

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional

**La mediación en clase de Francés lengua extranjera
para 2º de Bachillerato**

**La médiation en classe de Français langue étrangère
pour 2^{ème} année Bachillerato**

**Mediation in French as a Foreign Language
for 2nd year Bachillerato**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: José Manuel Suárez Menéndez

Tutora: Eva María Iñesta Mena

Junio 2016

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato y Formación Profesional

TRABAJO FIN DE MÁSTER

La mediación en clase de Francés lengua extranjera para 2º de Bachillerato

La médiation en classe de Français langue étrangère pour 2^{ème} année Bachillerato

Mediation in French as a Foreign Language for 2nd year Bachillerato

Autor: José Manuel Suárez Menéndez

Tutora: Eva María Iñesta Mena

Junio 2016

ÍNDICE

	Pág.
1. RESUMEN.....	5
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.....	7
3.1. Nada más práctico que una buena teoría.....	7
3.2. La práctica hace al maestro.....	12
3.3. ¿Es práctico nuestro currículo de Francés lengua extranjera?.....	14
4. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DOCENTE PARA 2º DE BACHILLERATO.....	17
4.1. Justificación.....	17
4.2. Organización y secuenciación.....	18
4.3. Contribución al logro de las competencias clave.....	19
4.4. Contenidos.....	22
4.5. Metodología, medios y recursos didácticos.....	23
4.6. Criterios y procedimientos de evaluación y calificación.....	26
4.6.1. Criterios de evaluación.....	26
4.6.2. Criterios de calificación.....	26
4.6.3. Instrumentos evaluación del aprendizaje.....	27
4.7. Concreción de las unidades didácticas.....	28
4.8. Medidas de refuerzo y de atención a la diversidad.....	46
4.9. Propuesta de actividades complementarias y extraescolares.....	46
4.10. Evaluación y seguimiento de la programación docente.....	47
5. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	48
5.1. Análisis del problema y su enmarque contextual.....	49
5.2. Diagnóstico inicial.....	51
5.2.1. Las causas del problema.....	51
5.2.2. Prueba diagnóstica.....	52
5.3. Justificación.....	58
5.3.1. Europa y la enseñanza de lenguas extranjeras.....	58
5.3.2. Del <i>MCERL</i> al currículo del Principado de Asturias.....	60
5.4. Marco teórico de referencia.....	61

5.5. Desarrollo de la innovación.....	67
5.5.1. Objetivos.....	67
5.5.2. Agentes implicados.....	69
5.5.3. Plan de actividades.....	70
5.5.4. Temporalización.....	70
5.6. Evaluación y seguimiento.....	71
6. CONCLUSIONES.....	74
7. BIBLIOGRAFÍA.....	75
ANEXO: DOSSIER DE TAREAS DE MEDIACIÓN.....	78

1. RESUMEN

En una sociedad multicultural como la nuestra, en la que hablantes de diversas lenguas y miembros de diferentes culturas están diariamente en contacto, se revaloriza más que nunca el poder de la palabra como instrumento de acercamiento, unión y cohesión entre los ciudadanos. Asimismo, la Unión Europea se plantea como uno de los objetivos prioritarios dentro de su política lingüística promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sobre todo entre las generaciones más jóvenes. Con ello, además de ayudar a salvaguardar la gran riqueza lingüística de la que goza el continente, se favorece la cooperación mutua y la interacción entre sus individuos. Fruto de las interacciones en las que los interlocutores no comparten una misma lengua materna surge la figura del *mediador*, quien contribuye al buen entendimiento entre las partes gracias a su conocimiento –y al uso adecuado– de las lenguas extranjeras, tendiendo puentes de unión entre estas y su propia lengua materna. De cara a preparar al alumnado de 2º Bachillerato para este tipo de situaciones comunicativas reales, a continuación se proponen una programación docente y un proyecto de innovación vinculados a la práctica de la mediación en clase de Francés como lengua extranjera.

Living in a multicultural society, where speakers with different mother tongues and members from different cultures are daily in contact, the power of words becomes a tool towards closeness, union and cohesion among citizens. Furthermore, the European Union aims to encourage the foreign language learning as a major goal in language policy, especially among the new generations. Thus, besides helping to safeguard the European language wealth, this purpose favours cooperation and interaction between its individuals. As a result of interactions in which interlocutors do not share the same mother tongue emerges the figure of the *mediator*, the one who contributes to the understanding between both sides thanks to his foreign languages knowledge –and an appropriate use of them–, building bridges between these and his mother tongue. In regards to prepare 2nd year Bachillerato students to this kind of real communicative situations, I propose a mediation-based syllabus and an innovation project with the purpose of acclaiming the practice of mediation in the French as a Foreign Language classroom.

2. INTRODUCCIÓN

“Quelqu’un est-il si sage que d’apprendre par l’expérience des autres?”

Voltaire

Antes de comenzar el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional me planteé esta cuestión formulada nada menos que por uno de los mayores exponentes de la Ilustración. A día de hoy, dando ya mis últimos coletazos en esta etapa, he llegado a la conclusión de que las relaciones personales y las aportaciones *des autres* constituyen un pilar fundamental del proceso de aprendizaje, además de ser totalmente necesarias para llegar a ser sabio.

El presente trabajo es fruto del conjunto de saberes y experiencias que me llevo de estos últimos meses. Antes de entrar en materia, pondré en una balanza tanto lo que me ha aportado la parte teórica del Máster como la parte práctica, gracias a la cual he podido disfrutar durante tres inolvidables meses de una grata experiencia en un centro educativo como profesor de lengua extranjera en prácticas. Pese a tratarse de dos bloques claramente diferenciados, a decir verdad son más bien complementarios. De hecho, si no hubiese práctica no habría teoría sobre la que reflexionar y, sin teoría, la práctica a buen seguro no lo sería tanto.

Ya entrados en materia, en mi caso la de Francés como lengua extranjera, propondré una programación docente para 2º de Bachillerato, uno de los cursos en los que he tenido la oportunidad de dar clase en tanto que profesor en formación. Dicha programación refleja mi aprendizaje a lo largo del curso tanto en las aulas de la universidad –a nivel de estructura y contenidos– como en las del instituto, en las que he podido apreciar en primera persona las necesidades del alumnado.

El conjunto de necesidades y carencias descubiertas me han llevado a elaborar una programación docente y un proyecto de innovación vinculados a una misma cuestión específica: la mediación lingüística y cultural en la clase de lengua extranjera. En una sociedad multicultural en la que el contacto y la interacción entre miembros de diferentes culturas están a la orden del día, resulta necesario preparar y concienciar al alumnado de cara a esta realidad. Con mi propuesta aspiro a que el alumnado disponga de la práctica y los recursos necesarios para interaccionar con eficacia en potenciales situaciones comunicativas en las que deba desempeñar el nada sencillo rol de mediador.

3. REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

A mediados de un veraniego mes de septiembre de 2015 –parece que fue ayer– comenzaba mi andadura como estudiante del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Se me presentaba un curso diferente a todos los que he vivido en la Facultad de Filosofía y Letras cursando el Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. Además del cambio de campus y del salto cualitativo de grado a máster, este curso suponía el gran reto de compaginar las asignaturas teóricas en horario vespertino –y sus laboriosas prácticas– con nada menos que 260 horas de prácticas en un centro educativo en horario matutino. Eso sí, la recompensa a fin de curso sin duda hace que valga la pena todo este esfuerzo: la capacitación para poder ejercer la profesión docente.

3.1. NADA MÁS PRÁCTICO QUE UNA BUENA TEORÍA

En los primeros meses de clases teóricas pude ir adquiriendo progresivamente algunas de las nociones esenciales que todo docente debe conocer. Aunque he de admitir que hasta mi llegada a las prácticas no había reparado en la relevancia de muchas de las cuestiones tratadas en las diferentes asignaturas. De todos modos, este no deja de ser el fin intrínseco de los seminarios: ofrecer una sólida fundamentación teórica en aspectos tanto de legislación como de didáctica de cara a la práctica docente.

Ya desde mi primer día como profesor en formación me di cuenta de la importancia de estos conocimientos teóricos cuando la coordinadora de prácticas del centro nos entregó nada más llegar una copia del Proyecto Educativo del Centro (PEC) y de la Programación General Anual (PGA) del curso 2015-2016. Gracias al bloque “Características organizativas de las etapas y centros educativos” de la asignatura *Procesos y Contextos Educativos (PCE)*, a lo largo de mi periodo de prácticas pude comprender y también analizar de forma crítica estos dos documentos, de vital importancia tanto para la definición de la identidad de la institución educativa como para la propia organización de la misma. Asimismo, también se puso a nuestra disposición el texto refundido de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, la última legislación educativa vigente. Esta reforma es una más de las tantas que se han ido sucediendo en las últimas décadas regulando el sistema educativo nacional. Considero básico que el profesorado –tanto el que está en formación

como el que está ya bien formado— conozca la evolución de nuestra legislación educativa, siendo consciente de dónde viene el sistema y hacia dónde se encamina.

En esta primera toma de contacto con el centro nos explicaban que se trataba de un instituto de grandes dimensiones, en el que se matriculan anualmente casi 1.000 jóvenes distribuidos de forma equitativa entre sus tres ofertas formativas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. La coordinadora insistía en la diversidad del alumnado del centro, algo que pude corroborar in situ. No solamente por el hecho de que el centro está adaptado con rampas y ascensores para el alumnado con deficiencias motóricas, sino por la adecuación del instituto a las necesidades educativas especiales de todos y cada uno de sus aprendices. Tal y como nos enseñaban en el bloque de “Atención a la diversidad” de *PCE*, es misión del profesorado ir adaptando sus enseñanzas en función tanto de las necesidades como de los ritmos de aprendizaje del alumnado, tratando de implicar al grupo al completo en las actividades propuestas sin que nadie se quede excluido. Algo para nada fácil.

Ya cuando un alumno no consigue seguir el ritmo de la clase —y sobretodo cuando sus resultados académicos bajan—, lo más recurrente es la entrevista de su padre, madre o tutor/a legal con el docente encargado de la tutoría del grupo. Aunque la acción tutorial no se reduce simplemente a estos encuentros, ni mucho menos. He podido comprobar en primera persona que el engranaje del Plan de Acción Tutorial (PAT) que nos presentaban en el bloque “Tutoría y orientación educativa” de la asignatura de *PCE* es exactamente como nos lo dibujaban. De hecho, el centro al completo participa indirectamente en esta acción tutorial, dado que la comunicación entre el profesorado que imparte materia a un grupo y los respectivos tutores es constante y fluida. Además, el departamento de orientación guía a los tutores en las reuniones de tutores que se suceden cada dos semanas, proponiéndoles material específico para trabajar en la hora de tutoría con sus respectivos grupos.

No obstante, los tutores en ocasiones deben modificar sobre la marcha su planificación para tratar de restablecer un clima de aula con un buen ambiente de trabajo, dado que tras seis horas de convivencia diaria a veces surgen roces y conflictos en los que el profesorado debe adoptar el papel de mediador. Desde el bloque de *PCE* “Interacción, comunicación y convivencia en el aula” se nos insistía en la gran relevancia que tiene el establecimiento de relaciones cordiales y distendidas con el

grupo para fomentar un buen clima de aula. Sin duda, una buena predisposición y actitud para con el alumnado son de vital importancia de cara al buen desarrollo de las clases y al fomento de un sentimiento de grupo.

Es precisamente a la hora de establecer relaciones e interactuar con el alumnado cuando he podido verificar en primera persona el papel que juegan los conocimientos de psicología en este proceso. En *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (ADP)* debatimos largo y tendido sobre la etapa de la adolescencia, una etapa llena de cambios y de inseguridades, en la que además se suceden los conflictos con las amistades, con la familia y, cómo no, con el profesorado. Asimismo, las cuestiones teóricas relacionadas con la psicología del desarrollo o las técnicas conductuales en el aula –como la retirada de atención o la intención paradójica– me han servido de gran ayuda durante la práctica.

Por otra parte, desde la asignatura *Sociedad, Familia y Educación (SFE)* se nos enseñó que la educación compete por igual tanto a los centros como a las familias, a la par que se nos destacó el rol que desempeñan estas en el contexto educativo. Tras mi paso por las prácticas puedo señalar que la participación de las familias en los centros es escasa, dado que tanto en el Consejo Escolar como en el AMPA el porcentaje de familias implicadas es realmente bajo. Además, la implicación suele ser mayor por lo general en los casos de buen rendimiento académico, mientras que en los casos en los que más se necesita, esta colaboración entre las familias y el centro es más bien nula.

Ya metidos en materia, en mi caso la de Francés, cabe destacar la importancia que tiene el programar, planificar y preparar las sesiones adaptándose al contexto del grupo, aunque sí que es cierto que siempre se debe tener un plan alternativo bajo la manga. Fue *Diseño y Desarrollo del Currículo (DDC)*, curiosamente una de las asignaturas más cortas del Máster, aunque no por ello menos importante, la que me aportó los conocimientos necesarios para ser capaz de estructurar y diseñar mis propias unidades didácticas, que además pude impartir en el centro. Durante las prácticas fui consciente de lo complicado que es programar, dado que al ser profesores en formación aún no sabemos en qué puntos concretos nuestro alumnado puede encontrarse mayores dificultades. Además, considero que saber calcular la duración estimada de las actividades propuestas es sin lugar a dudas un arte que requiere práctica y experiencia.

Para la puesta en práctica de mis unidades didácticas me servía con frecuencia de los recursos tecnológicos de los que dispone el centro: ordenadores, altavoces,

proyectors, pizarras digitales, etc. Gracias a ellos pude proyectar documentos audiovisuales en lengua francesa, poner en práctica herramientas tecnológicas de gamificación como *Kahoot* o proyectar los ejercicios propuestos por el manual en la pizarra. Como nos comentaban en *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*, el profesorado debe servirse de estos recursos con finalidad didáctica, proponiendo un aprendizaje moderno, dinámico y motivador. Además, las tecnologías emergentes permiten al alumnado acercarse al mundo francófono también fuera del aula, sobre todo gracias a Internet: acceso a la prensa y televisiones francesas, a vídeos, blogs, etc. Por ello, los aprendices se encuentran hoy en día con muchas más facilidades que antaño para estar en contacto con la lengua francesa y poder así ponerla en práctica y ampliar sus conocimientos siempre que lo deseen.

Durante el periodo de prácticas he ido realizando progresivamente pequeñas innovaciones didácticas, además de la elaboración de un proyecto de innovación específico en relación con la mediación en clase de Francés lengua extranjera. Así pues, he comprobado que innovar es un proceso realmente complejo que requiere una gran dedicación y entrega. No obstante, tras cursar la asignatura *Innovación e iniciación a la investigación (IIN)* tengo claro, además del esquema que toda propuesta de innovación debería seguir, que es posible llegar a cambiar el funcionamiento de todo aquello que no marcha como debería, siempre y cuando se tenga la voluntad necesaria para hacerlo. Asimismo, en tanto que docentes, nuestro deber es educar y formar a las nuevas generaciones de la mejor forma posible, reto para el cual necesitamos ir mejorando progresivamente la calidad de la enseñanza que ofrecemos a nuestro alumnado.

En el caso de la asignatura de Francés lengua extranjera, no hay mejor forma de innovar y salir de la rutina del manual que mediante la realización de otro tipo de tareas alternativas en las que los aprendices puedan utilizar la lengua francesa como lengua vehicular y seguir desarrollando al mismo tiempo su competencia comunicativa. Entre mis propuestas, la que quizá tuvo una mayor aceptación entre el alumnado fue la práctica de actividades dramáticas. Gracias a la asignatura optativa *Taller de teatro* pude aprender y poner en práctica con mi alumnado diferentes estrategias y recursos muy ricos desde un punto de vista didáctico. Mediante la realización de actividades dramáticas, por su componente lúdico, los aprendices no tienen la sensación de estar trabajando duramente ni se sienten coaccionados de cara a la interacción por el espacio del aula o por la presencia del profesor. Además, a través de ellas todo el alumnado

debe tomar parte activa en su propio proceso de aprendizaje, lo que fomenta su autonomía personal. Todo ello mientras que no dejan de divertirse aprendiendo.

Aunque en la práctica docente se puede ir innovando en infinidad de aspectos, no quisiera olvidar que mi misión fundamental –además de educar– ha sido y será enseñar una lengua extranjera. Para ello, es necesario el conocimiento, además del idioma en sí, de otras cuestiones conexas ligadas a la normativa o a la didáctica de cara a impartir una enseñanza de calidad. Para tal fin, considero esencial el hecho de haber complementado mi formación filológica desde la perspectiva de la didáctica, algo que me ha ayudado a entender mejor la profesión y los entresijos que la rodean. Hoy en día se habla mucho de cuestiones ligadas a los niveles de lengua que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (Consejo de Europa, 2002), al concepto de competencia comunicativa o a otros documentos oficiales a nivel europeo, como puede ser el *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*. En la asignatura *Complementos de la Formación Disciplinar (CFD)* reparé en la importancia que tiene el trabajar todos y cada uno de los componentes de la competencia comunicativa de forma equitativa de cara al desarrollo integral de la misma. Esto es, la clase de idiomas no debe basarse únicamente en la práctica exclusiva de contenidos relativos a la lengua – como la gramática, el léxico o la ortografía, entre otros–, sino que de igual forma se debe hacer hincapié en cuestiones interculturales, sociolingüísticas o pragmáticas. Esta reflexión me ha ayudado a preparar unidades didácticas compensadas y variadas.

A la hora de ponerlas en práctica me resultó indispensable la ayuda de las diversas estrategias que se proponen desde el ámbito de la didáctica de las lenguas. Las clases de *Aprendizaje y Enseñanza (AE)* supusieron bajo mi punto de vista quizá la parte más interesante por lo novedoso que era para mí y también por todo lo que me ha aportado en tanto que profesor en formación. En primer lugar, el descubrimiento de los diversos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras me ha ayudado a entender las corrientes más actuales, de entre las que destacan los enfoques comunicativos y el enfoque orientado a la acción del *MCERL*. Por otro lado, de la parte específica de la asignatura –a mi modo de ver la más enriquecedora– me llevo el saber cómo planificar y cómo trabajar en el aula las distintas destrezas tanto orales como escritas, los aspectos culturales y también lo relativo a los procedimientos de evaluación, igualmente importantes. De todos modos, no me resultó posible llevar a la práctica todo lo aprendido, debido a que la asignatura no concluía hasta casi un mes

después de la finalización de las prácticas. Por ello, creo que para que la teoría pueda resultar aún más práctica, la asignatura *AE* debería impartirse antes del inicio del periodo de prácticas.

3.2. LA PRÁCTICA HACE AL MAESTRO

Pese a que los conocimientos teóricos son muy importantes de cara a la práctica docente –si no, qué vamos a transmitir a nuestro alumnado–, a lo largo del Máster todos y cada uno de los profesores con los que he coincidido tanto en la facultad como en el centro de prácticas han insistido en el hecho de que esta profesión es todo lo contrario a una ciencia exacta. Quizá sea porque nunca sabes lo que te puedes encontrar al entrar en el aula, en qué estado emocional –o de sueño en las primeras horas o de cansancio en las últimas– estará el alumnado o simplemente qué giros inesperados puede llegar a dar la clase. Así pues, además de dominar la materia, resulta fundamental ir desarrollando progresivamente una capacidad de adaptabilidad tanto a nuestros aprendices como a cualquier tipo de situación imprevista que se nos pueda plantear. Para ello, bajo mi punto de vista no bastaría simplemente con dominar los conocimientos teóricos sobre didáctica, sino que la meta final no es otra que saber aplicarlos en la práctica, algo para lo que resulta indispensable la experiencia docente.

El 12 de enero pisé mi centro de prácticas por primera vez, con la mochila cargada de ilusión, buenas intenciones y muchas ganas de seguir aprendiendo. Estaba listo para mi aventura como profesor en prácticas. Aunque ya contaba con experiencia en el ámbito docente al haber trabajado el curso pasado de auxiliar de conversación en un instituto alemán, esta es la primera vez que he sido profesor de lengua francesa y ha resultado ser una grata experiencia. Además de la puesta en práctica de gran parte de lo aprendido durante el Máster, estas prácticas me han aportado grandes cosas tanto profesional como personalmente.

La relación entre el profesorado del centro y el profesorado en formación fue fructífera y fluida en todo momento. He podido conocer el día a día en el centro desde dentro, lo cual me permite llevarme una visión particular de la profesión. Asimismo, he podido conocer los entresijos del instituto: reuniones de departamento, claustros, juntas de evaluación, tutorías, etc. No solamente se me ha concedido la oportunidad de comprobar in situ cómo funciona un instituto a nivel interno y, más concretamente,

cómo funciona un departamento de francés, sino que igualmente se me ha permitido llevar a la práctica y experimentar con las nuevas estrategias aprendidas en el Máster y también con mis propias programaciones. Además, considero que el trabajo en colaboración con mi tutora ha sido muy enriquecedor recíprocamente. Esto es, yo me he nutrido de sus aportaciones desde la voz de la experiencia a la par que ella se ha beneficiado de las propuestas y recursos más novedosos e innovadores que yo he podido ir presentándole. Eso sí, luego “cada maestrillo tiene su librillo” y adopta en el aula las técnicas que considere más oportunas y ricas desde un punto de vista didáctico y pedagógico. Por tanto, me llevo una grata impresión tanto de mi estancia de prácticas como del propio centro, en el que todo el personal –docente y no docente– coopera con un mismo fin común: ofrecer la mejor calidad posible en la enseñanza a todo el alumnado.

Por otra parte, durante mi estancia en el instituto he podido no solamente entrenarme como profesor de lengua extranjera, sino también corroborar la realidad que se nos anunciaba desde el comienzo del Máster: diversidad y multiculturalidad –hasta un 20% del alumnado del centro tiene pasaporte distinto al español–, juntas en las aulas. El deber de adaptabilidad a las necesidades específicas de cada aprendiz sobre el que reflexionaba anteriormente resulta vital con el fin de que todo el grupo, sin excepción, participe activamente en las clases y pueda seguir el transcurso de las mismas. Este es sin duda el bonito reto que se presenta en la actualidad para nuestro sistema educativo: enseñar inclusivamente desde la diversidad y la variedad lingüístico-cultural.

Considero este periodo de prácticas una etapa esencial y necesaria dentro de la formación inicial del profesorado. Entre otros logros, he sabido gestionar mis clases de tal modo que fomentaba la participación a la par que lograba mantener el respeto en el aula siempre desde una posición cordial y cercana, lo que pensaba que me iba a resultar más complicado de lo que ha sido debido a la corta diferencia de edad con respecto al alumnado, sobre todo en Bachillerato. En estos tres meses he sentido mi progreso desde los primeros días hasta los últimos, ya que al final me he encontrado con mucha más soltura y confianza a la hora de impartir clase. Prueba de ello es que en las primeras semanas me llevaba mucho tiempo preparar mis clases, mientras que en las últimas ya estaba más familiarizado con la dinámica del grupo y la metodología. Así pues, creo que mi evolución como docente a lo largo del Máster ha sido muy positiva, en especial gracias a lo que me llevo del periodo de prácticas, indispensables de cara a que los

profesores en formación desarrollemos las habilidades y destrezas necesarias para ejercer.

Por otra parte, durante el periodo de prácticas he ido recogiendo en mi cuaderno los aspectos más relevantes de mi estancia como profesor en formación. Bajo mi punto de vista, creo que se trata de un conjunto de documentos muy completo, que incluye todos y cada uno de los aspectos sobre los que debemos prestar atención en el centro de prácticas, como cuestiones organizativas, didácticas o de legislación, entre otras. Asimismo, los diversos apartados del cuaderno nos permiten reflexionar a fondo y tomar conciencia a nivel particular de las realidades del instituto, después de haber trabajado los conceptos a nivel general en las asignaturas teóricas del Máster.

No obstante, aunque la pertinencia y adecuación de los documentos que se proponen a la actividad realizada es la correcta, sí que considero que su funcionalidad podría renovarse y mejorarse, dado que en ocasiones se hace arduo el tener que rellenar tantos y tantos formularios. De hecho, creo que la redacción del cuaderno de prácticas no me ha permitido disfrutar al máximo del periodo de prácticas, en tanto en cuanto en ocasiones me veía casi más obligado a estar más pendiente de la búsqueda de determinados datos por todo el centro que de la preparación de mis clases o de la reflexión crítica con mi tutora sobre el día a día en el instituto. Además, se trata de un cuaderno más bien genérico, que no focaliza lo necesario en las especialidades del profesorado en formación. Quizás fuese más provechoso, como ya se hace en otras universidades, la redacción de un diario de prácticas en el que el estudiante recoja una serie de puntos clave a partir de los cuales reflexione activamente sobre los aspectos más relevantes, ligados tanto a la teoría como a la práctica docente.

3.3. ¿ES PRÁCTICO NUESTRO CURRÍCULO DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA?

Tras la entrada en vigor en el año 2013 de la nueva ley de educación, la *LOMCE*, los currículos del Principado de Asturias tanto de Educación Secundaria Obligatoria como de Bachillerato se regulan desde el 10 junio de 2015 a partir de la publicación de dos Decretos regionales: el *Decreto 42/2015* establece el currículo de Bachillerato, mientras que el *Decreto 43/2015* establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en nuestra comunidad autónoma.

En cuanto a las adaptaciones más significativas, a nivel general destaca el fomento del aprendizaje basado en competencias, la educación en valores, la potenciación de la igualdad de oportunidades, el incremento de los niveles de la calidad educativa o el logro de los objetivos europeos en educación, entre otros. Adentrándonos en cuestiones relativas al campo de las lenguas, el currículo respeta la diversidad sociolingüística del Principado, en tanto en cuanto destaca el valor del conocimiento del patrimonio cultural asturiano y de la lengua tradicional de Asturias, incluida en los currículos oficiales como materia de libre configuración autonómica.

Dentro del cumplimiento de las metas que se propone Europa a nivel educativo se encuentra potenciar la adquisición de lenguas extranjeras con el fin de salvaguardar el plurilingüismo en el continente. Esto queda reflejado a nivel curricular a través de dos asignaturas: la primera lengua extranjera, como materia troncal obligatoria, y la segunda lengua extranjera, dentro del bloque de materias específicas.

Para el caso de mi asignatura tomaré como referencia la lengua francesa en las indicaciones del currículo para segunda lengua extranjera, tanto para el presente análisis como para la programación docente que desarrollaré a continuación. A pesar de que sigue habiendo centros educativos que aún la ofertan como primera lengua extranjera, a día de hoy predomina el número de institutos en los que se puede cursar este idioma como segunda lengua extranjera. Asimismo, debo señalar que en mi centro de prácticas se ofertaba como segunda lengua extranjera, con lo que me resultará más sencillo continuar siguiendo tales directrices curriculares.

En la justificación de la asignatura se menciona el rol tan importante que juega el aprendizaje de lenguas extranjeras de cara a la construcción de una sociedad plurilingüe en la que los ciudadanos tengan competencia comunicativa en al menos dos lenguas extranjeras, tal y como se insta a nivel europeo. Por otra parte, en el currículo se menciona que al aprender una nueva lengua extranjera, el alumnado se encontrará en una mejor predisposición de cara a ampliar su horizonte académico y laboral y a participar en programas europeos. Así pues, el conocimiento de lenguas extranjeras constituye una herramienta fundamental para el futuro del alumnado, facilitando su inmersión en una sociedad pluricultural y plurilingüe inmersa en un fuerte proceso de globalización, pudiendo conocer a fondo otras culturas y otros modos de vida.

El enfoque metodológico propuesto en el currículo se adecua a los parámetros recogidos en el *MCERL*, dado que se aboga por que los aprendices desarrollen su competencia comunicativa en lenguas extranjeras a través del enfoque comunicativo orientado a la acción, al uso de la lengua en diversos contextos, orientando así hacia una formación que permitirá a los aprendices integrarse en la sociedad contemporánea:

“...el proceso de enseñanza y aprendizaje estará orientado en su totalidad hacia un uso efectivo y práctico de la lengua, en el que la finalidad curricular última del proceso no será enseñar una lengua extranjera sino enseñar a los alumnos y alumnas a comunicarse en ella, mediante actividades significativas, motivadoras y contextualizadas” (*Decreto 42/2015*, p. 827).

Sin duda, hasta este punto el currículo parece mostrar coherencia en sus directrices, apoyándose de forma consistente en la normativa lingüística europea. Tras las referencias a la metodología didáctica aparecen los contenidos de la asignatura, organizados en cuatro bloques en función de las destrezas de la lengua, a los que se adjunta un pequeño anexo con los contenidos sintáctico-discursivos:

1. Comprensión de textos orales.
2. Producción de textos orales: expresión e interacción.
3. Comprensión de textos escritos.
4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Tomando como referencia las recomendaciones del *MCERL*, llama la atención el hecho de que los bloques aparecen organizados exclusivamente en torno a las destrezas de comprensión, expresión e interacción. Rezagados en un segundo plano, a modo de subapartados dentro de los bloques, es posible encontrar algunas referencias a los componentes intercultural, sociolingüístico y pragmático. Por tanto, en este apartado no parece haber ni un fiel seguimiento a lo propuesto por el Consejo de Europa ni una distribución equitativa de los componentes esenciales que conforman la competencia comunicativa. Además, este desajuste puede llevar a confusiones al profesorado de cara a la planificación de sus programaciones docentes y a la adecuación al *MCERL*.

Cierra el currículo de la asignatura la sección de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, divididos de igual forma que los contenidos en cuatro bloques. Pese a que a través de esta sección se persigue facilitar al profesorado la labor de evaluación, bajo mi punto de vista el currículo no hace más que dificultarla, en tanto en cuanto a cada criterio de evaluación se le asocian varios indicadores de logro, al mismo tiempo que estos criterios deben ir asociados a sus respectivos estándares.

4. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DOCENTE PARA 2º DE BACHILLERATO

4.1. JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta de programación docente para la asignatura de Francés segunda lengua extranjera está destinada al curso de 2º de Bachillerato. Por tanto, se desarrolla en función de las pautas establecidas en el *Decreto 42/2015*, de 10 de junio, que establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias.

Las unidades didácticas de la programación se distribuyen siguiendo el esquema « Dodo – Métro – Boulot », adaptación propia de la célebre expresión francesa « Métro, boulot, dodo », inspirada de un verso de Pierre Béarn. Con este juego de palabras con rima asonante el poeta logró sintetizar de forma artística, crítica e ingeniosa el ritmo de vida frenético de los parisinos: « métro » hace referencia al trayecto en metro por las mañanas para ir al « boulot », es decir, a la jornada de trabajo; mientras que « dodo » simboliza la vuelta a casa y la hora del sueño. De cara a la programación, he reorganizado esta expresión de tal forma que la dificultad de los contenidos irá aumentando de manera progresiva: al comienzo del curso se trabajarán temas « dodo », de ámbito cercano y familiar; a continuación temas « métro », es decir, de transición entre lo cotidiano y lo formal; cerrando la programación docente los temas « boulot », de mayor complejidad, orientados a la vida académica y profesional.

En primer lugar, me gustaría señalar que esta programación docente tiene como objetivo, mediante el aprendizaje y la puesta en práctica de la lengua francesa por parte del alumnado, desarrollar sus competencias tanto plurilingües como interculturales. Esto es, a través de la misma aspiro a que los aprendices puedan seguir desarrollando de forma completa su competencia comunicativa en nuestra lengua meta. Además, tanto el *Decreto 42/2015* como el *MCERL* hacen hincapié en el aprendizaje de lenguas extranjeras –dos al menos– por parte de las nuevas generaciones, con el fin de cumplir con las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural en la que sus ciudadanos puedan cooperar y comunicarse eficazmente mediante el uso de la palabra.

Precisamente de cara a un futuro uso práctico de la lengua extranjera en contextos reales de ámbito personal, académico o profesional propongo la práctica de tareas de mediación a lo largo la programación –en relación con mi proyecto de innovación–, en las que los aprendices deberán desempeñar el rol de intermediarios

lingüístico-culturales, trabajando al mismo tiempo las destrezas de la lengua. De este modo, las clases de la asignatura, además de permitir al alumnado ir adquiriendo los contenidos curriculares correspondientes a su nivel, le irán preparando de cara a su potencial participación en interacciones con hablantes de otras lenguas, contribuyendo así al logro particular de la política lingüística del Consejo de Europa.

Asimismo, al mismo tiempo que los aprendices incrementan sus competencias plurilingüe e intercultural, se irán desarrollando a la vez las siete competencias clave recogidas en la *LOMCE*. Entre ellas, me gustaría destacar el papel de la competencia comunicación lingüística en la presente programación docente, dado que será el hilo conductor de la misma, siendo la competencia que atañe directamente a la asignatura.

4.2. ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN

La programación docente está formada por un total de nueve unidades didácticas a desarrollar a lo largo de todo un curso, desde septiembre hasta junio. Asimismo, justifico el número de unidades didácticas en función de las cuatro horas semanales de las que goza la materia en este curso, programando así una unidad cada 3-4 semanas. Estas nueve unidades didácticas se agrupan de tres en tres en otros tantos bloques, que al mismo tiempo se corresponden con los tres trimestres lectivos. Además, como he mencionado en el apartado anterior, la dificultad de los centros de interés propuestos para las nueve unidades irá aumentando de forma progresiva con el paso de los meses, comenzando por los temas de ámbito cotidiano y cerrando la programación docente los de ámbito profesional.

En el primer bloque, « Dodo », que se corresponde con el primer trimestre, se desarrollarán centros de interés de ámbito cotidiano y familiar, como son las relaciones familiares, la gastronomía o uso de las nuevas tecnologías.

Para el segundo bloque, « Métro », a trabajar a lo largo del segundo trimestre, propongo temas que requieren mayores destrezas por parte de los aprendices, como el medio ambiente, el vehículo compartido o el turismo.

En el tercer y último bloque, « Boulot », a desarrollar en el tercer trimestre, el alumnado trabajará centros de interés de ámbito formal relacionados con la vida académica y profesional o con la búsqueda de empleo.

TRIMESTRE	BLOQUE	UNIDAD DIDÁCTICA	MES
1	« DODO »	1. <i>En famille</i>	Septiembre
		2. <i>À la carte</i>	Octubre
		3. <i>Connexion sans fil</i>	Noviembre
			Diciembre
2	« MÉTRO »	4. <i>Voyage aller-retour</i>	Enero
		5. <i>Transport en commun</i>	Febrero
		6. <i>La Terre, notre planète</i>	Marzo
3	« BOULOT »	7. <i>À la fac</i>	Abril
		8. <i>La recherche d'emploi</i>	Mayo
		9. <i>Au bureau</i>	Junio

4.3. CONTRIBUCIÓN AL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Los aprendices de 2º de Bachillerato, para quienes está destinada la presente programación docente, no solamente mejorarán su competencia comunicativa en lengua francesa, sino que de igual forma también desarrollarán las siete competencias clave recogidas en el *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre, por el que se regula a

nivel nacional el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Cabe señalar que esta normativa insta a los centros docentes a diseñar actividades de aprendizaje integradas, que permitan al alumnado desarrollar más de una competencia al mismo tiempo.

Así pues, esta programación contribuye al desarrollo de las siete competencias clave recogidas tanto en el *Real Decreto 1105/2014* como en el *Decreto 42/2015* – competencia comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y competencia conciencia y expresiones culturales– de la siguiente forma:

1. Competencia comunicación lingüística: el alumnado trabajará a lo largo de las sesiones los componentes lingüístico (léxico, gramática, semántica, fonética y ortografía), sociocultural (conocimiento del mundo y la dimensión intercultural) y estratégico (superación de dificultades en el acto comunicativo) de la lengua meta a partir de situaciones comunicativas ligadas a los diversos centros de interés. Asimismo, a través de las tareas de mediación propuestas en el dossier (ver Anexo) se garantiza la reflexión metalingüística en relación a las similitudes y diferencias entre la lengua francesa y la española que los aprendices irán descubriendo durante las traducciones e interpretaciones y que se reforzará mediante puestas en común y reflexiones grupales.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: pese a que esta competencia no es la más afín a la clase de lengua extranjera, sí que es posible desarrollarla igualmente desde nuestra área. La competencia matemática engloba un uso práctico del cálculo mental en actividades de la vida cotidiana. Por ello, los aprendices pondrán en práctica sus habilidades para calcular precios en situaciones comunicativas reales a lo largo de las distintas unidades. Por ejemplo, en la segunda tarea del dossier, el alumnado debe interactuar en lengua francesa en un restaurante a la hora abonar la cuenta tras una consumición, para lo que deberá llevar a cabo sencillas operaciones de cálculo mental (ver Anexo).

3. Competencia digital: para el desarrollo de esta competencia se propondrá al alumnado la utilización de las tecnologías emergentes para estar en contacto con la lengua francesa y continuar aprendiendo también fuera del aula. A modo de ejemplo, en la tercera tarea del dossier (ver Anexo) se presentará a los aprendices el canal del

youtuber francés Norman Thavaud, de gran éxito internacional, con el fin de que continúen visualizando sus videos de temática variada por su cuenta.

4. Competencia aprender a aprender: el alumnado, además de ir desarrollando de manera progresiva su nivel de lengua francesa, debe optimizar el proceso de aprendizaje poniendo en práctica las estrategias que mejor se adapten a su perfil. Una de las estrategias sobre las que más se hace hincapié en el dossier de tareas de mediación es la consulta y buen manejo de los diccionarios como instrumento de aprendizaje, un recurso esencial sobretodo a la hora de aprender una lengua extranjera (ver Anexo). Por otra parte, la práctica de las tareas de mediación también contribuye a estimular la reflexión sobre las ventajas del trabajo en equipo, del que todos los miembros del grupo se pueden enriquecer mientras escuchan las aportaciones ajenas. En el dossier también se incluyen tareas a realizar de forma cooperativa, como juegos de rol.

5. Competencias sociales y cívicas: durante las sesiones se fomentará el respeto, el saber estar y el escuchar, tanto al profesorado como al resto de compañeros. Asimismo, se exigirá participar de manera respetuosa y disciplinada en las diversas tareas propuestas. Para las tareas de traducción se distribuirán diccionarios en papel –bilingües o monolingües, según la tarea–, que los aprendices deberán cuidar para que puedan seguir siendo utilizados por los cursos venideros. Para las tareas de interpretación, se reservarán unos minutos al final de las sesiones para que sea el propio alumnado quien otorgue un feedback constructivo acerca de las representaciones de mediación de sus compañeros (ver Anexo).

6. Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: aprender una lengua extranjera requiere una gran dedicación y también constancia por parte del alumnado. Con la realización del dossier de tareas de mediación se movilizará a los aprendices a tomar parte activa en su propio proceso de aprendizaje, en tanto en cuanto a través de la mayoría de ellas se trabajarán las destrezas de producción oral y escrita (ver Anexo). Esto es, la puesta en práctica de estas tareas requiere una fuerte implicación por parte del alumnado no solamente en las tareas a desarrollar individualmente, sino también en las grupales. Además, las tareas de mediación propuestas en este dossier contribuyen al fomento de la capacidad crítica, invitando a la reflexión metalingüística y personal.

7. Competencia conciencia y expresiones culturales: las clases de lengua extranjera aspiran no solamente a acercar al alumnado a la lengua meta, sino también a descubrirle

una nueva cultura ligada a la propia lengua. A lo largo de las sesiones se presentarán a los aprendices aspectos culturales francófonos, como en la segunda tarea, que tiene por centro de interés el concepto típico de taberna-restaurante *brasserie*, tarea a través de la cual el alumnado podrá descubrir la carta estándar que este tipo de establecimientos francófonos ofrece (ver Anexo). Asimismo, también se trabajará la toma de consciencia intercultural y el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural mediante tareas como la propuesta en *À la fac*, en la que el alumnado debe representar un proceso de mediación intercultural entre hablantes de lenguas diversas que comparten el francés como lengua de comunicación, lo que revaloriza el uso de las lenguas en general y del francés en particular como nexo entre culturas (ver Anexo).

4.4. CONTENIDOS

Los contenidos que se trabajarán a lo largo de la programación aparecerán ya concretados en cada una de las unidades didácticas y secuenciados en cuatro bloques, tal y como estipula el *Decreto 42/2015*. Estos cuatro bloques se corresponden con las destrezas de la lengua y se dividen en dos bloques de comprensión, tanto oral como escrita, y otros dos de expresión e interacción, también oral y escrita. Asimismo, también se trabajarán los aspectos más formales de la lengua, que en el currículo aparecen recogidos en el anexo de contenidos sintáctico-discursivos, estructuras que irán adquiriendo una progresiva dificultad a lo largo del curso. Los cuatro bloques de contenidos a los que hace referencia el currículo de Bachillerato del Principado de Asturias son los siguientes:

1. Comprensión de textos orales.
2. Producción de textos orales: expresión e interacción.
3. Comprensión de textos escritos.
4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

El *Decreto 42/2015* recoge en la página 828 que los dos primeros bloques “dotarán al alumnado del conocimiento de elementos lingüísticos que lo capacitarán para interactuar de forma eficaz en situaciones comunicativas diversas y en contextos cada vez más amplios”. En sincronización con estos, los dos últimos bloques “harán que el alumnado adquiera, a través de los textos, los elementos lingüísticos suficientes que les permitirán desenvolverse de forma eficaz por escrito, en situaciones comunicativas diversas y en contextos igualmente cada vez más amplios”.

4.5. METODOLOGÍA, MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

El Bachillerato es una etapa destinada a que el alumnado pueda afianzar y desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta que ha ido adquiriendo en los cursos precedentes, enriqueciendo su repertorio y ampliando los ámbitos en los que la comunicación en lengua extranjera pueda tener lugar. Esto es, el objetivo primordial de la asignatura no es otro que contribuir a que los aprendices sean competentes de cara a la comunicación en lengua francesa, consolidando asimismo un perfil plurilingüe y pluricultural que les lleve a integrarse en la sociedad multicultural de nuestros días.

Para tal fin, se seguirá –respetando las indicaciones tanto del currículo como del *MCERL*– un enfoque comunicativo orientado a la acción. Desde hace ya varias décadas, la enseñanza de lenguas en nuestro país ha pasado del *saber gramatical* al *saber hacer cosas* con palabras (Lomas y Osoro, 2014). Esto es, primando y desarrollando la capacidad de comunicar del alumnado antes que el aprendizaje memorístico de todo tipo de reglas que después de más bien poco le servirán a la hora de poner la lengua en práctica. El enfoque comunicativo persigue más bien este fin, es decir, que las tareas de aprendizaje incidan en el fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, de tal forma que este adecue sus competencias discursivas a la situación y al contexto planteados, proporcionando asimismo a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacognitivas que les ayuden a lo largo del proceso comunicativo (Lomas y Osoro, 1994).

El *MCERL* sugiere que el enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras, además de comunicativo, esté orientado a la acción, en el que destaque el papel de las tareas en el proceso de aprendizaje. Para ello, se otorgará al alumnado el rol de protagonista, motivándole a participar en el aula en lengua francesa en situaciones comunicativas que sean de su interés. Estas situaciones facilitarán asimismo un aprendizaje significativo por parte del alumnado, que se involucrará en su propio aprendizaje a la hora de desenvolverse en la lengua meta en situaciones habituales ligadas a centros de interés variados y relevantes de ámbito personal o profesional:

“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 a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

Más recientemente, Puren (2002) propone el concepto de *perspective co-actionnelle* con el fin de contribuir desde la clase de idiomas a la plena integración de los aprendices en la sociedad europea. Así pues, el aprendizaje de lenguas extranjeras no debe guiar al alumnado solamente a poder comunicarse, sino a que este también sea capaz de interactuar con el otro utilizando la lengua extranjera como lengua vehicular.

Además, los contenidos sintáctico-discursivos se presentarán también en base a un contexto determinado en el que puedan ser empleados, con el fin de destacar el papel y el valor de la lengua francesa como instrumento de comunicación. De este modo, adquiere una gran importancia el uso del francés como lengua de comunicación en la que se desarrollarán las sesiones, quedando al servicio de los aprendices en todo momento, lo que les permitirá expresar sus ideas y opiniones de forma tanto oral como escrita. Esta circunstancia además ayudará a la creación de una atmósfera de trabajo propicia para la participación activa y dinámica de todo el grupo.

Por otra parte, el *MCERL* recomienda que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea a través de tareas significativas, similares a las que el alumnado se va a encontrar en su vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. El dossier de tareas de mediación contribuirá de igual forma al desarrollo en plenitud de la competencia comunicación lingüística tal y como aparece en el *Decreto 42/2015*, es decir, no solamente en la lengua meta, sino también en la lengua materna (ver Anexo). Esta circunstancia se debe a que las tareas de traducción e interpretación requieren el uso de ambas lenguas al mismo tiempo para la resolución de la situación comunicativa planteada, de forma autónoma o en pequeños grupos. Por tanto, los aprendices podrán completar y enriquecer su competencia en lengua francesa al mismo tiempo que reflexionan sobre las similitudes y diferencias entre esta y su lengua materna, lo que contribuye igualmente al desarrollo de su pensamiento crítico en relación al uso de la lengua, de cara a la concepción de una realidad como la diversidad lingüística y cultural.

Por otro lado, se seguirán métodos socializados en los que el alumnado realizará trabajo individual y cooperativo en grupo o en pareja, en el que todo el grupo se verá implicado a participar en el desarrollo de la tarea. En las situaciones comunicativas propuestas los aprendices deben adaptar las formas lingüísticas al contexto, primando en estos casos el saber hacer (hablar, escribir, etc.). El fin de las mismas es, además de aplicar unos determinados saberes (estratégicos, lingüísticos, culturales, etc.), transmitir

información e incluso que los aprendices sean capaces de negociar en lengua francesa o en situaciones de mediación que requieran un uso de las lenguas materna y meta.

En cuanto a los medios, la presente programación docente respalda la apuesta del Principado de Asturias por la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula. Por ello, para la puesta en práctica de la programación será necesaria la disposición de recursos tales como un ordenador con conexión a Internet, altavoces o un proyector. Gracias a ellos, se pretende la visualización de documentos audiovisuales y multimedia, unos recursos que suelen resultar motivadores para un alumnado que los usa diariamente. Asimismo, mediante estos recursos se aspira a acercar al alumnado al mundo cibernético francófono –a través de propuestas de páginas web o blogs– que incrementen su interés por la lengua francesa y su cultura.

Por último, cabe señalar que a lo largo de las sesiones se trabajará con recursos didácticos variados que contribuyan a la formación integral de los aprendices. Tal y como se puede apreciar en el dossier de tareas de mediación de muestra (ver Anexo), esta programación apuesta fundamentalmente por los recursos auténticos en lengua francesa –de francófonos para francófonos–, siempre en relación con los temas de interés propuestos, que pueden ir desde extractos de una novela hasta cartas de una *brasserie*, pasando por vídeos del canal de Norman Thavaud. Asimismo, se propone el uso de diccionarios en papel como instrumento de aprendizaje indispensable.

Recursos simbólicos	Recursos escolares
<p><u>Material impreso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dossier de tareas de mediación - Fragmentos de novelas francesas - Carta de la « Brasserie Liégeois » - Modelo de una carta de motivación - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula de francés - Ordenador - Proyector - Altavoces - Pizarra tradicional o digital - Diccionarios bilingües y monolingües
<p><u>Medios tecnológicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes - Videos en línea - Documentos en formato digital - Etc. 	

4.6. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

La evaluación constituye una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de gran relevancia, en tanto en cuanto puede ser beneficiosa al mismo tiempo para el alumnado y para el profesorado. Para el alumnado, ya que este puede darse cuenta de los aspectos sobre los que aún debe profundizar. En el caso del profesorado, la evaluación proporciona indicadores de logro de objetivo que permiten contribuir a la reflexión y a la evolución y mejora progresiva del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.6.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación de la presente programación docente aparecerán concretados a continuación en las unidades didácticas y se organizarán y distribuirán en base a lo estipulado en el currículo de Bachillerato del Principado de Asturias. Estos criterios constituyen el referente oficial a nivel normativo para evaluar el aprendizaje del alumnado. Esto es, al igual que sucedía con los contenidos, los criterios de evaluación también aparecen distribuidos en cuatro bloques según las destrezas de la lengua, tal y como apunto en el punto 4.4. Asimismo, los criterios de evaluación se corresponden con los estándares de aprendizaje evaluables, que también serán presentados por unidades didácticas. Estos estándares permiten definir y graduar los resultados de aprendizaje del alumnado y concretan lo que este debe saber o saber hacer con respecto a la asignatura y nivel en cuestión.

4.6.2. Criterios de calificación

Se evaluará al alumnado de forma continua a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este método de evaluación forma parte del propio proceso, ya que es formativo, ayudando al alumnado a visualizar de manera progresiva sus avances y también a detectar sus carencias con respecto a las metas de la asignatura.

No obstante, en momentos puntuales del curso escolar se llevará a cabo una evaluación sumativa, realizada al final de cada unidad didáctica o de cada bloque –al término de un trimestre–, que refleje el grado de consecución de las metas propuestas.

De este modo, la nota final derivará de la participación activa en el aula (50%) y de varias tareas finales que integren las cuatro destrezas de la lengua (50%).

- Participación activa en el aula (50%): se valorará fundamentalmente la realización de las tareas propuestas (20%) y la actitud participativa a lo largo de las sesiones (20%). Asimismo, el alumnado deberá entregar al profesor al término de cada unidad didáctica una reflexión personal individual (10%) en la que recoja los aspectos lingüísticos y extralingüísticos adquiridos a lo largo de la misma.

- Tarea final (50%): en esta prueba objetiva, el alumnado deberá poner en práctica los saberes –y saber haceres– que ha ido adquiriendo a lo largo de cada unidad didáctica o bloque de la programación docente. Se propondrán varias tareas relacionadas con los centros de interés trabajados en las que los aprendices tengan que poner en práctica las cuatro destrezas de la lengua. Estas tareas serán evaluadas tomando como referencia los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de la programación docente.

	Actitud	Realización de tareas	Reflexión personal
Participación activa en el aula (50%)	20%	20%	10%
Tarea final (50%)	-	-	-

4.6.3. Instrumentos de evaluación del aprendizaje

Se manejarán diversos instrumentos tanto para la evaluación formativa como para la sumativa. En el caso de la evaluación formativa, se tendrán en cuenta las diversas tareas propuestas a lo largo del curso y las reflexiones personales entregadas al término de cada unidad didáctica. Para la evaluación sumativa o evaluación final, el profesorado evaluará a través de tareas relacionadas con los centros de interés tratados en el aula. Estas tareas, similares a las ya trabajadas en clase a lo largo del curso, sustituyen en la práctica a los tradicionales exámenes, adecuando asimismo el proceso de evaluación al enfoque comunicativo orientado a la acción que propone la presente programación docente, en tanto en cuanto estas tareas se diseñarán en relación a contextos situacionales reales de ámbito personal, cotidiano, educativo y profesional.

4.7. CONCRECIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

1. *En famille*

Esta unidad didáctica gira en torno al centro de interés de la familia. Como tarea de mediación, en el dossier se propone la traducción literaria de un extracto de la obra francófona « L'étranger », de Albert Camus.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Comprensión de un repertorio léxico de uso común en situaciones de comunicación habituales y más específicas a la hora de abordar el tema de las relaciones familiares.
- Consciencia de la importancia de una comprensión global del mensaje, sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.
- Comprensión de una descripción de cualidades físicas y abstractas de personas.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /e/ y /ɛ/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la comparación a la hora de describir la familia (*le meilleur, le mieux, le pire, de même que, plus... plus, moins... moins, plus... moins, moins... plus*).
- Intercambio de opiniones sobre los tipos de familia y los valores familiares.
- Participación activa en interacciones orales sobre el centro de interés de la familia.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /e/ y /ɛ/.

3. Comprensión de textos escritos

- Conocimiento del léxico común relacionado con el campo de la familia.
- Identificación de registros de lengua formales, informales y neutros.
- Lectura de un fragmento de la obra literaria « L'étranger » (1942), de Albert Camus.
- Uso de diccionarios monolingües en papel como medio de consulta y aprendizaje.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Traducción al español de un fragmento literario de la obra « L'étranger » (1942).
- Comparación de las similitudes y diferencias socioculturales y sociolingüísticas más significativas entre la lengua materna y la lengua meta.
- Actitud abierta a la negociación de significados y demostración de habilidades para encajar críticas o correcciones de manera constructiva.
- Empleo de técnicas conscientes de autocorrección.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Identificar el sentido general de textos orales breves, claramente estructurados y articulados sobre asuntos cotidianos como las relaciones familiares.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en los intercambios comunicativos en el aula.

- Desenvolverse con cierto grado de soltura en interacciones orales de ámbito cotidiano.

3. Comprensión de textos escritos

- Emplear los recursos bibliográficos para buscar información y solucionar problemas de comprensión.

- Captar los puntos más relevantes de un texto sobre el centro de interés de la familia.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Apreciar las similitudes y diferencias sociolingüísticas entre las lenguas materna y meta.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Capta los puntos principales y detalles relevantes de mensajes sobre asuntos de ámbito cotidiano o familiar.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Participa en conversaciones informales en el aula sobre asuntos de ámbito cotidiano o familiar e intercambia informaciones con sus interlocutores.

- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en interacciones de ámbito familiar.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos de ámbito cotidiano.

- Entiende información relevante sobre el centro de interés en materiales de referencia o consulta.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Incorpora a la producción del texto escrito elementos sociolingüísticos a partir de la reflexión entre la lengua materna y la lengua meta.

2. *À la carte*

A lo largo de esta unidad didáctica los aprendices trabajarán sobre el tema de la gastronomía. Asimismo, se propone una tarea de mediación de interpretación de enlace, a través de la cual el alumnado descubrirá el concepto francófono de *brasserie*.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Revisión, ampliación y consolidación del léxico relativo a la gastronomía a través del descubrimiento de nuevos platos francófonos.
- Conocimiento de las normas de cortesía básicas entre hablantes de la lengua francesa y de las convenciones sociales a seguir en un restaurante en un país francófono.
- Valoración de la escucha activa para favorecer la interacción oral.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /f/ y /v/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la cantidad para describir una receta de forma oral (fracciones, artículos partitivos, adverbios de cantidad).
- Participación activa en un intercambio lingüístico ligado a una situación comunicativa de ámbito cotidiano.
- Valoración del rol del mediador lingüístico en la sociedad de hoy.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /f/ y /v/.

3. Comprensión de textos escritos

- Descubrimiento de la *brasserie* francófona a partir de la lectura de una carta típica.
- Conocimiento del léxico común y más especializado relativo a la gastronomía.
- Consciencia de la importancia del lenguaje no verbal (ilustraciones) a la hora de completar información y contribuir a la comprensión de textos escritos.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Consideración acerca del proceso de globalización de la sociedad actual y sus repercusiones sociolingüísticas y socioculturales.
- Utilización de mecanismos de compensación (sinónimos, antónimos, etc.) ante el desconocimiento de léxico o de estructuras específicas.
- Valoración de la lengua extranjera como medio para comunicarse y relacionarse con personas de otros países en situaciones de ámbito cotidiano.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Comprender textos orales breves relacionados con la gastronomía, como interacciones dialogadas en un restaurante.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Desenvolverse con cierto grado de soltura en procesos de mediación oral en temas de ámbito cotidiano.

- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en los intercambios comunicativos en el aula.

3. Comprensión de textos escritos

- Captar los puntos más relevantes de la carta de una *brasserie*.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Valorar la lengua extranjera como medio para relacionarse con personas de otros países en una situación comunicativa de ámbito cotidiano.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Es capaz de comprender los puntos principales y los detalles relevantes de una interacción oral de ámbito cotidiano.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en procesos de mediación oral en situaciones comunicativas de ámbito cotidiano que pueden surgir en un viaje o estancia en el extranjero.

- Participa en conversaciones informales en el aula sobre asuntos de ámbito cotidiano e intercambia informaciones con sus interlocutores.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos sencillos sobre temas de su interés.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Es capaz de valorar la lengua extranjera como medio para comunicarse y relacionarse con miembros de otras culturas en una situación que así lo requiera.

3. Connexion sans fil

Esta unidad didáctica gira en torno al centro de interés de las nuevas tecnologías. En el dossier de tareas de mediación se propone la redacción de un resumen sobre un documento audiovisual auténtico en lengua francesa.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Comprensión global de un video del youtuber Norman Thavaud acerca de las nuevas tecnologías y de las aplicaciones para conocer gente.
- Consciencia de la importancia del lenguaje no verbal (audiovisual) a la hora de completar información y contribuir a la comprensión de textos orales.
- Aprovechamiento de las oportunidades para el desarrollo de la comprensión oral, con especial atención a las que nos brindan las tecnologías emergentes.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /i/, /y/ y /u/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la condición para concertar citas (*si, même si + ind., à condition de + inf., à condition de, à moins de + inf., au/dans le cas où*).
- Participación en situaciones reales de comunicación que permitan la utilización de un repertorio léxico de uso común en situaciones habituales de la vida cotidiana.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /i/, /y/ y /u/.

3. Comprensión de textos escritos

- Conocimiento del léxico común y más especializado acerca de las nuevas tecnologías.
- Identificación de registros de lengua formales, informales y neutros.
- Búsqueda de información en páginas web y blogs en lengua francesa para seguir contribuyendo al aprendizaje y puesta en práctica de la lengua meta.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Elaboración de un resumen de longitud breve sobre un documento audiovisual auténtico acerca de las nuevas tecnologías y las aplicaciones para conocer gente.
- Expresión del mensaje con razonable claridad y coherencia, cuidando que esté bien estructurado y que se ajuste a las pautas establecidas.
- Comparación de las similitudes y diferencias sociolingüísticas más significativas entre la lengua materna y la lengua meta.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Comprender globalmente textos orales breves y auténticos de ámbito cotidiano relacionados con las nuevas tecnologías.
- Reconocer la influencia del lenguaje no verbal en la comprensión de textos orales.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Interactuar de manera sencilla pero efectiva en intercambios claramente estructurados.
- Esforzarse por utilizar el léxico aprendido y la expresión de la condición en nuevas situaciones comunicativas, con el fin de activar un repertorio de uso habitual.

3. Comprensión de textos escritos

- Utilizar los recursos digitales, informáticos y bibliográficos con el fin de buscar, comparar y contrastar informaciones y solucionar problemas de comprensión.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Componer textos claros sobre temas cotidianos, como el uso de aplicaciones para conocer gente.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Capta los puntos principales y los detalles relevantes de un documento audiovisual cuando el discurso está bien estructurado y articulado con claridad, en una variedad estándar de la lengua, y con apoyo de imágenes.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Se desenvuelve eficazmente en interacciones orales acerca de temas de su interés.
- Participa en intercambios comunicativos describiendo con cierto grado de detalle aspectos concretos de temas de ámbito cotidiano.

3. Comprensión de textos escritos

- Entiende información específica relevante en páginas web y otros materiales de referencia o consulta sobre temas de su interés.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Es capaz de componer textos sencillos, coherentes y bien estructurados sobre temas de ámbito cotidiano.

4. Voyage aller-retour

En esta unidad didáctica el alumnado trabajará sobre el tema del turismo. Asimismo, se propone una tarea de mediación de interpretación de enlace ligada a una situación de ámbito cotidiano como la compra de billetes en una estación de tren.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Revisión, ampliación y consolidación del léxico relativo al turismo.
- Conocimiento de las normas de cortesía básicas en ámbitos tanto formales como informales en situaciones comunicativas relacionadas con el turismo.
- Valoración de la escucha activa para favorecer la interacción oral.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /g/ y /k/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la intención para comunicar el deseo de realizar una acción (*exprimer le souhait qui concerne un autre: j'aimerais que/je voudrais que/j'aurais envie que/ça me plairait que + subj.*).
- Participación activa en un intercambio lingüístico ligado a una situación comunicativa de ámbito cotidiano en la ventanilla de una estación de tren.
- Valoración del rol del mediador lingüístico en la sociedad de hoy.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /g/ y /k/.

3. Comprensión de textos escritos

- Conocimiento del repertorio léxico común relacionado con el turismo.
- Identificación de registros de lengua formales, informales y neutros.
- Comparación de las similitudes y diferencias socioculturales más relevantes en los países francófonos.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Consideración acerca del proceso de globalización de la sociedad actual y sus repercusiones sociolingüísticas y socioculturales.
- Utilización de mecanismos de compensación (paráfrasis) ante el desconocimiento de léxico o de estructuras específicas.
- Valoración de la lengua extranjera como medio para comunicarse y relacionarse con personas de otros países en una situación de ámbito cotidiano.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Comprender textos orales breves en situaciones de ámbito cotidiano relacionadas con el centro de interés del turismo.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Desenvolverse con cierto grado de soltura en procesos de mediación oral en situaciones comunicativas de ámbito cotidiano relacionadas con el turismo.

- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en el aula durante los intercambios comunicativos.

3. Comprensión de textos escritos

- Reconocer un repertorio básico de léxico de alta frecuencia relativo al turismo.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Incorporar a la producción del texto escrito los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a las relaciones interpersonales y las convenciones sociales en temas de ámbito cotidiano.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Es capaz de comprender los puntos principales y los detalles relevantes de una interacción oral de ámbito cotidiano.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en procesos de mediación oral en situaciones de ámbito cotidiano que pueden surgir en un viaje o estancia en el extranjero.

- Participa activamente en conversaciones informales en situaciones comunicativas sobre asuntos cotidianos.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos bien estructurados sobre temas de su interés.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Escribe textos claros, breves o de extensión media, respetando las convenciones formales y las normas de cortesía más comunes.

5. Transport en commun

Esta unidad didáctica gira en torno al centro de interés del vehículo compartido. En el dossier de tareas de mediación se propone la traducción al francés de un anuncio para la aplicación *BlaBlaCar*.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Comprensión de un testimonio auténtico sobre el vehículo compartido.
- Comprensión de un repertorio léxico de uso común en situaciones de comunicación habituales y más específicas a la hora de abordar el tema de los desplazamientos.
- Consciencia de la importancia de una comprensión global del mensaje, sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /s/ y /ʃ/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la posibilidad a la hora de planificar un desplazamiento (*il est possible que, il se peut que, etc.*).
- Utilización de un repertorio léxico de uso común en situaciones habituales y más específicas a la hora de abordar temas generales como el vehículo compartido.
- Participación activa en interacciones orales sobre *BlaBlaCar* u otras aplicaciones.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /s/ y /ʃ/.

3. Comprensión de textos escritos

- Comprensión del léxico común relacionado con el vehículo compartido.
- Aprovechamiento de las oportunidades para la comunicación escrita que se dan tanto dentro como fuera del aula, con especial atención a las que nos brindan las TIC.
- Consciencia de la importancia del lenguaje no verbal (audiovisual e imágenes) a la hora de completar información y contribuir a la comprensión de textos escritos.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Traducción del contenido de un formulario a partir de un modelo dado.
- Comparación de las similitudes y diferencias socioculturales y sociolingüísticas más significativas entre la lengua materna y la lengua meta.
- Actitud abierta a la negociación de significados en el aula.
- Uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Identificar el sentido general de un testimonio oral breve, claramente estructurado y articulado sobre asuntos cotidianos como los desplazamientos en automóvil.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en los intercambios comunicativos en el aula.

- Desenvolverse con cierto grado de soltura en interacciones orales de ámbito cotidiano sobre el vehículo compartido.

3. Comprensión de textos escritos

- Reconocer las principales convenciones tipográficas, ortográficas y de puntuación de un formulario, así como las abreviaturas y los símbolos de uso común.

- Captar los puntos más relevantes de anuncios en la aplicación *BlaBlaCar*.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Apreciar las similitudes y diferencias sociolingüísticas entre la lengua materna y meta.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Capta los puntos principales y los detalles relevantes de un testimonio auténtico sobre temas de su interés.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Participa en conversaciones informales en el aula sobre asuntos cotidianos e intercambia informaciones con sus interlocutores.

- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en interacciones sobre temas de su interés.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos de ámbito cotidiano.

- Comprende textos en cualquier soporte, incluyendo foros online o blogs, en los que se describen y narran hechos, experiencias e impresiones.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Incorpora a la producción del texto escrito elementos sociolingüísticos, a partir de la reflexión entre la lengua materna y la lengua meta.

6. *La Terre, notre planète*

A lo largo de esta unidad didáctica los aprendices trabajarán sobre el tema del medio ambiente. Asimismo, se propone una tarea de interpretación consecutiva en la que el alumnado simulará una jornada de sensibilización medioambiental.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Revisión, ampliación y consolidación del léxico relativo al centro de interés de la naturaleza y el medio ambiente.
- Conocimiento de las normas de cortesía básicas en ámbitos formales.
- Valoración de la escucha activa para favorecer la interacción oral.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /n/ y /ɲ/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la causa para pronunciarse acerca de cuestiones medioambientales (*étant donné que, vu que, comme, etc.*).
- Expresión de la consecuencia a la hora de proponer acciones en beneficio del medio ambiente (*si bien que, de telle manière que, de façon à ce que, etc.*).
- Participación activa en un intercambio lingüístico intercultural ligado a una situación comunicativa de ámbito formal, como una jornada de sensibilización medioambiental.
- Valoración del rol del mediador lingüístico en la sociedad de hoy.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /n/ y /ɲ/.

3. Comprensión de textos escritos

- Conocimiento del repertorio léxico común relacionado con el medio ambiente.
- Identificación de registros de lengua formales, informales y neutros.
- Comparación de las similitudes y diferencias socioculturales más relevantes entre los países francófonos y el propio.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Consideración acerca del proceso de globalización de la sociedad actual y sus repercusiones sociolingüísticas y socioculturales.
- Producción de textos sencillos y comprensibles sobre el medio ambiente.
- Valoración de la lengua extranjera como medio para comunicarse y relacionarse con personas de otros países en una situación de ámbito formal.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Comprender un proceso de mediación oral en el contexto de una jornada de sensibilización medioambiental.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Desenvolverse con cierto grado de soltura en procesos de mediación oral en situaciones comunicativas de ámbito formal relacionadas con el medio ambiente.
- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en el aula durante los intercambios comunicativos.

3. Comprensión de textos escritos

- Reconocer un repertorio léxico básico de alta frecuencia relativo al medio ambiente.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Conocer, seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar textos escritos sencillos de longitud breve o media relacionados con el centro de interés del medio ambiente.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Es capaz de comprender los puntos principales y los detalles relevantes de una interacción oral de ámbito formal.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en procesos de mediación oral en centros de interés de ámbito formal.
- Participa en interacciones en el aula sobre asuntos formales.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos escritos relacionados con sus intereses.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Escribe textos claros, breves o de extensión media, respetando las convenciones formales y normas de cortesía más comunes.

7. À la fac

Esta unidad didáctica gira en torno al centro de interés de la educación y los estudios universitarios. En el dossier de tareas de mediación se propone una tarea de interpretación de enlace en un contexto universitario plurilingüe y pluricultural.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Revisión, ampliación y consolidación del léxico relativo al sistema universitario.
- Comprensión de interacciones de ámbito cotidiano o más formal sobre la educación y el sistema universitario en Francia.
- Valoración de la escucha activa para favorecer la interacción oral.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /j/, /w/ y /ɥ/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la finalidad para hablar de sus planes referentes la vida académica (*pour que, dans le but que, de façon à ce que, afin que + subj.*).
- Participación activa en un intercambio lingüístico ligado a una situación comunicativa de ámbito educativo en la universidad.
- Valoración del rol del mediador lingüístico en la sociedad de hoy.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /j/, /w/ y /ɥ/.

3. Comprensión de textos escritos

- Conocimiento del repertorio léxico común y más especializado relacionado con el campo de la educación y los estudios universitarios.
- Identificación de registros de lengua formales, informales y neutros.
- Comparación de las similitudes y diferencias socioculturales más relevantes entre los países francófonos y el propio.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Producción de textos sencillos acerca de los planes de formación (universidad, intercambio, voluntariado, etc.).
- Consideración acerca del proceso de globalización de la sociedad actual y sus repercusiones sociolingüísticas y socioculturales.
- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y relacionarse con personas de otros países en una situación de ámbito cotidiano o más formal.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Comprender textos orales breves en situaciones comunicativas de ámbito cotidiano y más formal relacionadas con el centro de interés de la educación y los estudios universitarios.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Desenvolverse con cierto grado de soltura en procesos de interacción y de mediación oral en situaciones comunicativas de ámbito educativo en una universidad.
- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en el aula durante los intercambios comunicativos.

3. Comprensión de textos escritos

- Reconocer un repertorio básico de léxico de alta frecuencia relativo a la educación.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Redactar textos sencillos sobre los propios planes de formación.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Es capaz de comprender los puntos principales y detalles relevantes de una interacción oral de ámbito cotidiano o más formal.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en procesos de mediación oral en situaciones comunicativas de ámbito cotidiano o formal que pueden surgir en una estancia en el extranjero.
- Participa en conversaciones informales en el aula en situaciones comunicativas sobre asuntos cotidianos.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos escritos de su interés.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Escribe en un formato convencional textos breves y sencillos en los que da información esencial sobre temas de su interés.

8. La recherche d'emploi

En esta unidad didáctica el alumnado trabajará sobre el tema de la búsqueda de empleo. Asimismo, se propone una tarea de traducción en la que los aprendices deberán traducir al francés una carta de motivación en lengua española.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Revisión, ampliación y consolidación del léxico relativo al centro de interés de la vida laboral y la búsqueda de empleo.
- Conocimiento de las normas de cortesía básicas en situaciones comunicativas relacionadas con el mundo laboral en ámbitos formales.
- Valoración de la escucha activa para favorecer la interacción oral.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /r/ y /l/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la oposición para reaccionar ante una proposición laboral no remunerada (*seulement si, bien que, même si, par contre, malgré, pourtant, toutefois, tout de même, avoir beau, quand bien même, alors même que + conditionnel*).
- Utilización de un repertorio léxico de uso común en situaciones habituales y más específicas a la hora de abordar temas formales como la búsqueda de empleo.
- Participación activa en interacciones orales sobre el centro de interés del trabajo.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /r/ y /l/.

3. Comprensión de textos escritos

- Conocimiento y comprensión del léxico común y más especializado relacionado con la vida laboral y la búsqueda de empleo.
- Identificación de registros de lengua formales, informales y neutros que ayuden a comprender el contenido de textos relacionados con el mundo laboral, como una carta de motivación.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Traducción del contenido de una carta de motivación a partir de un modelo dado.
- Comparación de las similitudes y diferencias socioculturales y sociolingüísticas más significativas entre la lengua materna y la lengua meta.
- Uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Identificar el sentido general de un documento oral breve, claramente estructurado y articulado sobre asuntos formales relacionados con la vida laboral.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en los intercambios comunicativos.
- Desenvolverse con cierto grado de soltura en interacciones orales de ámbito formal sobre la búsqueda de empleo.

3. Comprensión de textos escritos

- Reconocer las principales convenciones de la carta de motivación en lengua francesa.
- Captar los puntos más relevantes de textos sobre el empleo.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Redacción de una carta de motivación en la lengua meta a partir de un modelo dado.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Capta los puntos principales y los detalles relevantes de un documento oral auténtico sobre temas de su interés.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Participa en conversaciones en el aula sobre asuntos formales de su interés.
- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en interacciones orales sobre temas de su interés.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos acerca de temas de su interés.
- Entiende el sentido general y los puntos principales de anuncios y comunicaciones claramente estructurados.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Escribe textos claros y coherentes sobre temas de su interés en lengua meta respetando las convenciones formales.

9. Au bureau

Esta unidad didáctica se desarrollará en torno al tema del trabajo. En el dossier se propone una tarea de interpretación de enlace en la que el alumnado simulará una entrevista de trabajo en la que el empleador y el aspirante no hablan la misma lengua.

CONTENIDOS

1. Comprensión de textos orales

- Revisión, ampliación y consolidación del léxico relativo al trabajo.
- Comprensión de interacciones de ámbito formal sobre el empleo, como puede ser una entrevista de trabajo.
- Valoración de la escucha activa para favorecer la interacción oral.
- El alfabeto fonético francés: reconocimiento de la distinción sonora /s/, /z/, /ʃ/ y /ʒ/.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Expresión de la obligación para hablar de sus funciones en el puesto de trabajo (*se voir dans l'obligation de, se voir forcé à faire quelque chose, etc.*).
- Participación activa en un intercambio lingüístico ligado a una situación comunicativa de ámbito formal como una entrevista de trabajo.
- Valoración del rol del mediador lingüístico en la sociedad de hoy.
- El alfabeto fonético francés: realización de la distinción sonora /s/, /z/, /ʃ/ y /ʒ/.

3. Comprensión de textos escritos

- Conocimiento del repertorio léxico común y especializado relacionado con el trabajo.
- Conocimiento del modelo de *curriculum vitae* en francés.
- Identificación de registros de lengua formales, informales y neutros que ayuden a comprender el contenido de un texto.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Redacción de un *curriculum vitae* en lengua francesa.
- Consideración acerca del proceso de globalización de nuestra sociedad actual y sus repercusiones sociolingüísticas y socioculturales.
- Comparación de las similitudes y diferencias socioculturales y sociolingüísticas más significativas entre la lengua materna y la lengua meta.
- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y relacionarse con personas de otros países en una situación de ámbito formal.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprensión de textos orales

- Comprender textos orales breves en situaciones de ámbito formal relacionadas con el centro de interés del trabajo y las relaciones laborales.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Desenvolverse con cierto grado de soltura en procesos de mediación oral de ámbito formal como una entrevista de trabajo.

- Mostrar una actitud abierta, responsable, igualitaria y cooperativa en el aula durante los intercambios comunicativos.

3. Comprensión de textos escritos

- Reconocer un repertorio léxico básico de alta frecuencia relativo al trabajo.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Redactar un *curriculum vitae* en lengua francesa aplicando las estrategias y el formato adecuados.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

1. Comprensión de textos orales

- Es capaz de comprender los puntos principales y los detalles más relevantes de una interacción oral de ámbito formal.

2. Producción de textos orales: expresión e interacción

- Se desenvuelve con la suficiente eficacia en procesos de mediación oral en centros de interés de ámbito formal.

- Participa en conversaciones formales en el aula en situaciones comunicativas sobre asuntos de ámbito profesional.

3. Comprensión de textos escritos

- Identifica la información más importante en textos escritos sobre temas de su interés.

4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Escribe en un formato convencional textos breves y sencillos en los que da información esencial sobre temas de ámbito profesional.

4.8. MEDIDAS DE REFUERZO Y DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La asignatura se evaluará de forma continua, es decir, la calificación final refleja los progresos de los aprendices a lo largo del curso académico. El alumnado que no alcance el aprobado como calificación final de la asignatura, deberá presentarse a una prueba final extraordinaria en la que se evaluarán las destrezas de la lengua (*Decreto 42/2015*). Asimismo, el tipo de contenidos y los criterios exigidos serán los mismos que en la evaluación ordinaria. No obstante, se propondrá a los aprendices como preparación para la prueba la realización de una serie de actividades similares a las de la misma.

Por otra parte, a la hora de la puesta en práctica de la presente programación docente debe ser tenida en cuenta la atención a la diversidad. Si se diese el caso de que alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) estuviese matriculado en la asignatura, previo estudio del caso junto con el equipo de orientación, se propondría para el aprendiz en cuestión una adaptación curricular individual significativa (ACIS), dando respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumno y favoreciendo así la educación inclusiva que promulga la ley de educación vigente, la *LOMCE*.

De todos modos, en esta programación la atención a la diversidad está garantizada gracias al dossier de tareas de mediación propuesto (ver Anexo). Mediante la realización de estas tareas se promueve en el aula el trabajo cooperativo, que favorece la colaboración y enriquecimiento de todo el grupo, a la par que les ayudará a desarrollar sus aptitudes para trabajar en equipo. De esta forma, los aprendices que presenten mayores dificultades en cuanto al nivel de lengua podrán beneficiarse durante las tareas de las aportaciones de sus compañeros más aventajados, al mismo tiempo que todos aprenden de todos y con todos.

4.9. PROPUESTA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

Partiendo de la base de que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera requiere constancia y dedicación, la realización de actividades complementarias a las clases permitirá al alumnado la práctica continuada del francés y le facilitará el descubrimiento de la cultura ligada a esta lengua. Por tanto, además de las propias sesiones de aula, se irán proponiendo otras actividades complementarias a las cuestiones trabajadas en clase que contribuyan de igual forma a fomentar la pasión del alumnado por la lengua y cultura francófonas.

De cara a la realización de actividades complementarias sería muy recomendable el establecimiento de cualquier tipo de contacto con otros centros escolares –ya sean francófonos o de otros países que estudien francés–. Además, hoy en día, gracias a las tecnologías emergentes es posible mantener videoconferencias a distancia, lo cual sería realmente interesante de cara a la puesta en práctica de las cuestiones de mediación trabajadas en el aula. A través de estas videoconferencias, el alumnado podría no solamente poner en práctica la lengua francesa en situaciones reales de comunicación, sino también establecer contactos personales con miembros de otras culturas y enriquecerse culturalmente. De esta forma se contribuirá al desarrollo de las competencias tanto plurilingüe como intercultural del alumnado.

Por otra parte, como propuesta de actividades que también aúnan lengua y cultura francesas estaría la asistencia al ciclo de cine *Enfants terribles* de Gijón, en el que se proyectan anualmente películas de producción francófona para público juvenil con subtítulos. Además, el museo Nicanor Piñole de Gijón oferta visitas guiadas en lengua francesa, lo que sería una actividad muy rica no solamente para aumentar los conocimientos artístico-culturales del alumnado, sino también para conocer de primera mano el oficio de un guía lingüístico, profundizando en el proceso de mediación lingüística y cultural que este realiza con los visitantes del museo.

4.10. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA PROGRAMACIÓN DOCENTE

La evaluación no solamente se ciñe a la parte relativa al proceso de aprendizaje del alumnado, sino también al proceso de enseñanza llevado a cabo por el profesorado, dado que este puede ir adaptándose en función de las nuevas exigencias normativas y de las necesidades de los aprendices, evolucionando de forma constante con el tiempo.

Relativo a las cuestiones de planificación, la presente programación es flexible en cuanto a la secuenciación de las unidades didácticas y de los contenidos en el contexto de aprendizaje de 2º de Bachillerato, estando abierta a posibles adaptaciones. Cabe señalar que podrían llevarse a cabo las modificaciones oportunas al respecto de cara al futuro, ampliándola o recortándola si fuese necesario.

Por último, las preferencias del alumnado pueden variar de unos grupos a otros. En función de los gustos personales de nuestros aprendices se podría ir adaptando la batería tanto de los textos propuestos como de los temas concretos de discusión.

5. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La presente propuesta de innovación persigue grosso modo el fin de adaptar la clase de idiomas, en este caso la de Francés como segunda lengua extranjera, a las necesidades emergentes de la sociedad multicultural en la que vivimos. El uso más generalizado del término “multicultural” designa la realidad apreciable en nuestras calles: la convivencia de diversas culturas en un mismo territorio. Por ello, como educadores tenemos la responsabilidad de preparar a nuestro alumnado no solamente de cara a vivir en sociedad, sino a que también sea capaz de interactuar con miembros de otras culturas, con los que, en ocasiones, no compartirá la misma lengua materna.

La motivación principal que me lleva a desarrollar esta innovación parte de mis propias experiencias personales en el extranjero como estudiante de intercambio y también como profesor de español. Estas estancias me han permitido comprobar que por mucho que uno pueda llegar a dominar una lengua extranjera, existen otras cuestiones extralingüísticas que también deben ser tenidas en cuenta para que la otra parte entienda el mensaje adecuadamente: el correcto uso del tratamiento de tú o de usted en función de la situación comunicativa, el registro de lengua a emplear durante la interacción, la gestualidad, etc. Esto es, el aula de lengua extranjera, además de aportar al alumnado los contenidos lingüístico-culturales correspondientes en función de su nivel, debe servir de ensayo, de rampa de lanzamiento, de cara a un futuro uso práctico de los idiomas en contextos personales, académicos o profesionales. En este punto reside el principal problema que me he encontrado en las aulas durante mi estancia como profesor en prácticas: la escasez de tareas de mediación en las que el alumnado ponga en práctica sus conocimientos y habilidades como mediador.

Así pues, a lo largo de este proyecto analizaré en primer lugar este problema en su enmarque contextual –grupo de Francés de 2º de Bachillerato–. En el apartado del diagnóstico trataré de llegar a las causas concretas del problema a partir de una entrevista con el profesorado del departamento y detectaré las carencias y puntos débiles del alumnado a partir de una prueba diagnóstica. Para justificar mi propuesta expondré tanto las recomendaciones que aparecen recogidas en el *MCERL* al respecto de la mediación como las pautas que marca el currículo del Principado de Asturias. En el marco teórico analizaré otras investigaciones y propuestas similares que apoyen la práctica de las tareas de mediación. En cuanto al desarrollo de la innovación, elaboraré

un dossier de tareas de mediación, tanto orales como escritas, para la clase de Francés como segunda lengua extranjera de 2º de Bachillerato. Mi mayor pretensión no es otra que el alumnado se encuentre en una buena disposición no solamente de cara a comunicarse e interactuar con hablantes de otras lenguas y/o miembros de otras culturas, sino también que los aprendices sean capaces de ponerse en la piel del otro y de entender profundamente el sentido de los mensajes. Para ello, los aprendices deberán tender puentes entre lenguas y culturas con el fin de que la comunicación llegue a buen puerto: el entendimiento mutuo entre las partes.

5.1. ANÁLISIS DEL PROBLEMA Y SU ENMARQUE CONTEXTUAL

Durante el periodo de prácticas he podido detectar que la mediación apenas se practica en las clases. Si bien es cierto que el currículo no insta a ello de manera explícita, el *MCERL* sí que recomienda su utilidad de cara al aprendizaje de lenguas extranjeras. Ya desde mis primeros días como observador en el aula he podido ir apreciando que prácticamente la totalidad de las clases giran de forma más o menos equitativa entorno a los cuatro bloques de contenidos (comprensión oral y escrita, expresión e interacción oral y escrita), que se corresponden con las destrezas de la lengua, sin apenas tratarse otros de los subapartados del currículo de Bachillerato (*Decreto 42/2015*) que abordan cuestiones socioculturales o estratégicas, igualmente importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. No obstante, la puesta en práctica de tareas de mediación bien planteadas puede resultar muy enriquecedora didácticamente y, además, a través de ellas se pueden abordar infinidad de cuestiones relativas a la lengua extranjera, tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión e interacción (Consejo de Europa, 2002).

En el *MCERL* queda definida la mediación como un proceso de comunicación en el que el usuario de la lengua actúa como intermediario entre interlocutores que no llegan a comprenderse de forma directa, es decir, hablantes de distintas lenguas en la mayoría de los casos (ídem). Asimismo, entre los ejemplos de actividades de lengua de mediación se proponen la interpretación oral y la traducción escrita.

Entre los diversos tipos de tareas de mediación propuestas en el *MCERL*, en mi centro de prácticas tan solo se lleva a cabo en el aula regularmente uno de ellos, el más tradicional: la traducción de resúmenes, de forma tanto oral como escrita. Por ello, en

este campo de la mediación habría un gran margen de mejora de cara a la adecuación de las clases de Francés como lengua extranjera a los parámetros europeos.

Por otra parte, dado que mi asignatura es optativa, el número de matriculados es bastante reducido en comparación con las asignaturas comunes y suele estar en torno a los doce. Su rendimiento es bastante bueno, en parte debido al hecho de que se trata de una optativa que cursa el alumnado al que se le dan bien o que al menos manifiesta interés por las lenguas extranjeras. También cabe mencionar que el instituto en el que realicé mis prácticas es un centro multicultural en el que la tasa de inmigrantes escolarizados ronda el 20%, lo que da muestra in situ a los propios aprendices de la importancia de ser competentes en más de una lengua. Mi alumnado procede de cuatro continentes y de países como Rumania, China, Brasil, Marruecos o Pakistán.

2º de Bachillerato es uno de los grupos en los que he impartido clases a lo largo del prácticum y el grupo que voy a tomar como referencia para mi propuesta. Se trata de una clase que apenas cuenta con 10 matriculados y en este caso todos ellos son de nacionalidad española. Asimismo, es uno de los grupos más activos y participativos del centro, además de ser el grupo con mayor nivel de francés, dado que este es su sexto curso consecutivo estudiando el idioma. También me gustaría destacar que se trata de un grupo bastante homogéneo en cuanto a sus competencias en lengua francesa, que rondan ya el nivel A2/B1 según el *MCERL*.

Tras una primera experiencia observacional en el aula, decidí comenzar a investigar esta carencia en tanto en cuanto a la realización de tareas de mediación. Para ello acudí en primer lugar a la programación docente del departamento de francés para 2º de Bachillerato, con el fin de poder encontrar algún indicio, algún rastro de este tipo de tareas. Nada más lejos de la realidad, la programación también se ciñe en exclusiva a los cuatro bloques de contenidos del currículo, es decir, a las destrezas de la lengua, olvidando otros componentes esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de Francés del instituto. Tras la consulta de dicha programación analicé detalladamente el manual que utiliza el alumnado de este grupo: *C'est à dire! A2*, de la editorial Santillana. Nuevamente la presencia de tareas de mediación tal y como las propone el *MCERL* es realmente escasa, aunque el manual sí que contiene algunas actividades de reformulación léxica o de realización de juegos de rol ligados a la interpretación no formal.

5.2. DIAGNÓSTICO INICIAL

5.2.1. Las causas del problema

Partiendo de la base de que el *MCERL*, documento que entre otros objetivos aboga por la homogenización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel europeo, propone la realización de tareas de mediación en el aula (ídem), me llamó la atención desde un primer momento el hecho de que este tipo de tareas apenas se llevan a cabo en el centro. Posteriormente, después de haber consultado tanto la programación docente del departamento para 2º de Bachillerato como el manual propuesto para la asignatura, pude corroborar que, efectivamente, no se otorga a este tipo de tareas la importancia que merecen, ni por parte del profesorado ni por parte de la editorial que les suministra el material didáctico.

Ahondando en las causas de la problemática planteada –la escasa práctica de tareas de mediación en 2º de Bachillerato–, pude concretarlas a través de una entrevista en profundidad con el profesorado del departamento de francés del instituto. Los resultados obtenidos tras dicha entrevista apuntaban a las siguientes cuestiones como las causas principales del problema: el desconocimiento general del profesorado acerca de las recomendaciones pedagógicas del *MCERL*, la ínfima importancia que el currículo otorga a la mediación, las limitaciones relativas a la planificación y la escasez de material específico.

1. Desconocimiento general del profesorado de Francés acerca de las recomendaciones pedagógicas del *MCERL*: partiendo de la base de que la última vez que un miembro del departamento se presentó a una oposición fue en el año 1998 y de que la primera publicación del *MCERL* en español data del año 2002, el profesorado del centro no se ha visto obligado a conocer en profundidad ni el contenido de este documento en sí, ni las propias tareas de mediación que en el mismo se proponen para llevar a cabo en las clases de idiomas.

2. Limitaciones curriculares: una de las limitaciones encontradas por el profesorado al respecto es el hecho de que, pese a que el *MCERL* recomienda la realización de este tipo de tareas de mediación, a nivel regional no se da dicha “obligación”. El profesorado debe basarse en el currículo del Principado de Asturias para la planificación de la programación y este documento apenas hace mención alguna al respecto de las tareas de

mediación, centrándose casi exclusivamente en las destrezas de la lengua –comprensión, expresión e interacción– y casi olvidando otros aspectos socioculturales, pragmáticos o estratégicos igual de importantes a la hora de la práctica de la lengua extranjera.

3. Limitaciones de la programación: de cara a la presente innovación también debe ser tenida en cuenta la cuestión de la densidad de las programaciones de lengua extranjera en relación a las pocas horas de clase impartidas semanalmente. El profesorado admite que, con frecuencia, el ceñimiento al manual para tratar en clase los contenidos exigidos por el currículo y la programación debe primar ante la realización de otro tipo de tareas alternativas.

4. Escasez de materiales específicos de mediación: el hecho de que el currículo otorgue prioridad a las destrezas de la lengua desplaza a un segundo plano otros aspectos igualmente importantes. Ante esta situación, las editoriales deciden por norma general ceñirse a lo establecido en el currículo y crear sus manuales en función de estas directrices.

5.2.2. Prueba diagnóstica

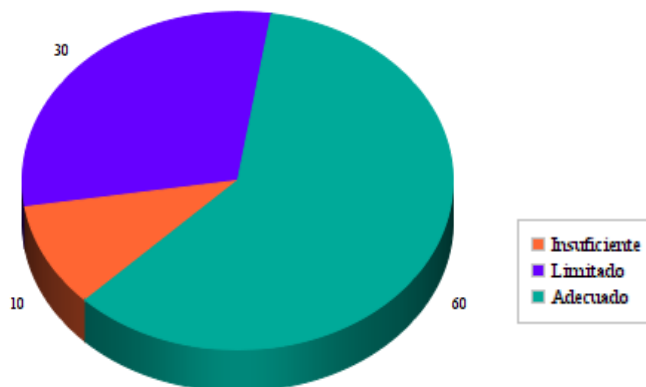
Con la finalidad de llegar a los puntos débiles del alumnado que evidencien la necesidad de la puesta en práctica de este tipo de tareas de mediación en el aula, decidí realizar una tarea de mediación de prueba con el grupo.

En mi misión de mostrar cómo se manifiesta el problema entre el alumnado de Francés de 2º de Bachillerato, en primer lugar tuve que confeccionar una tarea de mediación para llevarla a la práctica, debido a la escasa abundancia de materiales de este tipo en el manual de la asignatura. Tras un periodo de reflexión decidí decantarme por una tarea de traducción escrita hacia el francés por dos motivos. Por un lado, de cara a la recogida de datos de forma objetiva es más cómodo valorar las muestras de producción escrita que las de producción oral, por el carácter efímero de estas. Por otro lado, la elección de una tarea de mediación en la que los aprendices deban utilizar la lengua francesa de forma activa me dará asimismo muestra de sus carencias en el uso del francés. En cuanto al centro de interés sobre el que gira la tarea, elegí temas de ámbito familiar como el deporte, el ocio y las vacaciones, temas que por lo general suelen ser de interés para el alumnado.

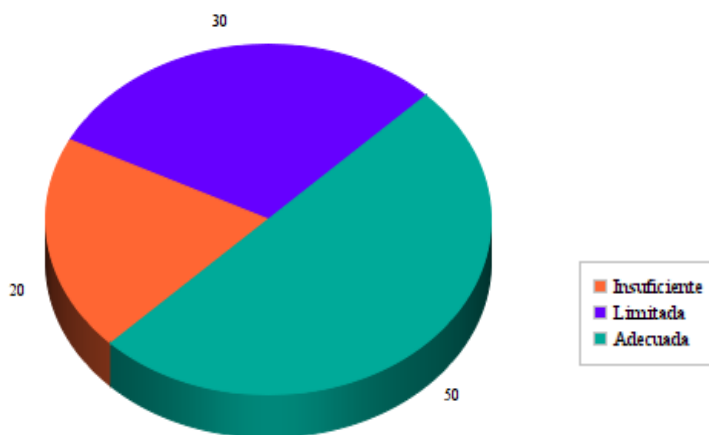
Como *input* lingüístico para la tarea de mediación elegí un póster en español sobre un campamento deportivo de verano en Cartagena. En el mismo se incluyen datos como las actividades deportivas y de ocio a realizar, los distintos precios, los horarios, etc. Partiendo de este documento, elaboré una breve carta en lengua francesa en la que Martin, un joven francés, desea inscribirse a este campamento y necesita la ayuda de un mediador para comprender el documento. Se trata de una tarea de mediación escrita que aúna las destrezas de comprensión y expresión escrita, en la que además los aprendices deben ejercer de mediadores ayudando a Martin con la comprensión del cartel, transmitiéndole en francés en forma de carta informal coherente y bien cohesionada los datos que este les solicita.

Previo análisis de las diez muestras obtenidas, una por cada miembro del grupo, reflexioné acerca de qué indicadores me permitirán medir la magnitud del problema. Teniendo en cuenta el reciente artículo de Rollo (2016) en el que también realiza una investigación sobre la traducción a partir de muestras similares, he tomado como referencia para mi análisis alguno de los puntos sobre los que este investigador repasa. Así pues, en cada una de las muestras obtenidas observaré las siguientes cuestiones: conocimiento de la lengua meta, puesta en práctica de la competencia estratégica, adaptación sociolingüística al contexto propuesto, calcos de la estructura de la lengua materna e interferencias de la lengua materna en la lengua meta, apreciables por ejemplo en la selección incorrecta de las preposiciones.

1. Conocimiento de la lengua meta: teniendo en cuenta que para la realización de esta tarea de mediación escrita no se exigían conocimientos avanzados de lengua francesa, unido a la circunstancia de que el alumnado lleva trabajando el centro de interés de ámbito cotidiano de las vacaciones, el ocio y los deportes desde los cursos inferiores, la mayoría ha sabido resolver la tarea propuesta con solvencia en lo que respecta a las cuestiones de la lengua. Sin embargo, parte del alumnado sí que ha encontrado dificultades lingüísticas durante la redacción de la carta en lengua francesa. Solamente en una de las muestras recogidas he podido observar de forma clara una insuficiencia en el conocimiento de la lengua meta, manifestada a través de la pobre selección de léxico empleada a lo largo de la redacción y la repetición de las mismas estructuras a lo largo del escrito.

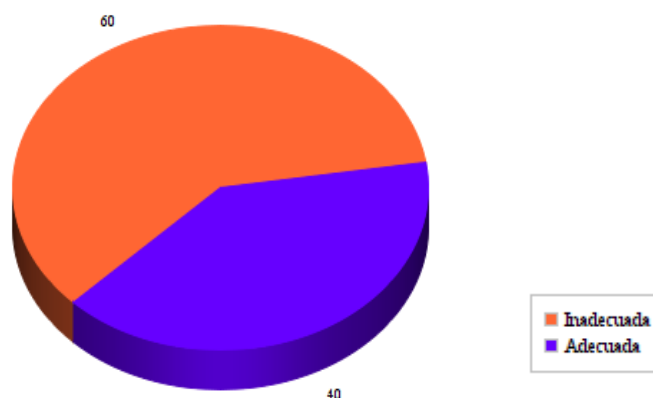


2. Puesta en práctica de la competencia estratégica: esta competencia en lengua extranjera es fundamental de cara a los procesos de expresión y de mediación, ya que permite a los aprendices comunicar de forma oral o escrita sin que las barreras de la lengua supongan un impedimento. En la mitad de las muestras recogidas he observado un buen uso práctico de esta competencia, dado que ante determinados actos de habla que requieren el dominio de un vocabulario más amplio en lengua meta, el alumnado ha sabido solventar esta circunstancia mediante estrategias como la reformulación, explicando determinados términos en la lengua meta, o el uso de sinónimos. Otros aprendices no han sido capaces de poner en práctica este tipo de recursos y han optado por términos en inglés o directamente en español.

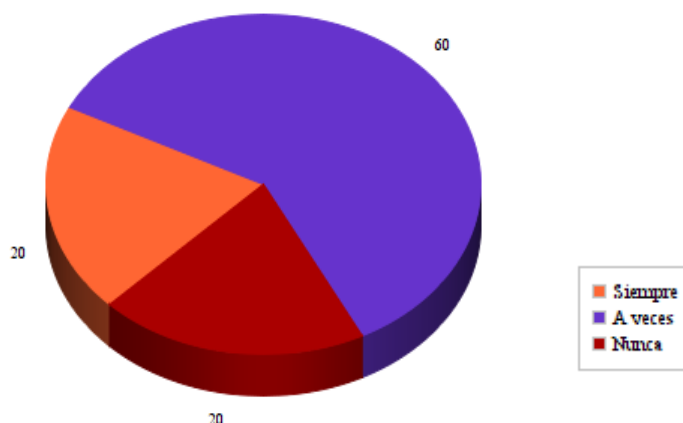


3. Adaptación sociolingüística al contexto propuesto: antes de enfrentarse a un proceso de mediación, una de las primeras decisiones que el mediador debe tomar es si, en función de la situación y del interlocutor, debe intervenir en un contexto formal o informal. La tarea propuesta consistía en una traducción informal en la que el destinatario es un joven francés con el que están a un mismo nivel en cuanto a jerarquía

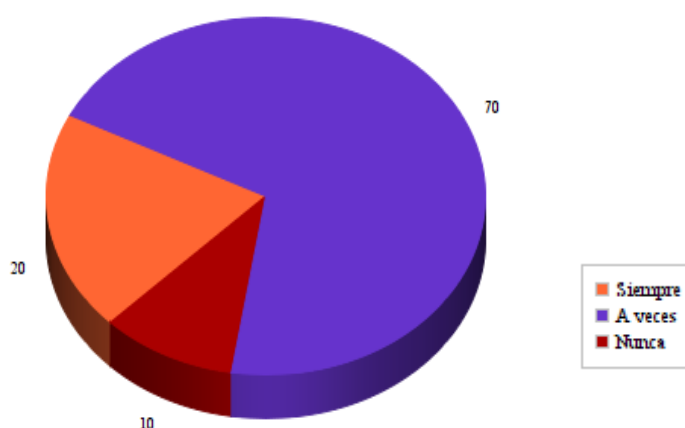
social. Así pues, a pesar de que en los países francófonos es mucho más habitual el uso del tratamiento de cortesía que en nuestro país, en este caso la situación no lo requeriría. Analizando el registro lingüístico adoptado por los aprendices en sus cartas, me doy cuenta de que más de la mitad ha optado por la forma de tratamiento más formal, una elección que no sería adecuada en este caso. Además, algunos aprendices han variado el registro a lo largo de la tarea, lo que tampoco sería lo idóneo en estas situaciones.



4. Calcos de la estructura de la lengua materna: en los procesos de mediación, el mediador debe utilizar dos lenguas –materna y meta– casi simultáneamente. Por ello, esta capacidad para poder estar cambiando de lengua de manera constante constituye uno de los aspectos que requieren una mayor preparación. En ocasiones resulta mucho más sencillo partir de la lengua materna para producir un mensaje en la lengua meta, lo que lleva a realizar calcos de la primera durante el proceso, dando lugar a enunciados que son incorrectos o incoherentes en la lengua meta. En las muestras analizadas, la mayoría de los aprendices trata de imitar en alguna ocasión las estructuras morfosintácticas del español, erróneas en lengua francesa. Estos calcos también son apreciables cuando intentan traducir literalmente determinadas construcciones propias del español que no existen en francés.



5. Interferencias de la lengua materna: al tratarse de una tarea en la que el aprendiz debe hacer uso al mismo tiempo de las lenguas materna y meta, resulta comprensible que puedan llegar a darse ciertas interferencias entre ambas. De hecho, salvo en una de las muestras recogidas, en el resto es posible apreciar influencias de la lengua materna a lo largo de la tarea realizada. Entre los errores más frecuentes está bastante extendido el mal uso de las preposiciones en la lengua meta, producido inconscientemente por interferencias de la lengua materna. En cuanto a las cuestiones más específicas de la gramática francesa, algunos aprendices se olvidan de determinadas excepciones que son características del francés, como sucede con el artículo contracto *au* –en español *al*–, que en varias muestras aparece directamente en lengua española.

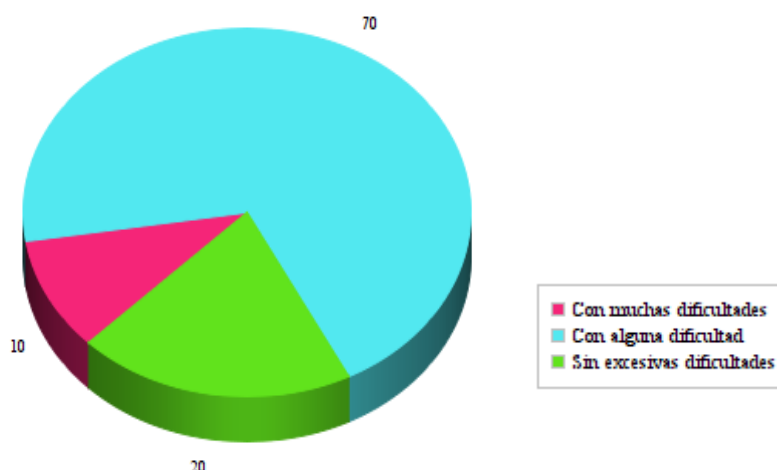


Valoración de los resultados

Después de haber analizado en las muestras algunos de los diversos aspectos que un mediador debe tener en cuenta a la hora de enfrentarse a un proceso de mediación, llego a la conclusión de que un alto porcentaje del alumnado muestra dificultades a la hora de realizar una tarea de este tipo, en parte debido a la escasa práctica de tareas similares que se viene haciendo en el aula. De los resultados obtenidos se pueden extraer unas conclusiones que evidencian la necesidad de práctica de tareas de mediación. Por una parte, los aprendices demuestran de manera general cierta solvencia en lo que respecta a las cuestiones propias de la lengua, que llevan trabajando de forma casi exclusiva desde sus inicios en el estudio del francés. Sin embargo, las muestras dejan entrever que en otros componentes que también conforman la competencia comunicativa aún tendrían mucho margen de mejora. Por ejemplo, los aprendices no demuestran tener un claro dominio del componente sociolingüístico, en tanto en cuanto no tienen conocimiento de las situaciones en las que deben utilizar un registro formal o

en las que pueden utilizar uno más cercano. Asimismo, también es importante que sepan cuándo deben tratar de tú a su interlocutor o destinatario y cuándo deben hacerlo de usted. En conclusión, teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras el análisis de las muestras, solamente el 20% del alumnado no presenta excesivas dificultades a la hora de desenvolverse en este tipo de tareas, mientras que el 80% restante sí que se ha encontrado con serias dificultades a lo largo del proceso.

Por otra parte, teniendo en cuenta que más del 50% de los aprendices ha declarado sus intenciones de realizar alguna estancia académica o profesional en el extranjero a través de los diversos programas europeos de intercambio, creo que se debería fomentar la práctica de este tipo de tareas de mediación en el aula con mayor frecuencia. Además, tras la revisión teórica quedará corroborado que las tareas de mediación son realmente completas e integradoras, ya que favorecen el desarrollo íntegro de la competencia comunicativa del alumnado en lengua meta, desarrollando sus componentes lingüístico, intercultural, sociolingüístico y estratégico.



Hipótesis

Por tanto, la hipótesis que propongo para mi innovación es la siguiente: mediante una regular puesta en práctica de tareas de mediación en el aula, el alumnado se encontrará en una predisposición más favorable de afrontar con éxito su participación en procesos de mediación, a la par que estará desarrollando al mismo tiempo su competencia comunicativa, trabajando por igual los diversos componentes que la conforman.

5.3. JUSTIFICACIÓN

5.3.1. Europa y la enseñanza de lenguas

El Consejo de Europa, mediante la publicación del *MCERL*, hace hincapié en la necesidad de lograr una mayor cohesión entre los ciudadanos, adoptando una acción común en los ámbitos lingüístico y cultural. Siguiendo esta línea, Europa aboga por aumentar la movilidad e interacción internacionales con el objetivo de lograr una mayor cooperación entre sus miembros, algo que no sería posible sin el respeto hacia la diversidad cultural. Esto es, los ciudadanos europeos deben prepararse para los desafíos que presentan tanto las movilidades internacionales, que hoy en día con tanta frecuencia se dan a nivel tanto educativo como laboral, como las interacciones con hablantes de otras lenguas. Con este fin, actualmente ya se garantiza, en la medida de lo posible, que la población europea tenga la posibilidad de aprender al menos una o dos lenguas extranjeras en su etapa formativa, lo que a priori facilita la comprensión en intercambios comunicativos entre ciudadanos que no hablen una misma lengua materna.

Este propósito del Consejo de Europa entraña indudablemente una gran dificultad, ya que para que tenga lugar una conversación fructífera entre dos o más hablantes que utilizan un código lingüístico diferente al adquirido desde su nacimiento, se deben ir superando algunas barreras que limitan –en ocasiones incluso impiden– la comprensión. Además de las dificultades propiamente lingüísticas (el léxico, las reglas gramaticales, las cuestiones de pronunciación relacionadas con la fonética, etc.) que presenta el reto de interactuar en una lengua extranjera, los hablantes no tienen por qué compartir necesariamente un mismo código cultural, lo que en ocasiones puede llegar a resultar un impedimento aún mayor que las propias barreras de la lengua.

Entre los objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa recogidos en el *MCERL*, se aspira a “[s]atisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales” (Consejo de Europa, 2002, p.3). Partiendo de esta base, resulta evidente la necesidad de que los ciudadanos europeos reciban una formación tanto lingüística como cultural adaptada a las exigencias continentales actuales, que les permita ser competentes comunicativamente en lenguas extranjeras en interacciones lingüísticas con ciudadanos de otros países.

Por otra parte, para “[p]ropiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las entidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz” (ídem), resulta vital e imprescindible la concienciación y la preparación desde las aulas de idiomas con la vista puesta en este tipo de interacciones. Tal y como aparece reflejado en el *MCERL*, el objetivo fundamental de estos intercambios no es tanto que se alcance la perfección en el uso de la lengua de extranjera, sino más bien que el mensaje emitido sea lo suficientemente eficaz como para que el receptor sea capaz de descodificarlo de forma adecuada. Con el fin de que los aprendices de una lengua extranjera sepan comunicarse en situaciones reales en la lengua meta, el *MCERL* propone la práctica del conjunto de las destrezas de la lengua, entre las que se encuentra la mediación:

“En las **actividades de mediación**, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original” (Ibídem, p. 85).

Entre la batería de actividades de mediación propuestas, el Consejo de Europa distingue principalmente dos grandes grupos para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices: las de mediación oral y las de mediación escrita. En cuanto a los ejemplos de actividades de mediación oral, el *MCERL* remite al uso real de la lengua mediante la práctica de la interpretación, ya sea simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.), consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.) o informal (de hablantes nativos en el extranjero, de visitantes extranjeros en el país propios, etc.). Por otra parte, las actividades de mediación escrita estarían ligadas a la traducción, ya sea exacta o literaria, a la confección de resúmenes y a la paráfrasis (ibídem). En el *MCERL* quedan recogidas estas recomendaciones de la siguiente forma:

“Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Ibídem, pp. 14-15).

Mediante la realización de estas actividades de mediación que incluyen aspectos de traducción e interpretación, el Consejo de Europa aspira, además de a favorecer las interacciones entre hablantes de distintas lenguas maternas, a cumplir al mismo tiempo otro de los principales objetivos de su política lingüística: “[m]antener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas” (ibídem, p. 3). Esto es, al poner en práctica tareas de traducción e interpretación se otorga un mismo estatus a ambas lenguas –materna y meta– a lo largo del proceso de mediación, lo que contribuye a salvaguardar la diversidad de lenguas en Europa, una de las grandes riquezas de nuestro continente.

5.3.2. Del *MCERL* al currículo del Principado de Asturias

Estas directrices y recomendaciones propuestas en el *MCERL* por el Consejo de Europa se concretan en nuestro caso particular en el currículo de Bachillerato del Principado de Asturias. Tras la puesta en marcha en diciembre de 2013 de la última ley educativa nacional, la *LOMCE*, nuestra comunidad autónoma regula de forma oficial las enseñanzas de Bachillerato y establece un nuevo currículo a través del *Decreto 42/2015* adaptándose a las nuevas exigencias marcadas por la *LOMCE*.

En lo que respecta al currículo de nuestra asignatura, Francés como segunda lengua extranjera, los contenidos aparecen distribuidos en cuatro bloques en función de las destrezas de la lengua: comprensión oral, expresión e interacción oral, comprensión escrita y expresión e interacción escrita (*Decreto 42/2015*). Estas destrezas quedarían englobadas en términos del *MCERL* dentro de la competencia lingüística comunicativa, que se trabajaría en el aula a través de actividades de lengua (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, a nivel europeo se propone la práctica de la comprensión, de la expresión, de la interacción y de la mediación, también incluida como una destreza de la lengua más (ídem). Pese a que la división del currículo prioriza las destrezas de la lengua, este parece olvidarse de la mediación como tal, instando tan solo a la práctica de las destrezas de comprensión, expresión e interacción. Esta situación contrasta con las recomendaciones expresadas en el *MCERL*, ya que de cara al desarrollo completo e integral de la competencia comunicativa y al potencial éxito en las interacciones en lengua extranjera por parte de los aprendices, es decir, a la comprensión de ambas

partes, resulta de vital importancia el desarrollo de estas cuatro destrezas de la lengua, incluyendo la mediación.

Por otra parte, los contenidos socioculturales y sociolingüísticos, al no conformar un bloque específico en el currículo del Principado de Asturias, quedan en ocasiones relegados a un segundo plano tanto por el profesorado como por las propias editoriales. De hecho, en nuestro currículo apenas se incluyen algunos puntos muy seleccionados relativos al conocimiento de las normas de cortesía básicas, a la comparación de las similitudes y diferencias culturales, a la adecuación de las producciones en función del destinatario, a la valoración de la lengua extranjera como medio para comunicarse y relacionarse con hablantes de otros países apreciando la diversidad cultural, a la participación en situaciones reales de comunicación o a la valoración crítica de los estereotipos culturales en el lenguaje (*Decreto 42/2015*). Las tareas de mediación contribuirían al trabajo de todos estos aspectos curriculares en el aula, ensalzando e integrando así la práctica de lo sociocultural y lo sociolingüístico, en ocasiones olvidado.

Por consiguiente, tanto a nivel de normativa europea como a nivel curricular es posible y justificable la puesta en práctica de tareas de mediación y el desarrollo de este proyecto de innovación, que aboga por el desarrollo integral de la competencia comunicativa del alumnado: desde el ámbito lingüístico, estratégico, intercultural y sociolingüístico.

5.4. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

De cara a la construcción de un marco teórico que justifique la presente propuesta de innovación, el primer paso no es otro que concretar conceptualmente el término esencial de la misma, es decir, la mediación aplicada a la clase de lengua extranjera. Esto es, aunque tanto en ciencias sociales como incluso en didáctica la mediación puede implicar nociones ligadas por lo general a la resolución de problemas o conflictos, es necesario modificar ligeramente este enfoque para adaptarlo al campo de las lenguas. Siguiendo las pautas del *MCERL*, la mediación sería, pues, el hecho de interceder o intervenir en una interacción lingüística –ya sea oral o escrita– entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa debido principalmente a que no comparten una misma lengua materna (Consejo de Europa, 2002). Trovato

define con precisión en qué consiste la mediación lingüística y cultural, a la par que destaca el papel fundamental que desempeña la figura del mediador durante la interacción:

“Así pues, la mediación lingüística y cultural se configura como un proceso de intermediación orientado a poner en comunicación a dos o más interlocutores o bien dos o más grupos de hablantes que no consiguen comunicarse directamente, debido a las barreras lingüísticas y, de paso, culturales que plantea la interacción. Se acude, por lo tanto, a la intervención de una tercera parte, a saber, el *mediador*: esta figura actúa como puente y facilitador de la comunicación” (Trovato, 2014, p. 165).

La importancia que han ido adquiriendo a escala mundial los procesos de mediación, que se dan generalmente a través de la palabra (Herazo y Sagre, 2016), no hace más reflejar que la sociedad actual se ha ido haciendo cada vez más y más multicultural. Miembros de diversas culturas deben adaptarse a esta circunstancia para, dentro de un mismo territorio, convivir con otros ciudadanos con los que no comparten ni la misma lengua materna ni las mismas costumbres culturales. Desde la firma del Acuerdo de Schengen en 1985 se facilitan enormemente a los ciudadanos tanto los desplazamientos dentro del continente, que cada vez se dan con más y más frecuencia, como las estancias en otros estados de la Unión Europea, ya sea por motivos profesionales o personales. Fruto de estas estancias surgen los inevitables intercambios comunicativos en lengua extranjera, en los que el objetivo primordial entre las dos –o más– partes no suele ser otro que el entendimiento mutuo, algo que en ocasiones no resulta una tarea sencilla.

Por otra parte, a nivel europeo partimos de la base de que no se busca desarrollar un único patrimonio lingüístico y cultural común difuminando las realidades nacionales, sino todo lo contrario, conservarlas y potenciarlas. Otro de los objetivos que se plantea Europa consiste en respetar la diversidad y el conjunto de valores, culturas y tradiciones de todos y cada uno de los estados miembros, de tal forma que los ciudadanos europeos apreciemos y respetemos lo ajeno al igual que hacemos con lo propio (Flamand-Lévy, 2004). Held (2003) reflexiona sobre la interconexión entre los diferentes pueblos y sus ciudadanos y lo hace a través del término “cosmopolitismo cultural”, que bajo su punto de vista debe ser entendido como la capacidad para mediar entre las diferentes culturas, algo para lo que resulta indispensable el uso de la lengua. Así pues, de cara a la inmersión en procesos de mediación, resulta primordial, además del reconocimiento de la creciente interconexión entre culturas, la celebración de “la diferencia, la diversidad y

la hibridación; aprender a razonar desde el punto de vista de otros y a mediar entre varias tradiciones” (ibídem, p. 49).

Asimismo, no cabe duda de que las continuas interacciones humanas y culturales requieren cierto grado sensibilización para con la otra parte, debiendo reconocerse tanto las similitudes como las diferencias, siempre desde la tolerancia y el respeto (Onghena, 2003). De hecho, la propia Onghena manifiesta que una “condición previa al respeto es el conocimiento, la comprensión. Conocer para re-conocer lo propio y lo ajeno en un reconocimiento mutuo” (ibídem, p. 54). Por ello, además de poner en práctica sus habilidades y conocimientos de la lengua extranjera durante los intercambios, los aprendices deben adoptar una cierta predisposición actitudinal que favorezca el entendimiento mutuo durante la interacción.

De hecho, a la hora de mediar usando una lengua extranjera se precisa, además de cierta destreza lingüística, competencia intercultural. Esto es, para interpretar textos y significados no basta con conocer –e incluso dominar con maestría– el código de la lengua extranjera, sino que se debe tener en cuenta también el código cultural en el que estos se producen, con todas las implicaciones que ello conlleva. Siguiendo esta línea, el fin de la mediación no es otro que lograr que se llegue “a una unidad dentro de la diversidad” por mediación de la palabra (ibídem, p. 57), es decir, propiciar el entendimiento mutuo entre los pueblos en los procesos de comunicación, ya sea de forma oral o escrita. Partiendo del reconocimiento de la pluralidad cultural, de la inevitable interacción entre las culturas, resulta necesario cambiar tanto el paradigma de pensamiento como la forma de analizar estos fenómenos interculturales. La omnipresente y constante interacción entre lenguas y culturas exige a día de hoy más que nunca el desarrollo de esta competencia intercultural, que llama al “distanciamiento respecto de los propios valores y formas de pensar” (ibídem, p. 61). Es a partir de este distanciamiento y de la consiguiente ruptura de prejuicios y estereotipos cuando se alcanzan valores clave como el respeto y la tolerancia. Resulta primordial el “reconocimiento del otro en su igualdad y en su diversidad” (Yurén y Saenger, 2006, p. 11), así como la capacidad de razonamiento y análisis desde diversos puntos de vista, sin ceñirse exclusivamente a uno en concreto, normalmente al propio.

El hecho de que hoy en día se den con una alta frecuencia este tipo de encuentros interculturales en lengua extranjera no resta dificultad al gran reto que

suponen para los aprendices. Cushner y Brislin (1996) reparan en las principales dificultades que suelen darse en estos casos, como puede ser el escaso éxito de los interlocutores que muestran actitudes o comportamientos idénticos a los que adoptarían en su lengua materna, sin haber reflexionado previamente acerca del código cultural de sus destinatarios. Aquí se puede apreciar la importancia que tienen tanto el desarrollo de la competencia intercultural como el distanciamiento de los propios pensamientos, valores y actitudes de cara al buen entendimiento entre las partes. Esto es, todo mensaje –ya sea en lengua materna o extranjera– debe adaptarse en función tanto de la situación comunicativa como del propio destinatario. De todos modos, aunque la participación en este tipo de experiencias interculturales pueda suponer un gran desafío personal y lingüístico, resulta generalmente una experiencia enriquecedora para los participantes:

“People typically have difficulties when moving across cultures. Suddenly, and with little warning, they find that behaviors and attitudes that proved necessary for obtaining goals in their own cultures are no longer useful. Further, familiar behaviors that marked well-adjusted persons in their own culture may even be seen as indicative of ill-mannered persons in their new surroundings. Even with all the typical difficulties, however, most people who have had cross-cultural experiences look back on them as an enriching, challenging part of their lives” (Ibíd., p. 2).

Este problema en parte actitudinal durante los intercambios interculturales solo supone una pequeña muestra de la infinidad de dificultades que pueden llegar surgir. Rollo (2016) analiza otros errores frecuentes que tienen lugar en los procesos de mediación, en este caso en relación a los campos lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Entre otros, el autor cita el conocimiento insuficiente de la lengua meta, el incorrecto uso de los registros lingüísticos, el déficit de cultura general y el desconocimiento de palabras propias de la cultura meta, la tendencia a realizar calcos de la lengua materna en la lengua meta o la mala organización sintáctica de los enunciados.

En términos estrictamente lingüísticos, la comunicación no es más que el intercambio de significados entre dos o más individuos a través de un sistema común de símbolos, la lengua. El proceso comunicativo está formado por los siguientes elementos: el emisor, el mensaje, el código, el canal y el receptor. Así pues, para que se produzca la comunicación de forma óptima no puede fallar ninguno de estos elementos (El Hasnaoui, 2005). En el caso de los procesos comunicativos en lengua extranjera resulta necesario minimizar los desajustes que puedan producirse en función de la inexistencia de un código común, de una misma lengua materna. Para ello es

fundamental el papel que pueda desempeñar el mediador a lo largo de este proceso con el fin de que se produzca un buen entendimiento entre los interlocutores. Esto es, compaginando sus competencias lingüística, pragmática, sociocultural y estratégica para maximizar su competencia interpretativa, es decir, no basta con conocer las dos lenguas, sino que el mediador debe saber interpretar adecuadamente el mensaje para producir uno nuevo que sea lo más fiel posible al original (ídem).

La gran relevancia que puede adquirir la mediación para el campo de la didáctica de lenguas en tanto que disciplina rica con capacidad para integrar el desarrollo de las diversas competencias no ha pasado desapercibida en los últimos años. Trovato, uno de los investigadores de este campo más actuales, destaca al respecto el carácter globalizador de la mediación si se lleva a la práctica de forma adecuada, ya que aún las destrezas de comprensión oral y escrita y de producción e interacción oral y escrita:

“en esta disciplina se integran diferentes aspectos que contribuyen a forjar la denominada *competencia lingüística y comunicativa*, es decir, el objetivo prioritario del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Entre estos aspectos, cabe insistir en la importancia que asumen destrezas como la comprensión (oral y escrita), la producción (oral y escrita) y la interacción, cuya acción sinérgica da pie a la configuración del concepto de *mediación* en su sentido más amplio” (Trovato, 2014, p. 171).

Pese a que en el enfoque comunicativo actual de enseñanza de lenguas prima el hacer competentes a los aprendices para la comunicación, esto es, a partir del trabajo y desarrollo progresivo de las destrezas de comprensión y producción (Lomas y Osoro, 1994), cabe señalar que históricamente no siempre ha sido así. No obstante, la traducción en la enseñanza de idiomas sí que ha estado prácticamente siempre presente. Tomando como referencia la enseñanza del latín –lengua portadora de cultura durante siglos–, ya en el Renacimiento se imponía el latín clásico a través de traducciones de textos literarios, gramáticas teóricas y comentarios literarios (Puren, 1988). Posteriormente, se desarrolla entre los siglos XVIII-XX el método gramática-traducción, en el que la disciplina de la traducción es la gran protagonista de la enseñanza del latín. Los manuales y libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, glosarios y listas de vocabulario en la lengua materna y en lengua latina y oraciones para traducir de forma inversa –para el aprendizaje de la gramática– o de forma directa. Primaba, pues, tanto la comprensión escrita como la composición, entendida como tarea de traducción al latín a partir de un texto en lengua materna. En estas composiciones los aprendices debían aplicar de forma práctica las

reglas gramaticales enunciadas. Asimismo, el uso del diccionario –herramienta indispensable para la resolución de dudas léxicas– adquiriría una gran relevancia como instrumento de aprendizaje (ídem). Por otra parte, el objetivo del aprendizaje del latín no era hablar y comunicar, tal y como lo es ahora, y por tanto, la práctica oral se limitaba a la mera lectura en voz alta de las oraciones o textos traducidos (Richards y Rodgers, 1998).

A día de hoy aún se puede seguir aprovechando la multitud de ventajas que un buen uso de la disciplina de la traducción aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Para Rollo (2016), la traducción supone una práctica eficaz tanto para desarrollar la competencia lingüística como para comprobar el verdadero nivel de conocimiento de la lengua materna y de la lengua meta, a la par que constituye un excelente instrumento de cara a la ampliación de los saberes culturales y cognitivos del aprendiz. Asimismo, la traducción también supone un medio de reflexión acerca de las características semánticas, pragmáticas y culturales propias de cada lengua, lo que favorece la reducción de errores, calcos lingüísticos e interferencias entre lengua materna y lengua meta:

“Dans ce cadre, la traduction représente un moyen privilégié pour déclencher une réflexion traductologique (approches et stratégies traductives possibles) et pour développer en même temps une compétence linguistico-culturelle et pragmatique (actes de langage, valeurs, connotations,...), une langue étrangère étant l’expression d’une représentation du monde différente. L’un des objectifs essentiels de l’activité de traduction consiste précisément à sensibiliser les étudiants à l’égard des filtres culturels qui ont un poids considérable sur l’interprétation de la réalité” (Ibidem, p. 84).

Cabe señalar, pues, que la enseñanza de las lenguas se ha ido adaptando progresivamente a las necesidades de los aprendices. En la actualidad nos encontramos en un momento en el que prima el saber comunicar no solamente en lengua materna, sino también en lenguas extranjeras. De hecho, debido a la globalización y a la propia sociedad multilingüe en la que vivimos, el “plurilingüismo individual” sobre el que reflexiona Coste (2010) se concibe como una aspiración, como un gran valor. No en vano, el aprendizaje de lenguas extranjeras es objeto de una fuerte demanda social y constituye un mercado que se va desarrollando en función de esta demanda (ídem).

Por tanto, la mediación supone, además de la unión entre pueblos y culturas, la revalorización de una disciplina clásica como la traducción –para la modalidad oral, la

interpretación– en el aprendizaje de lenguas extranjeras, renovada en función de las necesidades actuales de nuestra sociedad. Además, esta práctica contribuye a la formación plurilingüe y pluricultural de los aprendices, en tanto en cuanto estos desarrollarán su competencia comunicativa de cara a un posterior uso en contextos concretos reales –enfoque orientado a la acción– (Consejo de Europa, 2002), a la par que ampliarán sus conocimientos sobre la cultura de la lengua meta, siempre desde el respeto hacia la diversidad.

5.5. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

El diseño de la innovación se planteará teniendo en cuenta todas las cuestiones abordadas en los apartados precedentes. Esto es, a través de la misma se pretende dar cabida a las necesidades específicas tanto del profesorado como del alumnado, tratando de resolver las causas del problema, es decir, de la escasa práctica de tareas de mediación en 2º de Bachillerato. Asimismo, esta propuesta de innovación se apoya sobre un marco teórico de referencia a nivel internacional que avala la práctica de la mediación en las clases de lengua extranjera y también sobre las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en el *MCERL* de cara a la enseñanza de idiomas, cumpliendo además con las directrices curriculares del Principado de Asturias que se establecen en el *Decreto 42/2015*.

Tras el diagnóstico de las causas del problema en el punto 5.2. salían a relucir dos limitaciones importantes: las curriculares y las relativas a la programación. Esto, unido a la escasez de material específico de mediación por parte del profesorado me lleva a una resolución del problema que pasa por la elaboración de un dossier de tareas de mediación que se adapten a las exigencias del currículo y cuya extensión no sea superior a una o dos sesiones, para que puedan ser puestas en práctica en el aula sin demasiadas complicaciones y sin modificar en exceso la densa programación de 2º de Bachillerato.

5.5.1. Objetivos

<p>Objetivo general</p>	<p>Realizar tareas de traducción y de interpretación adaptadas al contexto de la clase de Francés como lengua extranjera en 2º de Bachillerato</p>
--------------------------------	--

Objetivos específicos	Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia lingüística
	Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia estratégica
	Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia intercultural
	Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia sociolingüística

Objetivo general

- Realizar tareas de traducción y de interpretación adaptadas al contexto de la clase de Francés como lengua extranjera en 2º de Bachillerato.

Indicadores de impacto

1. El alumnado es capaz de desenvolverse en interacciones lingüísticas en las que desempeña la función de mediador.
2. El alumnado pone en práctica de forma eficaz las ventajas que ofrece la disciplina de la traducción durante el proceso de mediación.
3. El alumnado pone en práctica de forma eficaz las ventajas que ofrece la disciplina de la interpretación durante el proceso de mediación.

Objetivos específicos

- Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia lingüística.
- Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia estratégica.
- Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia intercultural.
- Realizar tareas de mediación con el fin de desarrollar la competencia sociolingüística.

Indicadores de logro de objetivo

1. El alumnado amplía sus conocimientos de la lengua francesa mediante la realización de tareas de mediación oral y escrita.
2. El alumnado desarrolla mediante la puesta en práctica de la mediación las destrezas de comprensión oral y escrita y producción e interacción oral y escrita.
3. El alumnado es capaz de sobreponerse a las barreras de la lengua durante la mediación utilizando y desarrollando sus propias estrategias.

4. El alumnado tiene en cuenta y respeta la diversidad lingüística y cultural en los procesos de mediación.
5. El alumnado amplía sus conocimientos sobre la cultura francófona.
6. El alumnado es capaz de comprender e interpretar los puntos de vista de los interlocutores durante la mediación.
7. El alumnado sabe cómo debe dirigirse a sus interlocutores de forma adecuada en un proceso de mediación.
8. El alumnado es capaz de utilizar un registro de lengua más coloquial o más formal en función de la situación comunicativa planteada.

5.5.2. Agentes implicados

Todo proyecto de innovación debe estar provisto de recursos, tanto humanos como materiales, para su buen desarrollo y funcionamiento. Los recursos humanos abarcarían a todo el personal implicado en el proyecto, mientras que los recursos materiales incluyen todos los materiales de apoyo y demás recursos necesarios para la puesta en marcha de la propuesta de innovación.

En cuanto a los recursos humanos, será necesaria la colaboración e implicación del profesorado perteneciente al departamento de francés. En este caso no sería necesario incorporar personal nuevo, dado que el actual dispone de la formación necesaria para llevar a cabo tareas de mediación en el aula. De todos modos, sería recomendable que el profesorado hiciese una lectura en profundidad tanto del capítulo de mediación del *MCERL* como del marco teórico de esta innovación de cara a trabajar en el aula de forma eficaz el dossier de tareas propuesto.

Por otra parte, el presente proyecto de innovación no requiere la necesidad de ningún tipo de ayuda externa para la puesta en práctica de la misma por parte del profesorado de la asignatura. No obstante, sería recomendable que el centro mantuviese el contacto con algún instituto francés –o estableciesen nuevos acuerdos con otros de otros países, no necesariamente de Francia–. Así pues, el alumnado podría desempeñar labores de mediador en situaciones reales de comunicación, aplicando lo aprendido en el aula a través de este proyecto y siendo consciente de sus propios progresos.

Cabe señalar que esta propuesta de innovación podría incluso extenderse al departamento de inglés, pudiendo llevarse a la práctica tareas de mediación trilingües en

español, francés e inglés. Sin duda, una colaboración mutua entre ambos departamentos favorecería y desarrollaría la competencia plurilingüística y pluricultural del alumnado.

5.5.3. Plan de actividades

En cuanto a los recursos materiales diseñados para la innovación, elaboraré personalmente un dossier de nueve tareas de mediación (ver Anexo), tanto orales como escritas, que podrán ser llevadas a la práctica en 2º de Bachillerato. A través de estas nueve tareas, el alumnado podrá ir desarrollando sus habilidades en traducción e interpretación, para estar entrenado y lo mejor preparado posible de cara a potenciales situaciones comunicativas reales en las que tenga que actuar como mediador.

El dossier está conformado por nueve tareas de mediación relacionadas con los nueve centros de interés propuestos para la programación, estando prevista la puesta en práctica de tres tareas por trimestre –esto es, una al mes–. Para el primer trimestre estarían pensados temas de ámbito cotidiano, como son el propio de la familia, la gastronomía y el uso de nuevas tecnologías; para el segundo, centros de interés relacionados con el turismo, los transportes y el medio ambiente; para el tercero y último, temas de ámbito profesional, como son la vida en la universitaria, la búsqueda de empleo y la vida laboral.

Este dossier de nueve tareas de mediación es fotocopiable. Se entregarán dos versiones impresas al profesorado de la asignatura, a la par que se conservará una tercera en el departamento. Asimismo, se archivará el dossier en formato digital *Word* y *PDF* en el ordenador del departamento para posteriores modificaciones o impresiones. Además, el profesorado podrá ir elaborando otras tareas nuevas en función de las necesidades particulares del alumnado y de las exigencias curriculares del momento.

5.5.4. Temporalización

Para la buena puesta en práctica del dossier de mediación a lo largo del curso resulta necesaria la elaboración de un cronograma acorde con la programación docente para 2º de Bachillerato. En el cronograma se explicita en primer lugar el trimestre en el que se desarrollarán las tareas y la unidad didáctica a la que corresponden, el tipo de mediación propuesto –oral o escrita– y, por último, la actividad de lengua de mediación que se trabaja, según las recomendaciones del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002).

En cada trimestre se impartirán tres unidades didácticas, una unidad por mes aproximadamente. Esto es, para cada una de las unidades, propongo una simulación de mediación incluida en el dossier, acorde con el centro de interés de cada una de ellas. Por otra parte, las tareas están planteadas de tal forma que en cada trimestre se trabajará tanto la mediación oral como la mediación escrita, que se irán alternando con el paso de las unidades didácticas.

Trimestre	Unidad didáctica	Tipo de mediación	Actividades de lengua de mediación
1er trimestre « Dodo »	1. <i>En famille</i>	Escrita	Traducción literaria
	2. <i>À la carte</i>	Oral	Interpretación de enlace
	3. <i>Connexion sans fil</i>	Escrita	Resumen de un video
2º trimestre « Métro »	4. <i>Voyage aller-retour</i>	Oral	Interpretación de enlace
	5. <i>Transport en commun</i>	Escrita	Traducción de un anuncio
	6. <i>La Terre, notre planète</i>	Oral	Interpretación consecutiva
3er trimestre « Boulot »	7. <i>À la fac</i>	Oral	Interpretación de enlace
	8. <i>La recherche d'emploi</i>	Escrita	Traducción de un texto formal
	9. <i>Au bureau</i>	Oral	Interpretación de enlace

5.6. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Con el fin de verificar si se han cumplido los objetivos del proyecto descritos con anterioridad en el apartado 5.5.1., se requerirá una evaluación en la que se tengan en cuenta fundamentalmente dos focos de atención. Por un lado, será necesaria la realización de una evaluación de los procesos llevados a cabo a lo largo del proyecto, es

decir, la evaluación de la propia innovación como tal. Por otro lado, se precisará una valoración de los resultados e impactos del proyecto, evaluables en el alumnado de la asignatura de 2º de Bachillerato, grupo para el que se ha diseñado esta propuesta de innovación.

En cuanto a la evaluación de los procesos del proyecto, se tendrá en cuenta no solamente la opinión del profesorado, sino también la del alumnado. La evaluación por parte del profesorado del departamento se llevará a cabo principalmente a través de informes como instrumento de medida, además de otras posibles notificaciones del personal docente al respecto de la evaluación. Asimismo, cabe señalar que las opiniones del propio alumnado también se pueden analizar de cara a la evaluación del presente proyecto, dado que es exclusivamente para ellos para quien está destinada la propuesta.

Así pues, en este apartado de la evaluación se tendrán en cuenta aspectos de gran relevancia como son la viabilidad de puesta en práctica del proyecto en relación con la programación, la adecuación de los recursos de mediación propuestos al nivel del alumnado o la propia calidad de los mismos. Por otra parte, la frecuencia con la que se llevará a cabo la evaluación general de la innovación será anual, pudiendo realizarse de manera progresiva recopilaciones trimestrales o parciales con el fin de valorar la evolución del proyecto. El profesorado de la asignatura será el encargado de la toma de decisiones.

En lo que respecta a la evaluación de los resultados e impactos de la innovación, estos son comprobables a través de la realización de pruebas objetivas, como actividades de lengua por parte del alumnado. Con los resultados obtenidos de las mismas se podrá ir viendo la evolución en particular de las habilidades de mediación de los aprendices, que se irán trabajando a lo largo del curso, teniendo en cuenta el diagnóstico inicial. Estas pruebas pueden ser las mismas propuestas en el dossier u otras similares, elaboradas a gusto del profesorado de la asignatura, siempre y cuando se adecuen tanto a los objetivos como a los indicadores propios del proyecto, explicitados con anterioridad.

Asimismo, cabe señalar que la evaluación de los resultados del aprendizaje del alumnado se entenderá como formativa y no como sumativa, siguiendo la terminología propuesta por el Consejo de Europa (2007). Esto es, el objetivo de la misma no es tanto otorgar una nota específica al aprendiz, sino más bien informarle de sus puntos fuertes y

débiles para que tenga constancia de los aspectos concretos en los que debe seguir mejorando. Esta evaluación servirá además al profesorado para tener consciencia de las carencias generales del alumnado sobre las que se debe volver a incidir.

Los resultados obtenidos tras la evaluación del proyecto de innovación permitirán al profesorado planificar los cambios necesarios de cara a la mejora de la propuesta inicial. Entre las principales dificultades que pueden ser encontradas a corto plazo estarían las cuestiones relativas a la programación de las tareas, dado que las horas semanales de la segunda lengua extranjera en Bachillerato podrían pasar de cuatro a tres en los próximos años. Este hecho podría poner en duda seriamente la viabilidad del proyecto, teniendo en cuenta el denso temario que debe ser impartido en este ciclo. Asimismo, al ser la primera vez que se realizaría este proyecto en el centro, el profesorado debe destinar parte de su tiempo a la preparación de las tareas de mediación propuestas y, si lo desea, a la búsqueda o elaboración de nuevos materiales.

Aún así, las perspectivas de continuidad del proyecto son a priori elevadas, dado que a través de las tareas de mediación se pueden trabajar los contenidos que marca el currículo del Principado de Asturias al mismo tiempo que se desarrollan otras destrezas de la lengua. Además, debo señalar que las tareas de muestra propuestas no requieren la reserva de numerosas sesiones por parte del profesorado de la asignatura, sino que todas ellas son de corta duración.

Como apunte final, me gustaría incidir en que para el buen desarrollo de la presente innovación no solamente se requiere el buen hacer por parte del profesorado, sino que también es de vital importancia su buena voluntad de cara a la progresiva evolución del proyecto. Asimismo, tal y como sucede en toda innovación, la coordinación entre las partes –entre el propio profesorado y entre el alumnado y el profesorado– constituye un requisito fundamental para el buen funcionamiento de la misma. No querría concluir mi proyecto sin insistir de nuevo en la gran ventaja que supone para los aprendices de Francés como lengua extranjera la práctica de tareas de mediación en el aula, en tanto en cuanto además de ayudarles a desarrollar su competencia comunicativa en lengua francesa, estas tareas les facilitarán a corto plazo su participación como mediadores en interacciones lingüísticas interculturales que con tanta frecuencia se dan hoy en día en nuestra sociedad multicultural.

6. CONCLUSIONES

Tras haber llegado al final de este primer capítulo como profesor de Francés como lengua extranjera, me doy cuenta de todo lo que he aprendido en estos meses gracias al Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Concluyo, pues, una primera etapa llena de aventuras y de experiencias –parafraseando al ilustre Konstantinos Kavafis– de un hermoso viaje que me acabará llevando, espero, a llegar a ser un buen docente.

Durante mi experiencia como profesor en prácticas he tenido el honor de haber aprendido grandes lecciones –continúo con la paráfrasis al poeta griego– de una sabia de la profesión, mi tutora. Ella me ha demostrado que el camino que recién emprendo merece la pena, aunque en ocasiones haya que enfrentarse a lestrigones y a tozudos cíclopes. Profesión es esta de raíces amargas –la paciencia está muy sobrevalorada–, pero de frutos muy dulces –enseñar lo que a uno le han enseñado, contribuyendo así a la educación y formación de las nuevas generaciones–.

Asimismo, misión del profesor es la de preparar sus lecciones. A lo largo de este proceso uno debe pelear frente a frente contra el mismísimo Poseidón, dios de los mares. La legislación, líquido casi omnipresente, es el elemento esencial que da vida a esta profesión. El profesorado, como buen marinero, debe remar y salir a flote en su día a día sin salirse fuera de estos límites preestablecidos –y salpicando lo menos posible–. Para colmo, el mar no siempre está en calma. En ocasiones, como sucede en la actualidad, las corrientes marinas se revuelven y desorientan incluso hasta al más experto marinero, mareado con tanto viraje, con tanto estándar sin criterio alguno.

Pero no todo en este viaje son problemas e inconvenientes, ni mucho menos. La enseñanza te otorga la gran oportunidad de mejorar y renovarte diariamente en una profesión en la que se innova como en pocas. Cada nuevo día te da la oportunidad de llegar –¡con qué placer y alegría!– a puertos nunca antes vistos y también de hacerte con preciosas mercancías: nácar y coral, ámbar y ébano. Y es que desde este otro lado tampoco se deja de aprender. Nunca.

Aunque a veces encuentres la profesión pobre, el viaje emprendido no te habrá decepcionado. Así, sabio como te habrás vuelto, lleno de experiencia, comprenderás entonces lo que ser profesor significa.

7. BIBLIOGRAFÍA

- COSTE, D. (2010). Multilinguisme, politiques linguistiques et passages entre langues. En Suso López, J. (Coord.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe* (pp. 49-78). Granada: Universidad de Granada.
- CUSHNER, K., y BRISLIN, R.W. (1996). *Intercultural interactions. A practical guide*. Estados Unidos: SAGE Publications.
- EDITORIAL SANTILLANA (2014). *C'est à dire! A2. Livre de l'élève et cahier d'exercices*. Madrid.
- EL HASNAOUI, Z. (2005). Retos y técnicas en la mediación cultural. En Valero Garcés, C. (Ed.), *Traducción como mediación entre lenguas y culturas* (pp. 83-87). Madrid: Universidad de Alcalá.
- FLAMAND-LÉVY, B. (2004). *Les compétences culturelles de la communauté européenne*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-Marseille.
- HELD, D. (2003). Cultura nacional, globalización de las comunicaciones y comunidad política. En Sampedro, V., y Llera, M. (Eds.), *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar* (pp. 33-50). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- HERAZO RIVERA, J.D., y SAGRE BARBOZA, A. (2016). The Co-Construction of Participation Through Oral Mediation in the EFL Classroom. *Profile*, 18(1), 149-163.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en España. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 151-165). Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1994). Enseñar lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (Eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ONGHENA, Y. (2003). Reinterpretar para gestionar la diversidad cultural. En Sampedro, V., y Llera, M. (Eds.), *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar* (pp. 51-68). Barcelona: Edicions Bellaterra.

- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, 3, 55-71.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RICHARDS, J.C., y RODGERS, T.C. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción de José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press.
- ROLLO, A. (2016). La traduction : un atout en didactique des langues. *Les langues modernes*, 110, 82-87.
- TROVATO, G. (2014). Las estrategias de mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español-italiano). *Dialogía*, 8, 162-180.
- YURÉN, T., y SAENGER, C. (2006). La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(25).

NORMATIVA OFICIAL Y DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes.
- DECRETO 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias.
- DECRETO 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

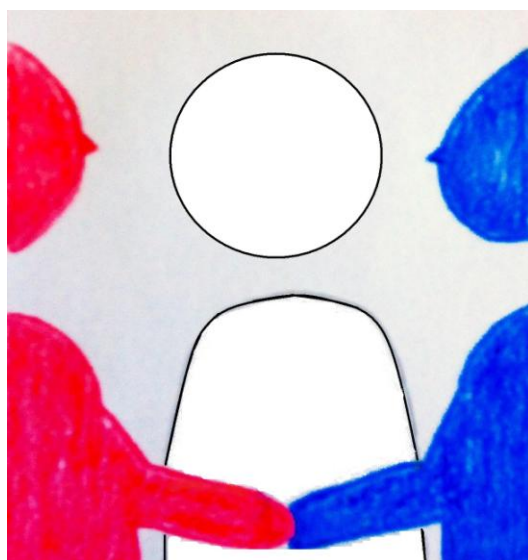
LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre.

PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA) 2015-2016. IES La Ería (Oviedo).

PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DEL DEPARTAMENTO DE FRANCÉS 2015-2016. IES La Ería (Oviedo).

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015.

ANEXO



DOSSIER DE TAREAS DE MEDIACIÓN

1. EN FAMILLE

Traduction d'un extrait de « L'étranger », par Albert Camus

Tâche de médiation : Traduction littéraire

Objectif : Traduire vers l'espagnol un extrait de « L'étranger », écrit par Albert Camus

Aptitudes linguistiques : Lire et écrire

Contenus

- Découverte de l'écrivain francophone Albert Camus, Prix Nobel de littérature en 1957.
- Les valeurs familiales : le respect, la politesse, la responsabilité, etc.
- Identification du registre de langue formel, informel ou neutre dans une narration.
- Réflexion métalinguistique par rapport aux différences entre le français et l'espagnol.
- Usage des dictionnaires en papier comme moyen d'apprentissage.

Supports

- Extrait de « L'étranger », écrit par Albert Camus (Éd. Gallimard, 1942).
- Extrait de « El extranjero », traduit par Bonifacio del Carril (Éd. Alianza, 1971).
- Dictionnaires monolingues en papier.

Durée : 1 séance

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant la lecture	Présentation de la tâche	Groupe-classe
	Présentation de l'écrivain et du roman	
Pendant la lecture	Lecture silencieuse	Individuel
	Lecture à voix haute	Groupe-classe
Après la lecture	Vérification de la compréhension	Groupe-classe
	Traduction de l'extrait à l'espagnol	Par couples
	Comparaison avec la traduction originale	
Autoévaluation	Points forts et faibles des traductions	Groupe-classe

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillard est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à 2 heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

« L'étranger », Albert Camus, pp. 9-10

Hoy ha muerto mamá. O quizá ayer. No lo sé. Recibí un telegrama del asilo: «Falleció su madre. Entierro mañana. Sentidas condolencias.» Pero no quiere decir nada. Quizá haya sido ayer.

El asilo de ancianos está en Marengo, a ochenta kilómetros de Argel. Tomaré el autobús a las dos y llegaré por la tarde. De esa manera podré velarla, y regresaré mañana por la noche. Pedí dos días de licencia a mi patrón y no pudo negármelos ante una excusa semejante. Pero no parecía satisfecho. Llegué a decirle: «No es culpa mía.» No me respondió. Pensé entonces que no debía haberle dicho esto. Al fin y al cabo, no tenía por qué excusarme. Más bien le correspondía a él presentarme las condolencias. Pero lo hará sin duda pasado mañana, cuando me vea de luto. Por ahora, es un poco como si mamá no estuviera muerta. Después del entierro, por el contrario, será un asunto archivado y todo habrá adquirido aspecto más oficial.

Traduction à l'espagnol par Bonifacio del Carril

2. À LA CARTE

Commander à la « Brasserie Liégeois »

Tâche de médiation : Interprétation de liaison ou bilatérale

Objectif : Représenter un processus de médiation interculturelle entre un touriste espagnol et un serveur belge qui ne réussissent à s'entendre que grâce à l'aide d'un médiateur.

But de l'interaction : Le touriste espagnol dîne à la brasserie ce qu'il veut.

Aptitudes linguistiques : Parler et interagir

Contenus

- Découverte des brasseries et leur carte : steak frites, croque, boulettes, etc.
- Les normes socioculturelles et de politesse francophones dans un restaurant.
- Participation dans un échange linguistique interculturel lié à une situation quotidienne.
- Valorisation du rôle des médiateurs dans la société d'aujourd'hui.

Supports

- Carte en papier de la « Brasserie Liégeois ».
- Fiche pour travailler le lexique de la « brasserie ».

Durée : 1 séance

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant de commencer	Présentation de la tâche	Groupe-classe
	Découverte des « brasseries »	
Préparation	Fiche pour travailler le lexique	Par groupes
	Lecture de la carte	
	Planification du jeu de rôle	
Représentation	Représentation des jeux de rôle	Groupe-classe
Réflexion	Feedback et analyse du rôle des médiateurs dans ce type d'échanges interculturels	Groupe-classe

À LA BRASSERIE !

Associez les mots aux images

Les croquettes

La quiche lorraine

Le steak frites

La croque monsieur

Les boulettes

La bouchée à la reine

Les moules frites

Le coquelet grillé



Élaboration propre

PLAT DU JOUR 13 €

Nos Entrées

Potage Maison	6.
Terrine de Canard de chez Ph. Devos et ses crudités	12.
Duo de croquettes aux Crevettes Grises	14.
Soupe de poissons maison, sa rouille et ses croûtons frottés à l'ail	12.
Duo de croquettes au fromage	10.
Quiche Lorraine et ses crudités	12.
Quiche du Pêcheur et ses crudités	13.
Carpaccio de Boeuf, roquette et pétales de parmesan	13.

Nos Salades

	Entrée	Plat
Salade de chèvre chaud au miel d'acacia	11.	14.
Salade campagnarde aux petits lardons et œuf poché	13.	16.
Salade « César » au filet de poulet et anchois	11.	14.
Salade tiède de Scampis, façon Thaï, nouilles chinoises		17.

Nos Plats

Poêlée de Scampis à la Diable, riz pilaf		18.
Filet de Rougets grillés sauce limoncello, purée à l'huile d'olive citron		20.
Escalope de Saumon grillée, sauce au fenouil et basilic		20.
Pavé de boeuf grillé, sauce béarnaise ou poivre vert		22.
Langue de Bœuf, sauce Madère		19.
Croustillant de Jambonneau sauce moutarde à l'ancienne		19.
Coquelet « à la Royale », champignons moutarde		17.
Filet Américain, frites et crudités		16.
Bouchée à la Reine		14.
Boulets à la Liégeoise	1pce 11.	2pces 14.

Nos Pâtes

	Petit	Plat
Penne Carbonara	10.	12.
Penne sauce Parmesan	10.	12.
Spaghetti Bolognaise	10.	12.
Tortellini crème jambon	14.	16.
Lasagne		14.

Mais aussi...

Croque Monsieur et ses crudités	9.
Toast cannibale et ses crudités	10,5.
Croque revisité à la Mozzarella Pesto et tartare de tomates au basilic	14.

Nos prix sont en Euros et TVA comprise.

Carte extraite de :

<http://www.resto.be/restaurant/6780-messancy/141945-la-brasserie-liegeois/evenements/>

3. CONNEXION SANS FIL

Norman et les applications de rencontre

Tâche de médiation : Résumé du contenu d'une vidéo en français authentique

Objectif : Résumer en français la vidéo du youtubeur Norman proposée, afin d'être capable de pouvoir raconter l'essentiel du document audiovisuel à une troisième personne.

Aptitudes linguistiques : Comprendre et écrire

Contenus

- Découverte du youtubeur français Norman et son site *NORMAN FAIT DES VIDÉOS*.
- La structure et contenu du résumé de l'essentiel.
- Compréhension globale de la vidéo sur les nouvelles applications de rencontre.
- Réflexion métalinguistique par rapport aux différences entre le français et l'espagnol.

Supports

- Ordinateur avec connexion internet, projecteur, haut-parleurs.
- Vidéo « Les applications de rencontre », dans le site *NORMAN FAIT DES VIDÉOS* :
<https://www.youtube.com/watch?v=p4aRljWMeSU/>

Durée : 1 séance

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant le visionnage	Présentation de la tâche	Groupe-classe
	Découverte du site <i>NORMAN FAIT DES VIDÉOS</i>	
Pendant le visionnage	1. Compréhension globale : le fil rouge	Groupe-classe
	2. Compréhension détaillée : la structure	
	3. Prise de notes pour le résumé	
Après le visionnage	Rédaction des résumés	Par groupes
Correction	Co-correction collective	Par groupes
Autoévaluation	Points forts et faibles des résumés	Groupe-classe

4. VOYAGE ALLER-RETOUR

Vente de billets à la gare de Monaco-Monte-Carlo

Tâche de médiation : Interprétation de liaison ou bilatérale

Objectif : Représenter un processus de médiation interculturelle entre un voyageur espagnol et un guichetier de gare monégasque qui ne réussissent à s'entendre que grâce à l'aide d'un médiateur.

But de l'interaction : Le voyageur espagnol achète un ticket aller-retour de Monaco à Nice.

Aptitudes linguistiques : Parler et interagir

Contenus

- Considération du processus de globalisation et ses répercussions sociolinguistiques.
- Participation dans un échange linguistique interculturel lié à une situation quotidienne.
- Valorisation du rôle des médiateurs dans la société d'aujourd'hui.

Supports : Horaires et prix du trajet Monaco-Nice

Durée : 1 séance

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant de commencer	Présentation de la tâche	Groupe-classe
Préparation	Planification du jeu de rôle	Par groupes
Représentation	Représentation des jeux de rôle	Groupe-classe
Réflexion	Feedback et analyse du rôle des médiateurs dans ce type d'échanges interculturels	Groupe-classe

Prix moyen estimé :

3 €

Trajet moyen :

00h22

Trajet le plus court :

00h16

Service :

- Premier train à 06h02
- Dernier train à 23h06
- 42 trajets dans la journée

Gares :

- 📍 Monaco—Monte-Carlo
- 📍 Nice Ville

13h37 Monaco—Monte-Carlo

13h40 Cap-d'Ail (1')

13h45 Èze (1')

13h49 Beaulieu-sur-Mer (1')

13h52 Villefranche-sur-Mer (1')

13h55 Nice Riquier (1')

14h00 Nice VilleSNCF
Train 20496

Réserver un billet

Trajet direct · 5 arrêts

Durée : 00h23

21h05 Nice Ville**21h28** Monaco—Monte-CarloSNCF
Train 15607

Réserver un billet

Trajet direct · 5 arrêts

Durée : 00h23

21h32 Nice Ville**21h54** Monaco—Monte-CarloSNCF
Train 20535

Réserver un billet

Trajet direct · 5 arrêts

Durée : 00h22

Horaires et prix du trajet :

<https://horaires.captaintrain.com/trains/nice-ville/monaco-monte-carlo?date=2016-05-01/>

5. TRANSPORT EN COMMUN

Publication d'une annonce sur le site *BlaBlaCar.fr*

Tâche de médiation : Traduction

Objectif : Traduire vers le français une annonce pour le site *BlaBlaCar.fr*

Aptitudes linguistiques : Écrire

Contenus

- Découverte du site *BlaBlaCar.fr.*, où on peut trouver des annonces de covoiturage.
- Les valeurs liées au covoiturage : démarche citoyenne, rencontre humaine, écologie, etc.
- Répertoire lexicale quotidien par rapport aux sites web de covoiturage.
- Réflexion métalinguistique par rapport aux différences entre le français et l'espagnol.

Supports

- Ordinateur avec connexion internet, projecteur.
- Pétition de traduction espagnol-français d'une annonce sur *BlaBlaCar.fr*.

Durée : 1 séance

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant de commencer	Présentation de la tâche	Groupe-classe
	Découverte du site <i>BlaBlaCar.fr</i>	
Production écrite	Lecture de la pétition	Par groupes
	Traduction des données au français	
Correction	Co-correction collective	Par groupes
Autoévaluation	Points forts et faibles des traductions	Groupe-classe

¡Hola!

Me llamo Carmen y me gustaría publicar un viaje que realizaré próximamente a Francia en la página francesa *BlaBlaCar.fr*, pero no hablo nada de francés y no se muy bien cómo. ¿Conoces *BlaBlaCar*? ¡Es muy simple! Los conductores publican las plazas disponibles en su coche y los pasajeros que estén interesados pueden reservar sus plazas, lo que permite hoy en día que millones de conductores y pasajeros ahorren muchísimo dinero en sus desplazamientos. ¿Podrías ayudarme? Necesito que me traduzcas estos datos concretos al francés, para poder publicar mi oferta lo antes posible.

1. ¿Con qué frecuencia realizas este viaje?

Una vez (ida)

2. Puntos de encuentro

Salida: Oviedo, C/ General Elorza

Destino: Paris, Rue du Rivoli

3. Ciudades de paso

Bilbao, Burdeos, La Rochelle, Tours (máximo 15 minutos de desviación)

4. Día y hora

24/05/2016, 10:00

5. Aportación por plaza

Oviedo: 60€ / Bilbao: 50€ / Burdeos: 40€ / La Rochelle: 30€ / Tours: 20€

6. Plazas disponibles: 4

7. Detalles

Viajaré por autopista. Pararemos cada dos horas. Llegaremos a París para cenar.

Muchas gracias.

Carmen

Élaboration propre

6. LA TERRE, NOTRE PLANÈTE

Journée de sensibilisation pour la défense de l'environnement

Tâche de médiation : Interprétation consécutive

Objectif : Simuler une journée de sensibilisation bilingue espagnol-français pour la défense de l'environnement, avec des interventions en français et des interprétations en espagnol.

Aptitudes linguistiques : Parler et interagir

Contenus

- Prise de conscience des problèmes environnementaux.
- Utilisation et compréhension du lexique commun et spécialisé sur l'environnement.
- Expression de la cause et la conséquence.
- Adaptation du registre de langue à la situation communicative proposée.
- Valorisation du rôle des médiateurs dans la société d'aujourd'hui.

Durée : 2 séances (1 séance pour la préparation + 1 séance pour la simulation de la journée)

Modalité de travail : individuel (animateur), petits groupes et groupe-classe

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant de commencer	Présentation de la tâche	Groupe-classe
Préparation	Planification de la journée de sensibilisation	Par groupes
Mise en scène	Simulation de la journée de sensibilisation	Groupe-classe
Réflexion	Feedback et analyse du rôle des médiateurs dans ce type d'échanges interculturels	Groupe-classe

7. À LA FAC

Soirée Erasmus multiculturelle

Tâche de médiation : Interprétation de liaison ou bilatérale

Objectif : Représenter un processus de médiation interculturelle parmi des étudiants Erasmus internationaux qui ne réussissent à s'entendre que grâce à l'aide d'un médiateur.

But de l'interaction : Se présenter, dire d'où on vient, ce qu'on étudie, parler de son pays.

Aptitudes linguistiques : Parler et interagir

Contenus



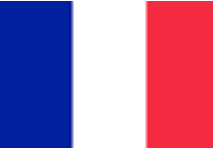

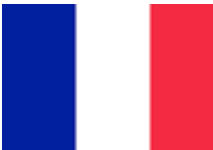
- Découverte du programme d'échange *Erasmus*.
- Attitude critique vers les stéréotypes culturels.
- Participation dans un échange linguistique interculturel lié à une situation quotidienne.
- Utilisation du langage non verbale pour compléter les carences dans la langue cible.
- Valorisation du rôle des médiateurs dans la société d'aujourd'hui.





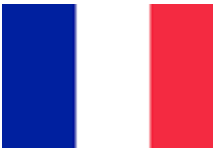
Support : Fiche pour l'interaction





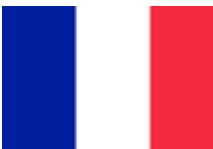
Durée : 1 séance

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant de commencer	Présentation de la tâche	Groupe-classe
	Découverte du programme Erasmus	
Préparation	Planification du jeu de rôle	Par groupes
Représentation	Représentation des jeux de rôle	Groupe-classe
Réflexion	À la chasse aux stéréotypes	Groupe-classe
	Feedback et analyse du rôle des médiateurs dans ce type d'échanges interculturels	

 <p>ÉTUDIANT ESPAGNOL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu lui offres une bière - Tu penses qu'il est italien 	  <p>ÉTUDIANT ESPAGNOL MÉDIATEUR</p>	  <p>ÉTUDIANT ALLEMAND</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ville d'origine : Aachen - Tu n'aimes pas la bière - Tu n'es pas blonde
--	--	--

 <p>ÉTUDIANT ESPAGNOL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu étudies ingénierie - Pour toi, il est allemand - Envie d'aller en Italie 	  <p>ÉTUDIANT ESPAGNOL MÉDIATEUR</p>	  <p>ÉTUDIANT ITALIEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ville d'origine : Brindisi - Tu étudies ingénierie - Tu ne gesticules pas trop
---	---	---

 <p>ÉTUDIANT ESPAGNOL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu reconnais son accent - Tu veux parler anglais - Tu te fâches 	  <p>ÉTUDIANT ESPAGNOL MÉDIATEUR</p>	  <p>ÉTUDIANT ANGLAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ville d'origine : Sheffield - Accent anglais très fort - Marre de parler anglais
---	--	--

Élaboration propre

8. LA RECHERCHE D'EMPLOI

Envoyer une lettre de motivation

Tâche de médiation : Traduction d'un texte formel

Objectif : Traduire vers le français une lettre de motivation

Aptitudes linguistiques : Écrire

Contenus

- Structure et contenu de la lettre de motivation en langue française.
- Connaissance de la convention sociolinguistique liée aux lettres de motivation en français.
- Réflexion métalinguistique par rapport aux différences entre le français et l'espagnol.
- Répertoire lexicale quotidien par rapport aux lettres de motivation.
- Usage des dictionnaires en papier comme moyen d'apprentissage.

Supports

- Carte de motivation en langue espagnole.
- Dictionnaires bilingues en papier.

Durée : 1 séance

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant de commencer	Présentation de la tâche	Groupe-classe
	La structure d'une lettre de motivation	
Production écrite	Lecture de la carte en espagnol	Par groupes
	Traduction de la carte vers le français	
Correction	Co-correction collective	Par groupes
Autoévaluation	Points forts et faibles des traductions	Groupe-classe

Carmen Rodríguez Gómez
Avda. Federico García Lorca 4 5º B
18003. Granada
Tif: 611000998

FRUTAS ALHAMBRA S.L.
Polígono Industrial Juncaril Parcela 3. Nave 2
18059. Albolote (Granada)

Granada 1 de diciembre de 2010

Estimados señores:

He finalizado recientemente mis estudios de Comercio Internacional en la Universidad Autónoma de Barcelona y tengo conocimientos de Inglés, Alemán e Italiano.

Como podrán comprobar en el Currículum Vital que les adjunto he trabajado durante algún tiempo en varias empresas relacionadas con el sector de la agroindustria en Andalucía en el ámbito comercial.

Estaría muy interesado en concertar una entrevista personal con vds. a fin de poderme incorporar a su empresa al equipo comercial.

Sin otro particular y esperando se pongan en contacto conmigo se despide atentamente.



FDO. Carmen Rodríguez Gomez

Lettre de motivation extraite de :

<https://alquifeorienta.files.wordpress.com/2010/11/modelo-de-carta-de-presentacion1.jpg/>

9. AU BUREAU

L'entretien d'embauche bilingue

Tâche de médiation : Interprétation de liaison ou bilatérale

Objectif : Simuler un entretien d'embauche, dans lequel l'employeur ne parle que français et le candidat ne parle qu'espagnol. Ils s'entendent grâce à l'aide d'un interprète.

Aptitudes linguistiques : Parler et interagir

Contenus

- Considération du processus de globalisation et ses répercussions sociolinguistiques.
- Participation dans un échange linguistique interculturel lié à une situation formelle.
- Adaptation du registre de langue à la situation communicative proposée.
- Valorisation du rôle des médiateurs dans la société d'aujourd'hui.

Durée : 2 séances (1 séance pour la préparation + 1 séance pour la simulation de l'entretien)

Déroulement

PHASE	ACTION	MODALITÉ DE TRAVAIL
Avant de commencer	Présentation de la tâche	Groupe-classe
	Mobilisation des connaissances : l'entretien d'embauche	
Préparation	Planification de l'entretien d'embauche	Par groupes
Mise en scène	Représentation des entretiens d'embauche	Groupe-classe
Réflexion	Feedback et analyse du rôle des médiateurs dans ce type d'échanges interculturels	Groupe-classe