

GUÍA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL EEES. APLICACIÓN DEL MCER.

María Josefa Marcos García
Universidad de Salamanca

1. Introducción

La Unión Europea trabaja, desde hace muchos años para derribar todas las fronteras existentes entre los diferentes estados miembros. El objetivo final es establecer unas redes de colaboración entre los países con el fin de construir un sistema unificado y homogéneo entre todos ellos.

En lo que se refiere al ámbito de la educación, dicha unificación se busca en todos los niveles; desde la enseñanza infantil hasta la Universidad. Para tal fin, el Consejo de Europa ha elaborado varios documentos que sirven de referente a todos los países.

En nuestra labor como profesora de lenguas extranjeras (más concretamente la lengua francesa) en la Universidad Española, nos hemos visto en la necesidad de adecuar nuestra labor diaria, no a uno de estos documentos, sino a dos: el EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior) que facilita las claves para homogeneizar la enseñanza universitaria y el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) documento propuesto por el consejo de Europa para la enseñanza de las lenguas extranjeras en cualquier nivel, desde la educación infantil hasta la universidad y en cualquier contexto (colegio, instituto, EOI, academia, Servicio de Idiomas, niños, adultos, adolescentes, emigrantes). Al interesarnos por conocer los contenidos, hemos podido comprobar que se está trabajando con coherencia, puesto que, las propuestas metodológicas de ambos documentos contienen muchos puntos comunes que facilitan, y enriquecen al mismo tiempo, nuestra labor docente.

El objetivo que perseguimos en esta comunicación es una propuesta de guía docente para las lenguas extranjeras en la que aplicaremos la metodología del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

2. Principios comunes del MECR y el EEES

2.1. Dos documentos con proyección europea

El documento del Marco Europeo de Referencia lleva el título de *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*.

Dicho documento, es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa.

A través de este Marco, el Consejo de Europa pretende definir unas líneas esenciales que permitan establecer un diseño curricular común para toda Europa. Este trabajo en común facilitaría la movilidad de los ciudadanos no sólo en un contexto educativo sino también en el terreno profesional.

“Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el *Marco de referencia* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:12)

En este momento, resultaría redundante señalar que el Espacio Europeo nace exactamente con esta misma filosofía.

2.2. Desarrollo de capacidades

“El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa.

Describe de forma integradora lo que tienen que *aprender a hacer* los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. “ (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:12)

La finalidad última de este trabajo en común es establecer unos mismos objetivos y una misma metodología para conseguir resultados no en forma de conocimientos sino de capacidades. No se pretende que los alumnos aprendan muchos conceptos relacionados con la lengua. No se trata de aprender sino de *aprender a hacer*. Estas capacidades se desarrollan con una finalidad práctica. No se pedirá a los alumnos que posean muchos conocimientos de la lengua extranjera sino de que sean capaces de utilizarla para comunicarse. Así pues, el profesor deberá ayudar al estudiante a desarrollar unos conocimientos, sin los cuales no se alcanzaría el objetivo final de la comunicación, pero también unas destrezas sin las cuales el alumno no sabría *actuar correctamente* en esa lengua extranjera.

En estas pocas líneas, ya hemos esbozado algunas ideas esenciales que en el Espacio Europeo se están descubriendo ahora mientras que en el ámbito de las lenguas extranjeras son cuestiones metodológicas asentadas desde hace mucho tiempo.¹

¹ Esto no significa que el Marco Europeo esté vigente desde hace mucho tiempo. Como vemos en la bibliografía, el documento español es del año 2002 y las primeras versiones del documento (en inglés y francés) son del año 2000. De hecho, igual que el Espacio Europeo, es un proyecto que aún está en periodo de pilotaje.

En cambio, lo que sí es cierto, es que el Marco Europeo se ha apropiado de la metodología que ya se utilizaba en la didáctica de las lenguas (que en nuestra opinión, se basa en principios muy semejantes a los de las metodologías que se pretenden implantar en el Espacio Europeo) y que nació a finales de los años 70.

La finalidad principal del Marco Europeo no es que los alumnos aprendan gramática y vocabulario sino que sepan manejar los recursos necesarios para comunicarse en esa lengua, extranjera para ellos, en una situación real.

La misma finalidad práctica la encontramos en el Espacio Europeo. El estudiante universitario debe adquirir una serie de conocimientos sobre cada una de las materias que cursa pero, adquieren gran importancia las destrezas que debe desarrollar para saber utilizar de forma práctica y en una situación real esos conocimientos. Esa situación real es, en este caso, una situación profesional. Del mismo modo que en el aula de lenguas extranjeras se debe intentar reproducir situaciones de comunicación de la vida real, en cualquier otra asignatura también se deben plantear situaciones reales de la futura situación laboral del estudiante.

“El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:12)

En esta frase del Marco Europeo encontramos una idea también presente en el Espacio Europeo. Los alumnos no terminan su formación al acabar su periodo de estudios, el estudiante debe continuar su formación a lo largo de la vida para perfeccionar y actualizar sus conocimientos, incluso, a veces, volviendo a las aulas de la Universidad. De la misma manera, al estudiante de lenguas no se le pide que domine una lengua extranjera en un tiempo limitado de estudios sino que vaya completando sus conocimientos a lo largo de la vida con arreglo a sus necesidades.

2.3. Papel del profesor y del alumno

“El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:12)

Estamos ante dos cuestiones esenciales. El papel del profesor y el protagonismo del alumno.

Uno de primeros principios que el profesor del Marco Europeo y el profesor del Espacio Europeo deben admitir, y asimilar, es que el elemento fundamental de la clase ya no es la asignatura sino el alumno. La asignatura deja de ser el factor principal de la clase para dejar el protagonismo al alumno. El estudiante se convierte en el elemento más importante de tal forma que todos los demás factores tienen que adaptarse a las características de los alumnos. Antes de llevar a cabo cualquier programación² debemos analizar las características de nuestros alumnos, sus intereses, sus necesidades, sus preferencias... y, a partir de ahí, empezaremos a pensar en los objetivos.

El papel del profesor también es diferente, su trabajo también tiene que adaptarse a las necesidades de los alumnos. El profesor debe bajar de la tarima y confundirse con el

² Guía docente, unidad didáctica...

grupo. Su tarea es la de guiar, ayudar a los alumnos, resolver sus dudas, facilitarles recursos y materiales...

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:20)

Del mismo modo que cambia el papel del profesor en el aula, también debe cambiar el papel del alumno. Nuestros estudiantes deben dejar de limitarse a ir a clase para copiar apuntes, aprenderlos de memoria y plasmarlos en el papel el día del examen. Deben “pasar a la acción”, convertirse en sujetos activos que desarrollen ellos mismos la asignatura ayudados y apoyados por el profesor y por su metodología. El origen de esta idea está en el texto anterior. Los alumnos no van a clase a aprender contenidos de una determinada materia, van a aprender destrezas que les permitirán afrontar determinadas circunstancias a lo largo de su vida, como miembros de la sociedad a la que pertenecen.

El objetivo de un estudiante de lenguas no es aprender gramática y vocabulario, su objetivo es aprender a comunicarse correctamente con personas extranjeras.

El objetivo de un estudiante de Medicina no es aprender mucha anatomía sino aprender a realizar un diagnóstico correcto y saber poner el tratamiento adecuado.

Además de ser un sujeto activo en el aula, el alumno debe empezar a interesarse por realizar un trabajo personal de forma autónoma, dentro y fuera de clase. Debe hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje y estar dispuesto al realizar un trabajo personal de reflexión, búsqueda de datos, preparación de las clases para poder después ser un sujeto activo... El trabajo del alumno no termina en el aula, continúa en la biblioteca, en las reuniones con otros miembros de su grupo de trabajo, frente a su ordenador...

Como apuntamos anteriormente, el profesor también cambia su papel, también debe “pasar a la acción”. Las clases magistrales deberían ser sustituidas, al menos en parte, por clases en las que el profesor, al mismo nivel que los alumnos, se confunda con el grupo. Para ello, la metodología debe dejar paso a la dinámica dentro de la clase, proponiendo actividades donde todo el mundo participe. Un factor importante que facilita este cambio es el espacio. El concepto de aula tal y como ha existido hasta ahora, debe ser modificado. Las filas de los alumnos, dándose la espalda unos a otros, frente a la mesa del profesor deben ser sustituidas por mesas individuales que puedan colocarse en cada momento como sea más conveniente: en pequeños grupos, en U...; entre las cuales el profesor pueda moverse con libertad. De esta forma, se favorece el intercambio y se hacen clases más dinámicas y participativas. Incluso, debe contemplarse la posibilidad de que los alumnos ocupen alguna vez el puesto del profesor para presentar al grupo el resultado de un trabajo personal o de un grupo de trabajo.

Un factor muy importante que favorecería los buenos resultados de estas nuevas metodologías y que depende del alumno pero, quizá, sobre todo del profesor, es la motivación. Se trata de una cuestión, en nuestra opinión, difícil de tratar y de obtener buenos resultados. Sin embargo, nuestros alumnos, acostumbrados a tomar apuntes durante tantos años, necesitan de una fuerte estimulación para ponerse a elaborar la

asignatura buscando información, participando en clase, leyendo artículos, haciendo reseñas, trabajando en grupo, tomando, en ocasiones, el puesto del profesor...

Cuando se dice que los alumnos deben pasar a la acción no es sólo en el momento de realizar un trabajo compartido. También el alumno debe ser activo en la reflexión de su propio aprendizaje. Debe, en primer lugar, conocer los objetivos perseguidos en cada momento para ser consciente de lo que se hace en clase, por qué se hace y cómo él mismo debe cooperar para mejorar su aprendizaje. Para ello conviene hacer una negociación con el profesor sobre la forma de estructurar la asignatura. Así mismo, deben programarse actividades de autoevaluación y coevaluación. También es importante dedicar una cuantas sesiones de feed-back que permitan una reflexión colectiva sobre el rendimiento de los alumnos y la metodología del profesor. Esto permitirá, si es necesario, reajustar la asignatura cuando se considere necesario y, de esta forma, obtener unos mejores resultados.

2.4. Las competencias

[...]”las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas 2002:20*)

Tanto el Marco Europeo como el Espacio Europeo contemplan las competencias de las que deben disponer los alumnos como elementos necesarios para llevar a cabo su tarea en las asignaturas.

Las competencias se definen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas 2002:20*).

Se distinguen dos tipos de competencias: las generales y las que son específicas de cada materia. En el caso de las lenguas, éstas últimas son las competencias comunicativas.

Pero las que nos interesan en este momento son las competencias generales, que cualquier individuo posee y que son importantes para cualquier estudiante. Cuando nuestros estudiantes llegan a clase, no son “hojas en blanco” donde hay que empezar a escribir desde cero, ni trozos de barro que hay que moldear desde el principio para conseguir dar una forma concreta. Son individuos con una experiencia de vida, con unos conocimientos adquiridos de forma espontánea o en un entorno académico, con unas habilidades, unas destrezas...

Esas son las competencias generales, que el profesor debe saber “utilizar” en sus clases, hacer que los alumnos las saquen y las apliquen en el momento de realizar las tareas de la asignatura. No se trata de transmitirles nuestros conocimientos de forma magistral para que los vayan colocando en el cajón correspondiente que abrieron en su cerebro a principio de curso. Se trata de hacer que salga toda la información que ellos ya poseen, directa o indirectamente relacionada con la materia, y guiarlos para que ellos mismos sigan construyendo su propia formación. Cada nuevo conocimiento, se añade a los anteriores y lo hace condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de los conocimientos previos. Dicha formación debería establecer lazos de unión entre las diversas disciplinas, creando así, redes de conocimiento y no compartimentos estanco. En esto consiste precisamente la transversalidad.

Volviendo a los documentos del Marco Europeo y del Espacio Europeo estas competencias generales se clasifican de la siguiente forma.

Distinguimos como competencias generales: los conocimientos, las destrezas, la actitudes, y la capacidad de aprender.

2.4.1. Los conocimientos (*savoir* ► *saber*).

Pueden ser empíricos y académicos.

Los conocimientos empíricos son los que el alumno ha ido aprendiendo con su experiencia de vida: viajes, conocimiento de personas de otras culturas, conocimiento de profesionales, lugar de procedencia, hábitos de lectura, contactos con los medios de comunicación, aficiones... Todos estamos expuestos a multitud de estímulos externos que nos aportan una serie de informaciones que pueden sernos útiles en clase.

Los conocimientos académicos son los que se han adquirido en un contexto más formal, en la escuela, en el instituto, en un curso especializado de cualquier rama del conocimiento, en una escuela de idiomas, en unos cursos de verano...

2.4.2. Las destrezas y habilidades (*savoir-faire* ► *saber hacer*).

Se puede establecer una clasificación de las destrezas que nuestros alumnos pueden tener: *destrezas sociales* (la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones y de comportarse de la forma esperada.); *destrezas de la vida* (la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias de la vida diaria); *destrezas profesionales* (la capacidad de realizar acciones especializadas necesarias para realizar los deberes del (auto)empleo; *destrezas de ocio* (la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio: Artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicales, etc.). Trabajos manuales (hacer punto, bordado, tejer, cestería, carpintería, etc.). Deportes (juegos de equipo, atletismo, carrera, escalada, natación, etc.). Aficiones (fotografía, jardinería, etc.).

En cada especialidad, se valorarán en el alumno unas destrezas y habilidades prácticas concretas necesarias para poder realizar su trabajo con eficacia.

2.4.3. Las actitudes (*savoir-être* ► *saber estar*).

La competencia existencial se puede definir como “la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:23).

Uno de los objetivos de cualquier asignatura puede ser la formación de actitudes de los alumnos para la realización de un trabajo en equipo, a pesar de las diferencias de personalidad que puedan existir entre los diferentes miembros del grupo. Será también una forma de preparar a nuestros alumnos para su futuro profesional donde tendrán que cooperar con otros trabajadores.

En todo caso, el proceso de enseñanza / aprendizaje siempre estará condicionado por las características personales del alumno: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal . El profesor debe decidir en cada caso qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al

respecto; de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la asignatura.

2.4.4. La capacidad de aprender (*savoir-apprendre* ► *saber aprender*).

“La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:23).

En la capacidad de aprender influyen los demás tipos de competencias. Del mismo modo que las demás competencias se desarrollan de forma distinta en cada estudiante, también la forma de aprender es diferente en cada individuo, y no podemos pretender, como profesores, que todos los alumnos aprendan de la misma forma.

“Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo «el estilo de aprendizaje» o «el perfil del alumno», en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga.

Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas.” (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* 2002:24).

2.5. La evaluación

El concepto de evaluación también es semejante en el Marco Europeo y en el Espacio Europeo. La evaluación se entiende como un proceso de aprendizaje. En la tarea cotidiana de alumno y profesor se desarrolla una evaluación continua que consiste en analizar los errores del estudiante y, buscar una explicación y una solución a esos errores sobre la marcha, es decir, sin esperar al examen de fin de curso.

Podríamos definir la evaluación como un proceso positivo, motivador, de apoyo, de ayuda al estudiante más que un hecho que coacciona, que intimida al individuo y le sanciona.

Debemos tener en cuenta varios tipos de evaluación que se complementan entre sí y dan lugar a lo que llamamos “evaluación continua”.

El primer contacto con los alumnos debe ser una actividad de *evaluación inicial* que nos permita medir el nivel de conocimiento y de competencias que los alumnos poseen de nuestra asignatura. Este tipo de evaluación nos permitirá saber cual es el nivel a partir del cual debemos empezar a trabajar.

A lo largo del proceso de enseñanza / aprendizaje, es necesario intercalar actividades de evaluación (pequeñas tareas, tutorías...) que permitirán al alumno resolver dificultades y vencer obstáculos en su aprendizaje. En este caso, evaluación no implica poner una nota.

Por último, se hará una recopilación de todo el trabajo realizado por los estudiantes, en una *evaluación sumativa*, con el objetivo de poner una calificación al final de la asignatura.

Pero la evaluación no va sólo en un sentido; del profesor al alumno. También se pueden realizar otros tipos de evaluación. Es conveniente, si no necesario, que los alumnos realicen actividades de *autoevaluación*. Esta actividad es útil en la medida en que el alumno reflexiona sobre su propio trabajo. Esto le permitirá ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje y afrontar sus deficiencias para buscar una solución, de forma individual, o bien con el apoyo del profesor.

También es muy positiva la *coevaluación*. Consiste esta actividad en que los miembros del grupo valoren el trabajo de sus compañeros. Es una forma de trabajo entre iguales que permite la colaboración entre los miembros del grupo y puede ser muy positiva puesto que se basa en un intercambio que será siempre enriquecedor.

Por último, no debemos olvidar al *retroalimentación o feed-back*. Debe ser una actividad periódica para los alumnos y para el profesor. Lo que se evalúa en esta ocasión es la forma de trabajar de todo el grupo, pero también, se analiza el trabajo del profesor. Se pone sobre la mesa la propia metodología y su forma de aplicarla por parte del profesor para, de esta forma, poder realizar las modificaciones oportunas y mejorar, así los resultados de los estudiantes.

Una de las novedades que aporta el Espacio Europeo a la evaluación es la posibilidad de que un alumno vaya elaborando, a lo largo del curso, un conjunto de trabajos que serán valorados por el profesor. Este conjunto de trabajos constituyen el *portafolio*.

El Marco Europeo ha creado también un documento de evaluación que denomina *Portfolio Europeo de las lenguas (PEL)*. El portfolio es un documento que puede ayudar al profesor en la tarea de evaluación de sus alumnos, pero, sobre todo, es una valiosa herramienta de autoevaluación del alumno puesto que le invita a reflexionar sobre sus propias capacidades en el aprendizaje de las lenguas y le permite ir viendo sus progresos en el aprendizaje.

3. Guía docente para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Nos disponemos ahora a proponer un ejemplo práctico donde intentaremos aplicar los principios presentados hasta aquí. Esbozaremos una propuesta de guía docente para una asignatura de las titulaciones de Filología. Se trata de una de las opciones de segunda lengua para los alumnos de Filología que no sean de Filología Francesa. Aunque los grupos suelen ser muy heterogéneos, la asignatura está destinada a alumnos que empiezan a estudiar la lengua.

Aunque es una asignatura que todavía no está estructurada según el crédito ECTS, queremos hacer un intento de adaptación. La guía docente que presentamos aquí, la pondremos en marcha en el próximo curso 2006/2007.

3.1. Descripción de la asignatura.

Nombre: *Lengua francesa : Segunda lengua*

Nivel: *Inicial*

Tipo: *Troncal*

Curso: *1º*

Anual / semestral: *Semestral³*

³ En realidad se consideran dos asignaturas cuatrimestrales con 7 créditos cada una pero, en el trabajo con los alumnos, se convierte en una asignatura anual, a pesar de tener una nota oficial al terminar el primer cuatrimestre.

Número de créditos: 7
Número de horas semanales: 4
Idioma en que se imparte: *Francés*

3.2. Objetivos.

Los objetivos se plantearán en función de las competencias que debamos desarrollar en el alumno, a partir de un diseño curricular. Este factor es tan importante para el Marco Europeo, que la forma de redactar los descriptores de cada nivel es introduciendo el enunciado con verbos muy concretos: *ser capaz de, puede, il peut, I can do.*

Puesto que nuestros alumnos deben tomar contacto con la lengua, nos moveremos en los niveles A1 / A2 del Marco Europeo.

Nuestros objetivos serán los que el Marco Europeo propone para estos niveles. En nuestro caso, no tratamos de formar a profesionales pero estamos formando a personas que puedan en un futuro comunicarse con personas que hablan una lengua distinta a la suya. Por lo tanto, el principal objetivo será la comunicación. Plantaremos a los alumnos situaciones de comunicación semejantes a las de la realidad, facilitándoles los recursos gramaticales, léxicos, discursivos, culturales... necesarios para llevar a cabo esa tarea de forma satisfactoria.

El Marco Europeo, nos facilita, de forma general, una serie de competencias que los alumnos de este nivel inicial deben alcanzar.

“Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas 2002: 36).

Nuestro trabajo consiste en adaptar estas competencias generales, a nuestro contexto y a nuestros alumnos; proponiendo unos objetivos específicos para los diferentes módulos de nuestra asignatura.

3.3. Contenidos.

Estos objetivos se perseguirán a través de unos contenidos que también sean reflejo de las competencias. Tradicionalmente, el aprendizaje de la lengua consistía en estudiar reglas de gramática y listas de vocabulario. Por eso, la asignatura estaba estructurada en temas de gramática: el artículo, el género, el número, el adjetivo, el verbo... y temas de léxico: la casa, el campo, la ciudad, la ropa...

El léxico y la gramática son esenciales en una lengua extranjera. Es imposible comunicarse con un vocabulario pobre y una gramática incorrecta. En el caso del francés, también es fundamental, en muchos casos, la correcta pronunciación. Sin embargo, estos aspectos son sólo recursos que el alumno necesita para comunicarse. Son un medio para lograr el fin que se persigue.

Así pues, nuestros contenidos no se plantean en términos gramaticales o léxicos, sino en actos de habla. No proponemos: las preposiciones de lugar, el imperativo, ... proponemos la localización en el espacio o la expresión de un mandato. Por supuesto, los recursos que el alumno debe manejar para realizar estos actos de habla, son gramaticales y léxicos.

3.4. Metodología / Actividades

En una asignatura como es una lengua extranjera, la metodología a seguir sólo puede ser activa. Requiere gran participación por parte del alumno y cooperación para poder llevar a cabo las tareas comunicativas.

Distinguimos actividades presenciales y no presenciales.

Consideramos actividades presenciales: las cuatro horas semanales de clase, las tutorías, prácticas de pronunciación en el aula multimedia.

Las actividades no presenciales son las constituyen el trabajo autónomo del estudiante: preparación de trabajos para la clase, estudio personal para asimilar los contenidos, preparación de ciertas actividades de evaluación, conexión a eudored (Entorno Usal para la DOcencia en RED).

Puesto que lo más importante es la comunicación, se dedicará la mayor parte de las cuatro horas de clase para las actividades comunicativas (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita) que se realizarán siempre en pequeños grupos. Como, señalamos anteriormente, ésta es una asignatura donde el nivel de los alumnos suele ser heterogéneo. Sacaremos un fruto de esta circunstancia formando grupos de trabajo también heterogéneos. De esta forma, será posible el trabajo entre iguales, donde los alumnos más aventajados⁴ ayudarán a sus compañeros.

Se destinarán dos horas a la semana para la realización de tutorías en grupos donde se trabajará de forma especial sobre gramática y el léxico. Dichas tutorías no se convertirán en clases magistrales de gramática sino que será un intercambio de opiniones donde se resolverán dudas, se corregirán ejercicios y se reforzarán conocimientos en los puntos más complejos para los alumnos.

Habrà otra hora semanal dedicada a imprevistos, dudas urgentes... y a tutorías individuales para resolver problemas particulares cuando un alumno no consiga asimilar ciertos contenidos.

El trabajo presencial se completará con la asistencia al aula multimedia de la facultad, una vez por semana, para trabajar la pronunciación de forma autónoma.⁵

⁴ La única razón de que estos alumnos sean más aventajados es que han realizado estudios de francés con anterioridad en el instituto, la escuela de idiomas...

⁵ Las aulas multimedia tienen instalado el programa "Tell me more"

El trabajo no presencial del alumno se completará con el estudio personal de la gramática y el léxico a través de ejercicios. También se pedirán algunas tareas comunicativas individuales, que el alumno debe preparar.

Toda la clase estará en contacto a través del soporte eudored que la Universidad ofrece a sus profesores y alumnos. A través de este soporte los alumnos pueden reforzar sus conocimientos de gramática repasando materiales que el profesor facilita por este medio (esquemas, ejercicios), pueden realizar algún test que sirva para la evaluación. Se instalará un foro de dudas donde todo el mundo pueda participar resolviendo dudas de sus compañeros. El entorno les permite entregar trabajos escritos al profesor a través del correo, establecer una comunicación entre miembros de un grupo de trabajo... Al mismo tiempo, el profesor puede facilitar recursos y materiales a los alumnos, puede controlar todo el trabajo que el alumno ha realizado a través de este soporte, puede calificar...

3.5. Evaluación

Si nuestros objetivos son comunicativos puesto que lo que buscamos es que el alumno sea capaz de comunicarse en un país extranjero o bien, comunicarse con un persona extranjera en su propio país, la evaluación debe pedir al alumno que se comunique. Para ello, evaluaremos las cuatro competencias comunicativas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Durante el curso, el profesor irá tomando notas de las actividades de clase y de los trabajos entregados de forma individual. El examen final constará íntegramente de pruebas comunicativas. En el caso de la expresión oral se ofrecerá a los alumnos la posibilidad de preparar un pequeño discurso individual o un pequeño debate por parejas, sobre un tema que les interese, que expondrán ante sus compañeros.

Se realizarán en clase actividades de coevaluación en las que los alumnos darán una valoración sobre la tarea de sus compañeros. Esta coevaluación se puede hacer a nivel individual (un alumno valora el trabajo de otro compañero) o en grupo (un grupo valora el trabajo de otro grupo, o bien, todos valoran el trabajo de cada grupo).

Cada alumno, de forma individual, irá reflexionando sobre su trabajo y sobre su proceso de aprendizaje. Para ello tendrá que ir completando el portfolio donde marcará los objetivos que va alcanzando a medida que se va avanzando con los contenidos.

Por último, al menos tres veces en el cuatrimestre, se realizará una actividad de feed-back, a través de un cuestionario y una puesta en común de las opiniones del grupo, donde se valorará la metodología propuesta por el profesor, la respuesta de los alumnos y se propondrán posibles soluciones a las dificultades que vayan apareciendo.

Bibliografía

Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, (2002) Madrid: Instituto Cervantes.

Portfolio europeo de las lenguas, (2004) Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Un cadre européen común de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. (2000) Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bernal Agudo José Luis, (2006). "El diseño curricular desde la perspectiva de los ECTS", *Las guías docentes en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Jornadas celebradas en la Universidad de Salamanca.

Zabalza Miguel Ángel, (2006). “La incorporación del aprendizaje autónomo y de las competencias al diseño curricular de nuestras disciplinas”, *Las guías docentes en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Jornadas celebradas en la Universidad de Salamanca.