de estudio para un gran número de pensadores quienes han ido aportando cuantiosas reflexiones relativas a la metodología teórica y de intervención.

Así pues, mirando hacia atrás, podemos vislumbrar los pasos dados en la elaboración, adopción y reinterpretación de métodos y enfoques para a profundizar en la tarea docente y afianzar el trasfondo científico que respalda la enseñanza de lenguas extranjeras como materia de estudio y herramienta de comunicación.

Por ello, este estudio pretende realizar un breve recorrido por las características que definen los enfoques metodológicos, haciendo hincapié en la Metodología por Proyectos.

Asimismo, es necesario matizar que el objeto de reflexión, es decir, el Enfoque por Proyectos, surge de una serie de postulados teórico-metodológicos innovadores que se encuentran a día de hoy en proceso de construcción, asimilación y concreción, lo que deriva en la escasez de recursos bibliográficos y las dudas en cuanto a sus verdaderos beneficios prácticos.

En esta línea, señalamos que se trata de una aproximación teórico-práctica que busca exponer objetivamente los principios que componen ese paradigma. Con ello, al ser una reflexión y no la expresión del posicionamiento en cuanto a un enfoque u otro, este trabajo se limitará a la descripción de los hechos y al análisis de los recursos y materiales que los componen.

2. OBJETIVOS QUE SE PLANTEAN

El objetivo general que perseguimos con nuestro trabajo es proponer una unidad didáctica basada en las consideraciones de la pedagogía por Proyectos y apoyada por un manual oficial de ELE que atienda a los principios de dicho paradigma.

Aun así, podríamos recoger como objetivos específicos los siguientes:

1. Situar en el tiempo y comentar los hitos más relevantes de la Historia de la Metodología a fin de dar paso a la profundización en los acontecimientos y enfoques más recientes.
2. Definir el Enfoque Accional como paradigma del que parte el concepto de “Enfoque por Proyectos” y contextualizar su aparición en el recorrido histórico de la Metodología.
3. Aproximar al lector a una visión retrospectiva de los principios metodológicos que postula el Enfoque por Proyectos, dando forma al concepto de Práctica Social de Referencia y concretando aquellos aspectos relativos a la intervención y al modelo o características de la situación pedagógica según esta doctrina.
4. Describir el proceso y los pasos de elaboración de un proyecto pedagógico apoyado en un manual oficial de ELE con carácter accional y llevar a cabo la aplicación de éste en un contexto educativo determinado y real.
5. Describir los aspectos que consideramos ventajosos y beneficiosos del manejo y aplicación didáctica de estos manuales, así como los que, a nuestro entender, resultan contrarios o poco favorables al proceso de enseñanza/aprendizaje de los agentes implicados.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

El objetivo principal que nos ha guiado en la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado ha sido, desde el primer momento intentar sensibilizar a los educadores y resto de la comunidad educativa sobre los nuevos paradigmas didácticos y pedagógicos es la principal intención con la que se ha elaborado el Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) que vamos a presentar a continuación.

La Educación, como fenómeno presente en toda sociedad, evoluciona en sus métodos de enseñanza, concepciones y teorías a lo largo de la historia, pero, sobre todo, en la dimensión relativa a los métodos, enfoques, estrategias, procedimientos y recursos desde los que se aborda.

Desde hace ya un tiempo, la enseñanza de lenguas extranjeras precisa un cambio metodológico, sobre todo en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria. A propósito de esta necesidad, lo que propondremos a continuación es la introducción paulatina de los principios que rigen el Enfoque por Proyectos. Entre ellos, el conjunto de consideraciones derivadas de los postulados del Enfoque Accional y el Enfoque Comunicativo con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, optimizar los procesos de aprendizaje y hacer del sistema didáctico de las lenguas extranjeras una red de excelencia educativa.

Así pues, el TFG expone y desarrolla el proceso de intervención de dichas consideraciones mediante la integración de los contenidos y actividades, proporcionadas por un manual oficial de ELE, en un proyecto pedagógico innovador, formando, en su conjunto, una unidad didáctica.

Finalmente, como última intención, ambicionamos abordar la lucha contra el frecuente desconocimiento en lo relativo a los fundamentos que constituyen un manual y las múltiples posibilidades que existen para la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, pretendemos hacer ver que es posible romper ese vínculo invisible, pero a la vez tan fuerte, que se produce a menudo entre el maestro y su manual, con el fin de abrirse hacia nuevos horizontes pedagógicos y nuevos recursos, más amplios, funcionales e innovadores.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: REVISIÓN HISTÓRICA DE LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

En este apartado, haremos un breve repaso de los antecedentes metodológicos que han dado lugar al conocido como enfoque por proyectos. Nuestro objetivo en esta fase es comprender cuáles son los cambios de mentalidad que han generado los paradigmas de enseñanza de lenguas extranjeras y cómo y por qué sucedieron hasta llegar a lo que conocemos actualmente.

4.1 LA METODOLOGÍA TRADICIONAL

La Metodología se inscribe en el dominio disciplinar denominado Didáctica de las Lenguas y las Culturas, bajo el cual se inscribe también la disciplina del ELE. Se entienden dos acepciones posibles para este término tan amplio, la Metodología: la primera hace referencia a la disciplina que se ocupa del estudio analítico de los Métodos como guías de pensamiento y de acción que han sido adoptadas y adaptadas por los sistemas educativos nacionales. Así bien, la segunda acepción, concibe los Métodos como el conjunto de libros o manuales elaborados para los profesionales de la enseñanza y los aprendices en forma del conjunto pedagógico que contiene un libro del alumno, una guía para el profesor, un CD o bien el resto de materiales periféricos.

En la elaboración de este proyecto hemos tenido en cuenta las dos acepciones del concepto, puesto que pretendemos abordar tanto la constitución teórica de dicho Método como el uso de los manuales, elaborados para la puesta en práctica de éste. Para ello, será necesaria la revisión sucinta del acervo metodológico que se ha llevado a cabo en los distintos sistemas educativos a lo largo de la historia reciente, para finalizar este TFG con el análisis más minucioso del Enfoque por Proyectos.

4.1.1 El Método Gramática-Traducción

La revisión histórico-metodológica comienza su análisis a partir los años 40 y 50 del siglo XX, desde los cuales se tiene constancia del comienzo del proceso de aplicación, por parte de los sistemas educativos nacionales, de una serie de generaciones metodológicas. Igualmente, es necesario considerar ciertos antecedentes previos a esta década en los que reposan los pilares de la Metodología y el Método Gramática-Traducción. En principio, consideramos en esta recta cronológica cuatro generaciones metodológicas que corresponden a la aplicación, en distintos periodos temporales, del conjunto de Métodos denominados Convencionales. Frente a éstos, se encuentran los Métodos No Convencionales que responden a la característica común de no haber sido adoptados ni adaptados por los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, en este estudio solo abordaremos la evolución de los Métodos desde el criterio generacional.

Así pues, el Método representativo de la Generación Cero es el Método Gramática-Traducción (en adelante, M. G-T). Puren (1988) apunta que:

« C'est aux Anglo-saxons que certains didacticiens français contemporains ont emprunté l'appellation de « méthode grammaire/traduction ». Mais on en trouvait déjà des équivalents à la fin du XIXème siècle chez de nombreux réformateurs français de la méthodologie directe (...) où le critère de chronologie s'ajoute à celui des deux méthodes : « la méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction » ou bien « la méthode usuelle ou méthode grammaticale et de traduction » (p. 17).

Este Método, denominado peyorativamente tradicional, basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos, que se efectúa tanto de la lengua extranjera hacia la materna (traducción directa) como de la materna hacia la extranjera (traducción inversa). La lengua materna o de partida cumple así la función de sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua. Este sistema se encuentra articulado en función de cuatro elementos o premisas esenciales:

- La aplicación de las reglas y del funcionamiento interno de la lengua.
- La reflexión como toma de conciencia por parte del aprendiz en relación al funcionamiento de la lengua, más explícitamente, “se da la regla”.
- La traducción como la vía directa de acceso a la lengua extranjera.
- La progresión de la dificultad para asegurar su función formativa.

Por último, esta concepción metodológica sostiene que el material pedagógico y el soporte de las sesiones estarían constituidos por una serie de textos clásicos que permitieran la adquisición del conjunto de saberes gramaticales y estructurales de una lengua, poniendo a disposición del alumno los ejercicios que faciliten la deducción de la regla.

4.1.2 El Método Directo y la Metodología Activa

Con la llegada a término del M.G-T, arriban al paraje metodológico una serie de principios que configurarán la base de toda pedagogía escolar en la enseñanza moderna de las lenguas extranjeras vivas, como ejes de toda pedagogía escolar. Estos son, según Puren (1988, p.30):

- La toma de conciencia de las capacidades de los alumnos, sus intereses y sus necesidades. Así, tomando las palabras de Marsais (1797, T. 1. p. 30), vemos que el fundamento de la

didáctica es ahora «la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres ». Esta idea engloba, a su vez, la transmisión de contenidos en el marco de los contextos concretos y familiares, la presentación de los aspectos lingüísticos en una línea progresiva en dificultad y a través de documentos auténticos o fabricados, imponiendo los procesos inductivos.

- El recurso a la inteligencia de los aprendices, sus facultades y el aprendizaje significativo.
- La necesidad permanente de la actividad de los alumnos como medio de imposición temprana del diálogo oralizado como estrategia primordial de trabajo en las aulas, y el recurso al juego en la enseñanza de los más jóvenes.

La aparición del Método Directo (en adelante, MD), históricamente considerado este como la primera metodología específica para la enseñanza de las lenguas vivas extranjeras, tuvo su origen en la evolución interna de la metodología tradicional, impulsada por numerosos factores externos. Sus rasgos esenciales son: la enseñanza de la lengua oral, prescindiendo de su forma escrita como intermediaria, y la enseñanza de la gramática extranjera sin recurrir a la regla explícita. Estas premisas se condensan en los principios que preceden a la metodóloga alemana Wicker Hauser, N. (1898), que apuesta por evitar la desviación o paso por la lengua materna (propia denominada «lengua de partida»), el estudio de la ortografía y de las reglas puramente gramaticales y triviales.

En definitiva, este método tiene como objetivo comprender qué hay bajo las formas y las reglas de la lengua extranjera mediante un aprendizaje basado en la automatización de un esquema canónico de pregunta/respuesta reforzado con la adquisición progresiva del vocabulario, prescindiendo en todo momento de la lengua materna. Las técnicas y actividades empleadas no son baterías de ejercicios estructurados sino «exercices à trous» para la adquisición del léxico y de los automatismos conversacionales. Por último, el contenido estricto de las «notions et objets» se presenta a través de un soporte oral y, más tarde, mediante la oralización de textos escritos.

Como reacción a la poco exitosa acogida del MD, surgen una serie de consideraciones metodológicas denominadas Metodología Activa (en adelante, MA). Las primeras medidas adoptaron un carácter conservador y tradicionalista como reacción a los defectos y excesos del MD, es decir, eliminando todo material centrado en exclusiva en la competencia oral para privilegiar de nuevo el estudio detenido de la regla y los formalismos de la lengua extranjera. Algunos expertos como Roger, G. (1953), consideraron la MA como una «combinación» de procedimientos y técnicas directas y tradicionales, o lo que es lo mismo, una combinación del M. G-T y del MD.

Sin embargo, tal y como apunta Puren (1988), la MA no logró satisfacer plenamente esa necesidad de renovación pedagógica debido a numerosas razones. Entre ellas, destaca la similitud que ésta guardaba con el MD en términos de pedagogía general de referencia, privilegiando en todo momento los objetivos lingüísticos, culturales y formativos a fin de asegurar que la tarea del maestro fuera más sencilla a la hora de controlar la forma y el contenido del trabajo individual y colectivo. (Puren, 1988, p. 182)

4.1.3 La aparición de la Metodología Audiovisual

Advirtiendo que la lucha entre el MD y el M.G-T parecía no terminar nunca, comenzaron a aflorar nuevas consideraciones metodológicas que vendrían a insuflar una bocanada de aire fresco al profesorado y expertos en esta área.

Es pues, en este momento, cuando surge la Metodología Audiovisual que daría lugar al Método Audio-Oral, de ahora en adelante MAO. Esta corriente, aplicada en Francia entre los años 60 y 70 del siglo XX, trajo consigo una pedagogía basada en el uso conjunto de la imagen y el sonido. Su origen reside en los Métodos estadounidenses de los años 50, los «audio visual aids», «audio visual materials» o «audio visual methods», que se inscriben bajo las concepciones behaviouristas o conductistas del aprendizaje.

El MAO se apoya sobre un único criterio técnico: la integración didáctica alrededor del soporte mediático. De esta manera, el MAO prescinde de la estructuración de las intervenciones didácticas, con el fin de adquirir y retener ciertos conocimientos y como recurso para la presentación-explicación de un documento de partida. No obstante, esta integración no es total sino que se ve apoyada por ejercicios de corrección fonética y de entrenamiento estructural que recurren sólo a lo sonoro. En cambio, según Puren (1988), los ejercicios relacionados con el control de la memoria, descripción de imágenes y el paso del diálogo de partida al estilo indirecto se apoyan en soportes exclusivamente visuales.

Finalmente, superadas las sesiones donde intervienen estos recursos audio-visuales, el aprendiz deberá desarrollar sus destrezas y competencias comunicativas prescindiendo de los mismos, basándose en su aprendizaje y conocimientos. Así pues, Coste, A (1971) señala que:

«Strictement associés pour la présentation et l'explication du dialogue, le son et l'image peuvent donc être progressivement dissociés. À la fin de la leçon, le film et la bande magnétique sont abandonnés : ils auront permis d'introduire de nouvelles acquisitions et contribué à les fixer»

Metodológicamente hablando, se considera la situación conversacional como el contexto idóneo del aprendizaje de una lengua extranjera y, en consecuencia, las estructuras lingüísticas serán construidas a partir de las fórmulas derivadas de estas situaciones de la vida social.

Sin embargo, las técnicas para la explotación del contenido se construyen mediante «batteries d'exercices structuraux» que permiten al aprendiz realizar las dos manipulaciones lingüísticas sobre las estructuras de partida.

4.2 LA GÉNESIS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

4.2.1 Orígenes y características

El contexto histórico en que se inscribe el origen del Enfoque Comunicativo, entre 1960-70, se caracteriza por la necesidad de mejorar la comunicación tras la creación de la Comunidad Europea. Esta nueva asociación de Estados europeos trae consigo no solo mejoras económicas y sociales, sino un gran número de innovaciones y progresos en la enseñanza de lenguas, basados en el análisis de las necesidades comunicativas y las bases lexicales funcionales.

En el plano científico, las influencias de Chomsky en lo relativo a las nuevas concepciones del Enfoque Comunicativo son cruciales para entender dicha corriente. Según este autor, la lengua deja de entenderse como un instrumento de comunicación para convertirse en el medio de expresión del pensamiento humano, marcando esta premisa notable e indirectamente la nueva didáctica de las lenguas extranjeras. Las ideas aportadas por Chomsky serían, más tarde, adoptadas y modificadas por el sociolingüista Hymes, quien, más tarde terminaría acusando al primero de no haber tenido en cuenta los aspectos sociales y culturales de la lengua.

Las teorías estructuralistas de la lengua, así como las consideraciones de la lingüística aplicada, propugnaron por la necesidad de enfocar la enseñanza hacia la producción comunicativa. Algunos de los exponentes de la enseñanza comunicativa fueron, entre otros, los lingüistas funcionales británicos John Firth, M.A.K. Halliday y los sociolingüistas Dell Hymes y John Gumperz.

A nivel terminológico, según Puren (1988):

«On parle d'approche communicative et non de Méthode puisque l'AC n'est pas une méthode au sens strict du terme car elle part du désir de communiquer. Elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques du locuteur, et la progression est fonction des besoins et des buts poursuivis par l'apprenant. En définitive, l'AC est centrée sur l'apprenant et non sur le savoir: c'est la relation au savoir qui compte; on s'intéresse non seulement au processus d'enseignement mais à l'apprentissage et au développement de l'autonomie de l'apprenant.»

El modelo comunicativo es constructivista debido a que el aprendiz construye, a partir del conocimiento general, el suyo propio, contribuyendo al alcance de un mayor grado de autonomía. Así, la mecánica del enfoque es de carácter heurístico en tanto que la pedagogía para el descubrimiento y comprensión del saber surge del alumno.

4.2.2 Orientaciones metodológicas

Para la comprensión del Enfoque Comunicativo es necesario comprender y tener en cuenta dos conceptos que conforman su marco teórico característico: Nociones y Funciones.

Por *nociones* se entiende aquello que es « l'objet du discours, ce de quoi on parle, les concepts, ce à quoi se réfère le locuteur lorsqu'il s'exprime; ex: temps, existence, espace, durée, quantité, possessif, fréquence etc. Elles sont liées à des formes grammaticales. Ce sont des catégories sémantico-grammaticales, abstraites grâce auxquelles l'homme organise sa réalité ». (Germain, C., 1991-1993).

Las *funciones*, en cambio, son el objetivo y no el tema del discurso. Es el motivo por el que se habla, la necesidad de expresión del sujeto y la razón de comunicarse en una situación dada. Por ejemplo, informar, invitar, ordenar, aconsejar, etc. En definitiva, las funciones indican aquello que hacemos con el lenguaje y cómo actuamos sobre el prójimo a través de él.

La tercera y cuarta generación metodológica, como ya se ha dicho anteriormente, se recogen bajo el nombre de Enfoques y no de Métodos. Este cambio terminológico tiene su origen en el hecho de que los Enfoques que constituyen el conjunto de consideraciones relativas a las relaciones pedagógicas y una guía de pensamiento y de acción de rasgos menos opresivos o limitantes que sus antecesores históricos. La cuarta generación no ha sido aún reconocida como tal en términos oficiales, sino que conforma una realidad práctica según los principios promulgados por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante, MCERL). A la hora de elaborar el orden de decisiones metodológicas para la intervención educativa. Actualmente, la tercera generación corresponde al Enfoque Comunicativo quien, más tarde, hasta convertirse en el Enfoque Accional.

En palabras de Debyser (1985), el Enfoque Comunicativo ha sido elaborado a partir de *cuatro orientaciones metodológicas esenciales*:

- *La vuelta al sentido:*

- Los Métodos Tradicionales no permitían comunicar fuera de los esquemas fijados por las baterías gramaticales de los manuales y, en reacción, creaban una “gramática del sentido” o “grammaire du sens fundada según los principios del Enfoque Nocional-Funcional. La gramática funcional de Halliday, construida a partir de nociones y funciones de la lengua, se convierte ahora en el centro sobre el que gira todo, por oposición a la gramática formal de Saussure.
- La intervención en el aula se rige por el siguiente esquema:

Situación comunicativa → Función comunicativa o Macrofunción → Microfunción → Actos de palabra

- Facilita que el aprendiz se comunique en su lengua materna (en adelante, LM) sirviendo el profesor como apoyo en tanto que traduce sus intervenciones a la lengua extranjera y, una vez trabajado el esquema anterior, el alumno realiza la reflexión sobre los componentes gramaticales y lexicales a los cuales ha tenido la necesidad de recurrir para comunicarse.
- Se trabaja con un léxico fuertemente semantizado, es decir, con un vocabulario que prioriza el sentido por oposición a la forma.

- *Una pedagogía menos repetitiva:* Los métodos anteriores insistieron en el aprendizaje intensivo de mecanismos y de automatismos de manera que, a excepción de los diálogos, la mayor parte de las lecciones estaban consagradas a la repetición, al remplazo mecánico y a las prácticas monótonas desprovistas de sentido. Esta manera de actuar, relacionada con la teoría del aprendizaje por condicionamiento externo, se relega a un segundo plano para poder desarrollar actividades comunicativas reales o simuladas de marcado carácter interactivo conforme a “l’hypothèse de bon sens”, que sostiene que “c’est en communiquant que l’on apprend à communiquer” (p.35).

- *El aprendiz como objetivo:* El alumno, para comunicar, no produce frases gramaticales vacías o sin receptor sino expresiones de las cuales él será el objeto activo e implicado. E, igualmente, recibe mensajes donde él es el destinatario.

- *Aspectos sociales y pragmáticos de la comunicación:* la metodología se ve reorientada con el objetivo de:

- Objetivo 1: conservar una progresión lingüística regular en la enseñanza dentro del medio escolar

- Objetivo 2: poder adaptarse a las motivaciones y hábitos de aprendizaje colectivos y particulares
- Objetivo 3: poner en evidencia las especificidades culturales de los aprendices
- Objetivo 4: compromiso de que las tomas de decisión sean discutidas por el conjunto de profesionales de la educación.

El Enfoque Comunicativo y su noción intrínseca, es decir, “la competencia comunicativa”, introducida por Hymes, revolucionan (el enfoque comunicativo y su noción) la enseñanza de las leguas de tal manera que, considerada tal competencia como una práctica estrictamente social, el aprendiz asume la capacidad de adaptar su discurso en función del contexto en que se desarrolla. Así, según Windmüller (2010, pp.133-145):

«La dimensión sociolingüística y sociocultural de la comunicación se ve introducida a partir de la integración didáctica de los objetivos culturales con el fin de enseñar mediante una metodología contextualizada de la lengua y de la cultura extranjera»

Por último, este Enfoque considera vital para el desarrollo del aprendizaje el empleo y manejo de *documentos auténticos*. En otras palabras, el Enfoque Comunicativo rechaza y descarta todos aquellos materiales que no han sido concebidos expresamente para ser utilizados en una clase de lengua extranjera y cuya selección se rige por las necesidades lingüísticas y los intereses del aprendiz.

4.3 DE LA COMUNICACIÓN A LA “ACCIÓN” COMUNICATIVA: EL ENFOQUE POR PROYECTOS

Como reacción de descontento provocado por la ausencia de la lengua escrita y de tratamiento de la gramática que presentaba este último Enfoque, surgen en el seno de las instituciones oficiales responsables, durante la década de los 90, una serie de teorías metodológicas subyacentes con el objetivo de subsanar los defectos encontrados y optimizar los aspectos posibles dentro del marco de la innovación y el cambio.

La enseñanza/aprendizaje de lenguas ha inscrito su evolución en un progreso histórico sucedido por las diferentes concepciones de la Lengua extranjera o L2. (Demougin, F., 2008, p.p. 2-3). Según el mismo autor:

«El contenido enseñado adquiere complejidad conforme se diversifica la noción de comunicación. Y, en sí mismo, el concepto de competencia evoluciona de tal manera que, en este punto, podemos definir de forma inmediata cuatro competencias indispensables en orden

preciso para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, siendo éstas: la comprensión oral, la comprensión escrita, la producción oral, y la producción escrita.»

Con esta última implantación, según Nadine y Cohen (2005) « on met l'accent sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu ».

Se incluye, por último, una quinta competencia llamada “metodológica” que hará hincapié en el principio de autonomía y de atención sobre el aprendiz. Esta competencia metodológica está orientada a la adquisición de estrategias de interacción, de auto-evaluación y de reflexión sobre el propio aprendizaje, de tal manera que, « la grammaire retrouve sa place en cours de langue, dans le cadre d'une phase de réflexion en contexte et d'induction des règles syntaxiques ». (Nadine y Cohen, 2005).

Dos son los Enfoques que, principalmente, surgen a raíz de estas últimas consideraciones metodológicas: el Enfoque por Tareas y el Enfoque Accional.

4.3.1 El Enfoque por Tareas y el Enfoque Accional

El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (s.f.) señala que el Enfoque por Tareas es la propuesta anglosajona de un programa de aprendizaje de lengua extranjera cuyo cuerpo reside en la realización de actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones.

Para llevar a cabo este proceso se realizan dos tareas: una tarea final y un conjunto de tareas posibilitadoras. La primera recoge la globalidad de la ejecución comunicativa, mientras que, las últimas constituyen pasos previos necesarios para desarrollar las capacidades implícitas de la tarea final.

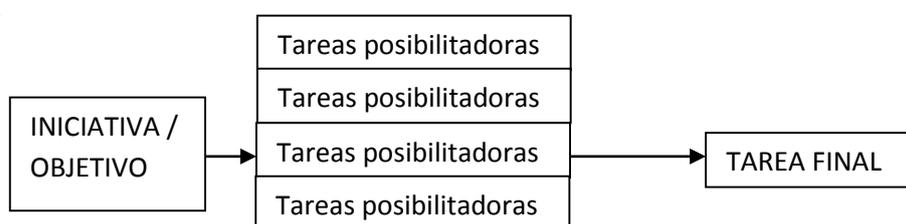


Figura 1: Esquema de diseño de la práctica en el Enfoque por Tareas

El CVC define una tarea como:

« una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades: tiene una estructura pedagógicamente adecuada; está abierta, en

su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes y, por último, les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.» Centro Virtual Cervantes (s.f.)

Por otra parte, el Enfoque Accional constituye la evolución del paradigma comunicativo en la historia de la Didáctica de las Lenguas-Culturas en beneficio de un sistema de ideas cuyo núcleo reside en la acción y que impulsa una “orientación proyecto”. (Puren, 2010, p.146-147).

A grandes rasgos, este paradigma pretende dar preferencia en clase a las acciones sociales donde el modelo de enseñanza/aprendizaje corresponde al programa de “pedagogía por proyectos”. No cabe estudiar este Enfoque en profundidad en el contenido de este apartado puesto que, en el lo abordaremos de manera más analítica.

4.3.2 El MCERL

Este documento es un estándar, elaborado y desarrollado por el Consejo de Europa a partir del congreso internacional celebrado en Suiza en Noviembre de 1991, que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. En sí mismo, el MCERL, según Jiménez, C.C. (2004):

«Se considera una base común para la elaboración de planes y programas de estudio, exámenes, libro de textos, etcétera, a lo largo de toda Europa. Al interior de este marco se define un conjunto de descripciones modulares y jerarquizadas que especifican, de una manera integral, lo que tienen que aprender quienes, con el fin de comunicarse con otros, aprenden una lengua; esto es, el conocimiento y las habilidades que se tienen que desarrollar para poder interactuar eficazmente.» (p.5)

El enfoque que promulga el MCERL considera que el aprendiz adquiere una lengua actuando como agente social, es decir, llevando a cabo una serie de tareas, lingüísticas o no lingüísticas, que se desarrollan en un contexto específico y en un campo de acción concreto y real. Un hablante, así pues, se considera operativo cuando desarrolla el conjunto de conocimientos, destrezas y competencias que ha adquirido a lo largo de su proceso de aprendizaje y que le permiten comunicar funcionalmente sus necesidades como agente social.

4.3.3 El Enfoque por Proyectos

Este paradigma, como protagonista en este estudio, tiene su origen inminente en la teoría psicogenética, de la cual radica directamente el enfoque epistemológico constructivista. En la obra de John Dewey y en los trabajos de W.H. Kilpatrick se encuentran las bases para la comprensión y revisión del Enfoque. El lingüista Dewey (1975) señala que:

«Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho que ellos vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Le dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones; el aprendizaje es un resultado natural » (p.21)

Así bien, se trata del conjunto de consideraciones del aprendizaje que permite trabajar con mayor grado de autonomía respecto a los anteriores y, enfocado hacia la resolución de problemas y situaciones significativas de la vida cotidiana y real, contribuye al desarrollo de las competencias y destrezas necesarias para convertirse en un hablante operativo y eficaz.

Por otro lado, esta estrategia de enseñanza constituye un esquema de procedimiento y una guía de acción a través de la cual el aprendiz planifica, actúa y revisa o evalúa proyectos cuya aplicación guarda relación directa con el mundo real, tanto en el aula como en los contextos sociales externos.

A través de dicha estrategia, se realizan actividades de enseñanza interdisciplinar de largo alcance y centrada en el estudiante que retoman aquellos principios característicos del Enfoque Comunicativo de los años 80, relegando a un segundo plano las tareas aisladas y de escasa proyección futura.

El Enfoque o pedagogía por Proyectos tiene su origen en las teorías de corte constructivista desarrolladas a partir de las obras de lingüistas, psicólogos y educadores tales como Jean Piaget, Lev Vigotsky, John Dewey y Jerome Bruner. Este paradigma concibe el producto del aprendizaje como resultado de la construcción del conocimiento a partir de los saberes que posee de antemano el alumno, su experiencia y sus intereses.

En primer lugar, debemos aclarar el concepto de pedagogía por Proyectos y en qué consiste. Así, según Ducrot (2010):

«Il s'agit d'une forme de pédagogie où l'apprenant est partie prenante, de manière quasi contractuelle, de l'élaboration de ses propres savoirs linguistiques et paralinguistiques, de ses savoir-faire et de son savoir-être en situation. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation et l'enthousiasme des apprenants, suscités par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle « d'actant », qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. » (p.40)

Una pedagogía de este tipo tiene, sin duda, un profundo fondo didáctico puesto que, mediante su puesta en marcha, se desarrollan de forma simultánea el conjunto de destrezas, saberes y

competencias necesarias a través del juego de roles en situaciones de decisión y de actuación reales que posibilitan el acceso al aprendizaje significativo.

Asimismo, llevar a la praxis un proyecto concede la libertad de fijar unos objetivos de aprendizaje claros que ponen de manifiesto los contenidos curriculares de ELE y las relaciones de transversalidad con otras posibles disciplinas. Podemos definir una serie de funciones que abarca dicha pedagogía y que influyen de forma significativa en lo que confiere al motivo de elaboración de este estudio. Ducrot (2010, p.p.41-42):



- *Una función social interactiva /sociabilizadora:* El producto singular derivado de la realización colectiva y del consenso permite el acceso al aprendiz en condición de participante activo en el proceso. La manipulación de la lengua en una dimensión social de la vida cotidiana es el objetivo vertebrador de aprendizaje, así como el refuerzo de la autonomía, la responsabilidad y la capacidad para la toma de decisiones como elementos clave para la superación del proyecto común.
- *Una función sinérgica:* La alta implicación del aprendiz posibilita la inclusión de cada actor social en una dinámica grupal donde el espacio educativo se transforma en un ambiente creado a partir de la definición de los roles individuales con infinitas posibilidades de modificación de actitudes y de situaciones. Las tareas se llevan a cabo con la lengua extranjera como instrumento, haciendo posible su concepción

«Le projet est mobilisateur, pour les élèves, parce que les enjeux leur importent. Or, ces enjeux ne sont pas d'abord d'apprendre ou de comprendre, mais de *réussir*, d'atteindre un but, de recevoir un feed-back positif d'un destinataire ou d'avoir la satisfaction du travail accompli et du défi relevé.»

- *Una función pedagógica:* Permite que el aprendiz desarrolle múltiples aptitudes fuera del marco estrictamente lingüístico y que «(...) mobilise la somme de leurs savoirs, savoir-fair/savoir-être, d'utiliser leurs acquis et d'y remédier en contexte. (...) ce qui lui permettra de se faire une meilleure idée du monde qui l'entoure. » (Ducrot, 2010, p. 41)
- *Una función creativa:* El aprendiz debe movilizar su inventiva y originalidad, siendo capaz de idear situaciones y aspectos intrínsecos a su rol personal fuera de las competencias formales de la lengua.

- *Una función formativa:* Gracias a la responsabilidad y autonomía que se concede al aprendiz, éste puede gestionar su ritmo sin que sea necesario que las instrucciones para la tarea estén explícitas.
- *Una función evaluadora:* Tras la realización sucede la fase de evaluación y diagnóstico, donde los alumnos muestran sus competencias y los conocimientos adquiridos. Aquí el maestro debe actuar de forma retroactiva para movilizar los aprendizajes y destrezas de sus aprendices. Perrenaud (2000) señala que :

«Pour l'enseignant, bien entendu, l'enjeu principal est en principe de faire apprendre. Les élèves s'en doutent, mais le projet ne peut les impliquer autrement que si l'apprentissage est un bénéfice secondaire. Sinon, les élèves se retrouvent dans une situation classique de travail scolaire et font appel aux mécanismes de défense habituels»

- *Una función estratégica:* Función derivada de la necesidad de actuación, individual y colectiva. Las situaciones problemáticas que se le presentan a un aprendiz a lo largo de la realización de un proyecto hacen que éste «L'apprenant se heurte à divers problèmes auxquels il devra trouver des solutions, s'il ne veut pas mettre en péril le projet final » (Ducrot, 2010, p.42)



Una vez expuestas las funciones, es necesario buscar una definición adecuada para el concepto vertebrador, el concepto de proyecto. En palabras de Pospel (1993), un proyecto es::

« (...) une méthode pédagogique active que l'on peut ainsi brièvement décrire: les élèves placés en position de co-auteurs de projets sont par ce fait, contraints d'effectuer activement certains apprentissages qu'ils ne pourraient réaliser dans d'autres conditions (répondre aux aléas, prévoir, planifier, résoudre des problèmes, etc.). Le projet est un mobile et un moteur d'apprentissage en même temps qu'une Méthode pédagogique. (p.170) »

Según el Northwest Regional Educational Laboratory (2006), un proyecto auténtico encuentra en sí las siguientes características diferenciadoras:

- «Se centra y se dirige al estudiante puesto que *el contenido debe tener un fondo significativo* nacido de contextos cercanos y fácilmente observables en el entorno próximo a la cultura cotidiana.
- *Estructurado de forma coherente* en las fases correspondientes, siempre accesibles al aprendiz

- *Sus objetivos deben estar en armonía con los estándares del currículo oficial, dando cabida a la reflexión y análisis del estudiante para fijar los conocimientos y alcanzar un aprendizaje significativo.*
- *Debe estar relacionado directamente con la problemática cotidiana de la vida real, estableciendo las conexiones entre lo formal y académico con el desarrollo de las competencias sociales, ciudadanas y profesionales.*
- *Por último, debe materializarse en un producto tangible y observable del cual se extraigan las conclusiones y resultados evaluables del trabajo realizado a lo largo del proyecto y sus tareas subyacentes.*
- *La evaluación se debe construir a partir del análisis, observación y reflexión sobre el producto obtenido y del uso de materiales auténticos como portfolios, diarios, bitácoras, etc. »*

Para la elaboración de un proyecto en el aula, es necesario comprender que éste debe constar de una serie de contenidos esenciales y del conjunto de pasos a seguir en su proceso de creación. De esta manera, los agentes implicados, tanto alumnos como profesores, enunciarán un proyecto de forma rigurosa y efectiva que explique el motivo de su realización y las expectativas que guardan respecto a él. Dichos pasos o fases son, según el Northwest Regional Educational Laboratory (2006) (Bottoms & Webb, 1988):

- *Situación o problema:* el proyecto se resume en un par de frases que describan el problema que se pretende abordar.
- *Descripción y propósito del proyecto:* en este punto se realizará una explicación sucinta en cuanto al objetivo general o vertebrador del proyecto y la forma en que se va a considerar la situación/problema. Sería apropiado que estos pasos constasen en un boletín informativo o bien en una página web.
- *Especificaciones de desempeño:* conjunto de criterios de calidad y autenticidad que el proyecto debe cumplir.
- *Reglas:* conjunto de instrucciones que indican los pasos a seguir en el proyecto, incluyendo el tiempo estimado y las metas, siempre realistas y accesibles para el aprendiz.
- *Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron:* Incluyendo los miembros del equipo, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa y familiares.
- *Evaluación:* criterios que se seguirán para valorar el trabajo realizado por cada uno de los alumnos, teniendo en consideración tanto el conjunto de procesos como el producto final al que éstos dan lugar.

Mediante el Enfoque por Proyectos tenemos acceso a infinitas posibilidades de trabajo basadas en la comunicación, aunque es oportuno mencionar los principales tipos. Los más frecuentes son aquellos destinados a la correspondencia entre jóvenes de la misma edad para intercambiar información sobre otras culturas y países y para practicar la lengua extranjera. Dichos intercambios han sido progresivamente suplantados por la utilización de Internet y sus derivados, como las redes sociales, los “chats” y los correos electrónicos. (Ducrot, 2010, p.42). Entre los múltiples proyectos posibles, encontramos tres grandes grupos: las producciones destinadas al transcurso del mercado, los productos mediáticos y las acciones destinadas al grupo como medio para favorecer el contacto con el mundo exterior (Ducrot, 2010, p.43).

Ducrot (2010), destaca la existencia de cuatro momentos que marcan los elementos procesuales en la elaboración de un proyecto (Christin, 1997):

- La gestación del proyecto (la idea)
- La formulación del proyecto (el dossier)
- La realización del proyecto (la puesta en marcha)
- La evaluación del proyecto (el *bilan*)

En la fase de gestación del proyecto, le génesis de la idea viene dada por la concepción de una “*Práctica Social de Referencia* (en adelante, PSR)”. En didáctica, este concepto, como su nombre indica, constituye el conjunto de actividades que, sin intención didáctica desde un principio, contienen ciertos saberes o aprendizajes.

Una aproximación a la idea de PSR viene dada por su creador, Martinand, J.L. (1981) :

« Consiste à mettre en relation [...] les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d’une pratique donnée. Ces activités concernent l’ensemble d’un secteur social, et non des rôles individuels et la relation avec les activités didactiques n’est pas d’identité, il y a seulement terme de comparaison ».

5. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio radica en la sucesión ordenada de las fases que se explicitan a continuación y que se apoyan en cada uno de los objetivos específicos señalados anteriormente.

El punto de partida se sitúa en la necesidad metodológica de compaginar los contenidos y estructura de un manual con la implementación de un proyecto de diseño propio durante mi estancia en Francia como Auxiliar de Conversación para la enseñanza de ELE. Tras la investigación, lectura y selección de las fuentes teóricas que sustentan las Teorías Metodológicas propias, me decidí a pasar a la siguiente fase.

Nuestra segunda fase es el análisis del manual que vamos a utilizar para diseñar al tiempo una unidad didáctica basada en el Enfoque por Proyectos, trabajo colaborativo y uso de la Lengua Extranjera como instrumento para la comunicación. La esencia de este estudio se arraiga en la implementación de un manual oficial en la aplicación práctica del proyecto o PSR. Por ello, hemos seleccionado el manual de Inzaurre, J. , Añorga, S., Dirou, B., Matilla, M., Patouraux, H., Rodríguez, L.(2010). *Nuevas voces 2de*. París: Les Éditions Didier, teniendo en cuenta los criterios de selección apropiados para llevar a cabo la tarea.

Sin embargo, tras la intensiva búsqueda que supone llegar al consenso entre las diversas fuentes de información que sostienen estas teorías, viene al caso aclarar que ningún manual sigue un proceso de elaboración fiel a un solo Enfoque. Así pues, podemos aventurarnos a decir que, si bien los manuales suelen dar prioridad a los principios ideológicos propios de un Método o Enfoque en concreto, la verdad es que el producto final resulta de la miscelánea de diferentes paradigmas metodológicos, en lo referente a estructura, diseño y contenido.

En estos términos, para llevar a cabo la realización de este proyecto pedagógico será necesario considerar cuáles son los elementos que constituyen las unidades didácticas de dicho enfoque para, posteriormente, confeccionar las actividades y tareas con el apoyo del manual elegido. En esta línea, Supiot (2010, p.p.50-76), expone su criterio en cuanto a los componentes, el contexto, la amplitud, los contenidos, recursos, actividades y evaluación de una unidad didáctica, los cuales consideraremos estrictamente para el diseño de la propia aunque, con intención de ser breve, no se van a explicar en este estudio.

En tercer lugar, pasaremos a exponer los resultados del análisis y la reflexión de la puesta en práctica del material elaborado en la fase anterior, así como la recogida de la valoración del alumnado y del personal docente implicado. Los estudiantes con los que se ha llevado a cabo la práctica didáctica colaboraron en la última fase de la unidad con la expresión de las impresiones obtenidas, mediante el

uso de un cuestionario a propósito del proyecto. Dicho cuestionario responde al conjunto formado por diez preguntas, tanto de carácter cerrado como abierto, siendo las primeras aquellas que buscan la valoración de metodología, materiales didácticos y estrategias empleadas durante la unidad. Las preguntas abiertas, en cambio, buscan que el alumnado justifique las opiniones y vivencias que acompañan al desarrollo del proyecto.

Por otra parte, durante esta fase, llevaremos a cabo un proceso de auto evaluación orientado tanto hacia las estrategias didácticas empleadas como hacia el diseño de la unidad en general, siempre basándonos en la experiencia adquirida, las conclusiones obtenidas de la observación directa y el testimonio de los compañeros de profesión que participaron.

En una cuarta fase, expondremos el enriquecimiento que supone la unidad a través del apoyo del Proyecto como la PSR que dirige al conjunto didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este apartado llevamos a cabo la descripción detallada de la propuesta, partiendo de las premisas por las que postulamos en la fundamentación teórica sobre las que se sostiene el Enfoque por Proyectos. Así, proponemos tanto una tarea ejemplar como el proceso que el alumno debe llevar a cabo y el conjunto de destrezas y mecanismos de aprendizaje que juegan un papel fundamental en cada paso del proyecto.

Por último, en una quinta fase, exponemos las conclusiones del conjunto de profesionales implicados en el desarrollo del proyecto. Dichas conclusiones, recogidas a través de un cuestionario, buscan poner en evidencia las opiniones de los profesionales implicados a partir de una serie de preguntas abiertas.

6. CONTEXTO: RECURSOS, FORTALEZAS Y RESTRICCIONES

El *Lycée general et technologique* (LGT) Charles Agoustin Coulomb¹ es el centro donde tenemos actualmente la oportunidad de llevar a cabo nuestro trabajo, ocupando el puesto de auxiliar de conversación de español como lengua extranjera, y en el cual hemos podido implementar la propuesta didáctica que detallamos en este estudio. El centro se sitúa en el departamento de Charente, en la región de Poitou-Charentes. La ciudad de Angulema, capital de este departamento, se trata de una zona demográfica de interior con una población amplia y juvenil. La ciudad alberga la inmensa mayoría de *écoles* y *lycées* orientados a la profesionalización de los jóvenes que desean dedicarse a las artes plásticas y las tecnologías de la información.

El liceo es de titularidad pública, dependiente del *Ministère de l'Éducation Nationale* francés e imparte las etapas educativas comprendidas entre los 13 y los 18 años, aproximadamente. Especialmente, la formación que abarca, tras la estancia de los alumnos en el *collège* (10-13 años), está dirigida hacia el desarrollo en el área profesional en las materias tecnológica, científica e industrial. El Lycée Charles A. Coulomb, además, participa en múltiples proyectos e iniciativas internacionales interesantes como:

- Proyecto Comenius para la promoción de las energías renovables
- Proyecto “*Coulomb bouge en Allemagne*” para el conocimiento de la sociedad, la industria y la economía alemanas.
- Intercambio con alumnos de escuelas profesionales de la República Checa
- “*Etwinning Project*” para la promoción de las energías renovables
- “*Electrical Engineering English*” para el desarrollo del Mercado industrial a escala mundial.
- “*Un jeune, une entreprise de l'UE*” para el desarrollo de tareas de carácter teórico-práctico en Suecia.

Sin embargo, ninguno de estos proyectos nos puede servir para el desarrollo de nuestra unidad didáctica puesto que todos están destinados al aprendizaje del inglés e intercambios con Inglaterra, Alemania o Suiza.

Así pues, para llevar a cabo una metodología basada en el Enfoque por Proyectos, es necesario disponer de una serie de recursos y que los agentes implicados cumplan unas condiciones mínimas. Por ello, en ocasiones no es sencillo poner en práctica dicho paradigma.

¹ <http://www.lyceecharlescoulomb.fr/>

Consideraremos que para implementar nuestro proyecto debemos disponer de los siguientes recursos que nos pueda brindar el contexto educativo específico en el que se va a trabajar:

RECURSOS DEL CENTRO	RECURSOS DEL ALUMNADO	RECURSOS DEL PROFESORADO	RECURSOS FAMILIARES
<ul style="list-style-type: none"> - Buena disposición del equipo directivo - Aulas acondicionadas para el trabajo en equipo - Materiales para el trabajo con manualidades (Cartulinas, celo, etc.) - Recursos informáticos (al menos un ordenador por aula) - Conexión a internet - Espacios para la exposición pública de los resultados de cada proyecto - Biblioteca con libros y revistas en lengua española - Aula de apoyo para el alumnado con NEE (necesidades educativas especiales) - Sala de profesores o de reuniones - Un mínimo de aulas con pizarras digitales - Flexibilidad del sistema y de las instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber trabajado en equipo con anterioridad - Motivación e interés por el objeto del proyecto - Motivación e interés por el aprendizaje del ELE - Destreza para el trabajo manual y las artes plásticas - Preparación para la puesta en común y la exposición del discurso oral - Interés por la cultura extranjera y respeto por las diferencias interculturales - Actitud crítica ante la formación de estereotipos culturales y sociales - Actitud positiva y autocrítica del proceso personal de aprendizaje. - Buena disposición para el trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber trabajado en equipo con anterioridad - Comunicación con el resto del equipo docente - Planificación viable de los tiempos en consonancia con los horarios del centro - Actitud participativa, comprensiva y observadora - Capacidad de autocrítica y remediación del proyecto elaborado - Visión realista y adaptada a los recursos del centro y del alumnado - Formación en el campo de la didáctica y de la pedagogía por Proyectos - Formación lingüística extranjera mínima (nivel A2 del Marco) - Dedicación y planificación coherente de los objetivos y contenidos curriculares con el cuerpo del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por el proceso de aprendizaje de los hijos - Participación directa/indirecta en el proyecto - Comunicación e intercambio de información con el tutor/a y con el equipo docente - Prestar atención a las necesidades materiales, en la medida de lo posible, de los hijos para el trabajo en el aula - Formación cultural mínima y recursos económicos a partir de la clase media/baja - Tiempo de dedicación a los hijos en sus tareas escolares - Preocupación y actitud positiva hacia los posibles problemas de aprendizaje de los hijos - Procurar un apto espacio de trabajo para la ocupación de las tareas escolares

Figura 2: Tabla explicativa de los recursos necesarios para poner en marcha la pedagogía por proyectos

En cambio, pese a la abundancia de estos recursos mencionados que presenta el *Lycée Charles A. Coulomb*, encontramos algunas barreras que obstaculizan la puesta en práctica de nuestro proyecto, tanto a nivel de profesorado y del sistema educativo como del propio centro.

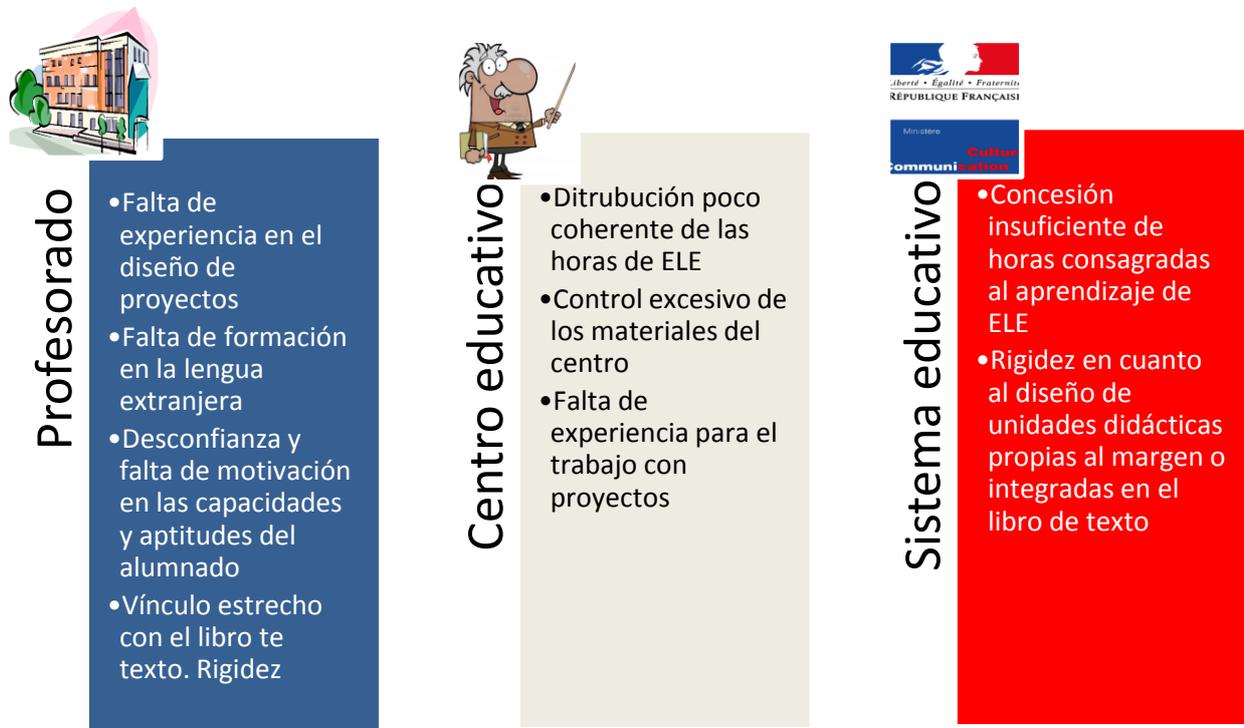


Figura 3: Cuadro de inconvenientes a los que se enfrentan el profesorado, el centro y el sistema educativo

Desde un punto de vista subjetivo, fundado en la experiencia docente (en prácticas) y, tras comparar el Sistema Educativo Español con el Sistema Educativo Francés, encontramos que comparten características ciertamente similares.

Es decir, una de las restricciones más fuertes es la falta de tiempo que caracteriza el trabajo del docente. Sumado a esto, la gran carga didáctica que implican las horas consagradas a la preparación de las sesiones, así como la coordinación con los diferentes cursos y los profesores implicados en el proceso.

En ocasiones, como consecuencia de los inconvenientes anteriores, las estrategias didácticas pueden llegar a limitarse a la práctica tradicionalista y conducir a la falta de innovación metodológica entre el cuerpo docente.

7. EXPOSICION DE LOS RESULTADOS

7.1 CONSIDERACIONES PREVIAS A LA ELABORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Al comienzo de la estancia en Francia pudimos disfrutar de una semana inicial de adaptación que nos permitió analizar los aspectos relacionados con la didáctica de la lengua extranjera, la actitud y los roles de alumnos y docentes, así como los materiales y recursos empleados para la tarea.

Descubrimos con sorpresa que el rol de auxiliar de conversación suscitaba una gran curiosidad entre los alumnos. Los minutos iniciales de cada clase los empleamos en las presentaciones y en algunas tímidas preguntas respecto a España, la cultura y el nivel de manejo del francés.

Durante los sucesivos días de aquellas semanas la generalidad de los estudiantes utilizaba el francés, incluidos los profesores de español del centro. La tarea se limitaba a traducir expresiones, corregir faltas de ortografía y poner las palabras en boca de los principiantes. Nadie hablaba en español ni tenía intención de hacerlo. Las clases, esencialmente, se apoyaban sobre un soporte escrito y, muy de vez en cuando, sobre alguna grabación oral. Es decir, la metodología de los profesores seguía los principios tradicionalistas de los MAO y M. G-T mediante la memorización de esquemas conversacionales, ejercicios de *drill* con verbos conjugados, recitados del presente de indicativo...etc.

Nuestras dudas iban aumentando: ¿Qué se podía hacer? ¿Consumiríamos todo el curso haciendo de vigilantes? ¿Seríamos durante siete meses un *Bescherelle* particular? Y nosotros que llegábamos con la idea de descubrir un nuevo sistema educativo, la cuna europea de las lenguas, y poder llevarnos a nuestros países experiencias, proyectos e iniciativas innovadoras. ¡Mal comienzo!

Con el tiempo, nuestro entusiasmo iba creciendo conforme releíamos los apuntes de la carrera e informes de prácticas y rescatábamos las ideas y proyectos que se van guardando en el diario. Fue así como nos dispusimos a experimentar en el centro una pedagogía por proyectos en la materia de español como segunda lengua.

Percibimos, contra pronóstico, que la idea era bien recibida entre nuestros colegas franceses y que, incluso, estaban interesados en leer sobre la teoría que sustentaba aquella metodología. Así pues, nos pusimos a ello.

7.2 EL ROL DEL MANUAL DE ELE EN EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA SEGÚN EL ENFOQUE POR PROYECTOS

Para el desarrollo de esta unidad es imprescindible la selección y el apoyo de un manual oficial de lengua extranjera, adecuado al nivel y al contexto socioeducativo sobre el cual se va a aplicar.

En primer lugar, en el proceso de planificación de una unidad didáctica a partir del planteamiento de un proyecto o una PSR, debemos contemplar la necesidad de apoyarnos sobre un recurso didáctico que proporcione la sucesión de contenidos y la distribución progresiva de los mismos.

Por ello, a la hora de elegir un proyecto sobre el cual trabajar, descubrimos que el propio manual contenía una sección muy apropiada y que proponía la realización de una práctica social cercana a los alumnos. Así pues, pese a que éstos ya alcanzaban por aquel entonces el módulo 3 del manual, decidimos retroceder al primer módulo, que había sido ignorado por el profesor titular por no tener demasiada transcendencia gramatical.

En este punto cabe señalar que el manual, como soporte didáctico nos ha ofrecido las siguientes oportunidades:

- **Propone un proyecto modular** que, aunque en un principio esté pensado como actividad final y, en ocasiones, inconexa respecto al resto de prácticas, nos sirve para considerar una PSR en cada unidad y diseñar las actividades al margen que nos sirvan para reforzar competencias y contenidos que el manual no facilita
- Sugiere una **distribución progresiva de los contenidos** y saberes formales que permite al profesor tener un referente curricular y establecer lazos de unión entre su proyecto personal y los mínimos curriculares establecidos por las autoridades pertinentes
- Permite contemplar las **cinco actividades o competencias comunicativas** preconizadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como su pertinencia con los niveles que establece el mismo (A2+/ B1)
- Al ser un manual de carácter accional, sugiere una metodología que privilegia la construcción lingüística en torno a las competencias de **comprensión y expresión orales**.

- Propone una serie de **actividades y de ejercicios** que bien pueden ser empleados en su forma original o bien aprovechando la idea de las mismas para elaborar unas más o menos complejas, a criterio del profesor en función de las características del alumnado.
- Resulta ser un soporte material óptimo como **referencia gramatical** puesto que contiene numerosos apartados por página y por módulo que puede consultar el aprendiz en cualquier momento para resolver sus dudas y organizar sus ideas.

7.3 LA PRAXIS: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Solo un obstáculo se entrometía en nuestra empresa. El libro de texto, ese recurso que para tantos maestros es el núcleo y que, para tantos otros, el perímetro. En una realidad no menos que cercana: este soporte a menudo entorpece y dificulta la tarea, puesto que limita la libertad del profesional para estructurar y temporalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los contenidos y competencias curriculares.

De esta manera, considerando las posibilidades, resolvimos que la tarea del auxiliar de conversación consistiría en elaborar una unidad adicional dirigida a integrar un módulo del manual en un proyecto o PSR. Para ello estudiamos a fondo el alumnado, los colaboradores y el material a nuestra disposición.

Por adecuación a nuestra experiencia y posibilidad de adaptación a nuestras capacidades, elegiríamos entre los tres centros en los que trabajábamos, aquel que presentara un alumnado más próximo a la última etapa de Educación Primaria. Así pues, tomamos como objetivo a los treinta alumnos que constituían las dos clases de segundo curso del LGT Charles A. Coulomb. Cada clase de 14-16 alumnos de 13-14 años, tenía un tutor diferente que formaba parte del cuerpo de docentes del Departamento de Español.

Tras analizar y meditar sobre los módulos, contenidos y posibilidades que ofertaba el manual, nos reunimos con los profesores de español residentes para proponerles desarrollar la unidad didáctica² en un total de 7 sesiones, distribuidas a lo largo de un periodo de tres semanas de trabajo. Los docentes estuvieron de acuerdo y ofrecieron su colaboración para cualquier necesidad.

² U.D: consultar Anexo I

Como ya hemos mencionado anteriormente, la metodología que guiará nuestra intervención, el Enfoque por Proyectos, se construye sobre la premisa de trabajar con mayor grado de autonomía, de manera siempre enfocada hacia la resolución de problemas y situaciones significativas de la vida cotidiana y real.

Con ello, mediante actividades de enseñanza interdisciplinar de largo alcance y centradas en el estudiante, trataremos de contribuir al desarrollo de las competencias y destrezas necesarias para convertir al aprendiz en un hablante operativo y eficaz.

Haciendo alusión a nuestra fundamentación teórica, podemos recurrir a una serie de contenidos esenciales y el conjunto de pasos a seguir en el proceso de elaboración de la unidad. De esta manera, los agentes implicados, tanto alumnos como profesores, enunciarán un proyecto de forma rigurosa y efectiva que explique el motivo de su realización y las expectativas que guardan respecto a él.

En una “Sesión cero”, tras comentar a los compañeros las características y procedimientos de la unidad, acordamos con los alumnos implicados los siguientes puntos:

- *Situación o problema:* el proyecto se resume en una serie de frases que describan el problema que se pretenda abordar. Tras aportar algunas sugerencias en cuanto al tema, los alumnos decidirán cuál será el proyecto que abordemos.
- *Descripción y propósito del proyecto:* en este punto se realizará una explicación sucinta en cuanto al objetivo general o vertebrador del proyecto y la forma en que se va a considerar la situación/problema. Sería apropiado que estos pasos constasen en un boletín informativo o bien en una página web.
- *Especificaciones de desempeño:* conjunto de criterios de calidad y autenticidad que el proyecto deberá cumplir.
- *Reglas:* instrucciones que indican los pasos a seguir en el proyecto, incluyendo el tiempo estimado y las metas, siempre realistas y accesibles al aprendiz.
- *Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron:* 30 alumnos (divididos en dos grupos de 15 personas), dos profesores y nosotros, como coordinadores.
- *Evaluación:* criterios que se seguirán para valorar el trabajo realizado por cada uno de los alumnos, teniendo en consideración tanto el conjunto de procesos como el producto final al que éstos dan lugar.

Para el desarrollo de la unidad será necesaria una sucesión de sesiones, que explicamos sucintamente en la siguiente tabla (Véase, además, Anexo I).

Unidad Didáctica:		
SESIÓN	DESARROLLO	TIEMPO
Sesión 0	- Introducción y toma de decisiones sobre las fases y aspectos esenciales del proyecto	55 minutos
Sesión 1	- Presentación y explicación teórica - Actividad 1: Elaboración de una ficha de presentación e intercambio verbal con el compañero - Autoevaluación de la tarea	55 minutos
Sesión 2	- Presentación y breve explicación teórica - Actividad 2: Elección de dos compañeros y comparación de sus aptitudes como delegados - Autoevaluación de la tarea	55 minutos
Sesión 3	▪ Presentación y breve explicación teórica ▪ Actividad 3: Visualización del material audiovisual e identificación de las fases y expresiones corrientes que estructuran un discurso ▪ Autoevaluación de la tarea	55 minutos
Sesión 4	- Presentación y breve explicación teórica - Actividad 4: Reflexión y diseño de una tabla que contenga los pros y los contras de la clase de ELE - Autoevaluación de la tarea	55 minutos
Sesión 5	- Presentación y breve explicación teórica - Actividad 5: Preparación del discurso por escrito - Autoevaluación de la tarea	55 minutos
Sesión 6	- Actividad 6: Exposición oral del discurso - Elección de delegados - Autoevaluación de la tarea	55 minutos

Figura 4: Tabla resumen de las sesiones que estructuran la unidad didáctica desarrollada

En breves palabras, esta unidad didáctica integradora persigue la adquisición de las múltiples competencias comunicativas a través de la acción y del aprendizaje constructivo. Este proyecto se verá reforzado por las diversas estrategias de enseñanza/aprendizaje que se desarrollan mediante el trabajo colaborativo e individual del alumnado.

Cada una de las tareas derivadas de la PSR o proyecto globalizador requieren el uso de una amplia gama de recursos didácticos que serán estructurados y abordados en función de los objetivos comunicativos de cada una de las etapas o sesiones.

Por otro lado, es necesario mencionar que el trabajo colaborativo, como conjunto de procesos deliberados de un grupo con el fin de facilitar la tarea y alcanzar unos determinados objetivos, tiene un peso importante en este proyecto. Mediante esta organización de la labor, los aprendices potencian en alto grado los aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales, dando lugar a un fuerte sentimiento de pertenencia y estrechando los lazos entre los participantes, gracias a la perspectiva de un objetivo común.

Por último, pese a que los alumnos, con la ayuda de los profesores responsables, son quienes plantean de forma colaborativa la estructura de sus interacciones y sostienen el control sobre las diversas decisiones que conciernen a su aprendizaje, el proyecto está constituido por una serie de actividades de carácter individual.

7.4 REFLEXIONES TRAS LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD

Diremos pues que, en la pedagogía por proyectos, la evaluación es de carácter constructivo, crítico y analítico y que facilita la determinación de los procesos, los niveles de desarrollo y las competencias alcanzadas. Una evaluación continua se lleva a cabo mediante la aplicación de una serie de estrategias que permiten supervisar el proceso de aprendizaje junto con el desarrollo de las competencias, la asimilación de contenidos y la integración de destrezas y saberes.

En esta fase de reflexión procederemos con el análisis del impacto de la unidad didáctica apoyándonos en los componentes de autoevaluación y coevaluación de los agentes implicados, favoreciendo siempre la dimensión afectiva y valorativa, desde la coherencia y la calidad del mismo proceso.

A propósito del aspecto anterior, determinaremos a continuación una serie de criterios que toda iniciativa educativa debe cumplir para ser considerada como buena práctica; estos son:

- Su **pertinencia** (científica, lingüística, social, institucional y profesional)
- Su **validez** (coherencia entre las competencias ejercidas y objetivos que se anuncian, y entre las competencias y objetivos evaluados)
- Su **eficacia** (evaluación de la producción de rendimiento en una determinada cantidad de tiempo)
- Su **sensibilidad** (criterios pertinentes y matizados)

- Su **objetividad** (compromiso e imparcialidad de los examinadores o evaluadores)
- Su **economía** (en función del tiempo, energía y recursos humanos empleados)

En definitiva, para la que llevaremos a cabo constará de dos procedimientos: evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación formativa es aquella llevada a cabo en el transcurso de la unidad mientras que, por su parte, la evaluación sumativa (también llamada de resultado) es la que se construye a partir de las conclusiones obtenidas a término del proyecto.

Para la **evaluación formativa** tendremos en cuenta tanto las aportaciones y desarrollo individual como del colectivo y del trabajo en grupos que quedarán agrupadas con la ayuda de una serie de herramientas:

- Herramientas para la evaluación cualitativa:
 - Basándonos en la observación directa, tomamos notas mediante un *registro descriptivo* individual diario. En él se especifican la competencia abordada, el momento de evaluación, el indicador y la actividad evaluada. Gracias a este registro podemos dejar constancia de las observaciones y la interpretación obtenida de las mismas. Se lleva a cabo durante y al final de cada sesión. (Véase Anexo II.a)
 - Usaremos un *portfolio* específico para cada actividad. Se trata de un documento personal, promovido por el Consejo de Europa, con el que los alumnos pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. En este caso, estará adaptado y elaborado por nosotros de tal manera que se pueda autoevaluar cada sesión. (Véase Anexo II.b)
- Herramientas para la evaluación cuantitativa: en este apartado tendremos en cuenta la valoración de las producciones de cada actividad/tarea obtenidas en cada sesión de la programación. A partir de ellas extraeremos las conclusiones relativas a la adquisición de contenidos, la corrección de los mismos y el nivel de competencia desarrollada. Como herramienta emplearemos una *lista de control*, la cual consistirá en una matriz de evaluación. Esta última, será construida a partir de una serie de ítems dictados por los objetivos de aprendizaje y los objetivos didácticos de la unidad. En este caso se puntuarán una serie mínimos dentro de una escala definida. (Véase Anexo II.c)

Por último, antes de describir la **evaluación sumativa**, es importante destacar que el objetivo de la evaluación es averiguar el grado de consecución de los objetivos y no tanto emitir una calificación, pese a que esto llegue a ser a menudo un requisito o exigencia social que el docente no puede ignorar. Dicho esto, procedemos a explicitar a continuación las herramientas utilizadas:

- *Portfolio* con carácter globalizador. Recogemos así la autoevaluación de los alumnos mediante este útil en el cual se valorarán las habilidades que son capaces de desarrollar. (Véase Anexo II.d)
- *Lista de control* con características idénticas a la utilizada en el proceso de evaluación formativa pero que incluya ítems generales de la unidad y que se corresponda con la ejecución de la tarea final de la unidad. (Véase Anexo II.e)

7.4.1 Las conclusiones del alumnado

Las conclusiones que exponemos a continuación son el resultado del análisis de las evaluaciones sumativas realizadas tras el cierre de la unidad didáctica.

El material empleado para esta valoración se apoya en los *portfolios*³ de contenido global, utilizados por los aprendices para evaluar tanto su proceso de aprendizaje como el conjunto de actividades, puesta en práctica y organización de la unidad. Dicho material, contiene un apartado que implica la valoración de los aspectos que el alumno considera que ha mejorado, seguido por otro en que éste debe señalar qué aprecia más de la estructura y las características de la forma del trabajo por proyectos.

1. Barre avec une X si tu crois que tu as amélioré:

<input type="checkbox"/> Ton expression orale	<input type="checkbox"/> Ton vocabulaire
<input type="checkbox"/> L'utilisation des verbes en présent	<input type="checkbox"/> L'expression de tes intentions
<input type="checkbox"/> La formulation d'un discours écrit	<input type="checkbox"/> La description de toi même
<input type="checkbox"/> La formulation de questions	<input type="checkbox"/> L'expression du futur
<input type="checkbox"/> Ta prononciation	<input type="checkbox"/> Ton niveau de compréhension orale
<input type="checkbox"/> Tes habiletés pour l'exposition orale d'un discours	

2. J'apprécie (Barre avec une X si tu te sens indentifié(e))

<input type="checkbox"/> Avoir la possibilité de choisir les activités développées	<input type="checkbox"/> Travailler individuellement
<input type="checkbox"/> Avoir un objectif visé comme tâche final	
<input type="checkbox"/> Utiliser l'espagnol comme moyen pour résoudre des problèmes de ma vie quotidienne	

Figura 5: Extracto del portfolio global para la autoevaluación sumativa del aprendiz

³ Portfolio: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

En este estudio solo haremos mención al análisis de las respuestas obtenidas del segundo apartado. De esta manera, podemos obtener una idea aproximada de la disposición de los alumnos hacia el trabajo por proyectos y al diseño de las unidades de aprendizaje, siguiendo los principios del enfoque correspondiente.

Así pues, de los dos grupos de alumnos, obtenemos un porcentaje sobre el conjunto de los 30, el cual nos indica qué opciones son las más valoradas y cuáles las menos valoradas.

Estas son las siguientes:

- Tener un objetivo como tarea final: un 87% de los alumnos marcó esta opción, de lo cual inferimos que fijar una tarea global motivadora, que se alcance con el desarrollo de otras subtarefas, contribuye a que su proceso de aprendizaje esté cargado de sentido y tenga una coherencia interna que facilite la asimilación de contenidos y el desarrollo de las competencias comunicativas.

Al principio de la unidad, durante la sesión 0, los alumnos señalaron que el libro de texto no les facilita el aprendizaje del español sino que, para ellos, significaba un recurso que recoge una serie de ejercicios para trabajar la gramática y del que no pueden intuir una estructura clara ni experimentar una mejora evidente al final de cada unidad.

Por ello, como docentes responsables de su formación y educación, debemos responder a sus necesidades, ya sea mediante la modificación del material o mediante de la metodología.

- Por otra parte, otra de las opciones más votadas y que podemos incluir dentro de este subíndice, ha sido “Tener la posibilidad de elegir las actividades a desarrollar”. Este ítem del *portfolio* fue votado casi en un 77% del total.

Así pues, del primero y segundo, inferimos que tanto la toma de decisiones sobre el trabajo como la visualización de una PSR resultan aspectos de una unidad que despiertan la motivación, el interés y el compromiso de los aprendices con su propio proceso, al ser ellos mismos quienes eligen y hacen propios los pasos a seguir dentro de un proyecto final contextualizado.

- Utilizar el español como instrumento para resolver los problemas de mi vida cotidiana: Con un 65% de los votos, este es el tercer ítem que tiene mayor importancia a nivel de extracción de las conclusiones tras la evaluación de la implementación de la unidad didáctica.

Gracias al particular diseño de este proyecto, cuyo núcleo reside en la PSR, los alumnos han podido vivir, por primera vez, el aprendizaje de una lengua extranjera por

medio de la realización de una serie de tareas de carácter accional desde su rol de agentes sociales y hablantes eficaces.

De esta manera, inferimos que una pedagogía por proyectos resulta una manera ideal, y no por ello la única, de organizar y poner en práctica la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo como fin último la realización de una práctica social real y contextualizada que responda a una necesidad comunicativa cotidiana del aprendiz.

- Por último, debemos reflexionar en cuanto a la opción menos popular, es decir, el trabajo individual. Los alumnos estuvieron descontentos con este aspecto, reflejándolo en sus *portfolios* con un porcentaje total del 5%. Es decir, que para ellos, el trabajo en grupo y las tareas de carácter colaborativo son más eficaces y contribuyen en mayor medida a su proceso de aprendizaje de la lengua.

Tras analizar los resultados, decidimos abrir un pequeño debate al respecto para asegurarnos de cuáles eran las opiniones de los alumnos y el porqué de una elección tan rotunda. Ellos mismos llegaron a la conclusión de que el trabajo individual es, a menudo, necesario para reforzar ciertos aprendizajes, pero que « *Lorsque nous travaillons en groupes, c'est plus facile d'apprendre car il arrive que certains d'entre nous apportent l'information nécessaire qui nous permet de faire l'activité* ».

Así pues, podemos concluir que, en cierta medida, la introducción del trabajo colaborativo es imprescindible para el desarrollo de las competencias comunicativas y la obtención de resultados de mayor calidad.

7.4.2 Autoevaluación de la intervención didáctica

Para el la evaluación de la intervención didáctica llevamos a cabo la elaboración de la siguiente tabla y la posterior exposición de las conclusiones necesarias para los indicadores que la componen.

En sí mismo, el instrumento de autoevaluación docente consta de tres tablas correspondientes a tres momentos puntuales: la planificación, la puesta en práctica y la valoración de los elementos que constituyen la unidad didáctica. Cada indicador se evalúa dentro de una escala de ejecución de 1 al 5 en la que se establece un margen que matiza las opciones entre “nada de acuerdo” y “del todo de acuerdo” y que, a continuación, exponemos:

	INDICADORES EVALUABLES DURANTE LA PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD	ESCALA DE EJECUCIÓN					COMENTARIOS AL RESPECTO
		1	2	3	4	5	
							Desde el principio del proceso discutimos todos los aspectos concernientes y nos adaptamos a las exigencias de cada uno de ellos para consensuar las características.
1	Coordinamos la planificación con el resto de docentes implicados, valorando con juicio sus posibilidades y opiniones para la elaboración de una unidad de calidad.						
2	Describimos explícitamente los instrumentos y criterios de evaluación y autoevaluación eficaces que contribuyan a la valoración del grado de adquisición de saberes y de evolución de las competencias comunicativas						No obstante, en un principio, cuesta elaborar instrumentos de evaluación sin conocer la forma de trabajo de los alumnos y sin que estuvieran acostumbrados ni a trabajar ni a autoevaluarse de esta manera
3	Seleccionamos y secuenciamos los contenidos de nuestra unidad con coherencia y estructura progresiva y adecuada a las características de los aprendices						Basándonos en las características retenidas durante el proceso de observación inicial
4	Las actividades que programamos se elaboran conforme a las tareas comunicativas correspondientes, así como sus objetivos didácticos, contenidos y competencias comunicativas propias						

5	Elaboramos los objetivos didácticos conforme a los objetivos generales oficiales de la materia de tal manera que los alumnos sean capaces de superarlos a través de la realización de las actividades propias de la unidad						Lo hicimos con cierta dificultad puesto que el marco educativo francés guarda numerosas diferencias con el español. Es más abstracto y deja mucho espacio para la interpretación y adaptación personal
6	Planificamos las sesiones de tal manera que el tiempo, las actividades y los recursos utilizados se ajusten a los objetivos de la unidad y a los intereses y necesidades comunicativas de los aprendices						Adaptamos las actividades de cada tarea en función de las decisiones de los alumnos y de sus hábitos de aprendizaje.
7	Planificamos el proyecto teniendo como referencia el marco legal correspondiente al ciclo sobre el que se implementará la unidad didáctica.						

Figura 6: Cuadro para la autoevaluación de la intervención didáctica en el momento de la planificación

En segundo lugar, la tabla utilizada durante el momento de la puesta en práctica de la unidad:

INDICADORES EVALUABLES DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD		ESCALA DE EJECUCIÓN					COMENTARIOS AL RESPECTO
		1	2	3	4	5	
1	Procuramos que los saberes subyacentes a una actividad estén íntimamente relacionados con las experiencias anteriores e intereses del alumnado, relativos a la lengua extranjera, a fin de asegurar que el aprendizaje sea de carácter constructivo y significativo						Lo hicimos en la medida de lo posible puesto que era difícil trabajar a ritmo y a gusto de todos. Aun así, fue posible gracias a que los propios alumnos eligieron el proyecto y colaboraron en el diseño primario de las actividades

2	Proponemos diferentes formas de aprendizaje y estudio para aquellos alumnos que lo precisen, así como me aseguro de que el espíritu participativo e inclusivo prevalezca en el transcurso de las sesiones					A falta de tiempo, en ocasiones no era posible aunque siempre que intuíamos algún problema tratábamos de atenderles tanto en horas de clase como por fuera
3	Procuramos mantener el nivel de atención de los alumnos mediante la introducción de actividades, relatos y recursos varios que partan de sus experiencias y de su cotidianidad comunicativa					Al ser adolescentes, la dificultad que tiene un docente para atraer la atención de sus alumnos siempre es mayor. Aun así, estoy contenta con los resultados. Además, el que yo fuera joven y extranjera les provocaba bastante interés
4	El clima de trabajo y las relaciones sociales del aula establecidas entre el docente y los aprendices dentro de la clase son apropiadas y de carácter familiar y respetuoso con las individualidades personales					
5	Informamos a los implicados, tanto de las mejoras y avances en su aprendizaje en su proceso diario como de las torpezas y debilidades que percibimos					Cada día al final de las sesiones disponíamos de tiempo para comentar con los alumnos brevemente su progreso
6	Favorecemos la asimilación de nuevos saberes mediante la disposición de lazos de coherencia y relación con los contenidos ya adquiridos, ejemplificaciones y repaso de estructuras formales					A lo largo de la unidad didáctica fue tarea fácil aunque no pudimos hacerlo en todo momento, dado que desconocía en gran medida su formación y las destrezas que poseían
7	Proyectamos la estructura de los contenidos de cada actividad o de cada tarea en forma de esquemas conceptuales o índices aclarativos					Al principio de cada sesión hacíamos siempre un índice sucinto con las expresiones y fórmulas teóricas que habían aprendido días atrás y los nuevos que íbamos a introducir

8	Propiciamos a menudo que los aprendices se encuentren en situaciones que exijan el desarrollo de las competencias sociales, siendo la empatía y la afectividad las piezas significativas en el proceso de su educación ciudadana						El proyecto tiene un fuerte componente afectivo puesto que implica la toma de decisiones en grupo, el consenso y la elección sopesada de un candidato a representante del grupo/clase entero
9	Llevamos a cabo la corrección y análisis sistemáticos de los materiales que resultan de de las actividades, de tal manera que podamos hacer el seguimiento cotidiano de la evolución de los aprendices a lo largo del proyecto						
10	Nos aseguramos de que las distintas actividades que constituyen la puesta en práctica de la unidad marquen las pautas de inmersión, desarrollo, consolidación, recuperación y evaluación para optimizar el proceso de aprendizaje						
11	Disponemos de recursos alternativos y tareas facultativas en el caso de que los aprendices sean incapaces de alcanzar las destrezas y contenidos que implica la actividad original						
12	Alcanzamos una distribución temporal apropiada y eficaz de las secuencias						
13	Verbalizamos a menudo los objetivos de aprendizaje de la actividad y del proyecto con el fin de que los aprendices tengan presente su importancia y relación con la vida real						
14	Elaboramos las actividades comunicativas para cada tarea, de tal manera que cada una asegura la consecución de los mínimos exigidos en los objetivos de aprendizaje, así como las destrezas que implican su puesta en práctica						

15	Facilitamos los contenidos teóricos y las explicaciones necesarias, aunque esto implique repetir ideas y estructuras de las sesiones anterior. Todo ello con el fin de reafirmar el aprendizaje de los alumnos en una determinada destreza comunicativa o en un contenido concreto					Esta fase formaba siempre parte del inicio de las sesiones correspondientes
16	Comprobamos sistemáticamente que los aprendices comprendan el contenido y que los aprendices son capaces de realizar determinadas acciones comunicativas propias de una determinada tarea					No siempre es posible pero gracias a los <i>portfolios</i> y al resultado de las actividades nos resultaba más fácil cerciorarnos
17	Recurrimos a varios medios didácticos para el desarrollo teórico de las sesiones, así como para la realización de las actividades para cada tarea comunicativa					
18	Promovemos una actitud de respeto, tolerancia y colaboración entre los aprendices, encajando sus opiniones particulares en relación al diseño y estructuración del proyecto					
19	Exponemos nuestras ideas al grupo de trabajo para discutir las y ajustarlas, en la medida de lo posible, a su criterio					
20	Recurrimos a la exposición de situaciones comunicativas previamente a la realización de la tarea que se va a llevar a cabo, siempre y cuando la estructura de la sesión lo permite					
21	Facilitamos a los aprendices algunas de las múltiples posibilidades de actuación respecto a una tarea, así como consejos y sugerencias de mejora, promoviendo en todo momento la autoevaluación y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje					
22	Combinamos, adecuadamente y de forma equilibrada, las tareas que implican el trabajo individual, binomial y colaborativo					Sí, aunque tras la reflexión de las conclusiones de los alumnos quizás habría sido más oportuno introducir tareas que implicasen el trabajo colaborativo

Figura 7: Cuadro para la autoevaluación de la intervención didáctica en el momento de la implementación de la unidad

Por último, la tabla correspondiente al momento de evaluación de los resultados de la unidad didáctica:

	INDICADORES OBSERVABLES DURANTE EL PROCESO DE EVALUACIÓN	ESCALA DE EJECUCIÓN					COMENTARIOS AL RESPECTO
		1	2	3	4	5	
1	Analizamos y reflexionamos, de forma sistemática, las producciones de los alumnos para llegar a ser conscientes de su evolución individual y en conjunto. También con el fin último de poder aconsejarles a propósito de las mejoras posibles en sus destrezas y procedimientos						Mediante el conjunto de instrumentos utilizados tanto para la evaluación formativa como sumativa
2	Tenemos en cuenta la diversidad de procedimientos y ritmos de aprendizaje de cada alumno y adaptamos los instrumentos y técnicas de evaluación						En ninguno de los grupos había alumnos con adaptación curricular pero los instrumentos elaborados para la evaluación sistemática tenían en cuenta tanto los diferentes ritmos de aprendizaje como los hábitos del grupo en general
3	Utilizamos diferentes fuentes, instrumentos y productos que nos permitan la evaluación sistemática individualizada del alumno a lo largo de las sesiones de la unidad						
4	Disponemos con juicio de los tiempos de reunión para compartir los detalles y resultados de la puesta en práctica de la unidad con los agentes educativos implicados (alumnos, docentes participantes, tutores, familiares, equipo directivo...)						

5	Desarrollamos un periodo de evaluación inicial, al comienzo de la unidad didáctica, para adaptar la unidad didáctica y el proyecto a las habilidades y conocimientos que el alumno posee y es capaz de desarrollar en ese momento					
6	Consideramos los criterios de evaluación y objetivos generales de la asignatura que figuran dentro del marco legal correspondiente en el momento de elaborar los instrumentos de evaluación					Los objetivos sí. Sin embargo, aunque los criterios de evaluación no están explicitados en dicho marco, por lo que tuvimos que elaborarlos nosotros mismos a partir de las orientaciones generales del documento oficial correspondiente
7	Recurrimos a los instrumentos disponibles o bien elaboramos materiales que posibiliten la autoevaluación individual, para propiciar la evolución y participación tanto personal como grupal					A través del <i>portfolio</i> individual elaborado para cada sesión
8	Llevamos a cabo un proceso de evaluación sistemático y continuo a lo largo de todas las sesiones que constituyen la unidad didáctica					
9	Consideramos que recurrimos a un número suficiente de criterios e instrumentos de evaluación que nos faciliten una valoración realista y objetiva, tanto cualitativa como cuantitativa. Todo de tal manera que el aprendiz sea capaz de identificar el nivel de adquisición de contenidos de tipo conceptual, actitudinal o procedimental					La evaluación es la fase más difícil por la que tiene que pasar un profesor, es decir, el proceso para valorar los conocimientos y destrezas que el alumno ha adquirido y desarrollado

Figura 8: Cuadro para la autoevaluación de la intervención didáctica en el momento de la evaluación

7.4.3 La valoración de los docentes implicados en la implementación de la unidad didáctica

Por último, para cerrar el apartado de reflexión sobre la implementación de la unidad didáctica expondremos los resultados del cuestionario aplicado sobre los dos docentes implicados en dicha

puesta en práctica. Estos dos profesores son las dos personas responsables del grupo 1 y 2 de la asignatura (Espagnol Langue Seconde) y con los que hemos compartido todas las decisiones y etapas del proyecto que hemos llevado a cabo.

Su tarea durante el desarrollo de esta unidad consistía en reforzar, en la hora adicional de cada semana que disponían los grupos de trabajo, los aspectos gramaticales que planteaban mayor dificultad. Así como las destrezas comunicativas de reciente movilización, como son la expresión escrita y oral y la destreza menos trabajada durante las sesiones principales de la unidad: la comprensión textual.

Por otra parte, como se hemos apuntado en anteriores apartados, los tres responsables del proyecto teníamos la oportunidad de reunirnos al final de cada sesión de la unidad didáctica durante 10 o 15 minutos. En estos encuentros valorábamos nuestra actuación, con la intención de subsanar algunos fallos de las actividades y de reforzar ciertos aspectos que podrían resultar problemáticos para determinados alumnos. De esta manera, conseguíamos aportar coherencia a la unidad y formar un equipo de trabajo comunicativo y eficaz.

Así pues, debido a que son participantes y protagonistas también en este proyecto, forman parte del proceso de evaluación de la unidad y de valoración de su desarrollo. A continuación, se exponen las transcripciones de las respuestas al cuestionario, constituido por cinco preguntas abiertas:

CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ¡ELEGIMOS! QUESTIONNAIRE POUR L'ÉVALUATION DE L'UNITE DIDACTIQUE	
<i>Utiliserez-vous cette façon de travailler pour les unités à venir? Pourquoi?</i>	- Oui, même si cela demande beaucoup de travail, d'anticipation et de planification. - Parce que c'est une façon extraordinaire de mettre en contact les élèves avec la langue étrangère, en s'approchant de leurs besoins quotidiens.
	-Oui - Parce qu'il faut toucher les élèves via un motif concret et proche de leur quotidien.
<i>Croyez-vous qu'il soit judicieux de privilégier la compétence orale par rapport aux autres compétences de communication?</i>	- Oui, parce qu'en fin de compte, c'est la compétence immédiate qui provient de l'interaction entre deux personnes
	- Oui, mais sans perdre de vue le reste des aptitudes

<p><i>Quels aspects considèreriez-vous comme positifs dans l'usage de cette méthodologie?</i></p>	<p>- La cohérence entre les activités, la participation active de tous les élèves, l'autonomie dans l'apprentissage et la liberté qu'ont l'enseignant et les apprenants pour décider des activités mêmes et du contenu de l'évaluation</p>
	<p>- La possibilité de développer toutes les compétences de communication, la clarté des objectifs dans la planification et la possibilité de travailler en semi-autonomie par rapport au manuel</p>
<p><i>D'autre part, quels aspects considèreriez-vous comme négatifs dans l'usage de cette méthodologie?</i></p>	<p>- Cela implique beaucoup de temps de préparation, exige que les élèves soient très motivés et impliqués dans leurs apprentissages, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans ce contexte éducatif</p>
	<p>- Cela exige beaucoup de temps et relègue les contenus grammaticaux et les exercices mécaniques au second plan, conduisant parfois au manque de maîtrise de ces derniers.</p>
<p><i>L'innovation méthodologique vous semble-t-elle envisageable dans le domaine de la langue étrangère?</i></p>	<p>- Je la crois possible mais cela s'avère parfois très difficile, soit pour des raisons liées aux conditions mêmes de l'établissement, du public élèves ou de l'enseignant</p>
	<p>- Oui, mais cela nécessite un changement de mentalités de la part de différents acteurs et pas seulement des enseignants de langue étrangère</p>

Figura 9: Transcripción de las respuestas al cuestionario para los docentes implicados

8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO, VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR PROYECTOS

8.1 ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

El esfuerzo realizado, enmarcado dentro de un contexto educativo real, permite adquirir una visión sistemática sobre la enseñanza de las lenguas, conjugando las diferentes competencias lingüísticas y poniendo en relación las mismas con los aspectos interculturales propios de dicha enseñanza.

La sociedad y, en particular, los profesionales de la Educación, nos estamos adaptando a la innovación metodológica que supone el uso a la pedagogía por proyectos. Debemos, por lo tanto, mentalizarnos de que se trata de una apuesta de futuro, una dirección hacia la cual debemos seguir caminando.

No obstante, este estudio procura arrojar algo de luz sobre dicha innovación y, sin pretender más que realizar una generalización sobre este aspecto, se han expuesto una serie de resultados aislados y concretos con la intención de acercar al público lector a la idea de que es posible introducir un cambio metodológico en la dimensión educativa de nuestros días.

8.2 VENTAJAS E INCONVENIENTES DE SU APLICACIÓN

La propuesta didáctica presentada ha sido diseñada conforme a las consideraciones teóricas correspondiente así como elaborada a partir de una serie de contenidos, competencias, objetivos y criterios de evaluación específicos que parten de las disposiciones administrativas oficiales correspondientes y que se concretan en la estructura y organización de un manual en particular.

Por otra parte, basándonos en la experiencia con el diseño y aplicación de este tipo de proyectos pedagógicos, podemos especificar qué limitaciones puede llegar a presentar el contexto y cuáles son las oportunidades que surgen tras la puesta en práctica de los mismos. Para ello, presentamos a continuación un esquema-resumen en el que recogemos las limitaciones y las oportunidades que presenta la aplicación de un proyecto pedagógico.

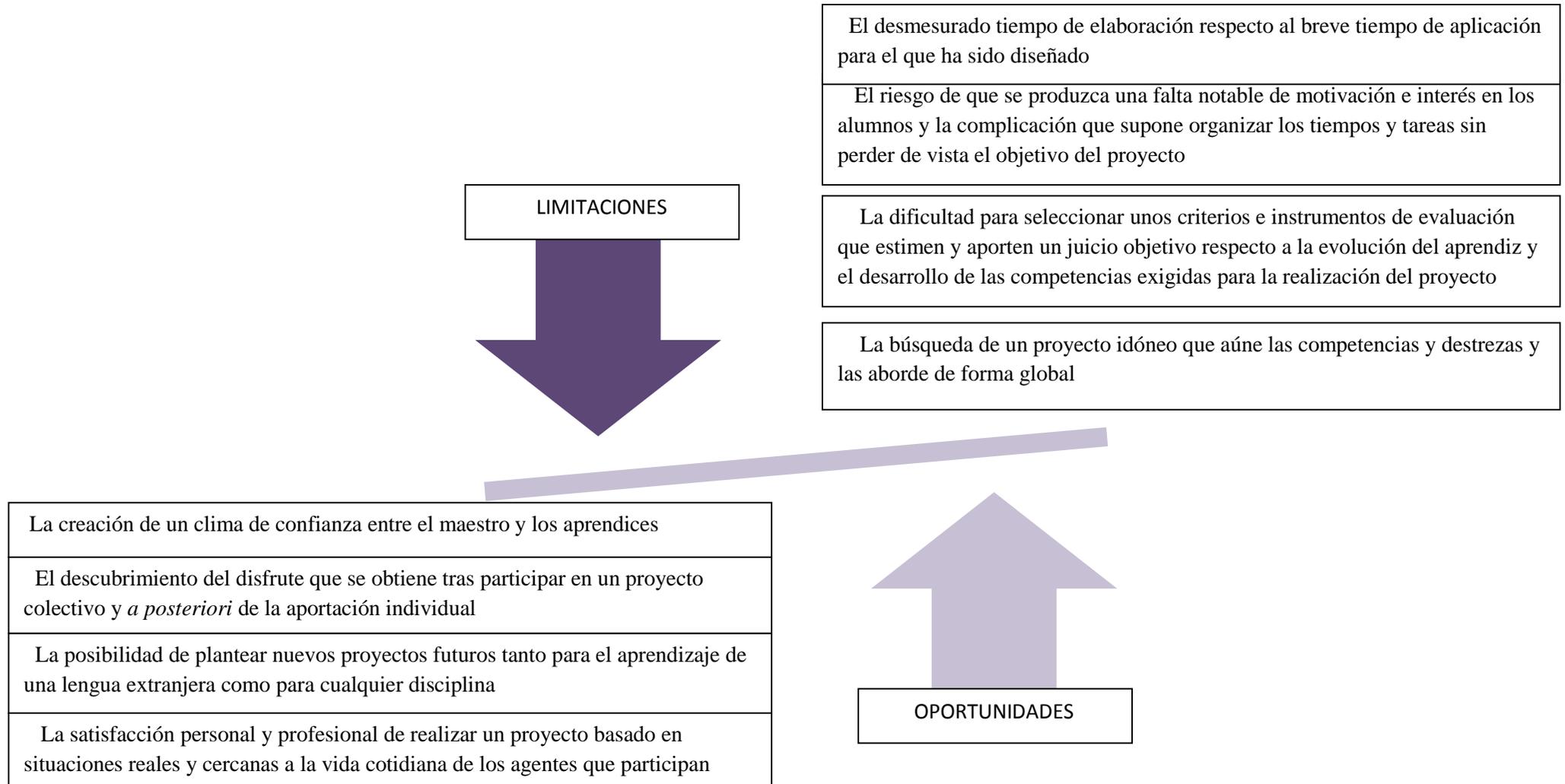


Figura 10: Limitaciones y oportunidades de la aplicación de un proyecto pedagógico

9 OBSERVACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Como colofón al conjunto de reflexiones y propuestas expuestas en este estudio, haremos un breve repaso al procedimiento seguido y la intención con que fue realizado.

A raíz del abanico de asignaturas cursadas en la carrera, en lo que se refiere a la Metodología de la enseñanza de lengua extranjera, y el conjunto de aprendizajes relativos a la didáctica de la lengua, surgieron una serie de curiosidades en cuanto a qué significa la innovación metodológica y en qué consiste la introducción de los nuevos paradigmas de la enseñanza en la práctica educativa.

El diseño del proyecto nos ha permitido reflexionar sobre la necesidad de fundamentar teóricamente cualquier innovación que pretenda llevar a la práctica en el futuro y, por ello, en este estudio hemos estimado conveniente comenzar por la revisión de los diferentes paradigmas metodológicos que han ido sucediéndose a lo largo de la historia, haciendo especial hincapié en lo que se conoce por Enfoque por Proyectos.

A partir de esta fundamentación teórica damos paso a una segunda fase con la intención de hacer una propuesta didáctica basada en la integración de un proyecto o de una PSR y un manual basado en el Enfoque por Tareas. Con esto último, hemos pretendido transmitir la idea de que es posible trabajar de forma innovadora con un libro de texto de corte accional para poner en práctica, por iniciativa propia del maestro, los principios de la pedagogía por proyectos. Así, se consigue capitalizar el concepto de Práctica Social como la acción que encabeza la intervención educativa y que engloba al resto de tareas comunicativas derivadas.

Por otra parte, este proyecto pedagógico que proponemos nos ha permitido comprobar los cuantiosos beneficios prácticos del enfoque abordado puesto que, de esta manera, hemos conseguido resultados satisfactorios. Sin embargo, a pesar de la verdadera contribución de las actividades al aprendizaje de la lengua extranjera, han surgido ciertos inconvenientes, ya comentados anteriormente, en cuanto a la puesta en práctica del mismo. A raíz de esto último, nos planteamos considerar la utilización de otras metodologías y recursos de los Enfoques Accionales.

Para terminar, la innovación en la intervención didáctica concluimos que debería ser fruto de la reflexión y el análisis del contexto sobre el que se quiere aplicar; no obstante, pese a que existan unos procedimientos para su introducción, ninguna fórmula o receta son válidas para todos los ámbitos ni para todas las situaciones. Por ello, para no generalizar nuestra aportación, será en todo momento necesario hacer una evaluación exhaustiva de la disposición y características del alumnado, así como la revisión y fundamentación teórica del Enfoque que se quiere aplicar.

10 BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

ANECA. (s.f.). *Protocolos de evaluación y documentos de ayuda*. Recuperado de:
<http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda> Consultado por última vez 22/10/2013

.....

Bensalem, D. (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français?. *Synergies Algérie n° 9*, pp. 75-82. Recuperado de: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/bensalem.pdf> Consultado por última vez 16/10/2013

.....

Guillén Díaz, C. & Castro Prieto, P. (1998) *Manual de autoformación para una Didáctica en la Lengua-Cultura Extranjera* (p.p. 142-1439). Madrid: La Muralla.

.....

CECRL (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg-Paris : Conseil de l'Europe-Didier. Recuperado de:
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf Consultado por última vez 20/10/2013

.....

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm Consultado por última vez 14/10/2013

Y en versión española: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm Consultado por última vez 19/10/2013

.....

Debyser, F. (1985) De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. Où en est l'enseignement des langues vivantes? *Le Français dans le Monde, 196*. p.p. 28-31.

.....

.....
Demougin, F. (2008) La didactique des langues - cultures à la croisée des Méthodes. *Trema [en ligne]* 30. Recuperado de:

<http://trema.revues.org> Consultado por última vez 26/10/2013

.....
Dewey, J. (1975). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata S.L.

.....
Ducrot, J.M. (2010). La pédagogie du projet en Français Langue étrangère. En J.Béliard E.Bérard, G.Gravé-Rousseau, C.Guillén, J. Supiot, C.Vera, M.L. Villanueva, *Didáctica del Francés. El diseño del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos* (p.p. 39-58). Vol. II. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

.....
Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Quadrige.

.....
Germain, C. (1991-1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montreal: Centre éducatif et culturel.

.....
Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International

.....
Guberina, P. (1984). *Bases théoriques de la Méthode audio-visuelle structuro-globale* (Méthode Saint-Cloud Zagreb). Paris: Hatier

.....

Guillén Díaz, C. & Castro Prieto, P.(1998) *Manual de autoformación para una Didáctica en la Lengua-Cultura Extranjera* (p.p. 142-143) Madrid : La Muralla

.....

Inzaurrealde, J., Añorga, S., Dirou, B., Matilla, M., Patouraux, H., Rodríguez, L.(2010). *Nuevas voces 2^{de}*. París: Les Éditions Didier.

.....

Jiménez, C.C. (2004). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas*. Méjico: México-Atribución. Recuperado de:

<http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf> Consultado por última vez 10/10/2013

.....

Lefranc, R. (1978). *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Buenos Aires: El Ateneo.

.....

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

.....

Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. (pp. 149-154) Paris : Université Paris 7.

.....

Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. p.p.137-142. Paris : Peter Lang. Recuperado de: <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesClg/86Psr.html> Consultado por última vez 12/10/2013

.....

.....

Ministerio de Educación Francés. *Code de l'Éducation*. Recuperado de:
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> Consultado por
última vez 12/11/2013

.....

Nadine, B. & Cohen, M.(2005) *L'approche communicative*. Recuperado de
http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html Consultado por última vez 14/10/2013

.....

Navarro, P. (s.f.) *El Enfoque por competencias orientado a la acción*. Madrid: Edelsa. Recuperado
de: http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque_competencias.pdf
Consultado por última vez 14/10/2013

.....

Northwest Regional Educational Laboratory. (2006). El aprendizaje por proyectos. *EduTEKA*.
Recuperado el 16 de Junio de 2013 de <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>
Consultado por última vez 18/10/2013

.....

Oxford, R. & Schnitzler, S (1990). *Language Learning Strategies – what every teacher should know*.
Heinle & Heinle Publishers. Recuperado de:
<http://www.ishyr.com.ar/revista/?file=%2Fdb%2Fvistas%2F7%2Festrategias.htm&codRevista=13>

.....

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan CLE
international.

.....

Puren, C (2010). Orientations Méthodologiques pour la classe de français langue étrangère. En M.
de Carlo, JM. Ducrot, C. Guillén, B. Mandaga, C. Puren. , *Francés. Complementos de la formación
disciplinar. La configuración del curriculum del Français Langue étrangère dans l'Enseignement
Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels* (p.p. 143-157) Vol. I.
Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

.....

.....

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html Y en versión francesa, recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html Consultado por última vez 15/10/2013

.....

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria

.....

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

.....

Universidad de Valladolid (s.f.). *Grado en Educación Primaria*. Recuperado de: <http://grado.uva.es/grado-en-educacion-primaria-valladolid> Consultado por última vez 13/10/2013

.....

Windmüller, F. (2010). Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Synergies Chine n° 5*, pp. 133-145. Recuperado de: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/florence.pdf> Consultado por última vez 26/10/2013

.....

ANEXOS.....

ANEXO I: Unidad Didáctica: *¡Elegimos!* Detallada

UNIDAD DIDÁCTICA..... ¡ELEGIMOS!

Indice

1. Marco legal.....	1
2. El proyecto o Práctica Social de Referencia.....	2
3. Metodología aplicada.....	3
4. El manual de referencia.....	4
5. Objetivos generales y de aprendizaje.....	13
6. Estructura y distribución temporal de la unidad.....	15
7. Desarrollo de las tareas.....	16

1. MARCO LEGAL

Para el diseño de nuestra unidad didáctica tomaremos como referencia el marco legal del Sistema Educativo francés correspondiente al nivel para la cual ha sido elaborado, siendo éste el *Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010*, promulgado por el Ministerio de Educación Nacional, cuyos contenidos, competencias, objetivos y metodología son equiparables al marco legal español recogido en el Real Decreto 1513/2006, del 7 de Diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, integrado en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de Mayo, de Educación.

En primer lugar, el programa para el segundo curso del *Lycée Générale* se apoya en la continuidad de los contenidos, competencias y objetivos curriculares oficiales de la etapa anterior, es decir, el *collège* (correspondiente al último curso de 6º de la etapa de Educación Primaria del Sistema Educativo español).

Este mismo programa se apoya en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2001) elaborado por el Consejo de Europa con el objetivo de desarrollar, por parte del alumno, las competencias de comunicación en las actividades lingüísticas que se enuncian a continuación:

- Recepción:
 - o Comprensión del oral
 - o Comprensión del escrito
- Producción
 - o Expresión oral continua (*en continu*)
 - o Expresión escrita
- Interacción oral

Los contextos de uso de la lengua extranjera se rigen, de forma prioritaria, por el aprendizaje cultural, también denominado “El arte vivir en comunidad” (*L’art de vivre ensemble*), haciendo referencia al entorno familiar, la comunidad, las ciudades y, en conjunto, los territorios. Este aprendizaje se organiza en torno a tres nociones ligadas al presente, al pasado y al futuro, y son:

- La memoria : la herencia y las rupturas
- El sentimiento de pertenencia: las diferencias y la solidaridad
- Visión de futuro y toma de decisiones: creación y adaptación

Es, por tanto, responsabilidad de cada lengua el adaptar dichas nociones a la problemática inherente a las características propias de cada área lingüística y cultural estudiadas.

Por otra parte y, de nuevo haciendo referencia al Marco, pretendemos que, al final de esta etapa, se hayan adquirido el conjunto de competencias que se agrupan bajo los niveles B1 (usuario independiente- *niveau seuil*).

Así pues, analizando conjuntamente ambos sistemas educativos se puede apreciar que, a diferencia del español, el procedimiento francés para fijar las enseñanzas oficiales no es otro que la valoración del conjunto de orientaciones en cuanto al material didáctico utilizado y la progresión de dificultades y no mediante la formulación de objetivos específicos ni la enumeración de contenidos a adquirir.

Finalmente, la guía que nos servirá para el diseño de esta programación estará apoyada sobre dichas orientaciones, así como sobre el conjunto de competencias que se enuncian en el mismo documento y que posibilitan que el alumno se desarrolle en las situaciones corrientes de la vida en sociedad y adquiera los contenidos culturales propios de la misma.

2. EL PROYECTO O PSR

Al empezar el curso, es rutina y necesidad nombrar a un/una delegado/a de clase para la asignatura de Español. Es así como elegimos nuestro proyecto: partiendo de una exigencia de la vida cotidiana y cercana de los aprendices. Esa acción social nos permitirá acceder a un aprendizaje significativo poniendo como pretexto y como objetivo final la elección del representante de los alumnos en el aula, lo que implica la defensa de una candidatura individual.

Toda macrofunción comunicativa (en este caso, ser capaz de presentar la candidatura a delegado de clase) está compuesta por varias microfunciones y tareas que el alumno deberá realizar para superar el objetivo comunicativo global. Así pues, desde estas macro y microfunciones vamos a estructurar la puesta en práctica de la unidad.

Tomamos, por tanto, como referencia el módulo 1 del manual (p.p. 8-25) llamada ¡*Vota por mi!*. Este capítulo presenta tres apartados (*cultura, comunicación y lengua*) y, finalmente, propone un proyecto muy útil y adaptado a nuestra necesidad sobre el que construiremos la unidad didáctica. Propone, en cada apartado, múltiples actividades y ejercicios relacionados con el entrenamiento de la gramática y que fomentan el desarrollo de las cinco competencias comunicativas. En este caso, el proyecto es muy evidente y está presente a lo largo de toda la unidad, no como en otros módulos del mismo manual o bien de otros manuales que siguen el Enfoque Accional.

Por último, a lo largo de esta unidad utilizaremos varias de estas actividades aportadas por el manual, así como la secuenciación y los recursos teóricos que propone, ya sea de forma directa o bien adaptada a nuestro proyecto.

3. METODOLOGÍA APLICADA

Trabajaremos en base a los principios metodológicos del Enfoque por Proyectos, procurando incorporar los hábitos metodológicos y de aprendizaje del alumnado con el que vamos a tratar.

El aprendizaje, de carácter constructivo y significativo, se centra y se dirige al estudiante debido a que el contenido está edificado sobre un fondo significativo, nacido de contextos cercanos fácilmente observables y del entorno próximo a la cultura cotidiana.

Estructuraremos el mismo de forma coherente, de tal manera que las fases estén organizadas conforme a la necesidad comunicativa del alumno y la progresión en la dificultad de los contenidos. Por ello, partiremos de un macroobjetivo, macro-función comunicativa, proyecto o Práctica Social de Referencia (en adelante, PSR) del cual extraeremos las sucesivas tareas y actividades comunicativas necesarias para la ejecución del anterior.

Consecuentemente, los objetivos elaborados para la realización del proyecto tomarán forma a partir de las necesidades comunicativas pertinentes y los propósitos recogidos en el marco curricular oficial. De esta manera, cada fase de la unidad estará guiada por una serie de objetivos comunicativos propios que implicarán el conocimiento, asimilación y uso de los contenidos gramaticales, lexicales y socioculturales pertinentes.

Nuestro proyecto, diseñado a partir de una situación-problema de la vida cotidiana de los aprendices, permite que las actividades de cada tarea o micro-función comunicativas sean de carácter marcadamente activo y significativo.

Por otra parte, las sesiones comenzarán siempre con una breve introducción y diálogo que permita contextualizar el aprendizaje y captar la atención de los participantes. Más tarde, podremos optar o no

por la aclaración y explicación teórica, bien sea para el repaso de los contenidos anteriores, bien para incorporar nuevos contenidos o con el objetivo de resolver dudas.

Como ya hemos explicado en otros apartados, el proyecto que guiará nuestra propuesta habrá sido elegido y debatido por sus participantes de tal manera que, gracias a una fase cero de la unidad, los alumnos y maestros conocen las metas, las reglas, el tiempo estimado, participantes y forma de evaluación.

Por último, las sesiones, descritas en apartados sucesivos, estarán relacionadas de forma directa con los enunciados de los objetivos didácticos y responderán, de forma orientativa, al siguiente esquema:

1. Introducción, actividades lingüísticas previas y establecimiento de objetivos
2. Breve explicación teórica (si es necesario)
3. Exposición de la consigna para la/las actividades sucesivas
4. Realización de la actividad
5. Espacio para la evaluación formativa individual/grupal, según corresponda

Para el diseño, y posterior realización de las actividades comunicativas, tomaremos, en mayor o menor medida, los recursos didácticos propuestos por el módulo correspondiente del manual elegido. En cada actividad explicaremos qué material vamos a necesitar y las estrategias que manejaremos para llevarla a cabo.

4. EL MANUAL DE REFERENCIA

Como ya hemos dicho en la fundamentación teórica, construiremos la unidad didáctica mediante la integración de un proyecto o PSR a un manual oficial para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Así pues, trabajaremos a partir del libro de Inzaurrede, J. , Añorga, S., Dirou, B., Matilla, M., Patouraux, H., Rodríguez, L.(2010). *Nuevas voces 2^{de}*.París: Didier. Se trata de un manual que se apoya en las cinco actividades preconizadas por el Marco Común de Referencia y que, elaborado a partir del Enfoque Accional, propone la realización de actividades orales o escritas específicas para cada capítulo/proyecto. El nivel de lengua extranjera que propone alcanzar es A2+ /B1.1, concediendo especial protagonismo a la construcción lingüística para establecer la relación entre los diferentes momentos del proyecto, lo que es indispensable, según los autores del mismo, para dar sentido a la enseñanza de una lengua extranjera.

Este libro, gracias a la fuerte presencia del proyecto como objetivo de referencia y a la estricta coherencia que mantiene con los dictámenes del *Bulletin officiel*, nos va a permitir adoptar uno de sus proyectos y hacer de éste un eje vertebrador de la unidad, y no sólo una tarea final. Además, nos asegurará la progresión de contenidos y de objetivos oficiales definidos por los documentos oficiales de referencia.

En la siguiente imagen se pueden apreciar las características y recursos que aporta el manual del que partiremos. En concreto, el proyecto final que nos propone:





PROYECTO

Candidato en acción.
Preséntate a la elección
del delegado de clase.



Etapas

1. TIPO DE TRABAJO

Individual.

2. PREPARACIÓN

Eres candidato:

- Piensa en la imagen que vas a dar de ti.
- Selecciona las cualidades personales que vas a poner de relieve como candidato.
- Haz la lista de las razones que te motivan.
- Haz el repertorio de las situaciones o circunstancias en las que te comprometes a representar a tus compañeros.

Eres elector:

- Piensa en las cualidades que para ti debe tener un buen delegado de clase.
- Durante la presentación de las candidaturas: ¿qué vas a observar para saber si el candidato posee esas cualidades?
- Prepara las preguntas que te parece importante hacerle.

3. REALIZACIÓN

Haz acto de candidatura delante de la clase.

¡Convence y consigue votos!

Consejos útiles

- Respeta el plan de la preparación para exponer los diferentes puntos.
- Emplea un tono convincente.
- Intenta interactuar con tus compañeros haciéndoles preguntas y respondiendo a sus interrogaciones.

► Nuevas tecnologías, p. 18

5. OBJETIVOS GENERALES Y DE APRENDIZAJE

Para empezar, aclararemos que los objetivos generales corresponden a las disposiciones oficiales recogidas en el marco legal citado y que corresponden a la asignatura Lengua Extranjera: Español (Espagnol Langue Seconde)

A partir de los cuales se elaboran los objetivos de aprendizaje, que tienen su origen en la combinación entre los contenidos, competencias y estrategias de aprendizaje propias de la unidad.

Finalmente, las actividades que constituyen la puesta en práctica de la unidad las describiremos más adelante a partir de los componentes esenciales que enuncian GUILLEN DIAZ, C. & CASTRO PRIETO, P.(1998) *Manual de autoformación para una Didáctica en la Lengua-Cultura Extranjera* (p.p. 142-143) Madrid : La Muralla, y que nos permiten organizar una serie de componentes de orden externo e interno.

Así pues, los **objetivos generales** de la propuesta, enunciados en el marco curricular oficial, se construyen teniendo en cuenta la evolución por competencias que el alumno debe protagonizar desde el nivel inicial (A1) hasta la adquisición del nivel final correspondiente (B1), y son los siguientes:

- Comprensión oral:
 - o El alumno será capaz de comprender términos simples y expresiones elementales si el interlocutor se expresa lenta y claramente (A1)
 - o Será capaz de comprender una intervención breve si es clara y simple (A2)
 - o Será capaz de comprender los puntos esenciales de una intervención enunciados en una lengua clara y estándar. (B1)
- Comprensión escrita:
 - o El alumno será capaz de comprender textos muy cortos y simples si las palabras son familiares y las expresiones muy elementales (A1)
 - o Será capaz de comprender textos cortos y simples (A2)
 - o Será capaz de comprender textos esencialmente elaborados en una lengua cotidiana (B1)
- Expresión oral:
 - o El alumno será capaz de expresarse utilizando términos simples y expresiones elementales, si fuera necesario, con pausas. (A1)
 - o Será capaz de producir enunciados en términos simples sobre la población y el entorno (A2)

- Será capaz de expresarse de forma simple sobre temas variados (B1)
- Expresión escrita:
 - El alumno será capaz de copiar y producir palabras y enunciados breves y simples (A1)
 - Será capaz de escribir enunciados simples y breves (A2)
 - Será capaz de elaborar un texto articulado y coherente sobre temas concretos o abstractos relativos a los dominios que le son familiares. (B1)
- Interacción oral:
 - El alumno será capaz de comunicar, si es necesario con el uso de pausas para buscar las palabras, si el interlocutor repite o reformula sus frases lentamente y le ayuda a formular aquello que intenta decir. (A1)
 - Será capaz de interactuar de forma simple con un rendimiento adaptado y recurriendo a reformulaciones. (A2)
 - Será capaz de hacer frente a situaciones variadas con una relativa fluidez, siempre a condición de que la lengua sea estándar y esté claramente articulada. (B1)

Por último, los **objetivos de aprendizaje** serán los que el alumno deberá alcanzar con la realización de la actividad de cada tarea comunicativa concreta:

- O.A. 0: Que el alumno sea capaz de reflexionar y tomar decisiones relativas a un tema común y de elaborar una propuesta coherente, consecuente y realista en apoyo de los recursos humanos y materiales de su entorno, manifestando en todo momento una actitud participativa hacia la comunicación intercultural y el uso de imágenes, esquemas y mapas semánticos.
- O.A. 1: Que el aprendiz sea capaz de elaborar una ficha con sus datos personales y, al menos, tres rasgos de personalidad característicos, para más tarde verbalizar oralmente en interacción y de manera correcta e inteligible desarrollando estructuras para el *output* y el *input* (resumir, remarcar...) y mostrando en todo momento una actitud positiva hacia el trabajo colaborativo.
- O.A. 2: Que el aprendiz sea capaz de elaborar una tabla comparativa con, al menos, cinco características de cada uno de los dos compañeros elegidos, expresadas de forma correcta e inteligible y mostrando respeto, motivación e interés por los compañeros y por los diferentes puntos de vista.
- O.A. 3: Que el alumno sea capaz de comprender los puntos principales de una producción oral de carácter audiovisual para, más tarde, identificar y verbalizar por escrito de forma correcta e inteligible, al menos, dos fases del discurso, desarrollando la toma de conciencia intercultural con una actitud participativa hacia la tarea.
- O.A. 4: Que el alumno sea capaz de reflexionar en cuanto a la situación actual y el entorno de la clase de ELE para, posteriormente, elaborar por escrito una lista que reúna, al menos, siete puntos

favorables de la misma y siete puntos que podrían mejorarse, expresados de forma correcta e inteligible y manifestando el impulso comunicativo como necesidad humana e instrumental.

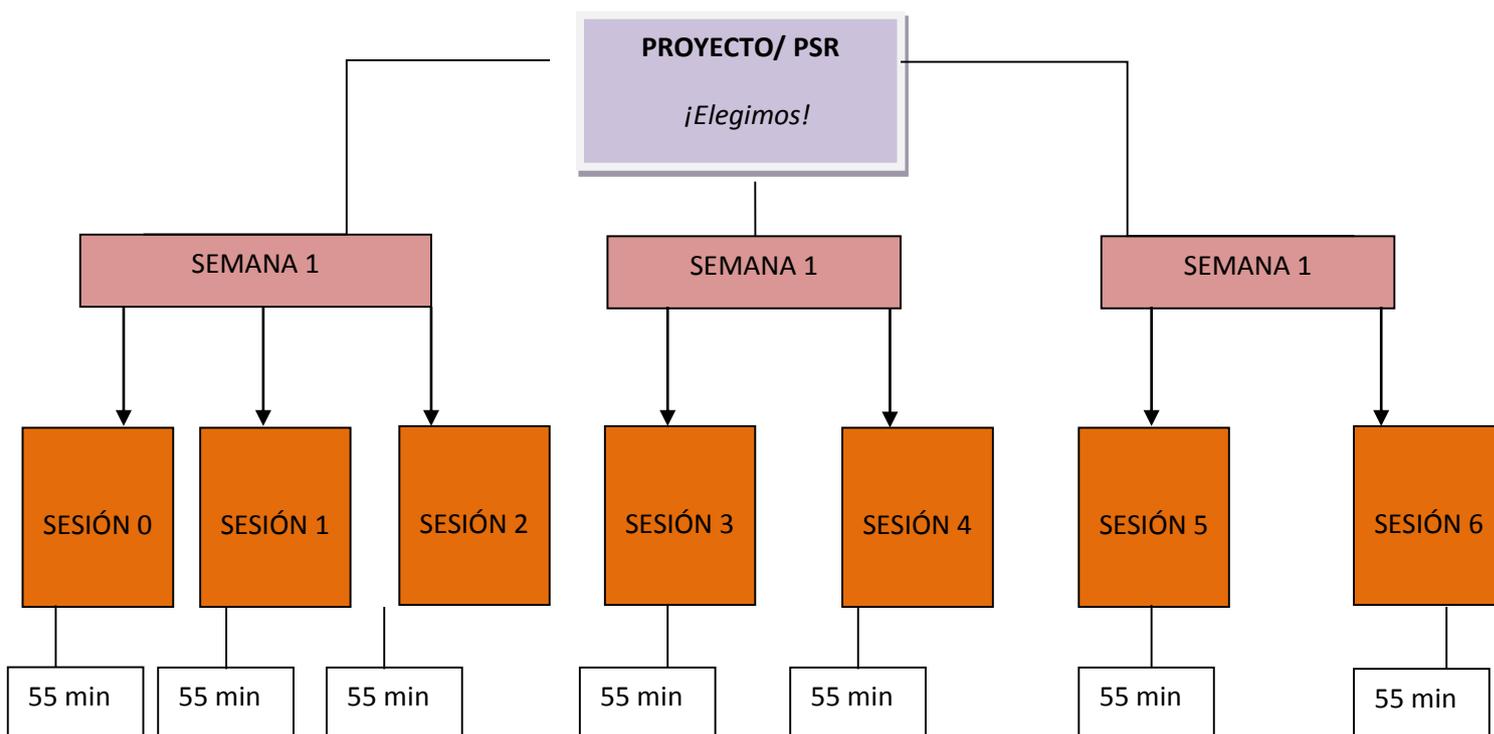
- O.A. 5: Que el alumno sea capaz de elaborar un texto escrito de forma correcta e inteligible siguiendo, al menos, tres fases para la organización del discurso de su candidatura a delegado y analizando contractivamente, con las dos lenguas, la propia perspectiva y los valores personales y culturales.

- O.A. 6: Que el alumno sea capaz de defender oralmente y de manera inteligible, cuidando los aspectos rítmicos, de entonación y de acentuación., el discurso de candidato, utilizando recursos materiales y humanos para recibir y enviar mensajes con espontaneidad y optimismo.

6. ESTRUCTURA Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LA UNIDAD

La unidad, como ya hemos dicho se estructura en siete sesiones compuestas por una primera sesión introductoria, o sesión 0, y seis restantes en las que se implementa el proyecto didáctico en un periodo total de tres semanas.

Cada grupo, por semana, dispone de tres horas dedicadas a ELE, de las cuales aprovecharemos dos, a excepción de la primera semana durante la cual nos serviremos del primer día de la materia para el desarrollo de la unidad 0. Así pues, la distribución temporal será la siguiente:



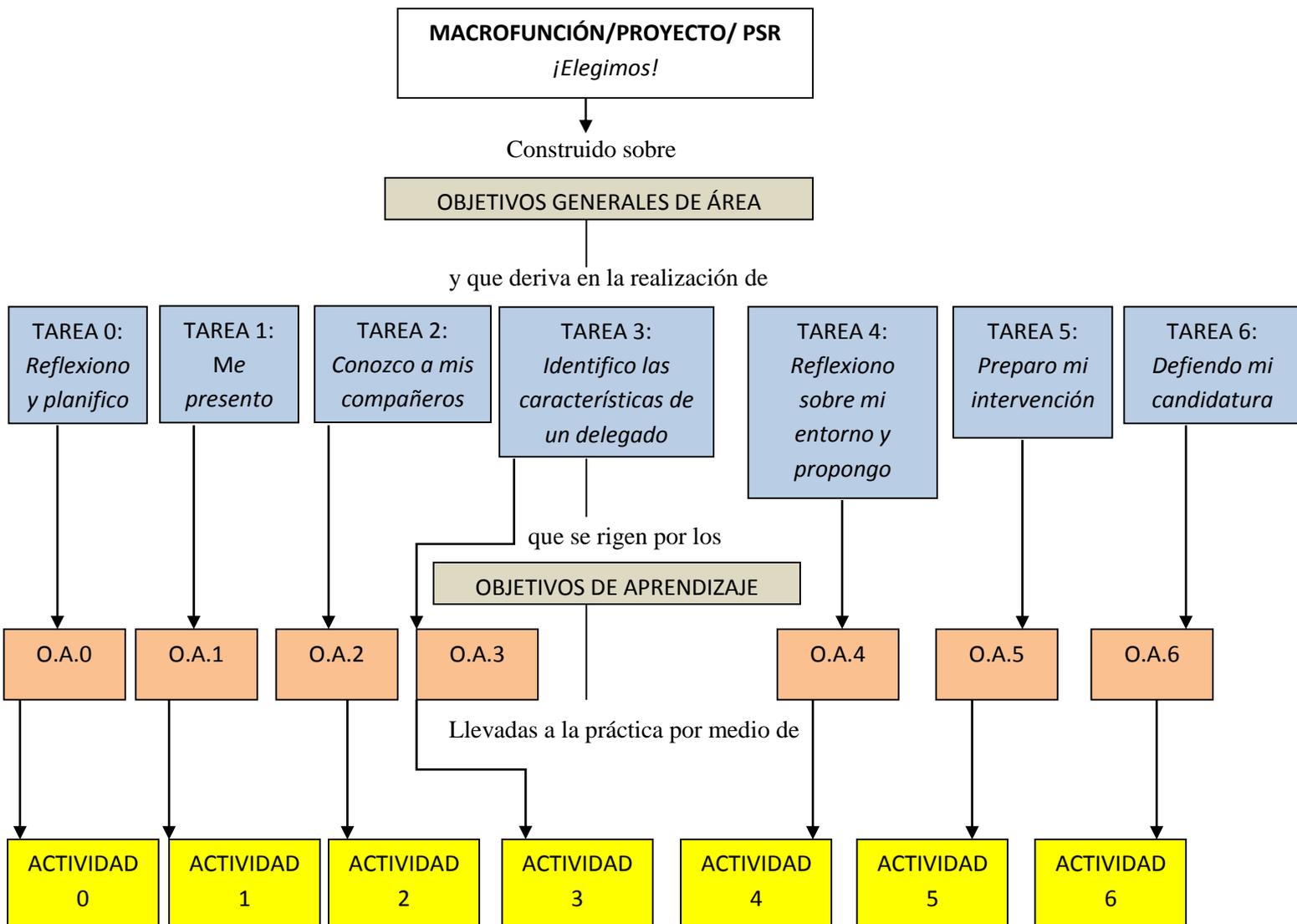
7. DESARROLLO DE LAS TAREAS

En el instituto, como etapa precedente al *collège*, las situaciones de comunicación que proponemos a los alumnos alternan las cinco actividades lingüísticas descritas en el MECRL (2001), donde la prioridad se concede a las prácticas de marcado carácter oral.

De esta manera, el alumno moviliza sus competencias lingüísticas y culturales para poner en práctica sus competencias comunicativas desde una perspectiva accional.

Por otra parte, se intenta contextualizar la situación comunicativa por medio de las tareas o *tâches*, siempre desde un punto de vista cultural y funcional que permita al alumno identificar con mayor facilidad la finalidad del aprendizaje de las lenguas.

En este apartado, describiremos el conjunto de actividades que conforman la unidad didáctica, aunque no sin antes hacer referencia al esquema que relaciona éstas con las tareas y objetivos de aprendizaje del proyecto y el cual presentamos a continuación:



ACTIVIDAD 0: Introducción, presentación del proyecto y toma de decisiones

O.A. 0: Que el alumno sea capaz de reflexionar y tomar decisiones relativas a un tema común y de elaborar una propuesta coherente, consecuente y realista con el apoyo de los recursos humanos y materiales de su entorno, manifestando en todo momento una actitud participativa hacia la comunicación intercultural.

En esta actividad, desarrollada durante una sesión 0, tendrá como fin último el diseño de un proyecto de forma colaborativa entre los participantes, es decir, entre los aprendices y los docentes implicados. Para ello seguiremos las fases del proyecto definidas por el Northwest Regional Educational Laboratory (2006) (Bottoms & Webb, 1988):

- Situación o problema: identificaremos nuestro problema o necesidad y lo enunciaremos en un par de frases:

- *La clase de ELE necesita un delegado y un subdelegado que represente nuestros intereses y resuelva los conflictos que nos puedan acontecer.*
- Descripción y propósito del proyecto: en este punto identificaremos cuál es nuestro objetivo último o vertebrador y la forma en que lo vamos a abordar, además del conjunto de actividades que creemos que nos ayudarán a alcanzarlo:
 - *Objetivo: que los alumnos seamos capaces de presentar nuestra candidatura a delegados en lengua extranjera para poder elegir consciente y consecuentemente un representante del grupo*
 - *Actividades:*
 - *1: No nos conocemos todos porque es el principio de curso así que deberemos aprender a presentarnos y refrescar nuestros conocimientos en lengua extranjera*
 - *2: Tenemos que saber comparar entre dos opciones y describir a una persona que no seamos nosotros mismos para justificar nuestras elecciones*
 - *3: Necesitamos saber cómo un hablante de español presenta su candidatura a delegado/a en su lengua e identificar las partes de su discurso para obtener una guía de cómo elaborar el nuestro.*
 - *4: Es importante conocer qué necesita mejorar la clase de ELE así como sus cosas buenas y que podemos aprovechar mejor*
 - *5: Tenemos que saber preparar nuestro discurso de candidatos para luego exponérselo al resto*
 - *6: Y, por último, cada uno de nosotros expondrá su discurso delante de los compañeros para que ellos puedan decidir quién es más adecuado para el puesto. En esta fase elegiremos al delegado.*

Durante la sesión, escribiremos estas fases en una cartulina para que los alumnos sean conscientes de su proceso y evolucionen de forma significativa en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las competencias comunicativas.

- Especificaciones de desempeño: En este punto, especificaremos el conjunto de criterios de calidad que el proyecto debe cumplir, es decir, valoraremos si cada fase tiene relevancia en la consecución del proyecto y si los materiales utilizados son útiles para la realización de la tarea. Más tarde, con la ayuda profesor, se acuerdan los resultados que obtendremos de cada actividad y el uso que les vamos a dar.

- **Reglas:** conjunto de instrucciones que indican los pasos a seguir en el proyecto, el tiempo estimado y las metas, siempre realistas y accesibles para el aprendiz.
 - *Para la realización de este proyecto dispondremos de dos de cada tres horas por semana de las que dispone cada clase. Con los dos grupos, de 16 y 14 alumnos cada uno, trabajaremos, conforme a su distribución de horarios, de la siguiente manera:*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
GRUPO 1		GRUPO 1		GRUPO 1
GRUPO 2	GRUPO 2		GRUPO 2	

Horas de clase de ELE dedicadas al proyecto por semana

Horas de clase de ELE ocupadas por la programación del profesor titular de cada grupo

- **Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron:** Incluyendo los miembros del equipo, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa y familiares.
 - *En nuestro caso, los miembros implicados serán:*
 - *La auxiliar de conversación en ELE como coordinadora y responsable del proyecto*
 - *Los catorce alumnos del Grupo 1*
 - *Los dieciséis alumnos del Grupo 2*
 - *Los dos profesores de ELE titulares de cada grupo*
 - *Familias que faciliten, en la medida de lo posible, el apoyo afectivo, los medios materiales para el trabajo extraescolar y la comunicación con los profesores titulares y la auxiliar*
- **Evaluación:** en cuanto a los criterios que se seguirán para valorar el trabajo realizado individualmente, teniendo en consideración tanto el conjunto de procesos como el producto final al que éstos dan lugar, disponemos los siguientes puntos:
 - *La evaluación no será por medio de un examen convencional sino a través de la evaluación continua de cada sesión y la valoración de la corrección y adecuación de los materiales de cada actividad.*

- *También se valorarán las actitudes participativas y positivas hacia el trabajo individual y en grupo así como el comportamiento en el aula y la seriedad para el trabajo diario.*

Todos los aspectos sobre la toma de decisiones y conclusiones obtenidas respecto al proyecto que vamos a desarrollar serán recogidos por el auxiliar en esta sesión y, posteriormente, comentados y utilizados para elaborar el material correspondiente a cada actividad.

ACTIVIDAD 1: Presentarse y darse a conocer

A. FINALIDAD Y OBJETIVOS

O.A. 1: Que el aprendiz sea capaz de elaborar una ficha con sus datos personales y, al menos, tres rasgos de personalidad característicos, para más tarde verbalizar oralmente en interacción y de manera correcta e inteligible desarrollando estructuras para el *output* y el *input* (resumir, remarcar...) y mostrando en todo momento una actitud positiva hacia el trabajo colaborativo.

B. CONTENIDOS Y ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS/ DISCURSIVOS/ FONOLÓGICOS QUE SE INTEGRAN

a. FUNCIONES

- Macrofunción: Presentarse por escrito y oralmente
- Microfunción: Expresar sus datos personales por escrito y oralmente
- Microfunción: Expresar sus gustos personales por escrito y oralmente
- Microfunción: Apoyarse en los compañeros para la expresión oral de su presentación personal

b. NOCIONES Y OBJETOS

- Nociones:
 - Situarse y contar experiencias y gustos del tiempo presente
 - Recurrir a los conectores de coherencia para elaborar un texto oral
 - Conectar las palabras para que el enunciado escrito sea coherente
- Objetos: son el conjunto de componentes lexicales que constituyen el contenido disciplinar de la unidad, en este caso:
 - Afición
 - Carácter
 - Familia

- Tiempo
 - Sociable
 - Tímido
 - Divertido
 - Mascotas
 - Años
 - Nombre /apellido
- c. ACTOS DE PALABRA
- En relación a la expresión:
 - *Hola!*
 - *Me voy a presentar...*
 - *Me llamo...*
 - *Tengo..*
 - *Me gusta/me encanta/me apasiona*
 - *Dedico mucho tiempo/poco tiempo a....*
 - *Soy...*
 - *Salgo..*
 - *Voy...*
 - *Cuáles/ quiénes/cuántas/cuál/qué...*
 - En relación a la comprensión:
 - *Elabora*
 - *Perfil*
 - *Escribe*
 - *Cuenta a tu compañero*
 - *Preséntate*
 - *Ficha*
 - *Vamos a...*
- d. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
- El presente de indicativo
 - Verbos del tipo “gustar”
 - Las fórmulas interrogativas
 - El acento tónico (sílabas tónicas en palabras agudas, llanas y esdrújulas)

C. ASPECTOS METODOLÓGICOS

- a. TIEMPOS
 - Dentro de una sesión de 55 minutos, emplearemos 50 para la realización de esta actividad y 5 para el *portfolio*
- b. ESPACIO FÍSICO
 - El aula habitual
- c. DINÁMICA DE LA CLASE
 - Se trata de una actividad individual que, más tarde, precisa la agrupación binomial de los alumnos.
- d. SOPORTE/MATERIAL DE PARTIDA
 - La teoría correspondiente para la presentación de una persona y las consignas del profesor para la elaboración de la ficha y la interacción con el compañero.
 - El conjunto de aportaciones teóricas que contiene el manual en las páginas 10-11.
- e. SOPORTE/MATERIAL DE TRABAJO
 - El conjunto de experiencias y datos que el alumno posee sobre sí mismo y su entorno cotidiano.
- f. PRODUCTO FINAL
 - Una ficha que contenga las informaciones personales y el discurso oral elaborado para la interacción con el compañero.

D. ESTRATEGIA MENTAL QUE SE REQUIERE PRINCIPALMENTE

a. ESTRATEGIAS DIRECTAS

Para describir la serie de procesos mentales que el aprendiz deberá movilizar, tomamos como referencia al conjunto de estrategias facilitadas por Oxford, R. y Schnitzler, S., de las cuales creemos oportuno nombrar las siguientes:

- Estrategias directas: son aquellas que movilizan los conocimientos de la lengua extranjera
 - o Memorización: agrupar, asociar, elaborar, utilizar palabras clave, hacer la revisión estructurada y emplear técnicas mecánicas.
 - o Cognitivas: permiten la práctica formal a través de los sonidos y de la escritura, el razonamiento deductivo, el resumen y el reconocimiento de estructuras y fórmulas prefijadas.
 - o Compensatorias: consisten en hacer el recorrido hasta la lengua materna y recurrir, así, al empleo de sinónimos. También el uso de la mímica y de los gestos.

b. ESTRATEGIAS INDIRECTAS

Estrategias indirectas: son aquellas que apoyan y manipulan el aprendizaje de la lengua sin implicar directamente a la lengua extranjera

- c. Metacognitivas: concretar a partir del conocimiento que ya se posee, organizan, contribuyen a la proposición de objetivo y permiten identificar el propósito de una actividad, planificar y autoevaluar.
- d. Afectivas: hacer comentarios positivos hacia uno mismo y discutir los sentimientos con los demás
- e. Sociales: pedir la corrección de las propias producciones, ser consciente de los pensamientos y de los sentimientos de los demás y colaborar con los compañeros.

E. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS MOBILIZADAS

- Producción escrita, expresión
- Comprensión oral
- Interacción oral

F. LA CONSIGNA

(Siempre en lengua extranjera) « Basándonos en el vocabulario que acabamos de ver y el modelo de ficha de presentación que tenéis sobre la mesa, vamos a escribir los datos de nuestra información personal (edad, nombre, apellido, etc) y luego se lo contaremos al compañero respondiendo a las preguntas que él nos haga. »

G. LAS FASES DE DESARROLLO

1ªFase: Los alumnos atienden a la explicación teórica y colaboran en la lluvia de ideas para la elaboración de la lista de vocabulario y de expresiones que vamos a utilizar a lo largo de la actividad, basándonos en el aprendizaje anterior de los alumnos en la lengua extranjera.

2ªFase: Los alumnos escuchan la consigna y completan individualmente la ficha correspondiente con sus datos e informaciones personales.

3ªFase: Los alumnos escogen a su pareja y llevan a cabo la interacción verbal con el compañero para presentarse mutuamente.

4ªFase: Dedicamos los últimos 5 minutos de la clase a la recogida de las fichas y a la realización del *portfolio* correspondiente a la Actividad 1.

H. LA PROGRESIÓN DE CONTENIDOS RESPECTO AL RESTO DE ACTIVIDADES

En esta actividad, procedemos a introducir los aspectos básicos de la comunicación, es decir, la presentación de la propia persona, la expresión de sus intereses y de sus hábitos y aficiones.

Recurrimos a la experiencia personal de aprendizaje del alumnado para refrescar los conocimientos que pudiera tener anteriormente sobre la lengua extranjera, de tal manera que abordemos su proceso desde una construcción coherente, eficaz y significativa.

La progresión se ve así reflejada en el desarrollo de las competencias en expresión escrita y oral, desde la simpleza del mensaje comunicativo que posibilita el establecimiento de una base de partida para la familiarización con la lengua extranjera y realización de las tareas consecutivas.

I. LA RELACIÓN/PRESENTA DE LA LENGUA MATERNA Y DE LA LENGUA EXTRANJERA

La lengua extranjera estará siempre presente a lo largo de la sesión como instrumento del profesor/maestro y sus aprendices para acceder a los conocimientos y para expresarse oralmente y por escrito.

La lengua materna o de partida será empleada en función de la necesidad de los aprendices. Podrá ser utilizada para hacer aclaraciones y explicaciones y tanto para la consigna como para la traducción inversa de algunos términos de especial dificultad o de reciente introducción.

J. SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN

Esta actividad, contribuye a la evaluación aportándole materiales sensibles de ser evaluados en relación a los criterios, claramente establecidos con anterioridad, y reforzando también los aspectos del conocimiento que pretendemos que el aprendiz adquiera.

Con la realización de esta práctica, el aprendiz desarrollará una serie de habilidades comunicativas y lingüísticas que le permitirán acceder al saber, siempre motivado por una tarea o *tâche* fijada y que viene dictada por una consigna flexible y adaptada.

K. PRODUCTOS, PROCESOS, ASPECTO Y ELEMENTOS SON OBJETOS DE EVALUACIÓN

De esta actividad obtendremos un producto tangible y muy útil que nos servirá para evaluar los conocimientos declarativos del aprendiz, así como el nivel de desarrollo en sus competencias de expresión escrita y oral y del conjunto de estrategias que él mismo moviliza para llevar a cabo la tarea.

Para evaluar la cantidad de las producciones comunicativas, tendremos en cuenta el nivel de correspondencia de éstas con los criterios que establece el O.A. 1 para la elaboración de la ficha de presentación y la expresión oral del discurso, así como la corrección relativa a los contenidos lingüísticos y a los componentes socioculturales de la actividad.

En cambio, como instrumentos para la evaluación cualitativa recurriremos al análisis del *registro descriptivo* realizado por el maestro, durante o después de la sesión, además del *portfolio* específico de la actividad del alumno.

ACTIVIDAD 2: *Conocer a los compañeros y contrastar sus cualidades como delegados*

A. FINALIDAD Y OBJETIVOS

O.A. 2: Que el aprendiz sea capaz de elaborar una tabla comparativa con, al menos, cinco características de cada uno de dos compañeros elegidos expresadas de forma correcta e inteligible y mostrando respeto, motivación e interés por los compañeros y por los diferentes puntos de vista.

a. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

- El presente de indicativo
- Verbos ser y estar
- Fórmula comparativa “más que”, “menos que”
- Los determinantes posesivos (mi, tu, su, nuestro, vuestro, su...etc.)
- El acento escrito (política, carácter, televisión...etc.)

B. ASPECTOS METODOLÓGICOS

a. TIEMPOS

- Dentro de una sesión de 55 minutos, emplearemos 50 para la realización de esta actividad y 5 para el *portfolio*

b. ESPACIO FÍSICO

- El aula habitual

c. DINÁMICA DE LA CLASE

- Se trata de una actividad de carácter individual

d. SOPORTE/MATERIAL DE PARTIDA

- La teoría correspondiente para la presentación de un compañero y las consignas del profesor para la elaboración de la lista comparativa.
- Teoría aportada por el manual en la página 13
- e. SOPORTE/MATERIAL DE TRABAJO
El conjunto de informaciones y opiniones que el alumno posee sobre su entorno social y la capacidad de toma de decisiones
- f. PRODUCTO FINAL
Una lista que contenga las características de los dos compañeros elegidos y una valoración final en formato escrito que exponga la conclusión de la valoración.

C. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS MOVILIZADAS

- Producción escrita, expresión
- Comprensión oral

D. LA CONSIGNA

(Siempre en lengua extranjera) « A partir del vocabulario que hemos visto anteriormente, intenta citar, al menos, cinco características de dos personas de la clase y, posteriormente, compara a tus dos compañeros con las fórmulas “más que, menos que” para llegar a la conclusión de quién de los dos sería mejor delegado y por qué »

E. LAS FASES DE DESARROLLO

1ªFase: Los alumnos atienden a la explicación teórica y colaboran en la lluvia de ideas para la elaboración de la lista de vocabulario y de expresiones que vamos a utilizar a lo largo de la actividad.

2ªFase: Los alumnos escuchan la consigna y elaboran individualmente la lista correspondiente con las características de sus dos compañeros. Se podrán servir de diccionarios para la búsqueda de términos que definan a sus compañeros, además de la ayuda de la asistente.

3ªFase: En la misma hoja y siguiendo las indicaciones, los alumnos comparan a sus dos candidatos a delegado.

4ªFase: Dedicamos los últimos 5 minutos de la clase a la recogida de las hojas y a la realización del *portfolio* correspondiente a la Actividad 2.

F. PRODUCTOS, PROCESOS, ASPECTO Y ELEMENTOS SON OBJETOS DE EVALUACIÓN

De esta actividad, obtendremos un producto tangible y muy útil que nos servirá para evaluar los conocimientos declarativos del aprendiz así como el nivel de desarrollo en sus competencias de expresión escrita y del conjunto de estrategias que el mismo moviliza para llevar a cabo la tarea.

Para evaluar la cantidad de las producciones comunicativas, tendremos en cuenta el nivel de correspondencia de éstas con los criterios que establece el O.A. 2 para la elaboración de la lista descriptiva de sus dos compañeros y el discurso comparativo entre los mismos, así como la corrección relativa a los contenidos lingüísticos y a los componentes socioculturales de la actividad.

En cambio, como instrumentos para la evaluación cualitativa, recurriremos al análisis del *registro descriptivo* realizado por el maestro, durante o después de la sesión, además del *portfolio* específico de la actividad del alumno.

ACTIVIDAD 3: Visualizar un discurso ejemplar e identificar las tareas del delegado

A. FINALIDAD Y OBJETIVOS

O.A. 3: Que el alumno sea capaz de comprender los puntos principales de una producción oral de carácter audiovisual para, más tarde, identificar y verbalizar por escrito de forma correcta e inteligible, al menos, dos fases del discurso, desarrollando la toma de conciencia intercultural con una actitud participativa hacia la tarea.

B. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

- El presente de indicativo
- El futuro (organizará, tendrá que...)
- El condicional + infinitivo (me gustaría +..., tendría que +....)
- El artículo indefinido (un, una, unos, unas)

C. ASPECTOS METODOLÓGICOS

a. TIEMPOS

- Dentro de una sesión de 55 minutos, emplearemos 50 para la realización de esta actividad y 5 para la realización del *portfolio*

b. ESPACIO FÍSICO

- El aula habitual

c. DINÁMICA DE LA CLASE

- Se trata de una actividad individual que precisa de la participación colectiva para la lluvia de ideas y las aportaciones orales.

d. SOPORTE/MATERIAL DE PARTIDA

- Introducción de lo que es un discurso de candidatura a delegado
- Video sonoro de la presentación real de una candidata española

e. SOPORTE/MATERIAL DE TRABAJO

Trabajaremos sobre el material audiovisual y sobre un folio donde expondremos las fases de una candidatura con las expresiones asociadas a cada una.

f. PRODUCTO FINAL

Un folio que contenga las fases del discurso y las expresiones asociadas a cada una.

D. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS MOVILIZADAS

- Producción escrita, expresión
- Comprensión oral
- Interacción oral

E. LA CONSIGNA

(Siempre en lengua extranjera) « Vamos a ver un vídeo que protagoniza una candidata española a delegada de clase y, a partir de este, intentaremos averiguar cuáles son las fases de su discurso y qué expresiones clave utiliza para expresarse. Anota en tu cuaderno aquellas que consigas comprender y discútelas con el resto de la clase para completarlas. »

F. LAS FASES DE DESARROLLO

1ªFase: Visualizamos el documento auténtico audiovisual tras la explicación de la consigna y una breve introducción del mismo.

2ªFase: Comentamos, con ayuda del profesor, las partes del discurso que hemos entendido y visualizamos de nuevo el vídeo, pausándolo si es necesario al final de cada fase.

3ªFase: Los alumnos discuten las fases con el profesor y entre ellos y anotan las expresiones características de cada una, añadiendo las frases o palabras clave que consideremos oportunas

4ªFase: Dedicamos los últimos 5 minutos de la clase a la recogida de las fichas y a la realización del *portfolio* correspondiente a la Actividad 3

G. PRODUCTOS, PROCESOS, ASPECTO Y ELEMENTOS SON OBJETOS DE EVALUACIÓN

De esta actividad, obtendremos un producto tangible y muy útil que nos servirá para evaluar los conocimientos declarativos del aprendiz, así como el nivel de desarrollo en sus competencias de expresión escrita y comprensión oral y del conjunto de estrategias que el mismo moviliza para llevar a cabo la tarea.

Para evaluar la cantidad de las producciones comunicativas, tendremos en cuenta el nivel de correspondencia de éstas con los criterios que establece el O.A. 3 para la elaboración de la ficha de presentación y la expresión oral del discurso, además de la corrección relativa a los contenidos lingüísticos y a los componentes socioculturales de la actividad.

En cambio, como instrumentos para la evaluación cualitativa, recurriremos al análisis del *registro descriptivo* realizado por el maestro, durante o después de la sesión, así como del *portfolio* específico de la actividad del alumno.

ACTIVIDAD 4: Reflexionar sobre el entorno del aula y proponer mejoras

A. FINALIDAD Y OBJETIVOS

O.A. 4: Que el alumno sea capaz de reflexionar en cuanto a la situación actual y el entorno de la clase de ELE para, posteriormente, elaborar por escrito una lista que reúna, al menos, cinco puntos favorables de la misma y cinco puntos que podrían mejorarse, expresados de forma correcta e inteligible y manifestando el impulso comunicativo como necesidad humana e instrumental.

B. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

- El presente de indicativo
- El futuro (organizará, tendrá que...)
- El condicional + infinitivo (me gustaría +..., tendría que +.....)
- El artículo indefinido (un, una, unos, unas)
- El artículo definido (el, la, los las)
- El acento escrito (aguda, llana, esdrújula)

C. ASPECTOS METODOLÓGICOS

a. TIEMPOS

- Dentro de una sesión de 55 minutos, emplearemos 50 para la realización de esta actividad y 5 para el *portfolio*.

b. ESPACIO FÍSICO

- El aula habitual

c. DINÁMICA DE LA CLASE

- Se trata de una actividad individual que tolera la colaboración grupal para la lluvia de ideas y el contraste de opiniones.

d. SOPORTE/MATERIAL DE PARTIDA

- La teoría correspondiente para los contenidos lingüísticos (a modo de repaso o como breve aportación, sin dar demasiada importancia a las estructuras ni haciendo de éstas el centro de la actividad)
- Páginas 16 y 17 del manual como soporte teórico de partida

e. SOPORTE/MATERIAL DE TRABAJO

El conjunto de experiencias y datos que el alumno posee sobre sí mismo y su entorno cotidiano.

f. PRODUCTO FINAL

Un cuadro que contenga el contraste entre los puntos positivos que tienen el aula y entorno de ELE y los aspectos que el alumno mejoraría de los mismos.

D. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS MOBILIZADAS

- Producción escrita, expresión
- Comprensión oral
- Interacción oral

E. LA CONSIGNA

(Siempre en lengua extranjera) « Partiendo del vocabulario, los tiempos verbales que conoces y las experiencias que tienes como aprendiz de español, realiza un cuadro de forma individual, con ayuda de las opiniones del resto de la clase, que recoja al menos 7 puntos favorables y 7 puntos mejorables que tiene el aula, el entorno y el funcionamiento de la clase de ELE »

F. LAS FASES DE DESARROLLO

1ª Fase: Los alumnos atienden a la revisión teórica y colaboran en la lluvia de ideas para la elaboración del cuadro con los pros y contras del entorno de la clase de ELE

2ª Fase: Los alumnos escuchan la consigna y entramos en debate colectivo acerca de dichos pros y contras mientras van tomando nota, en sus cuadros, de las expresiones y palabras que los enuncian.

3ª Fase: Reflexionamos acerca de la importancia de esta actividad y su relevancia para la consecución del proyecto final de la unidad.

4ª Fase: Dedicamos los últimos 5 minutos de la clase a la recogida de las fichas y a la realización del *portfolio* correspondiente a la Actividad 4.

G. PRODUCTOS, PROCESOS, ASPECTO Y ELEMENTOS SON OBJETOS DE EVALUACIÓN

De esta actividad, obtendremos un producto tangible y muy útil que nos servirá para evaluar los conocimientos declarativos del aprendiz, así como el nivel de desarrollo en sus competencias de expresión escrita y oral y del conjunto de estrategias que el mismo moviliza para llevar a cabo la tarea.

Para evaluar la cantidad de las producciones comunicativas, tendremos en cuenta el nivel de correspondencia de éstas con los criterios que establece el O.A. 4 para la elaboración del cuadro contrastivo y la expresión oral de las opiniones junto con el resto de compañeros, así como la corrección relativa a los contenidos lingüísticos y a los componentes socioculturales de la actividad.

En cambio, como instrumentos para la evaluación cualitativa recurriremos al análisis del *registro descriptivo* realizado por el maestro durante o después de la sesión además del *portfolio* específico de la actividad del alumno.

ACTIVIDAD 5: *Preparar el discurso como candidato*

A. FINALIDAD Y OBJETIVOS

O.A. 5: Que el alumno sea capaz de elaborar un texto escrito de forma correcta e inteligible siguiendo, al menos, tres fases para la organización del discurso de su candidatura a delegado y analizando contractivamente, con las dos lenguas, la propia perspectiva y los valores personales y culturales.

B. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

- Presente de indicativo
- Tiempo condicional
- Tiempo futuro
- Acentos y sílabas tónicas
- Fórmulas de coherencia y enlaces de estructuración del discurso
- Fórmulas de clausura del discurso

C. ASPECTOS METODOLÓGICOS

a. TIEMPOS

- Dentro de una sesión de 55 minutos, emplearemos 50 para la realización de esta actividad y los últimos 5 minutos serán destinados a la realización del *portfolio* personal.
- b. ESPACIO FÍSICO
 - El aula habitual
- c. DINÁMICA DE LA CLASE
 - Se trata de una actividad individual
- d. SOPORTE/MATERIAL DE PARTIDA
 - La teoría aprendida con anterioridad, que se recoge en todos los productos de las actividades precedentes.
 - También podremos recurrir a la teoría que propone el manual de referencia en la página 19.
- e. SOPORTE/MATERIAL DE TRABAJO
 - El conjunto de experiencias y saberes que el alumno ha adquirido en las anteriores sesiones.
- f. PRODUCTO FINAL
 - Un discurso sencillo, elaborado individualmente por escrito, del cual nos serviremos en la siguiente sesión para exponer delante de los compañeros.

D. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS MOBILIZADAS

- Producción escrita, expresión
- Comprensión oral

E. LA CONSIGNA

(Siempre en lengua extranjera) « A partir de las expresiones, vocabulario y tiempos verbales que ya conoces, desarrolla por escrito tu propuesta como delegado siguiendo las fases de

- Preséntate a ti mismo
- ¿Por qué crees que estás capacitado para el cargo?
- ¿Qué cosas harías para mejorar la clase de ELE?
- ¿Qué promesas haces a tus compañeros?
- Animar al voto
- Despídete y da las gracias

Recuerda que este es el discurso que tendrás que exponer delante de tus compañeros, así que no ¡lo hagas muy complicado para que puedas memorizarlo sin problemas!»

F. LAS FASES DE DESARROLLO

1ª Fase: Revisión teórica global de los saberes formales (expresiones, vocabulario, tiempos verbales en 1ª persona... etc.).

2ª Fase: Escribir de las fases del discurso en la pizarra con la participación de todos los alumnos.

3ª Fase: Elaboración del discurso de forma individual con la ayuda correspondiente del profesor, los materiales de partida e, incluso, los compañeros.

4ª Fase: Dedicamos los últimos 5 minutos de la clase a la recogida de las fichas y a la realización del *portfolio* correspondiente a la Actividad 5.

G. PRODUCTOS, PROCESOS, ASPECTO Y ELEMENTOS SON OBJETOS DE EVALUACIÓN

De esta actividad, obtendremos un producto tangible y muy útil que nos servirá para evaluar los conocimientos declarativos del aprendiz, así como el nivel de desarrollo en sus competencias de expresión escrita y oral, esta última sólo en la siguiente sesión, y del conjunto de estrategias que el mismo moviliza para llevar a cabo la tarea.

Para evaluar la cantidad de las producciones comunicativas, tendremos en cuenta el nivel de correspondencia de éstas con los criterios que establece el O.A. 5 para la elaboración del documento escrito, así como la corrección relativa a los contenidos lingüísticos y a los componentes socioculturales de la actividad.

En cambio, como instrumentos para la evaluación cualitativa, recurriremos al análisis del *registro descriptivo* realizado por el maestro durante o después de la además como del *portfolio* específico de la actividad del alumno.

ACTIVIDAD 6: ¡Presentar nuestra candidatura a delegado/a!

A. FINALIDAD Y OBJETIVOS

O.A. 6: Que el alumno sea capaz de defender oralmente y de manera inteligible y fluida, cuidando los aspectos rítmicos, de entonación y de acentuación, el discurso de candidato, utilizando recursos materiales y humanos para recibir y enviar mensajes con espontaneidad y optimismo.

B. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

- Todos los que agrupe el discurso escrito elaborado en la anterior sesión

C. ASPECTOS METODOLÓGICOS

a. TIEMPOS

- Dentro de una sesión de 55 minutos, emplearemos 40 para la realización de esta actividad, 10 para las votaciones y 5 para la evaluación final mediante el *portfolio*.

b. ESPACIO FÍSICO

- El aula habitual

c. DINÁMICA DE LA CLASE

- Se trata de una actividad individual que implica la participación del colectivo en cuanto a la escucha de los discursos y la posterior elección individual de delegados.

d. SOPORTE/MATERIAL DE PARTIDA

- Los saberes formales y destrezas comunicativas adquiridos y desarrollados en las sesiones anteriores

e. SOPORTE/MATERIAL DE TRABAJO

- Documento escrito elaborado en la sesión 5

f. PRODUCTO FINAL

- La exposición oral del discurso a la candidatura

D. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS MOBILIZADAS

- Comprensión oral
- Producción o expresión oral
- Interacción oral

E. LA CONSIGNA

(Siempre en lengua extranjera) « A partir del discurso escrito que has realizado el día anterior y que has podido memorizar en tu tiempo libre, expón tu candidatura al resto de tus compañeros, con soltura, seguridad y de forma correcta y coherente. Posteriormente, reflexiona y vota al candidato que, según tú, es idóneo para el puesto. »

F. LAS FASES DE DESARROLLO

1ª Fase: Los alumnos escuchan la consigna y proceden individualmente a la exposición oral de sus candidaturas frente al resto de compañeros.

2ª Fase: Tras las exposiciones, reflexionamos un minuto sobre lo escuchado y escribimos en un papel los nombres del delegado y subdelegado que creamos más oportunos

3ª Fase: Procedemos al depósito de las papeletas, recuento de votos por parte de un secretario voluntario y proclamación de los elegidos.

4ª Fase: Dedicamos los últimos 5 minutos de la clase a la realización del *portfolio* global que recoge los ítems relacionados con el transcurso de la unidad y la autoevaluación de las competencias desarrolladas y saberes adquiridos.

G. PRODUCTOS, PROCESOS, ASPECTO Y ELEMENTOS SON OBJETOS DE EVALUACIÓN

De esta actividad obtendremos un producto intangible, aunque muy útil, que nos servirá para evaluar los conocimientos declarativos del aprendiz, así como el nivel de desarrollo en su competencia de expresión oral y del conjunto de estrategias que él mismo moviliza para llevar a cabo la tarea.

Para evaluar la cantidad de las producciones comunicativas tendremos en cuenta el nivel de correspondencia de éstas con los criterios que establece el O.A. 6 para la exposición oral del documento escrito, así como la corrección relativa a los contenidos lingüísticos y a los componentes socioculturales de la actividad.

En cambio, como instrumentos para la evaluación cualitativa, recurriremos al análisis del *registro descriptivo* realizado por el maestro durante o después de la sesión así como del *portfolio* específico de la actividad del alumno.

Por otro lado, para evaluación de la unidad en su conjunto acudiremos de nuevo a un *portfolio* pero, esta vez, de carácter globalizador. Recogemos así la autoevaluación de los alumnos mediante este útil con el cual se valorarán las habilidades que son capaces de desarrollar.

Y por último, elaboraremos una nueva *lista de control* con características idénticas a la utilizada en el proceso de evaluación formativa pero, que incluya ítems generales de la unidad y que se corresponda con la ejecución de la tarea final de la unidad.

ANEXO II: Materiales para llevar a cabo el proceso de evaluación de la unidad

ANEXO II.a Registro descriptivo para la evaluación formativa

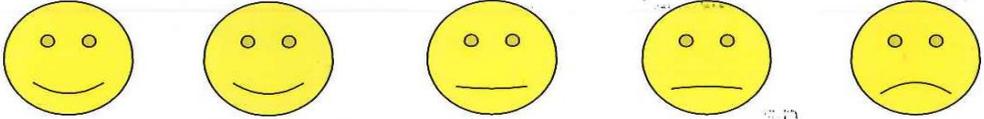
REGISTRO DESCRIPTIVO		
Competencia: <i>Expresión oral Expresión escrita Interacción oral</i>	Momento de la evaluación: <i>durante la actividad 11/Nov/2013</i>	
Indicador: <i>Es capaz de escribir frases simples en su ficha de presentación e interactuar con su pareja a partir de ella.</i>	Actividad evaluada: <i>1.</i>	
Alumnos	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Nombre y apellidos		
<i>([redacted])</i>	<i>No diferencian entre <u>ser</u> y <u>estar</u>. Falta de costumbre.</i>	<i>No está acostumbrada a interactuar y le cuesta hacer fluida la conversación.</i>
<i>([redacted])</i>	<i>No escucha las respuestas de su compañero.</i>	<i>Falta de costumbre con el diálogo no memorizado.</i>
<i>([redacted])</i>	<i>Tensión y profundos problemas de pronunciación.</i>	<i>Descansa las diferencias fonéticas y no distingue entre <u>ser</u> y <u>estar</u>.</i>
<i>([redacted])</i>	<i>Buena dicción y elaboración más compleja de las frases de su discurso.</i>	<i>Es de origen italiano y conoce las estructuras y la fonética del español.</i>

ANEXO II.b Portfolio de autoevaluación para la evaluación formativa

PORTFOLIO PERSONNEL GLOBAL

Nom , prénom *Fiore Ballode'* Date: *1. Décembre 2003*

1. Quand je révise le travail que j'ai fait pendant toute l'unité , je sens ...



Que je l'ai fait excellent Que je l'ai fait très bien Que je l'ai fait bien Que j'ai besoin d'aide pour le faire bien Mal parce que je ne l'ai fait

2. Barre avec une X si tu crois que tu as amélioré:

<input checked="" type="checkbox"/> Ton expression orale	<input checked="" type="checkbox"/> Ton vocabulaire
<input checked="" type="checkbox"/> L'utilisation des verbes en présent	<input type="checkbox"/> L'expression de tes intentions
<input checked="" type="checkbox"/> La formulation d'un discours écrit	<input type="checkbox"/> La description de toi même
<input type="checkbox"/> La formulation de questions	<input type="checkbox"/> L'expression du futur
<input checked="" type="checkbox"/> Ta prononciation	<input checked="" type="checkbox"/> Ton niveau de compréhension orale
<input checked="" type="checkbox"/> Tes habiletés pour l'exposition oral d'un discours	

3. J'apprécie (Barre avec une X si tu te sens indentifié(e))

<input checked="" type="checkbox"/> Avoir la possibilité de choisir les activités développées	<input type="checkbox"/> Travailler individuellement
<input checked="" type="checkbox"/> Avoir un objectif visée comme tâche final	
<input checked="" type="checkbox"/> Utiliser l'espagnol comme moyen pour résoudre des problèmes de ma vie quotidienne	

4. Je changerais quelques choses comme par exemple:

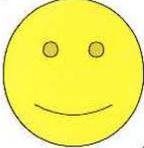
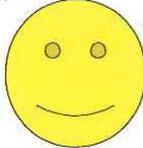
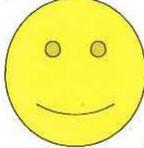
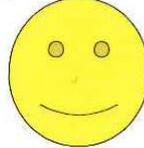
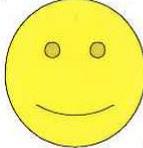
J'aurais bien aimé avoir plus de temps pour mémoriser le discours

Signature: *BAB*

ANEXO II.c Lista de control para la evaluación formativa

LISTA DE CONTROL											
COMPETENCIA: <i>Comprensión oral Expresión escrita</i>						ACTIVIDAD: <i>3</i>					
INDICADORES											
RASGOS EN LA OBSERVACIÓN	1. <i>Es capaz de identificar las fórmulas de apertura y cierre de un discurso</i>			4. <i>Es capaz de sugerir sinónimos de ciertas palabras del video</i>			7. <i>Es capaz de elaborar una frase coherente y correcta por escrito</i>				
	2. <i>Es capaz de identificar las fases básicas del discurso en el video</i>			5. <i>Es capaz de dar expresiones alternativas a las que identifica</i>			8. <i>Es capaz de escribir expresiones alternativas y familiares</i>				
	3. <i>Es capaz de buscar la traducción de alguna frase básica del discurso</i>			6. <i>Es capaz de realizar un esquema coherente con las ideas principales</i>			9. <i>Es capaz de asumir y comprender el esquema y las fases de un discurso</i>				
ESCALA DE EJ.											JUICIO VALORATIVO
ALUMNOS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. <i>Lairaud, Charly</i>		X		X	X		X	X		X	
2. <i>Marsault, Angélique</i>		X	X		X	X	X	X		X	
3. <i>Nicolas, Amélie</i>				X			X			X	
4. <i>Nanglais, Tiffanie</i>		X	X	X	X	X	X			X	

ANEXO II.d Portfolio de autoevaluación para la evaluación sumativa

PORTFOLIO PERSONNEL				
Nom , prénom ... OLIVRÉ, MARLON ...		Date: ... 15/11/2013		
Activité ... 2 ...				
1. Quand je révise le travail que j'ai fait aujourd'hui je sens ...				
				
Que je l'ai fait excellent	Que je l'ai fait très bien	<u>Que je l'ai fait</u> <u>bien</u>	Que j'ai besoin d'aide pour le faire bien	Mal parce que je ne l'ai fait
2. Barre avec une X si tu crois que tu as amélioré:				
<input checked="" type="checkbox"/> la connaissance de tes camarades	<input type="checkbox"/> ton vocabulaire	<input type="checkbox"/> l'utilisation des verbes en présent	<input type="checkbox"/> l'expression des goûts personnels	<input type="checkbox"/> ta prononciation
<input type="checkbox"/> la formulation de questions	<input type="checkbox"/> la description de toi même			
3. Je suis fier de moi parce que...				
... PARCE QUE J'AI BIEN COMPRIS CE QU'IL FAUT FAIRE				
4. La prochaine activité je vais essayer				
de... AMÉLIORER MON ARGUMENTATION				
Signature 				

ANEXO II.e Lista de control para la evaluación sumativa

LISTA DE CONTROL GLOBAL												
COMPETENCIAS: <i>Comprensión escrita (CE) Comprensión oral (CO) Expresión escrita (EE) Expresión oral (EO)</i>						FECHA: <i>1/ Nov/2013</i>						
INDICADORES	Será capaz de comprender una intervención breve si es clara y simple (CO)		Será capaz de comprender textos cortos y simples (CE)		Será capaz de producir enunciados oralizados en términos simples sobre la población y el entorno (EO)		Será capaz de elaborar un texto articulado y coherente sobre temas concretos o abstractos relativos a los dominios que le son familiares (EO)		Será capaz de interactuar de forma simple con un rendimiento adaptado y recurriendo a reformulaciones. (IO)			
RASGOS EN LA OBSERVACIÓN	1. Comprende las consignas que se le explican y de actuar conforme se pide		3. Es capaz de comprender frases simples en un contexto familiar		5. Es capaz de emitir frases sencillas y con corrección sobre sí mismo y su entorno		7. Es capaz de elaborar frases simples con sentido y con apenas faltas		9. Es capaz de mantener una conversación sencilla y prediseñada con un receptor de su nivel			
	2. Es capaz de comprender mensajes sencillos dentro de un contexto familiar		4. Es capaz de comprender un texto corto, simple y estructurado		6. Es capaz de expresar oralmente y de forma sencilla y coherente su opinión		8. Es capaz de redactar un texto breve y coherente conforme a unas pautas		10. Es capaz de comunicar, si es necesario con el uso de pausas, si el interlocutor repite sus frases lentamente y le ayuda a formular aquello que intenta decir			
ESCALA DE EJECUCIÓN												JUICIO VALORATIVO
ALUMNOS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. <i>[Redacted]</i>		X	X	X	X	X			X		X	<i>Necesita mejorar oral</i>
2. <i>[Redacted]</i>		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	<i>se ha esforzado mucho, es una alumna des sobresaliente</i>
3. <i>[Redacted]</i>		X	X		X	X	X	X	X		X	<i>Debe mejorar el oral y la comprensión textual</i>

ANEXO III: Materiales empleados en cada sesión

A. ACTIVIDAD 1:

<i>ME PRESENTO A MIS COMPAÑEROS</i>	
1. ¿Cómo te llamas?	
2. ¿Cuántos años tienes?	
3. ¿Cuántos hermanos/hermanas tienes?	
4. ¿A qué dedicas tu tiempo?	
5. ¿Por dónde sales?	
6. ¿Con quién sales?	
7. ¿Qué te gusta hacer?	
8. ¿Qué no te gusta?	
9. Describe cómo eres con, al menos, tres adjetivos:	
10. ¿Dónde estás viviendo?	

B. ACTIVIDAD 2:

¿QUIÉNES SON MIS CANDIDATOS FAVORITOS?

Nombre y apellidos..... Fecha

1. Utiliza los verbos **ser** y **estar** para describir los aspectos positivos de tus candidatos y luego compáralos como viene en el ejemplo más abajo:

Candidato 1:	Candidato 2:
Ej.: <i>Laura es seria</i>	Ej.: <i>Luis es gracioso</i>
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Ej: *Luis es más gracioso que Laura pero Laura es más seria que Luis*

Ej: *Luis es menos serio que Laura pero Laura es menos graciosa que Luis*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2. Ahora explica en dos o tres líneas cuál crees que es mejor candidato/a para ser delegado/a y explica por qué:

.....
.....
.....

C. ACTIVIDAD 3:

Ver vídeo en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=XjgalwNkAU4> (12/11/2013)

EL DISCURSO DE ANDREA

Nombre y apellidos..... Fecha.....

1. ¿Qué fases distinguimos en su discurso?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

2. ¿Qué frases utiliza para cada fase? ¿Cuáles podríamos aportar nosotros?

- 1:
.....
.....
.....
- 2:
.....
.....
.....
- 3:
.....
.....
.....
- 4:
.....
.....
.....

D. ACTIVIDAD 4:

¿CÓMO ES MI CLASE DE ESPAÑOL?

Nombre y apellidos..... Fecha.....

Cosas que me gustan de la clase de ELE	Cosas que cambiaría de la clase de ELE
1. Ej.: Me gusta porque somos pocos alumnos	1. Ej.: Cambiaría la clase del lunes al martes

1. ¿Crees que son **mayores** los pros **que** los contras?

.....

2. Si pudieras elegir, ¿cuál sería **tu propuesta** de cambio? ¿Crees que esta actividad es **importante** para nuestro proyecto?

.....

.....

E. ACTIVIDAD 5:

¡PREPARO MI DISCURSO!

Nombre y apellidos.....Fecha.....

¡Acuérdate de seguir las fases que hemos estudiado para hacer tu discurso! Puedes servirte de las expresiones que escuchamos en el video y del resto de materiales que elaboramos en actividades anteriores. Te recuerdo que las fases son:

1. Presentarse
2. Razones por las que quieres ser delegado (me hace ilusión, creo que puedo hacerlo bien...)
3. Cosas que harías si te eligen como delegado/a
4. Promesas a tus compañeros (Os prometo que...)