



LA EVALUACION. IDIOMA MODERNO: FRANCES

FRANCES: 3

Centros de Profesores

11055

DE
DIA



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO

LA EVALUACION IDIOMA MODERNO FRANCES

JOAQUIN DIAZ CORRALEJO
CARMEN SAEZ PENOUCOS
ANTOINE SAINT-BOIS

BIBLIOMEC
100371

Colaboración para la 1ª parte de:

Equipos de apoyo para La Reforma de las
Enseñanzas Medias del Ministerio de
Educación y Ciencia y de las Comunidades
Autónomas de Andalucía, Canarias y
Valencia.

Nivel: EE.MM.



Colección: "*Documentos y propuestas de trabajo*"

R. 177665



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO
N.I.P.O. 176-87-153-2
I.S.B.N. 84-505-6153-1
Depósito Legal M- 23515 - 1987
Imprenta MARIN ALVAREZ, Madrid

Sumario

| | Págs. |
|---|-------|
| Prólogo | 5 |
| Primera Parte: Hacia una Evaluación Formativa | 7 |
| Los Presupuestos didácticos de la Reforma: La importancia de los Objetivos comunes | 7 |
| Los Objetivos comunes, pieza clave de la Reforma | 8 |
| Una preocupación internacional | 8 |
| Objetivos comunes y Objetivos específicos. Contenidos | 11 |
| Revisión del sentido de la Evaluación: La Evaluación Formativa | 12 |
| Los términos "Evaluación formativa" y "proceso educativo" | 12 |
| Características de la Evaluación formativa | 12 |
| Principios generales de la Evaluación formativa | 13 |
| Los objetivos comunes y el proceso evaluador | 14 |
| Problemas y panorámica actual. Propuestas de trabajo | 14 |
| Segunda parte: La Evaluación en idioma moderno: Francés | 17 |
| Características de la Evaluación | 17 |
| Introducción | 17 |
| Consideraciones sobre la programación de la evaluación en Francés | 17 |
| La autoevaluación. La recuperación | 18 |
| Esquema para la elaboración de un cuaderno didáctico | 20 |
| Ficha de autoformación | 23 |
| Escalas de Evaluación | 24 |
| Las pruebas de producción oral. E.O. | 24 |
| Las pruebas de producción escrita. E.E. | 26 |
| Modelos de actividades para una prueba de evaluación | 29 |
| Comprensión oral | 29 |
| Expresión oral | 29 |
| Comprensión escrita | 29 |
| Expresión escrita | 30 |

| | Págs. |
|---|-------|
| Modelo de prueba para una evaluación global | 31 |
| Comprensión oral | 32 |
| Expresión oral | 36 |
| Comprensión escrita | 40 |
| Expresión escrita | 46 |
| Tiempos y baremos recomendados | 49 |
| Cuadro interacción Objetivos comunes - Objetivos de Materia | 52 |
| Cuadro interacción Objetivos comunes - Objetivos Generales | 58 |
| | |
| Proyecto de consecución y evaluación de los objetivos comunes en Francés | 59 |
| Objetivos comunes idioma moderno | 67 |

Prólogo

Los documentos que ahora presentamos son continuación y complemento de los que, como "Documentos I", vieron la luz en julio de 1985. Se trataba entonces y se trata ahora de aclarar conceptos, precisar terminologías y proporcionar al profesorado referencias e ideas útiles para un trabajo diario en clase, en la línea de los objetivos buscados por la reforma de las enseñanzas medias.

Para ello los "Documentos Complementarios I" se ocupaban de tres temas claves: los objetivos comunes y su interpretación; la interdisciplinariedad, su sentido, tipos y posibilidades, y la evaluación, enfocada como evaluación formativa.

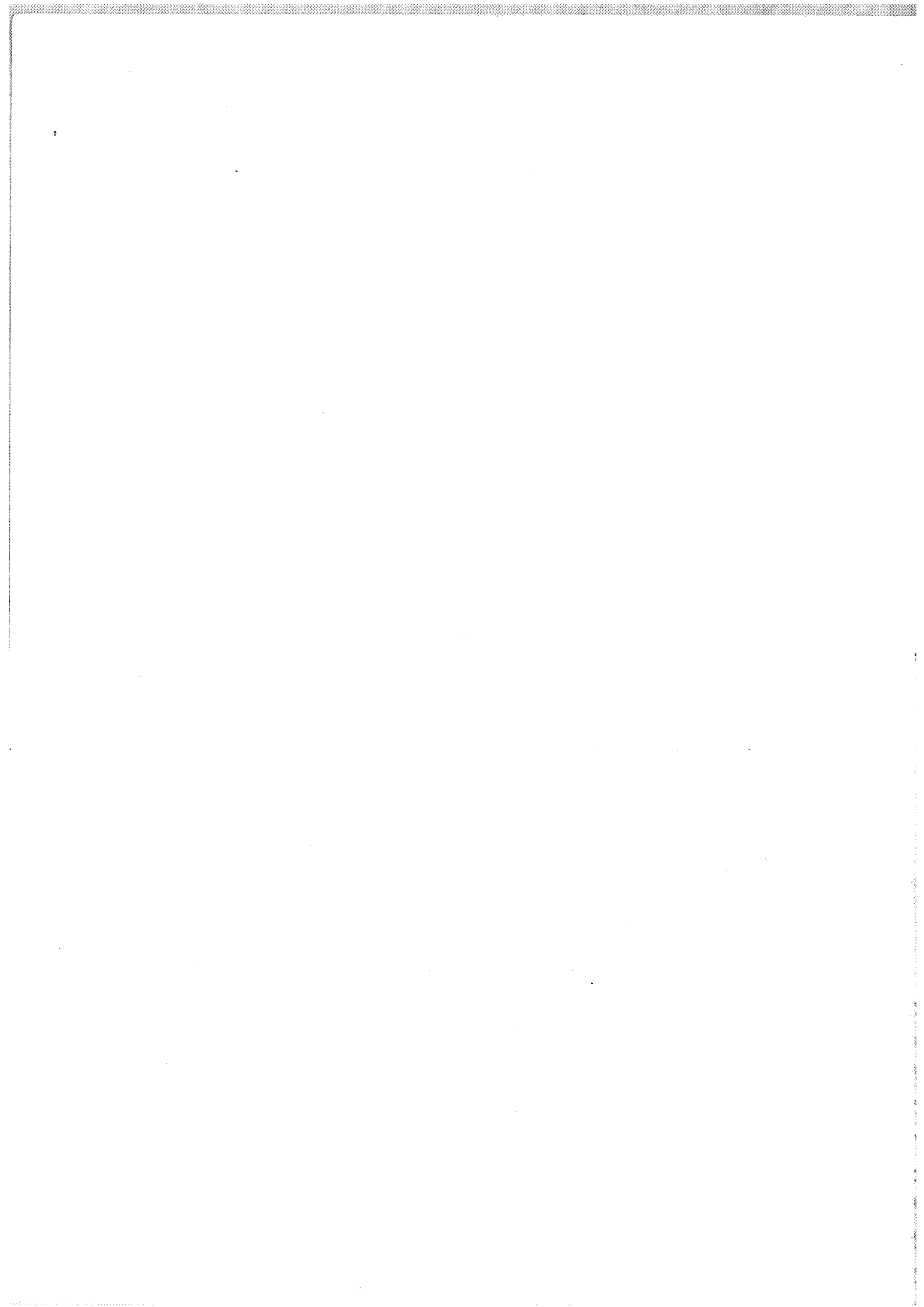
Los "Documentos complementarios II" continúan y desarrollan este último punto: la evaluación. Buscan aclarar al máximo su sentido y su relación con los objetivos comunes y objetivos específicos, indicando la línea que parece más oportuna y realista para ello. Pero, sobre todo, pretenden ir más allá del marco teórico para centrarse en la práctica diaria, en la evaluación desde las distintas materias, proporcionando al profesor instrumentos útiles en este campo.

Nacen estos documentos de una demanda generalizada del profesorado y de un complejo proceso de colaboraciones. Así, en efecto, han participado en su elaboración asesores técnicos, coordinadores y profesores del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades autónomas de Canarias, Valencia y Andalucía, esta última copartícipe en la parte introductoria: "Hacia una evaluación formativa".

Consta cada documento de esta serie de dos partes, tras el prólogo. Forma la primera la aludida introducción "Hacia una evaluación formativa", documento fundamental ya que contiene el enfoque teórico y conceptual de la evaluación que pretendemos y su incardinación en el contexto general de los objetivos y presupuestos didácticos de la reforma.

La segunda parte está constituida en cada caso por un documento de materia. Se trata en ellos de facilitar la tarea del profesor proporcionándoles propuestas de evaluación y estrategias variadas para su tratamiento. Así, en los documentos se encontrarán tablas de interrelación entre objetivos comunes y específicos, ejemplos de ítems y actividades, sugerencias de trabajo e incluso unidades didácticas completas, modelos, tipos de pruebas y bibliografía sobre ellas. En resumen, un amplio repertorio que, aún así, sólo constituye un primer acercamiento al tema, sin duda perfeccionable y revisable, y que solo desarrolla algunos de sus aspectos, aquellos en los que cada materia se ha centrado o desarrollado con preferencia. Conviene también recordar que estos documentos completan la ya abundante serie con la que cada una de ellas ha desarrollado programaciones específicas y que aquí no se repiten.

Pese a todas estas aportaciones el profesor seguirá quizá manteniendo muchas interrogantes y hasta puede que disienta de algunas de las interpretaciones que se hacen. Es lógico: habrá de ser la misma experiencia la que nos ayude a corregir errores y a conseguir métodos más eficaces. En cualquier caso la intención es que esta nueva entrega de los "Documentos complementarios" signifique un paso más en la búsqueda de la evaluación formativa que todos pretendemos.



Primera parte: Hacia una evaluación formativa

Los Presupuestos didácticos de la reforma: La Importancia de los objetivos comunes

Los objetivos comunes, pieza clave de la Reforma

Las enseñanzas medias actuales están estructuradas en torno a un cuerpo de conocimientos a veces muy alejados de la realidad, excesivamente teóricos y distribuidos en compartimentos estancos, sin que existan apenas intentos de coordinación o globalización. Es cierto que esta situación se ve superada muchas veces por el trabajo del profesorado y las experiencias de grupos que han iniciado hace ya tiempo la renovación; precisamente, esta reforma pretende generalizar los avances e incidir sustancialmente, entre otros, en los siguientes aspectos:

- Atención preferente a la consecución de objetivos que trasciendan el campo de las asignaturas.
- Definición de una metodología activa.
- Replanteamiento del sentido y el alcance de los contenidos.
- Aproximación interdisciplinaria entre las materias.
- Revisión del sentido de la evaluación como instrumento de aprendizaje.

El primer aspecto es de gran interés y está íntimamente ligado a los restantes. Los objetivos comunes, son pieza clave en el edificio de la reforma; son puntos de referencia para organizar y llevar adelante el proceso. En este contexto, las materias no constituyen fines en sí mismas: son medios para la obtención de dichos objetivos, los cuales deben impregnar la programación y, dentro de ella, muy en especial la metodología.

Es quizá este uno de los elementos más llamativos que aparece en el proyecto de reforma de las enseñanzas medias y el que ha abierto un debate más rico, que se prolonga desde sus comienzos en el curso 1983/84.

El proyecto de reforma que estamos desarrollando se caracteriza, en efecto, porque en el diseño de actividades y en la selección de contenidos se atiende con especial énfasis a la consecución de unos objetivos generales comunes, además de a los objetivos tradicionalmente considerados específicos de materia. Con estos objetivos se pretende posibilitar una maduración intelectual y personal del alumno en el proceso de aprendizaje.

De este modo, si los objetivos del currículo persiguen la formación íntegra del adolescente, en el sentido de que no sólo sea una persona que posea una determinada cantidad de información conceptual sino también, y sobre todo, que desarrolle destrezas y habilidades expresivas, comprensivas, críticas, cooperativas, lógicas, etc., ello supone que los procesos metodológicos de enseñanza deben planificarse y desarrollarse en el aula dirigidos a cultivar simultáneamente la adquisición de unos contenidos de carácter conceptual bien seleccionados y la potenciación de las habilidades anteriormente reseñadas. Una disociación en este sentido sería a todas luces inadecuada y poco efectiva para el logro de las finalidades de la reforma.

En ella, las grandes fases del proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, desarrollos metodológicos y evaluación) deben constituirse como una globalidad en constante interacción. O, en otras palabras, un proceso de desarrollo curricular, que alcance en grado óptimo los propósitos que se han planteado, requiere que el diseño de sus componentes esté siempre relacionado de modo que la enseñanza funcione como un todo coherente.

A la vez, dicho diseño debe ser comprendido y desarrollado por el conjunto del profesorado encargado de ponerlo en práctica; ayudar a esa comprensión y puesta en práctica es la finalidad de este documento que continúa otros que anteriormente han visto la luz ("Libro Verde", "Documentos complementarios I").

Pero antes de entrar en otros aspectos, es preciso situar estas inquietudes y este énfasis en unos objetivos comunes en la panorámica actual de la enseñanza; aludir, aunque sea brevemente, a la consideración que el tema merece a las corrientes internacionales más avanzadas, ya que, en efecto, no se trata en ningún modo de una "originalidad" del proyecto de reforma de las enseñanzas medias, sino de una preocupación ampliamente compartida por países punteros en investigación curricular.

Una preocupación internacional

Las transformaciones socio-económicas del mundo contemporáneo han aumentado la distancia que separa a los centros de enseñanza de la vida real. Como consecuencia, un porcentaje cada vez más elevado de jóvenes rechaza la institución docente o adopta aptitudes de indiferencia total ante la misma.

La escuela debe contribuir, en la medida de sus posibilidades, a la solución del evidente problema, convirtiéndose no en una isla de hipotética cultura, sino en centro conectado con el entorno y, consiguientemente, abierto a las necesidades e intereses de los alumnos, quienes van a incorporarse a una sociedad que precisa de unas determinadas capacidades en sus componentes.

La reflexión sobre cuáles sean aquellas necesidades o estas capacidades se ha generalizado en todos los países europeos. El planteamiento básico en cuanto a las materias que componen un plan de estudios ya no es simplemente preguntarse qué contenidos conceptuales deben adquirirse a través de una asignatura determinada, sino también cómo a través de esa asignatura pueden lograrse las capacidades aludidas.

Mencionaremos tres ejemplos concretos del debate internacional que se lleva a cabo al respecto.

En la respuesta del Colegio de Francia, en 1985, a la solicitud del presidente francés François Mitterrand sobre cuáles serían los principios fundamentales de la enseñanza del porvenir, que integrasen la cultura literaria y artística más universal con los saberes y métodos de las ciencias más recientes, la mencionada institución, cumbre de la intelectualidad francesa, fija una serie de principios generales, de objetivos comunes, que deben impregnar toda la enseñanza. Se indica que los programas nacionales deberían definir el mínimo común cultural, es decir, el núcleo de saberes y capacidades fundamentales y obligatorias que todos los ciudadanos deben poseer. Se destaca que ha de hacerse el máximo esfuerzo para que todos los ciudadanos tengan un dominio real de la lengua

común, hablada y escrita, así como el razonamiento experimental. Se subraya el papel de la cultura como técnica de defensa frente a las diversas formas de presión, lo que significa el enseñar a utilizar críticamente las fuentes de información y el despertar disposiciones críticas que deben proteger al ciudadano contra los abusos de poder de los que es objeto, los de la publicidad, propaganda y fanatismo político o religioso. Se añade que deben potenciarse los métodos lógicos de razonamiento, que por su mismo rigor, encierran una extraordinaria eficacia heurística; pero, además, la enseñanza debe tener como objeto, en todos los campos, el conseguir resultados y el colocar a quien aprende en disposición de descubrir por sí mismo. En este campo más que en cualquier otro, se insiste, habría que subordinar la teoría a la práctica. La visión de los diversos factores que conforman una realidad debe ser obra de una enseñanza armoniosa, que ha de lograr el justo equilibrio entre el ejercicio de la lógica racional por medio del aprendizaje de un instrumento del pensamiento -como son las matemáticas- y la práctica del método experimental sin olvidar todas las formas de destreza manual y de habilidad corporal.

En la Conferencia Permanente de los Ministros Europeos de Educación (Bruselas, mayo de 1985), la resolución sobre los problemas y perspectivas de la enseñanza en este caso, la de los jóvenes de 16 a 19 años, mantiene que se debe facilitar a los jóvenes el desarrollo de una vida personal plena y de confianza en sí mismos, que hay que facilitarles el que ocupen un lugar activo y responsable en una sociedad democrática, que se les ha de facilitar la entrada en el mundo del trabajo o de la enseñanza en un nivel superior, así como hacerles valorar su herencia cultural y el empleo del tiempo libre de forma constructiva. Para todo esto, la enseñanza debe proporcionar a los jóvenes los conocimientos y habilidades básicas y, en especial, el desarrollo de la facilidad para un razonamiento claro y crítico, y un enfoque abierto y de recursos variados para la solución de problemas y toma de decisiones. También debe dirigirse a fomentar una actitud creativa y flexible hacia la vida y el deseo y la habilidad de aprender y de adaptarse al cambio durante toda la vida.

La Comunidad Económica Europea considera como tema prioritario, desde 1976, el desarrollo de una mejor enseñanza. Bajo el título Transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y a la vida activa ofrece una serie de indicaciones sobre política educativa dirigida a los jóvenes entre los 14 y los 18 años. Varios de estos planteamientos se están llevando a la práctica en los dos programas de acción que se desarrollan como proyectos pilotos en una amplia gama de centros de enseñanza europeos.

Entre los principales que sirven de base a los planteamientos anteriores interesa destacar las afirmaciones de que los sistemas pedagógicos han de ser flexibles para que puedan responder a las necesidades e intereses de todos los jóvenes y que deben basarse en las capacidades y necesidades individuales de los mismos. No quiere esto decir que los centros de enseñanza hayan ignorado la necesidad de desarrollar estas competencias; lo que ocurre es que ha resultado difícil hacerlo dentro del marco de los programas escolares basados en las formas tradicionales de conocimientos (Políticas para la transición, marzo 1984).

Las competencias y los conocimientos necesarios para los jóvenes se pueden agrupar en tres bloques: competencias individuales o personales, (es decir, el conocimiento de uno mismo, la actitud para aceptar y usar la crítica, el espíritu de iniciativa y la capacidad lógica); competencias interpersonales: aptitud para aceptar las reglas de un grupo o de una organización, actitud para cooperar con otros en una tarea común, capacidad para formular las ideas en palabras y para comunicar, escuchar, explicar, argumentar, leer y escribir; comprensión y conocimientos, de las matemáticas básicas, de los tipos de trabajo, de las alternativas al mismo, de la naturaleza de las relaciones sociales. (Educación para la transición: el reto del programa de estudio, agosto 1984).

Los enfoques anteriores implican programas nuevos y, consiguientemente, nuevos planteamientos de la evaluación. Frente a una evaluación normativa reducida a la fijación de controles periódicos y un posible examen final que se convierte en causa frecuente de desmotivación de los alumnos y que es reflejo de una enseñanza directiva y de una sociedad con fuerte componente autoritario, aparece la evaluación como instrumento formativo. En este sentido es parte integrante del proceso pedagógico, lo que quiere decir que sirve tanto a alumnos como a profesores para la

identificación de sus puntos fuertes y débiles. Los métodos de evaluación han de estar en armonía con el espíritu del programa, de forma tal que si se quiere desarrollar, por ejemplo, la autonomía y el espíritu de iniciativa de los alumnos, éstos no deben ser evaluados a base de pruebas normativas. La evaluación ha de ser coherente con el contenido del programa, es decir, que si los programas comprenden un conjunto de aptitudes y competencias, éstas deben ser valoradas. Igualmente, si los alumnos participan en una pedagogía activa, deben tomar parte activa en el proceso de evaluación. Esto apunta no solamente a la autoevaluación sino también a la coevaluación, a la estimación de los objetivos que se pretende alcanzar y a la valoración de la eficacia del curso. Los alumnos son partícipes pues, de su propio proceso de aprendizaje; la motivación, resultante del hecho de ser sujetos activos y no pasivos, redundará en la rentabilidad del sistema, superando las dificultades iniciales que toda visión nueva lleva consigo.

Los proyectos de la Comunidad Europea señalan algunas tendencias nuevas en la evaluación formativa. Probablemente, el principal resultado de estos trabajos sea la renovación pedagógica que supone la superación de la idea de que el principal objetivo de la enseñanza es simplemente el de inculcar un conjunto de informaciones de carácter conceptual. Una forma de superar estos límites la constituyen los denominados perfiles pedagógicos. Un perfil de estas características es "un documento sistemático que proporciona al lector una descripción precisa y global de un alumno dado, basada en las observaciones realizadas durante cierto tiempo y que se refieren a su amplio abanico de cualidades, de orden no exclusivamente escolar". (Nuevas tendencias en la evaluación, septiembre 1984).

La referencia a los perfiles incita a reconocer la importancia del desarrollo de aptitudes distintas de las puramente académicas, en tanto que objetivos educativos con valor por sí mismos. Si tienen este efecto es porque aquello que es objeto de una evaluación queda investido de un valor específico tanto para alumnos como para profesores, es decir, se toma seriamente. Al evaluar las aptitudes y las competencias sociales y prácticas, el perfil las valoriza.

Toda evaluación, del tipo que sea, lleva tiempo. Por otra parte, toda introducción de un elemento nuevo en el universo escolar implica más tiempo para los profesores, que han de discutir objetivos, contenidos, aplicación. No es ninguna sorpresa, pues, que uno de los principales problemas con los que se enfrenta el sistema de perfiles sea el factor tiempo. La experiencia de las escuelas que utilizan este sistema era que, para rellenar los formularios, hacía falta un tiempo excesivo, pero que iba disminuyendo a medida que los profesores se familiarizaban con el procedimiento. Puesto que la aplicación de los perfiles lleva consigo que la evaluación entra en el proceso de aprendizaje, esto implica que probablemente el profesor tenga que hacer una redistribución de su tiempo.

Los contenidos de los perfiles son variables pero, en general comprenden los aspectos siguientes: diferentes materias escolares; contenidos conceptuales, manejo de cifras, comprensión, comunicación, lectura/escritura; competencias físicas y prácticas; cualidades personales y capacidades sociales; intereses y actividades de tiempo libre.

La presentación de los perfiles es variable. Los dos tipos principales son: 1. Aquéllos cuyo objetivo fundamental es formativo, es decir, que constituye una referencia para el profesor y el alumno durante un curso. 2. Aquéllos que reflejan las aptitudes, los resultados obtenidos y la experiencia al final de un período de escolaridad, y que se pueden denominar recapitulativos.

En el primer caso se trata de una tabla de doble entrada, en la que en un eje figuran las competencias generales, es decir los objetivos comunes, por ejemplo: expresión oral, lectura, trabajo en común, trabajo autónomo, aplicación de la teoría a la realidad práctica. En el otro eje figuran las disciplinas escolares. La escala de notas es la siguiente: A: Excelentes competencias y buen uso de las aptitudes. B: Buenas competencias. C: Competencias, pero precisa ayuda. D: Necesita mucha ayuda en este terreno. X: No estamos en situación de evaluar sus aptitudes.

En el segundo caso, tipo recapitulativo, las competencias se clasifican en tres grupos:

I- Comunicación: lectura, expresión oral, manejo de cifras.

II- Desarrollo personal y social: trabajo en común, trabajo autónomo, iniciativa.

III- Aptitudes prácticas: Ejecución de instrucciones, manejo de equipamiento, coordinación física. En la escala de notas, de 1 a 10, se da solamente una explicación de la nota más elevada. Por ejemplo: "Lectura (10). Puede comprender un texto escrito si las ideas están expresadas en términos sencillos"; "Trabajo en común (10). Proporciona siempre una contribución positiva a las actividades del grupo"; "Coordinación física (10). Domina una gran variedad de movimientos".

Hasta aquí algunos de los planteamientos que se proponen en Europa y que guardan relación con las líneas de trabajo de la reforma.

Objetivos comunes y objetivos específicos

Contenidos

Los objetivos comunes son, pues, punto de referencia para todas las materias; pero éstas tienen a su vez unos objetivos específicos que les son propios y que han de basarse en unos contenidos relevantes y bien seleccionados.

Ciertamente la reforma de las enseñanzas medias propone un trabajo interdisciplinar entre materias (véase "Documentos Complementarios I") pero esto no impide que, al menos en la propuesta actual, la enseñanza esté organizada en torno a las disciplinas, y que el desarrollo de la enseñanza deba ser un proceso que integre aprendizaje de habilidades y de conceptos.

Esto significa que el profesor de una materia, cuando desarrolla metodológicamente los objetivos propios de la misma, debe estar cultivando en sus alumnos de forma concomitante el logro de habilidades que estarán en correspondencia con los propósitos de los objetivos. El contenido puede ser presentado y trabajado de modos muy diversos (estrategias de enseñanza), articulándose en torno al mismo diversas acciones (propuesta de actividades) que, según la naturaleza de las mismas, provocarán en los alumnos la potenciación de unos aprendizajes o de otros (expresión, comprensión, razonamiento, crítica... etc.). O, en otros términos, la enseñanza no se produce en el vacío, sino sobre un contenido, pero la forma en que ese contenido sea enseñado determinará la consecución de unos u otros objetivos.

En la práctica, pues, no vamos a separar el desarrollo de habilidades en los alumnos de la adquisición de información de carácter conceptual. Ambos aspectos suponen, en definitiva, adquisición de conocimientos.

En torno a todos estos aspectos se ha abierto el debate en la reforma de las enseñanzas medias, pero su elemento propulsor hay que encontrarlo en la exigencia de evaluación de los objetivos. Más esquemáticamente, tres son los aspectos debatidos:

- El número de objetivos comunes, su formulación e interpretación.
- La integración/relación de los objetivos de materia con estos objetivos comunes.
- La evaluación de los objetivos comunes: ¿cómo llevarla a la práctica?.

En el primer aspecto dicha formulación ha evolucionado en la revisión del "Libro Verde" (1985) integrando y simplificando su redacción; en los "Documentos complementarios I" se ha intentado una operativización que aclare su sentido. Más adelante insistiremos en todo ello.

Del mismo modo se ha avanzado desde las distintas materias en tablas de interrelación de objetivos, de los que en los documentos de materias se ofrecerán varias propuestas.

Pero la cuestión se ha centrado preferentemente en el tercer punto: su evaluación y aparentes dificultades.

Revisión del sentido de la Evaluación: La Evaluación Formativa

En la "Introducción" al libro "Hacia la reforma" (1985) se escribe textualmente:

"La evaluación deberá ser coherente con los principios en que se inspira la reforma. Un sistema tradicional de evaluación daría al traste por completo con los fines educativos que se persiguen; por tanto, deberá ser formativa, se dirigirá al proceso de aprendizaje y, como tal, será continua, atendiendo simultáneamente a la recuperación de los alumnos que la necesiten. Destacamos, sobre todo, que ese carácter formativo de la evaluación la convierte en instrumento de ayuda y no de censura. Se debe valorar el proceso, el trabajo diario del alumno, cuya situación inicial habrá de conocer, pues es un punto de referencia de capital importancia.

La evaluación se acomodará al seguimiento individual de cada alumno, prestando especial atención al problema de los "niveles", cuya existencia real no debe llevar a la "penalización" de ciertos estudiantes. Ello implica, igualmente, la autoevaluación del alumno y la continua revisión de la programación por parte del profesor; en ella debe producirse un elevado grado de coherencia entre objetivos comunes y objetivos de materia. Un buen plan de evaluación nos permitirá comprobar esa coherencia y la validez, por tanto, de las programaciones y del mismo sistema educativo del centro. Se trata de aspectos en los que queda aún mucho por avanzar".

Subrayamos ahora su carácter formativo y continuo, dirigido al proceso de aprendizaje, lo que con mucho más detalle se explicita en los "Documentos complementarios I" (pp.27-47).

Sin pretender repetir lo allí escrito, sí conviene de nuevo insistir en los términos "evaluación formativa", en sus características y en su adecuación al proceso educativo.

Los términos "evaluación formativa" y "proceso educativo"

Evaluación y calificación se confunden en la práctica escolar, por más que estos dos conceptos sean distintos. Justo donde los números no llegan, comienza la "evaluación formativa": ese instrumento de ayuda y no de censura que a) aprecia y juzga el nivel de progreso de los alumnos de acuerdo con unos objetivos propuestos, b) indica las principales dificultades de los alumnos en la consecución de dichos objetivos y, lo que es muy importante, c) informa al profesor de la eficacia o ineficacia de su programación y metodología.

El "proceso educativo" no es, ni mucho menos, la famosa "campana de Gaus" que, condena y penaliza a la mitad de los componentes del aula. Al hablar de proceso educativo nos estamos refiriendo a un proceso integrador, sistemático y continuo, que persigue que todos los alumnos consigan esos aspectos fundamentales del aprendizaje (objetivos comunes) que se han marcado en la programación. "El proceso educativo no debe ser un proceso de selección de los más aptos, sino un auténtico y adecuado esfuerzo para que en cada alumno se actualicen todas las virtualidades que posee" (Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, 7 de noviembre de 1985).

Características de la evaluación formativa

- **Integral:** Tradicionalmente el objetivo de la evaluación se ha venido reduciendo a juzgar el progreso del alumno casi exclusivamente en el área de los contenidos conceptuales. Ni que decir tiene que esta evaluación tradicional estaba estrechamente vinculada a un concepto de educación como proceso de transmisión de contenidos. Ahora, en cambio, se considera que la escuela no debe transmitir sólo información conceptual sino que debe, sobre todo, dotar al sujeto de una serie de

habilidades, de actitudes, de instrumentos... que le permitan, una vez terminada la enseñanza obligatoria, poder continuar él mismo la tarea de autoeducarse. Y en este contexto, se afirma que la evaluación formativa es integral, ya que no sólo valora la adquisición de conceptos sino, sobre todo, los aspectos fundamentales del aprendizaje: actitud crítica, capacidad creativa, razonamiento lógico, etc.

- **Continua:** Se evalúa el proceso, en oposición al examen tradicional. La evaluación formativa, por tanto, no es un control que evidencia los niveles finales de un aprendizaje. Se concibe como un método que permite conocer la evolución de los alumnos en el aprendizaje, tanto de los objetivos comunes como de los objetivos de materia. De esta forma, se pretende resolver los principales inconvenientes del examen tradicional: factores de azar, de nervios, de personalidad del examinador, etc.

- **Compartida:** Esta característica se identifica con la autoevaluación del alumno: que él mismo tome conciencia de sus propios avances, estancamientos o retrocesos en relación a sus esfuerzos y así se responsabilice de su propia educación. Esta participación del alumno en la evaluación de su propio trabajo escolar sólo puede proporcionarle ventajas: autoestima, independencia, conocimiento de su propia evolución hacia las metas educativas. Aprenderá, en definitiva, a enfrentarse con las diferentes situaciones de la vida.

- **Reguladora del proceso educativo:** Tal vez sea ésta la característica primordial de la evaluación formativa, ya que constata el nivel de logro de los objetivos, analiza las deficiencias específicas en la adquisición de los mismos y, tras este análisis, reajusta la programación y la metodología. Lo más importante de esta evaluación consiste precisamente en que ayuda en todo momento a mejorar no sólo la programación del currículo, sino también los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al establecer esta relación entre profesor y alumno, por un lado, y programación, métodos y consecución de objetivos, por otro, hace posible que se consiga de forma progresiva esa necesaria adecuación entre todos los elementos del proceso educativo, que es la meta que se persigue.

Principios generales de la evaluación formativa

-La evaluación es parte integrante de la programación: se evalúan los objetivos de carácter conceptual, habilidades y actitudes que se han programado. No deberá elegirse, por tanto, ningún instrumento de evaluación hasta que no se tenga cuidadosamente definido y programado el contenido de la misma.

- No se evalúa para recompensar o castigar. La evaluación no es un fin en sí misma. Es un medio que busca un fin: mejorar el progreso general del alumno. Con esta finalidad habrá que seleccionar los procedimientos y técnicas de evaluación.

- Toda evaluación exige la comparación de unos datos con unos puntos de referencia. En este sentido, el profesor considerará la evaluación formativa en dos dimensiones:

*en relación con unos objetivos comunes a todo el proceso educativo.

*en relación con unos objetivos específicos de materia.

-La importancia de esta evaluación no reside en la calificación obtenida, sino en la evaluación de las distancias entre tres puntos:

a) punto de partida o nivel base del alumno,

b) momento en que se realiza la evaluación para comprobar el progreso adquirido en cada período de aprendizaje,

c) nivel hipotético que se desea alcanzar. Se acomoda, por tanto, esta evaluación al "seguimiento individual de cada alumno, prestando especial atención al problema de los "niveles", cuya existencia real no debe llevar a la "penalización" de ciertos "estudiantes".

-El alumno debe saber en todo momento cuál es su situación en relación con las distancias entre los tres puntos mencionados anteriormente (autoevaluación). Para ello, se le debe explicar con toda claridad los objetivos propuestos y los procedimientos para obtener información sobre su adquisición, de manera que nunca se sienta sorprendido por exámenes o preguntas que no esperaba.

-Al tener la evaluación un fuerte componente subjetivo, se hace necesario un diálogo múltiple entre profesores, padres y alumnos, conscientes de que la objetividad relativa surgirá del intercambio de diferentes puntos de vista subjetivos.

-Por último, un buen plan de evaluación formativa permitirá comprobar la coherencia entre los objetivos comunes y los objetivos de materia, la eficacia de la programación y metodología y la validez del mismo sistema educativo del centro.

Los Objetivos comunes y el proceso evaluador

Problemas y panorámica actual. Propuestas de trabajo.

La obligación "legal" (Instrucciones de evaluación de 3 de abril de 1984, B. O. E. 7 abril y 11 de noviembre de 1985, B. O. E. 24 de enero de 1986) de evaluar los objetivos comunes, ha obligado a romper los moldes de evaluación-calificación tradicional. Pero a la vez se ha presentado ante el profesor como una tarea difícil, tanto por su novedad como por el nivel de generalidad con que dichos objetivos están formulados.

Ante esta situación el profesorado ha desarrollado un intenso trabajo de investigación-experimentación en busca de nuevas formas de evaluación, con resultados a veces importantes, a veces no deseados por el espíritu de la reforma. Efectivamente, la separación entre la evaluación de objetivos de materia y objetivos comunes, el afán de "medir" éstos, ha llevado en muchos casos a una disociación entre ambos, siendo así que la reforma aporta como principio básico la implicación total de las materias con los objetivos comunes.

Sucede que la evaluación posee una dimensión funcional, de naturaleza eminentemente práctica, operativa, que acontece en la realidad. De este modo, aunque un profesor haya asumido, incluso con entusiasmo, el significado de la evaluación formativa y el interés por los objetivos comunes, si desconoce cómo traducirla a acciones, a formas le resultará inoperante.

Este proceso de redefinición y adaptación por parte del profesor de las prácticas en el aula a las nuevas orientaciones curriculares exige que, por un lado, se le ofrezca un nivel de especificación de los objetivos comunes, suficientemente abierto como para permitir su adecuación a múltiples contextos; pero, y sobre todo, para que le resulten comprensibles, exige una formulación próxima a la realidad didáctica del profesorado y con ejemplos concretos en las materias.

Estas consideraciones llevan a una conclusión: la efectividad de los objetivos comunes reside sobre todo en su incardinación y adecuación a los aspectos programáticos y metodológicos de las materias, mucho más que en la búsqueda de fórmulas concretas y "objetivables" de evaluar o "medir" los objetivos comunes "per se".

En este sentido, la evaluación formativa ha de servir como elemento de revisión del proceso y como fuente de retroalimentación, no sólo de la materia sino también del proyecto educativo del centro en su conjunto. Por ello, el trabajo de investigación en el aula deberá orientarse hacia esta adecuación más que hacia una "medición" rigurosa y matemática de los objetivos comunes que sólo puede originar confusión y ansiedad, sobre todo si se trata de "medir" objetivos de actitud. No es

pedagógico ni científico reducir estos objetivos a una lógica binaria: "sí es crítico" o "no es crítico". Estas actitudes (solidaridad, tolerancia, actitud crítica...) no se manifiestan, de hecho, en conductas inmediatamente observables, sino que se instalan en los dominios de lo profundo, se desarrollan con lentitud y maduran con el tiempo. No se pretende, pues, encerrar los objetivos de actitud en la simple significación de un número; lo que se pretende al evaluar, tanto estos objetivos como los cognitivos y los de destreza, no es otra cosa que interrelacionarlos con la metodología y la programación de cada una de las materias para que, de esta adecuación, surja una información que permita un juicio breve o informe cualitativo acerca del grado de consecución de dichos objetivos.

Así pues las palabras claves son programación y metodología, énfasis en el camino más que en el fin y trabajo impregnador y no disociado.

La evaluación, desde el punto de vista funcional, habrá de iniciarse con el conocimiento y comprensión de los objetivos por evaluar; habrán de ser puestos en relación con la enseñanza y programación de la materia, evitando así el desdoblamiento del profesor como evaluador (en unos casos para valorar el dominio de la materia y en otros los objetivos comunes). Es necesario resaltar una vez más que la evaluación no puede derivarse tan sólo de los objetivos sino que tiene que derivarse de lo sucedido en los desarrollos metodológicos en la clase.

Una evaluación centrada exclusivamente en los objetivos formulados, olvidando los procesos de enseñanza y sus soportes, está destinada a convertirse en artificial y estéril y a no reflejar la riqueza y complejidad de las situaciones de enseñanza, que en muchas ocasiones poseen un dinamismo y amplitud que rebasan todos los supuestos apriorísticos formulados.

Quizá en un primer momento la necesidad de evaluar específicamente los objetivos comunes sirvió de acicate para la ruptura con la enseñanza tradicional, y esto ha sido positivo; sin embargo, en la situación actual, y con vistas a la generalización de la reforma, debemos buscar especialmente la adecuación entre objetivos comunes y metodología.

Ello implica como consecuencia:

- Formación metodológica del profesorado.
- Elaboración de materiales adecuados.
- Elaboración de pruebas y muestras de seguimiento acordes con todo lo anterior.

La evaluación será así consecuencia última de la aplicación de una metodología activa que está en consonancia con los objetivos comunes y específicos.

Una evaluación adecuada de cada materia debe proporcionar información suficiente sobre la situación del alumno en el logro de los objetivos comunes. Si la línea metodología aplicada es la correcta, si la programación ha sido orientada en esta línea, si los materiales, actividades y pruebas están acordes con esa metodología y esos principios, parece claro que dicha información se puede obtener.

Si hemos avanzado en esta línea el problema de la sesión de evaluación y la formalización administrativa que ésta exija debe de ser un problema menor para el profesor. Es decir, cabrá plasmar en estadillos separados o en uno integrado objetivos específicos y comunes, podremos dar una o varias calificaciones, y es posible imaginar fórmulas diversas. Pero, en previsión de la futura generalización de la reforma, es evidente que, un modelo de exigencia administrativa de evaluación que no se ajustase a las características de una evaluación formativa y que no reflejase la dinámica de enseñanza, afectaría negativamente a la implantación de la reforma, lo que habrá que evitar.

En cualquier caso, recuérdese que en la actualidad la Resolución de 11 de noviembre de 1985 regula estos aspectos y a ella hay que atenerse, pero que en junio de 1987 volverá a ser revisada la hipótesis de partida, momento en el cual, podrán ser modificados, si procede a la luz de la experiencia, no sólo los objetivos generales sino la normativa legal, ERPAS, sistema de calificación o cualquier otro aspecto que se considere necesario. En este sentido los equipos del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades autónomas participantes en este documento siguen y seguirán trabajando y avanzando a lo largo de este curso.

Segunda Parte

La Evaluación en idioma moderno: Francés

Características de la Evaluación

Introducción

La evaluación, según se exponía en el documento anterior, no es una actividad aislada que cierra un proceso, sino un trabajo constante a lo largo del aprendizaje cuyo fin es comprobar en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos en la programación; de ahí la necesidad, a la hora de programar, de tener muy presente cómo planificar las tareas y actividades que nos permitan, al mismo tiempo que nuestros alumnos aprenden, ir comprobando el grado de consecución que de estos objetivos van adquiriendo.

El objetivo de la evaluación de una lengua extranjera será comprobar si el alumno es capaz de utilizar esta lengua como instrumento de comunicación.

Consideraciones sobre la programación de la evaluación en Francés

1. Hay una jerarquía de objetivos. La lingüística no es un objetivo en sí misma: si enseñamos la gramática a nuestros alumnos es para que la utilicen. La distinción fonética, gramatical, léxica, etc..., es indispensable desde el punto de vista de la pedagogía, pero en la comunicación estos apartados nunca están aislados. No evaluaremos la adquisición de elementos lingüísticos, sino a través de su utilización en actos de habla, puesto que los diferentes componentes de la lengua nunca están disociados en el uso de la misma.

Nuestros alumnos deben conocer estas nociones, pero a la hora de evaluar lo que nos interesa saber es si son capaces de desenvolverse en una situación de comunicación lingüística.

Las pruebas que para comprobar la misma propongamos serán pruebas de actuación y no de conocimiento, pruebas que midan la capacidad del uso correcto del idioma y no la de manipular elementos lingüísticos; pruebas que constaten la capacidad para integrar los elementos específicos y para producir comunicación real.

Ejercicios como: "Rellena los puntos suspensivos con los adjetivos posesivos correspondientes" no son oportunos en un enfoque comunicativo. Si el enunciado fuera: "Rellena con mon, ma, mes, ton, ta, tes... los puntos suspensivos siguientes", aún con su gran carga gramatical estaría dentro de lo comunicativo.

Entre las recomendaciones que J. E. Mothe (1) da, una es la de evaluar "el conocimiento de la lengua, no los conocimientos sobre la lengua". A veces es útil dar explicaciones gramaticales pero únicamente como ayuda pedagógica, nunca como meta del aprendizaje.

Son, pues, rechazables, so pena de disminuir la validez de la prueba:

- ejercicios para identificar las partes del discurso.

-preguntas que exijan un conocimiento de las mismas: ejemplo, el ejercicio de los posesivos.

2. Es conveniente utilizar para la evaluación actividades en la línea de lo trabajado en clase pero nunca las mismas, pues la evaluación no sería válida, al faltarle la transferencia.
3. No puede pedirse, como es obvio, el grado de perfección de un nativo.
4. Se deben distinguir los diferentes niveles de lengua: oral, escrito.
5. Cuanto más se aproxime a la realidad, la situación que la prueba presenta, tanto más estaremos en condiciones de hacer una evaluación real, aceptando, claro está, que la evaluación nunca es una situación real.
6. La evaluación debe ser flexible, debe adaptarse a los alumnos, a los objetivos, a las circunstancias.
7. La evaluación debe ser formativa; es decir, independientemente de los resultados debe servir también para continuar el proceso de aprendizaje.
8. Los ejercicios deben ser variados, pues si se utiliza siempre el mismo tipo nunca tendremos una idea clara de la competencia lingüística de nuestros alumnos.
9. En el momento de la negociación debe quedar claro lo que se pretende hacer, cómo se va a hacer y cuáles son los criterios que se aplicarán para valorar los resultados. A veces, los alumnos fracasan por desconocer lo que se les pide.

La autoevaluación. La recuperación

La evaluación es un trabajo que realizan conjuntamente alumnos y profesor. Debe ser concebida, como el resto del aprendizaje, para crear o mejorar en los alumnos la motivación, la creación, la estima de sí mismo y sus facultades de aprendizaje.

La evaluación y, por lo tanto, la autoevaluación, abarca no sólo la lengua sino también la participación en el aprendizaje del alumno, como individuo, y del grupo, como colectivo; de ahí el interés de la aceptación y aprovechamiento de las aportaciones del grupo al trabajo de cada alumno.

Si los alumnos se sienten partícipes del proceso educativo y, en consecuencia, de la evaluación, si tienen el sentimiento de que sus observaciones son bien acogidas, su actitud frente a la escuela y al aprendizaje mejora sensiblemente. De ahí que un análisis centrado en el alumno, un sistema que asocie el progreso individual y la autoevaluación, anime al alumno a reflexionar de modo más estructurado en sus necesidades, a analizar y comprender mejor cada paso del aprendizaje, con todos sus logros y sus errores, y a formular, de manera más precisa, el tipo de formación que necesita (lengua) y las modalidades de trabajo que le convienen (actividades, tareas, ejercicios).

Cada acierto del alumno debe ser un punto de partida para que tome conciencia de los mecanismos y de las estrategias que le dan resultado. Podrá recurrir a ellos de forma independiente y voluntaria.

(1) J.E. Mothe: "L'Evaluation par les tests dans la classe de français". París. B.E.L.C. 1975

Los errores le permitirán sustituir unos mecanismos defectuosos por otros. Cada fracaso le hace acudir al conjunto de mecanismos y estrategias de aprendizaje, que de este modo va ampliando.

La autoevaluación es, por supuesto, una forma de evaluación subjetiva y parcial que nunca podrá suplantar a otras medidas menos subjetivas. Pero es importante no olvidar que toda prueba de evaluación o control externos deben subordinarse a un proyecto formativo cuyo objetivo es la autoevaluación.

La autoevaluación, además de un proceso de aprendizaje, es un buen método para ayudar a los alumnos a hablar de sí mismos, de su experiencia en clase, dando prueba de madurez y reflexión.

¿Cómo puede el alumno detectar sus fallos? Aquí entra el concepto de la autoevaluación o seguimiento por el alumno de su propio aprendizaje.

La planificación de la autoevaluación tiene dos momentos críticos:

1º - Al principio de cada tema o unidad de aprendizaje, marcando, mediante acuerdo (negociado), las metas que se pretenden alcanzar en dicha unidad.

2º - Al acabar la unidad, haciendo balance entre lo propuesto y lo conseguido.

¿Qué medios tiene el alumno para seguir su aprendizaje?

¿Cómo puede auto-corregirse y auto-corregir sus errores?

Hay al menos, tres medios que darían respuesta a estas preguntas:

1º - "El cuaderno de clase", donde el alumno consigna las realizaciones y metas que debe alcanzar día a día, y que el profesor controla de vez en cuando (Véase ejemplo I.B Xátiva).

2º - "La ficha de evaluación formativa", en la que el profesor da al alumno una visión autónoma de la corrección de sus errores.

3º - "Las fichas individuales de aptitud", que cada alumno debe tener para ir anotando en ellas las metas conseguidas. (Véase ficha C. E. P. base de Baleares).

Es en este capítulo donde entra el concepto de recuperación, es decir, el consejo de qué actividades o tareas debe reforzar el alumno para conseguir el nivel que, por su edad y curso, le corresponde.

La recuperación debe integrarse en el proceso educativo, subsanando las diferencias de partida (evaluación inicial o de prerequisites), colmando las lagunas que se vayan detectando en la evaluación formativa a lo largo del aprendizaje, para evitar llegar con estas deficiencias a la evaluación recapitulativa o de resultados.

La recuperación es, pues, una tarea personal e individualizada, que corresponde al profesor planificar y dirigir, pero que debe negociar con el alumno, después de un análisis de los fallos de éste, detectados por ambos.

El que la recuperación sea algo tan personal hace muy difícil poder formular programaciones previas.

Esquema para la elaboración de un cuaderno didáctico ⁽¹⁾

Dado que en el plan experimental los alumnos no tienen como material base un libro de texto, y ante la experiencia negativa en la realización de sus cuadernos de clase, hemos creído conveniente redactar una guía para estructurar dichos cuadernos, de forma que los alumnos no sólo aprendieran y adquirieran hábitos de trabajo y estudio sino también elaborasen su propio libro de texto, y que pudiese ser utilizado por el profesor como uno de los elementos fundamentales de evaluación, desplazando los tradicionales, ambiguos y desafortunados exámenes.

-Aspecto externo:

- . limpieza
 - . gusto en la presentación
 - . uso cuidadoso del material
 - ...
- Obj. 8

-Originalidad:

- . en la exposición y disposición del trabajo
 - . en la aportación e interrelación de ideas
 - . en el uso personal de la información
 - . en las alternativas
 - ...
- Obj. 4, 6, 7

-Proyección de valoraciones:

- . sensibilización ante la realidad
 - . actitud frente a los prejuicios
 - . fundamentación de sus opiniones
 - . disponibilidad de autocrítica
 - ...
- Obj. 3, 7

-Errores:

- . número de errores
 - . naturaleza de los errores
 - . posibles causas
 - ...
- Obj. 1, 2, 3, 5, 8

El alumno debe disponer de fichas de observación de objetivos para su propia autoevaluación.

Evaluación a través del cuaderno didáctico de los objetivos comunes

-Nivel de lenguaje escrito:

- . terminología
- . variedad de frases

(1) Trabajo aportado por las profesoras Aguas Vivas Catalá González y Enriqueta García Pascual del I.B. "José Ribera" de Xátiva.

- . corrección de las frases
- . ortografía y puntuación
- . inteligibilidad
- . expresión ordenada

...
Objetivo I

- Contenidos:

- . claridad de pensamiento
- . vocabulario específico
- . sistematización de ideas
- . utilización adecuada de la información manejada

...
Obj. 2, 3, 5, 6

- Estructuración:

- . exposición ordenada
- . diferenciación en apartados
- . conclusiones lógicas
- . elaboración de síntesis

...
Obj. 5, 6, 8

- Uso correcto de las técnicas utilizadas en el desarrollo del tema.

Obj. 3, 8, 9

Cuaderno didáctico

A. Distribución adecuada del espacio del papel:

- . cuaderno de anillas, tamaño folio, hojas cuadrículadas, separadores.
- . dejar márgenes.
- . dejar espacio entre las diferentes informaciones, actividades, etc.
- . comenzar los temas en un nuevo folio diferenciándolos entre sí.
- . escribir sólo por una cara, dejando la de atrás para anotaciones posteriores y posibles rectificaciones.

B. Fechar el trabajo de cada día.

C. Elaboración de una unidad temática:

1. Esquema: Los alumnos deben conocer o anotar:

- . el núcleo de interés o nombre del tema (en algunos casos el título se puede buscar al final).
- . los objetivos tanto específicos como comunes.
- . los contenidos
- . actividades posibles

2. Desarrollo:

- . recoger o anotar todo lo que se hace en clase, incluido el material que aporta el propio alumno, sus compañeros o que reparte el profesor.

. diferenciar los diversos apartados, actividades, ejercicios, utilizando subrayado, mayúsculas y colores.

. si se efectua trabajo en grupo:

- bajo el rótulo trabajo en grupo anotar las aportaciones del propio grupo

- bajo puesta en común recoger ya unificado lo aportado por los diferentes grupos

- si el profesor da información adicional o hace sugerencias, recogerlo como información o sugerencias del profesor.

. conclusiones finales

. citar los recursos utilizados y la bibliografía

. al final de cada tema mediante resumen, esquema, diario, etc., síntesis del mismo mostrando las posibles interrelaciones con otros temas o materias diferentes y haciendo una valoración y crítica de todo ello, así como sugerencias o alternativas.

D. Elaboración de un vocabulario.

E. Los trabajos, informes, memorias, etc. se presentarán independientemente del cuaderno y se clasificarán y archivarán en una carpeta "ad hoc".

FICHE D'AUTOFORMATION ECRITE

Nom

(ficha aportada por el C.E.P. de Baleares)

Prénom

| Date | Thème | Orthographe Vocabulaire | Expression Rédaction correcte | Grammaire Accords | Conjugaison-Verbes | Transcription de l'oral | Commentaire personnel de l'élève |
|------|-------|----------------------------|----------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------------|----------------------------------|
| | | | | | | | |

Escalas de evaluación

Las pruebas de producción oral -E. O.

La producción oral es tanto más difícil de calificar cuanto que es difícil de definir. Se trata de un "savoir faire" complejo en el que David P. Harris distingue varios componentes:

1. la prononciation (éléments segmentaux, accent et intonation)
2. la grammaire
3. le vocabulaire
4. la facilité de parole
5. sans doute la compréhension, dans la mesure où l'expression orale en est difficilement isolable".

Es quizá el apartado de pronunciación en el que se dan opiniones más contradictorias y, a veces, opuestas porque, ¿cómo definir una norma de pronunciación del francés?, ¿cómo determinar objetivamente en qué medida la pronunciación del hablante se acerca a ella?. Pensemos en las diferencias de pronunciación que pueden darse entre los "nativos".

David P. Harris propone la siguiente escala como ejemplo de evaluación de la pronunciación:

"Prononciation:

5. Peu de traces d'accent étranger
4. Toujours intelligible, malgré l'existence d'un accent défini
3. Des problèmes de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent occasionnellement au malentendu.
2. Très difficile à comprendre à cause des problèmes de prononciation; on doit souvent lui demander de répéter.
1. Problèmes de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible".

Escalas semejantes propone para los otros componentes de la evaluación oral:

"Grammaire:

5. Peu ou pas d'erreurs notables de grammaire ou d'ordre des mots
4. Fait occasionnellement des fautes de grammaire et/ou d'ordre des mots que cependant n'obscurcissent pas le sens.
3. Fait de fréquentes erreurs de grammaire et d'ordre des mots qui occasionnellement obscurcissent le sens.
2. La grammaire et l'ordre des mots rendent la compréhension difficile. Doit souvent reprendre ses phrases et/ou se restreindre à des modèles de base.
1. Erreurs de grammaire et d'ordre des mots si graves qu'elles rendent le discours pratiquement inintelligible."

"Vocabulaire:

5. L'usage du vocabulaire et des expressions est à peu près celui d'un natif.
4. Utilise quelquefois des termes impropres et/ou doit reprendre ses idées à cause d'inadéquations lexicales.
3. Utilise souvent des termes erronés; conversation quelque peu limitée à cause du vocabulaire inadéquat.
2. Le mauvais usage des mots et le vocabulaire très limité rendent la compréhension très difficile.
1. Les limitations du vocabulaire sont si extrêmes qu'elles rendent la conversation pratiquement impossible".

"Compréhension:

5. Semble comprendre sans aucune difficulté.
4. Comprend presque tout à vitesse normale, bien qu'il soit nécessaire de répéter occasionnellement.
3. Comprend la majeure partie de ce qu'on lui dit à une vitesse plus lente que la normale et avec des répétitions.
2. A de grandes difficultés à suivre ce qu'on lui dit. Ne peut comprendre qu'une conversation générale à condition qu'on parle lentement et qu'on multiplie les répétitions.
1. Ne peut même pas comprendre la simple langue conventionnelle."

Estas escalas no sirven para una clase normal, en la que la mayor parte de los alumnos (exceptuando las excepciones) tienen un nivel semejante. En una evaluación global de la producción oral, la entrevista o la conversación libre es insustituible al ser el procedimiento más próximo a la situación auténtica de comunicación.

Los inconvenientes que presenta son:

- necesita una preparación minuciosa e individualizada.
- el tiempo dedicado a cada alumno debe ser suficientemente largo como para permitirle superar los primeros momentos de nerviosismo, de bloqueo.
- el peligro de subjetividad del examinador. Para ello sería necesario poder contrastar al menos dos opiniones.

Siguiendo la teoría de Harris se pueden hacer las llamadas "muestras de discursos muy estructurados", que no están totalmente en la línea de situación auténtica de comunicación, pero que presentan las ventajas de:

- exigir una tarea más uniforme para todos.
- permitir ver el progreso de cada alumno.

Los modelos más frecuentes son:

- La repetición de frases.
inconveniente: se juzga la imitación no la expresión espontánea.
- la lectura de frases.
inconveniente: el juicio se centra casi exclusivamente en la entonación.
- la construcción de frases apropiadas a situaciones específicas.
inconveniente: las consignas son complicadas y a veces presentan problemas de comprensión.
- la reacción a estímulos visuales: es conveniente limitar el tiempo.

En esta prueba se pueden tener en cuenta además de otros criterios:

- a) la cantidad de expresiones adecuadas
- b) la corrección de estas expresiones
- c) la calidad del estilo (estructuras complejas, utilización de "amorceaux", "mots de liaison", etc.)

En un análisis "objetivo" de este tipo de pruebas se puede obtener una nota matizada por:

- un índice de expresión: relación entre el número de ideas y el tiempo de la prueba.
- un índice de corrección: el cociente entre el número de ideas correctas y el número total de ideas.

Es, quizá, el único tipo de prueba que reúne en sí las ventajas de la conversación dirigida y las "muestras de discursos estructurados", aunando la expresión, casi espontánea en situaciones de comunicación, y el máximo posible de garantías de objetividad.

Annexe: proposition de grille pour une évaluation orale.

Critères:

1 Compréhension

nulle
partielle
détaillée
totale

2 Expression

2.1 prononciation

incorrecte
correcte
idiomatique

2.2 qualités lexicales

nulles ou incompréhensibles
limitées
permettant une expression exacte
vocabulaire riche, nuancé

2.3 correction grammaticale

règles non maîtrisées
partiellement
fondamentalement maîtrisées
peu ou pas de fautes

3 qualité du message

3.1 clarté

discours confus
manque de précision
clair

3.2 existence d'une réflexion personnelle

nulle
affirmations arbitraires
opinion fondée
ouvrant des perspectives

3.3 connaissance de faits de civilisation

nulle
partielle
faits essentiels
étendue

Annexe: proposition de grille élaborée par le professeur

Michel LEQUIME

Lycée Felix Mayer, 57150 Creutzwald

Las pruebas de producción escrita -E. E.

Las pruebas escritas plantean menos problemas, o por lo menos problemas diferentes a las pruebas de producción oral, porque:

- se pueden aplicar colectivamente.
- conservar las respuestas de los alumnos no plantea problemas.
- es más fácil medir la ortografía que la pronunciación.
- la "facilidad de palabra", en una lengua extranjera, es mucho menos pertinente.

Los distintos componentes de la lengua escrita podemos agruparlos de la siguiente forma:

1. Contenu: substance de l'écriture (les idées exprimées)
2. Forme: organisation du contenu
3. Grammaire: emploi des formes et des structures grammaticales
4. Style: choix des structures et éléments lexicaux pour donner un ton particulier à l'écriture.
5. Mécanisme: usage des conventions graphiques (alphabet, orthographe, ponctuation, capitalisation).

Algunos componente como la gramática o la ortografía, en un enfoque comunicativo, ya lo hemos dicho, no tienen valor "per se" sino como parte de un todo.

La redacción es el ejercicio más completo para medir las capacidades expresivas por escrito. Sus inconvenientes (débil fiabilidad por la falta de uniformidad en las respuestas y la subjetividad de la valoración) se compensan ampliamente por las ventajas que presentan:

- algunos elementos de la destreza escritora no pueden medirse de otro modo: contenido y forma.
- es el único tipo de prueba que puede compararse a las situaciones auténticas de escritura (correspondencia, redacción, artículo, informe) y en el que el alumno puede expresar sus ideas personales.
- es fácil de preparar, aunque no de corregir.

Puede aumentarse su fiabilidad si:

- se pide al alumno varias muestras cortas sobre temas diferentes en lugar de un único tema largo.
- se dan tareas al alcance de los alumnos, evitando las que exigen un alto grado de creatividad o conocimientos muy específicos.
- se dan consignas claras, precisas y completas.
- se decide de antemano (y se les dice a los alumnos) el sistema de corrección y la valoración que se dará a cada uno de los componentes, aunque esto sea preferible aplicarlo en las actividades de clase más que en la evaluación global.

El cuadro siguiente da una idea de las situaciones auténticas que ponen en práctica una o dos destrezas de la actividad lingüística y las situaciones de evaluación que más pueden acercarse entre sí.

| Skills mis en œuvre | Situation authentique | Situation de testing | | |
|----------------------|---|----------------------|--|--|
| | | Question | | Réponse |
| | | Stimulus primaire | Stimulus secondaire | |
| Audition | Ecouter une émission radiophonique ou télévisée; voir un film; écouter un cours, un discours, une conférence, une histoire. | | | |
| Elocution | Raconter une histoire, relater un événement, exposer son point de vue (?). | Texte oral | Questions de compréhension orales ou écrites | Sélection parmi options proposées |
| Lecture | Lire le journal, un livre, une affiche. | (Stimulus visuel) | (Questions orales ou écrites) | Récit oral, exposé, réponses orales aux questions |
| Ecriture | Ecrire une lettre, rédiger un article, un tract, une motion. | Texte écrit | Questions de compréhension écrites (ou orales) | Sélection parmi options proposées |
| Audition + Elocution | Dialoguer. | (Stimulus visuel) | (Questions écrites) | Récit écrit, rédaction, réponses écrites aux questions |
| Audition + Ecriture | Prendre des notes à un cours, un exposé, une conférence. | (Texte oral) | Questions orales, répliques de conversation | Résumé écrit, compte rendu, réponses écrites aux questions |
| Audition + Lecture | ? | (Texte oral) | (Questions orales ou écrites) | Entretien dirigé, réponses orales aux questions |
| Lecture + Ecriture | Répondre à une lettre, prendre des notes sur un texte écrit. | - | - | - |
| Lecture + Elocution | Lire à haute voix (?), résumer oralement un article, un livre, raconter une histoire lue. | (Texte écrit) | Questions écrites | Résumé écrit, dictée, réponses écrites aux questions |
| Elocution + Ecriture | ? | Texte écrit | Questions écrites ou orales | Lecture à haute voix, résumé oral, réponses orales aux questions |
| | | - | - | - |

Correspondance entre les skills de l'activité linguistique, les situations authentiques qui les mettent en œuvre et les situations de testing qui s'en rapprochent. (d'après Svein JOHANSEN. Document de travail d'un séminaire au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon).

Modelos de actividades para una prueba de evaluación

Comprensión oral

- Hacer escuchar un texto en francés y que escriban las palabras y frases (depende del nivel) que comprendan. Se evalúa haciendo abstracción de la ortografía. En ningún caso hay que confundir esta actividad con el dictado; no se trata de reproducir el texto sino lo que entienden de lo que oyen.
- Presentar un apoyo icónico y hacer preguntas en francés para que ellos señalen en la imagen lo que se les pregunta.
- Decir una serie de frases, preguntas, órdenes y que ellos reaccionen con actos o en castellano.
- Que escuchen un texto, en francés, y que contesten en castellano a preguntas sobre el mismo.
- Que escuchen un texto, no muy largo, y que hagan el resumen en castellano. Tanto en esta actividad como en la anterior se debe ser muy cuidadoso en la elección del texto y la longitud del mismo, pues no se trata de un ejercicio de memoria.

Expresión oral

- Ante una imagen fija, que diga en francés tres/cuatro frases pertinentes.
- Darle un periódico y que elija un título del mismo explicando el porqué.
- El profesor dice una frase personal cualquiera como por ejemplo: "Dimanche je resterai à la maison". El alumno debe hacerle preguntas para explicar esta afirmación o que se relacionen con ella.
- Darle un texto escrito u oral y que diga cuanto se le ocurra sobre el mismo. Otra posibilidad es pedirle la(s) idea(s) principal(es).
- Contar algo suyo, lo que quiera, o hablar de un tema que le interese delante de un magnetofón, no más de cinco minutos. La ventaja de grabarlo es doble: por un lado el alumno tiene tiempo para ordenar sus ideas antes de empezar y, por otro, el profesor puede oír la producción de aquél cuantas veces crea conveniente; así, este ejercicio de expresión libre (el más difícil de evaluar, entre otras muchas cosas, por la dispersión de las respuestas) tiene la ventaja de que permite reflexionar una y otra vez sobre la producción del alumno, elaborando criterios sobre una "grille" de corrección.

Comprensión escrita

- Contestar en castellano a preguntas hechas en francés sobre un texto escrito en francés.
- Reconocer personajes a partir de una descripción escrita.
- Organizar frases con las expresiones de dos o más columnas que se correspondan.
- Dar a dibujos las frases que lógicamente les correspondan.
- Clasificar mensajes.



Expresión escrita

- Ordenar textos desordenados.
- Completar textos incompletos.
- Elaborar preguntas sobre textos escritos.
- Describir un soporte icónico.
- Escribir una carta o postal con condicionantes.
- Dada una serie de datos, crear una historia.
- Redactar.

Modelo de Prueba para una Evaluación Global

Oral

I.- Comprensión oral

1. Capacidad de reaccionar ante un estímulo oral en francés.
O. comunes: comprender mensajes.
2. Capacidad de comprender globalmente en francés.
O. comunes: comprender mensajes -razonamiento lógico.

II.- Expresión oral

1. Capacidad de reaccionar, en francés, ante un estímulo oral inesperado.
O. comunes: expresión oral - creatividad.
2. Capacidad de hacer oralmente una apreciación, una asociación de ideas, de dar un juicio personal.
O. comunes: expresión oral - creatividad - razonamiento lógico.

Escrito

I.- Comprensión escrita

1. Capacidad de asociar frases que expresen la misma idea.
O. comunes: comprensión escrita -razonamiento lógico.
2. Capacidad de organizar mini-diálogos dispersos.
O. comunes: comprensión escrita - creatividad - razonamiento lógico.

II.- Expresión escrita

1. Capacidad de organizar frases escritas a partir de un estímulo escrito.
O. comunes: comprensión y expresión escritas - creatividad - razonamiento lógico.
2. Capacidad de expresar, por escrito, los distintos momentos en los que transcurre la comunicación.
O. comunes: expresión escrita - creatividad.
3. Capacidad de expresarse libremente por escrito.
O. comunes: expresión escrita - creatividad - razonamiento lógico - actitud abierta.

I.- Comprensión oral (hoja profesor)

1. Capacidad de reaccionar ante un estímulo oral en francés.

Consigna: Leer a ritmo normal, dejando un pequeño intervalo entre frase y frase.

- 1)- Comment s'appelle ton voisin de gauche?
- 2)- Qui est le plus grand de ta classe?
- 3)- Est-ce que tu lis le journal? Quel journal?
- 4)- Combien d'élèves portent des lunettes dans ta classe?
- 5)- Pierre a quatre-vingt-huit ans. En quelle année est-il né?
- 6)- Quel est ton programme préféré à la T.V.?
- 7)- Ecris un chiffre entre 771 et 999
- 8)- Devinette (adivinanza): Elle est blanche, elle est froide,
elle tombe en hiver. C'est
- 9)- Quel jour de la semaine les gens ne travaillent pas?
- 10)- A quelle heure commence le 3^e cours le mardi après-midi?
- 11)- Qu'est-ce que tu fais quand tu as froid?
- 12)- Quel est le dernier film que tu as vu?
- 13)- Tu es fatigué?
- 14)- Quel âge tu auras dans deux ans?
- 15)- Est-ce qu'il y a du bruit dans la classe?
- 16)- Tu as sommeil?
- 17)- Qu'est-ce que tu fais quand tu arrives en retard?
- 18)- Où tu vas quand tu as faim?
- 20)- Quel (le) est ton/ta chanteur/se préféré(e)?

Nota:

El ejercicio puede hacerse a toda la clase al mismo tiempo recogiendo las respuestas individuales en la hoja adjunta. Si se pasara individual no es necesario hacer el ejercicio completo; el profesor puede elegir el número de frases que crea más oportuna en cuyo caso aplicará el baremo que crea conveniente.

I.- Comprensión oral (hoja alumno)

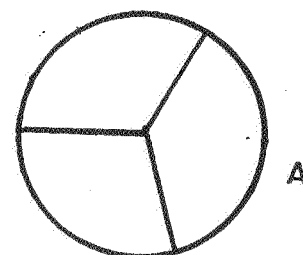
Alumno

Situación: Vas a oír una serie de frases que no tienen nada que ver entre sí.

Consigna: Tienes que contestar en francés o en castellano lo más rápidamente posible.

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-
- 11.-
- 12.-
- 13.-
- 14.-
- 15.-
- 16.-
- 17.-
- 18.-
- 19.-
- 20.-

¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?
Pon una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



I.- Comprensión oral (hoja profesor)

2. Capacidad de comprender globalmente en francés.

Consigna: Es conveniente repetir cada frase, conservando siempre el ritmo y la entonación habituales.

- 1.- Faites la queue, comme tout le monde!
- 2.- Vous voulez boire quelque chose?
- 3.- Deux places, s'il vous plaît!
- 4.- Ces croissants sont d'aujourd'hui?
- 5.- Trois billets pour Marseille, s'il vous plaît!
- 6.- Adressez-vous au guichet n° 3!
- 7.- Quatre escalopes de veau, s'il vous plaît!
- 8.- Pierre, va au tableau!
- 9.- Cette place est libre?
- 10.- Le deuxième acte va commencer
- 11.- Trois baguettes, s'il vous plaît!
- 12.- Remplissez ce formulaire.
- 13.- Monsieur, vous pouvez répéter, s'il vous plaît?
- 14.- Le service est compris?
- 15.- Un aller-retour, s'il vous plaît!
- 16.- Revenez demain!
- 17.- A quelle heure commence le film, s'il vous plaît?
- 18.- Vous ferez ces exercices à la maison.

Dado que algunas frases pueden corresponder a más de una casilla, conviene tomar el máximo y el mínimo de aciertos como las notas de referencia por arriba y por abajo.

I.- Comprensión oral (hoja alumno)

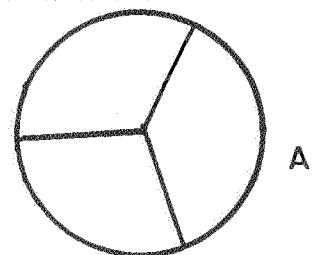
Alumno

Situación: En la mayor parte de los establecimientos públicos suelen oírse frases que les son propias.

Consigna: Escucha atentamente las frases siguientes y pon una cruz en la casilla que corresponda al lugar donde creas que es habitual oír las. A veces una misma frase puede corresponder a más de una casilla.

| | Bureau | Boucherie | Gare | Boulangerie | Classe | Bistrot | Spectacles |
|----|--------|-----------|------|-------------|--------|---------|------------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |

¿Cómo te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?
 Pon una F, una D o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



II.- Expresión oral

1. Capacidad de reaccionar ante un estímulo oral inesperado.

Consigna: Vas a oír una serie de frases que no tienen nada que ver entre ellas, contesta en francés, de forma espontánea y coherente, tratando de mantener el diálogo.

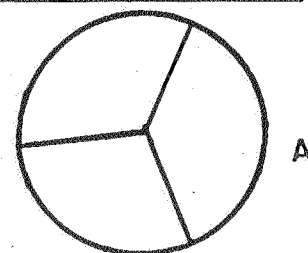
- 1.- Depuis quand tu étudies le Français?
- 2.- Tu arrives toujours en retard.
- 3.- Pourquoi tu me regardes?
- 4.- Ne parle pas si fort!
- 5.- Tous les élèves sont paresseux.
- 6.- Comment était le dernier film que tu as vu?
- 7.- Tu ne dis jamais rien d'intéressant. On ne peut pas parler avec toi.
- 8.- Pourquoi tu t'habilles si mal?
- 9.- Celui qui ne travaille pas, difficilement pourra réussir.
- 10.- Quel pays tu aimerais visiter?
- 11.- Pourquoi?
- 12.- Les élèves de cette classe sont "super".
- 13.- Pourquoi tu n'aimes pas aller avec lui au cinéma?
- 14.- Quel âge tu as?
- 15.- Tu parles trop!
- 16.- L'ambiance de la classe est parfois pénible. Qu'est-ce que tu en penses?
- 17.- Ne jette pas les papiers par terre!
- 18.- Moi, je trouve que regarder le sport à la T.V. n'a rien d'intéressant.
- 19.- Il fait beau/mauvais.
- 20.- Quel sport tu préfères? Pourquoi?

II.- Expresión oral (plantilla de corrección)

Alumno

| | Ritmo y entonación | | Expresión | | | Comportamiento lingüístico | |
|----|--------------------|--------|-----------|---------|----------------|----------------------------|------------|
| | Buenos | Planos | Correcta | Pasable | Incomprensible | Creativo | Repetitivo |
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |

¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?
 Poner una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



II.- Expresión oral (continuación)

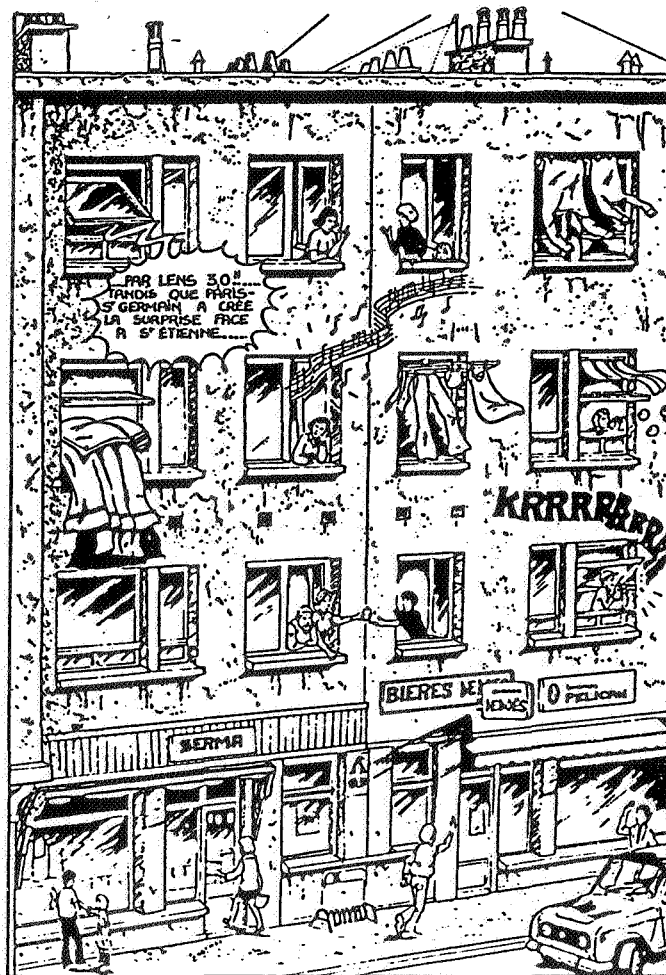
2. Capacidad de hacer oralmente una apreciación, una asociación de ideas, de dar un juicio personal.

Situación: Se trata de una serie de dibujos que representan casas de varios tipos.

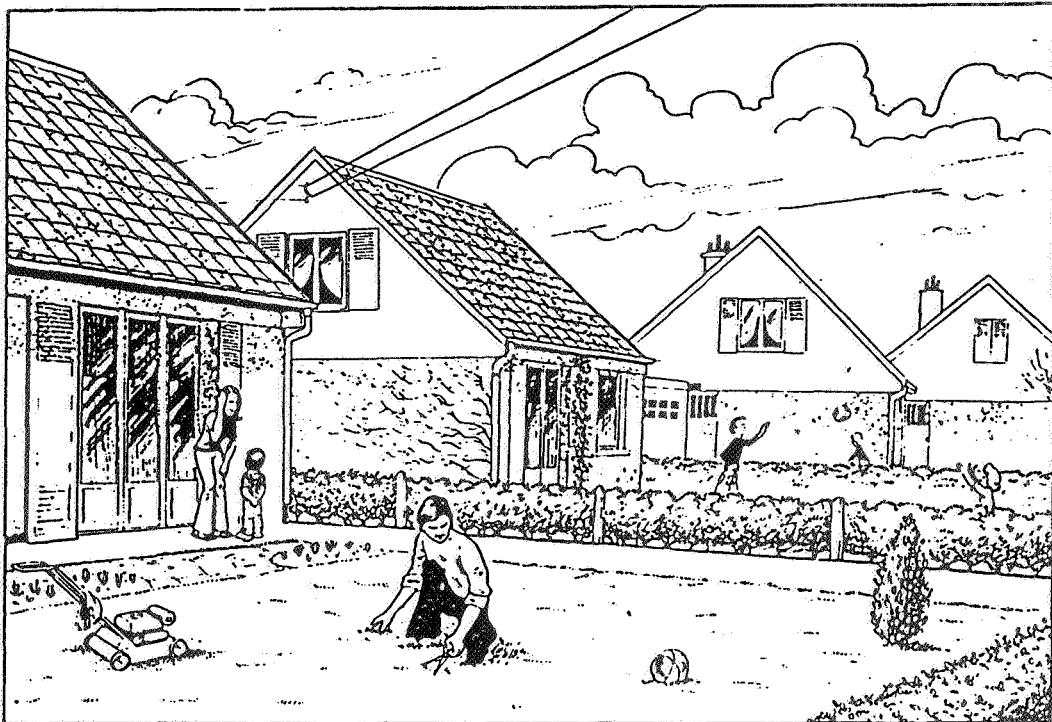
Consigna: Mira atentamente los dibujos que van a continuación.

¿Con cual de ellos compararías tu pueblo, tu barrio, tu casa? ¿Por qué?

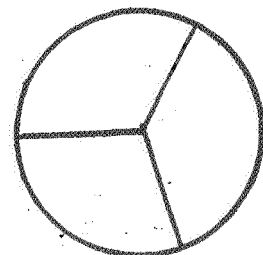
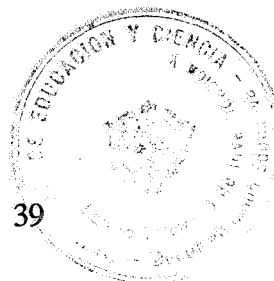
Dibujos sacados del libro "L'EXPRESSION POUR TOUS"; autores: G. Niquet y R. Coulon. Editorial HACHETTE



2. Continuación



¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?
Pon una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



I.- Comprensión escrita

1. Capacidad de asociar frases distintas que expresen la misma idea.

Situación: Se trata de una serie de frases cuyo significado corresponde a dibujos concretos, o a otra frase que aparece en la columna de enfrente.

Consigna: Mira atentamente los dibujos y las frases que los acompañan, trata de relacionarlos entre sí.

Dibujos sacados del libro "L'EXPRESSION POUR TOUS"; autores: G. Niquet y R. Coulon. Editorial HACHETTE

1.

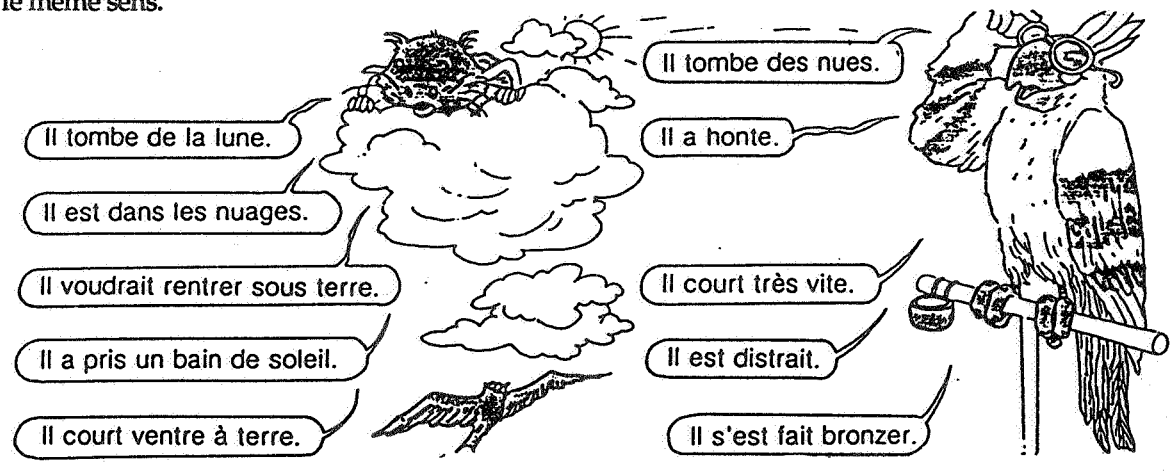
Relie chaque bulle au bon personnage.

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

I.- Comprensión escrita (continuación)

2. Jeu de perroquet

Le perroquet a répété chaque phrase de Vocabulaire, mais à sa façon. Relie les deux phrases qui ont le même sens.

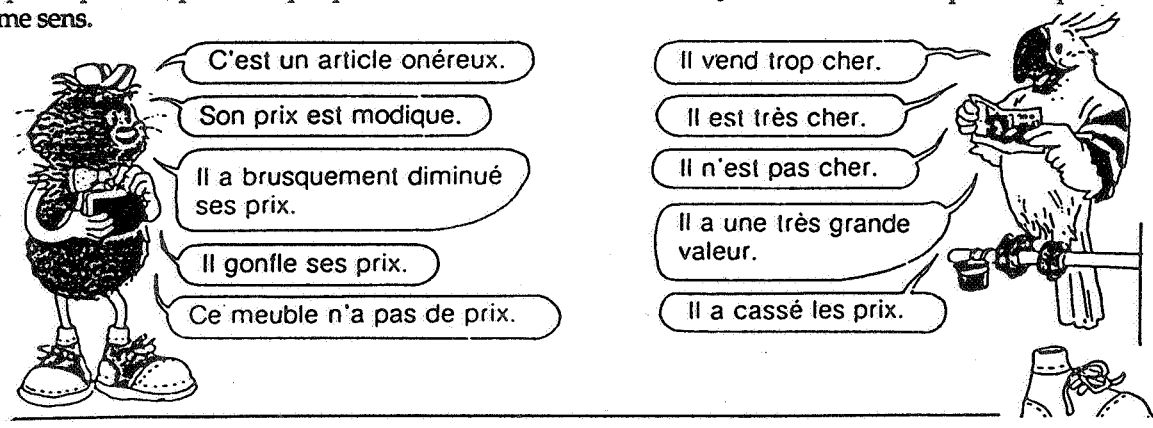


- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

I.- Comprensión escrita (continuación)

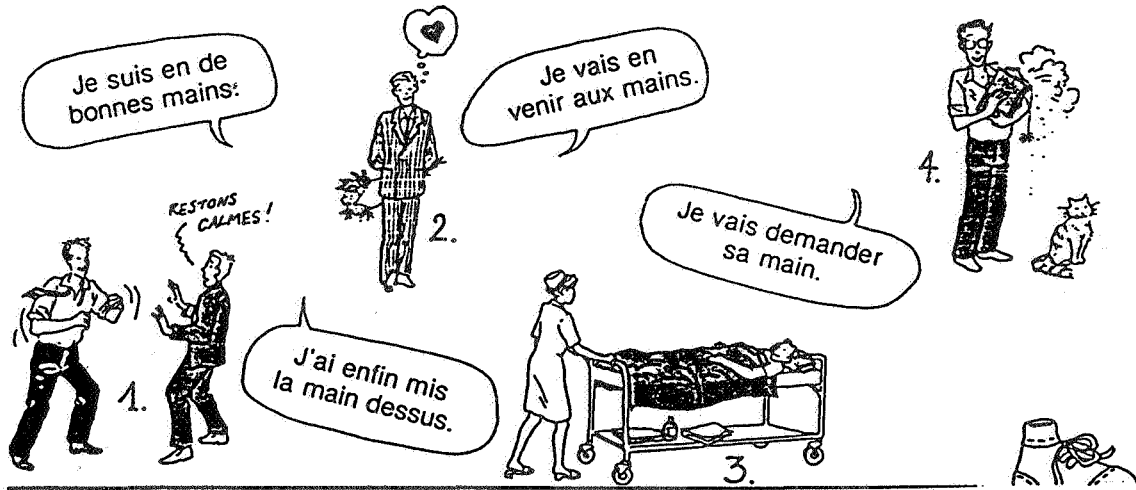
3. Jeu du perroquet

Le perroquet a répété chaque phrase de Vocabul, mais à sa façon. Relie les deux phrases qui ont le même sens.



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

4. Relie chaque bulle au bon personnage.



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

I.- Comprensión escrita (continuación)

Dibujos sacados del libro "ENRICHIR SON VOCABULAIRE CE 2"; autores: Jean Guion y J. Guion. Editorial SERMAP-HATIER.

5. De qui parlent-ils?. Relie ce qui va ensemble.

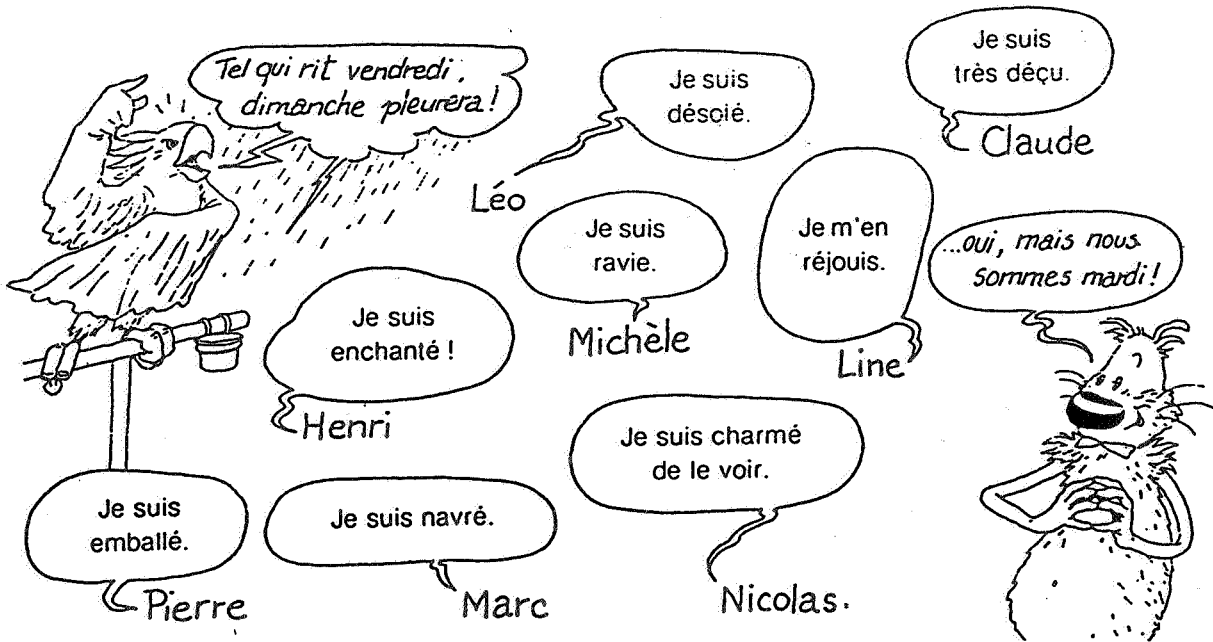
- Elle va vivre à l'étranger.
- Elle envoie des marchandises à l'étranger.
- Elle fait venir des marchandises de l'étranger.
- Elle n'est plus de ce monde.
- Elle est seule au monde.
- Elle a mis un enfant au monde.



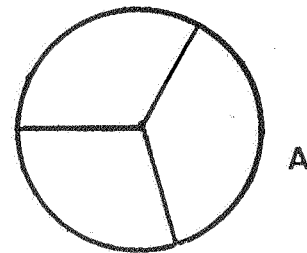
- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-

I.- Comprensión Escrita (continuación)

6. Marque avec une croix les bulles de ceux qui sont contents.



¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?
Pon una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



I.- Compresión escrita (continuación)

2. Capacidad de organizar mini-diálogos dispersos.

Situación: Se trata de construir diálogos coherentes a partir de frases dadas.

Consigna: A continuación vas a encontrar frases que dicen tres interlocutores distintos. Intenta organizar cuatro conversaciones combinando convenientemente las tres listas.

Première personne:

1. Alors, Dubois, on ne s'est pas réveillé ce matin?
2. Ecoute, ça fait une demi-heure que j'attends, j'ai horreur de ça!
3. C'est à cette heure que tu rentres?
4. Te voilà enfin, c'est pas trop tôt! Les enfants meurent de faim!

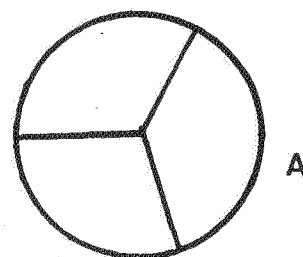
Deuxième personne:

- A. C'est pas si tard que ça, papa!
- B. Ecoute, mon chéri, sois pas fâché! Et moi qui me suis tellement dépêchée.
- C. Je suis désolé. J'ai été retenu au bureau!
- D. Monsieur, ma mère a oublié de me réveiller!

Troisième personne:

1. Bon, à table tout de suite.
2. Il est quand même onze heures! Allez, va te coucher.
3. Ah! Tu ne changeras jamais!
4. Bon, va t'asseoir.

¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?
Pon una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



II.- Expresión escrita

1. Capacidad de organizar frases escritas a partir de un estímulo escrito.

Situación: Se trata de encontrar la razón por la que se va a un lugar determinado.

Consigna: Haz corresponder la columna de la derecha con la de la izquierda encontrando la frase correcta.

A.- JE VAIS.....

POUR.....

1. à la boucherie

A. acheter du pain

2. à la librairie

B. me faire soigner

3. à la poste

C. faire du ski

4. au cinéma

D. visiter la Californie

5. chez le coiffeur

E. acheter de la viande

6. dans les Alpes

F. voir un film

7. à la boulangerie

G. acheter des livres

8. chez le médecin

H. me faire couper les cheveux

9. aux Etats-Unis

I. acheter des timbres

10. à l'épicerie

J. acheter de l'huile

B.- ¿podrías ir a estos lugares para hacer algo diferente de lo ya dicho?

Por ejemplo: Je vais à la poste pour téléphoner

1. Je vais pour

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

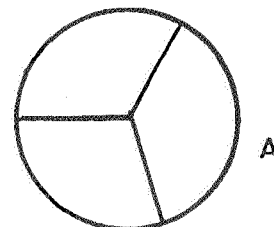
9.

10.

¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?

Pon una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.

Gammes.- M. RENOURD Y F. WELSS. CLE Internacional. 1982



II.- Expresión escrita (continuación)

2. Capacidad de expresar por escrito los distintos momentos (presente, pasado y futuro) en los que transcurre la comunicación.

A.- Situación: Escribe una carta contando tus impresiones y proyectos personales.

Consigna: Has ido de vacaciones o por otra causa a un lugar distinto de donde vives habitualmente y escribes a un/a amigo/a una postal en la que utilizando frases completas le cuentas en francés:

- lieu et raison du séjour
- indications du climat
- ton avis sur le lieu en le comparant avec ton village
- ce que tu y as déjà fait
- ce que tu comptes faire
- souhaits

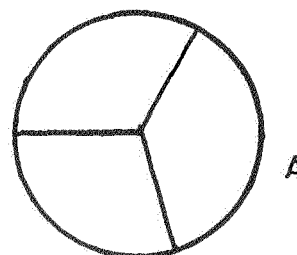
B.- Situación: Se trata de hacer un relato con los componentes clásicos: héroe, antihéroe, acción, lugar de la acción, etc.

Consigna: Organiza una historia con los elementos siguientes:

- un héros - le bon
- un anti-héros - le méchant
- une tâche - pourquoi il commence son aventure
- le(s) lieu(x) où se passe l'histoire
- les épreuves - la solution, la victoire
- le prix de sa victoire

¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?

Pon una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



II.- Expresión escrita (continuación)

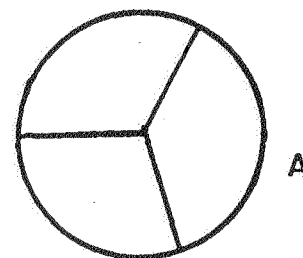
3. Capacidad de expresarse libremente por escrito.

Situación: Se trata de que relates libremente un proyecto personal.

Consigna: Durante las vacaciones has conocido un/a amigo/a con quien mantienes correspondencia; en estos momentos, mediados/finales de enero, le escribes contándole como te vas a disfrazar en Carnaval.

¿Qué te ha parecido este ejercicio fácil, difícil, normal?

Pon una F, una D, o una N en el tercio del círculo marcado con la letra A.



Tiempos y baremos recomendados

Comprensión oral

1. Capacidad de reaccionar ante un estímulo oral en francés .

Tiempo - 10 minutos
Baremo - 0,5 por frase comprendida

2. Capacidad de comprender globalmente en francés.

Tiempo - 10 minutos
Baremo - Tomar el máximo y el mínimo de aciertos y hacer con ellos intervalos de 0 a 10 (ejemplo: si el máximo es 30 respuestas correctas y el mínimo 5, el intervalo será de 25, cada frase comprendida tendrá un valor de 0,40)

Expresión oral

1. Capacidad de reaccionar, en francés ante un estímulo oral inesperado.

Tiempo - No más de 2 ó 3 minutos por alumno.
Baremo - Depende del número de frases que se digan. 2 ó 2,5 por cada respuesta/pregunta coherente si el número de frases dadas son 5 ó 4.

- No debe repetirse la frase, si el alumno no reacciona inmediatamente se pasa a otra. Pueden considerarse válidas reacciones tipos: "Pardon Monsieur/Madame" o "vous pouvez répéter, s'il vous plaît..."

- Si se pudiera, esta prueba debiera ser grabada para permitir una mayor objetividad en la evaluación.

- La hoja adjunta es meramente indicativa.

2. Capacidad de hacer oralmente una apreciación una asociación de ideas, de dar un juicio personal.

Tiempo - 5 minutos, incluidos los 3 de preparación ante los dibujos
Baremo -:

| | Abundante | Suficiente | Insuficiente |
|-------------------------|-----------|------------|--------------|
| Descripción | | | |
| Cantidad de información | | | |
| Razonamiento | | | |

| | | | |
|------------------------|-----------|-------------------------|-------------|
| | Perfecta | Difficilmente aceptable | Imperfecta |
| . Grado de comprensión | | | |
| | Grande | Pasable | Inexistente |
| . Fluidez | | | |
| | Existente | Escasa | Inexistente |
| . Creatividad | | | |

- La puntuación de más a menos puede ser 3/2/1
- El baremo abarca de 4 a 12 puntos.

Comprensión escrita

1. Capacidad de asociar frases distintas que expresen la misma idea.

Tiempo - 10 minutos

Baremo-:

Dibujo nº 1 - 5

" " 2 - 5

" " 3 - 5

" " 4 - 4

" " 5 - 6

" " 6 - 5

2. Capacidad de organizar mini-diálogos.

Tiempo - 10 minutos

Baremo- 2,5 por cada diálogo correcto

Expresión escrita

1. Capacidad de organizar frases escritas a partir de un estímulo escrito.

Tiempo - 10 minutos

Baremo- parte A - 0,2 por asociación correcta

parte B - 0,8 por frase correcta

2. Capacidad de expresar por escrito los distintos momentos (presente, pasado, futuro) en los que transcurre la comunicación.
3. Capacidad de expresarse libremente por escrito.
(Los mismos tiempos y baremos para ambas pruebas)

Tiempo - 30 minutos

Baremo-:

| | | Abundante | Suficiente | Escasa |
|---------------------------|--------------|-----------|------------|--------|
| . Cantidad de información | Descripción | | | |
| | Razonamiento | | | |

| | Grande | Pasable | Inexistente |
|-----------------------|--------|---------|-------------|
| . Cohesión del relato | | | |

| | Existe | Escasa | Inexistente |
|---------------|--------|--------|-------------|
| . Creatividad | | | |

| | Buena | Aceptable | Inaceptable |
|-------------------------|-------|-----------|-------------|
| . Corrección gramatical | | | |

- La puntuación de más a menos puede ser 3/2/1
- El baremo abarca de 4 a 12 puntos.

Los tiempos y baremos apuntados son meramente indicativos, pues aunque las pruebas se han pasado a varios grupos de alumnos ni la fiabilidad, ni la validez han sido suficientemente contrastadas.

INTERACCION DE OBJETIVOS COMUNES Y OBJETIVOS DE MATERIA

| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">OBJETIVOS COMUNES</div> → <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-top: 5px;">OBJETIVOS DE MATERIA</div> ↓ | Expresión correcta oral y escrita | Comprender mensajes de comunicación habitual | Utilizar críticamente las fuentes de información | Actuar de forma creativa | Razonar lógicamente | Visión integradora del saber | Actitud abierta y crítica | Hábitos de trabajo intelectual y manual | Trabajo en equipo |
|---|-----------------------------------|--|--|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------------|
| <p>Saludar e identificarse: decir el nombre, apellido, sexo, edad, domicilio, nacionalidad, ocupación. Dar el número de teléfono. Preguntar a los demás esos datos. Deletrear el nombre y apellidos propios. Entender el deletreo de nombre y apellidos ajenos.</p> | x | x | | | | | | | |
| <p>Describirse y describir a otros física o psicológicamente. Preguntar por el aspecto físico y carácter de los demás.</p> | x | x | | | | | | | |
| <p>Presentar a otras personas de manera más o menos formal. Saber responder al ser presentados. Expresar y entender las fórmulas más habituales de cortesía, saludo y despedida. Expresar y entender los vínculos familiares más próximos.</p> | x | x | x | | x | | | | |
| <p>Poder expresar estados físicos y anímicos. Enfermedades más habituales. Interesarse por la salud de los demás y sus estados físicos y anímicos.</p> | x | x | | | | | | | x |

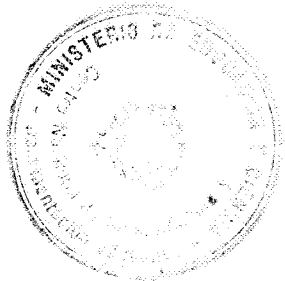
| OBJETIVOS COMUNES → OBJETIVOS DE MATERIA ↓ | Expresión correcta oral y escrita | Comprender mensajes de comunicación habitual | Utilizar críticamente las fuentes de información | Actuar de forma creativa | Razonar lógicamente | Visión integradora del saber | Actitud abierta y crítica | Hábitos de trabajo intelectual y manual | Trabajo en equipo |
|---|-----------------------------------|--|--|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------------|
| Describir el entorno (habitación, casa, centro escolar, barrio, ciudad), y los objetos más usuales. | x | x | | | x | | x | x | x |
| Preguntar direcciones de puntos concretos (cines, bancos, estaciones, hospitales, correos, museos...) y comprender la respuesta dada. Saber dar unas orientaciones sencillas para llegar a distintos lugares. | x | x | x | x | x | | | | |
| Llamar por teléfono y contestar al mismo; mantener una conversación sencilla y dar y entender el número de teléfono. | x | x | | | | | | | |
| Hacer peticiones y ofrecimientos de manera más o menos formal. Contestar afirmativa o negativamente cuando se hacen estas peticiones y ofrecimientos. | x | x | | | | | x | | |
| Saber expresar que algo nos pertenece o pertenece a otros. | x | x | | | | | | | |

| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">OBJETIVOS COMUNES</div> → <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">OBJETIVOS DE MATERIA</div> ↓ | Expresión correcta oral y escrita | Comprender mensajes de comunicación habitual | Utilizar críticamente las fuentes de información | Actuar de forma creativa | Razonar lógicamente | Visión integradora del saber | Actitud abierta y crítica | Hábitos de trabajo intelectual y manual | Trabajo en equipo |
|---|-----------------------------------|--|--|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------------|
| Saber hacer sugerencias sencillas. Contestar afirmativa o negativamente a éstas. | x | x | | | | | | | x |
| Pedir permiso. Expresar posibilidad e imposibilidad. | x | x | | | x | | x | | x |
| Excusarse de forma muy sencilla. Saber aceptar una excusa. | x | x | | | | | | | |
| Formular una invitación. Aceptarla o rechazarla. | x | x | | | x | | x | | x |
| Expresar la localización de personas u objetos. Preguntar por la localización de personas y objetos. | x | x | x | | | | | | x |
| Expresar hábitos personales. Preguntar a los demás por los suyos y por los de otras personas. | x | x | x | | | | x | | |
| Expresar los gustos propios. Tiempo libre. Hacer preguntas a los demás sobre sus gustos y preferencias. | x | x | x | | | | x | | |

| <u>OBJETIVOS COMUNES</u> <u>OBJETIVOS DE MATERIA</u> | Expresión correcta oral y escrita | Comprender mensajes de comunicación habitual | Utilizar críticamente las fuentes de información | Actuar de forma creativa | Razonar lógicamente | Visión integradora del saber | Actitud abierta y crítica | Hábitos de trabajo intelectual y manual | Trabajo en equipo |
|---|-----------------------------------|--|--|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------------|
| Saber decir la hora y preguntarla. | x | x | | | | | | | |
| Expresar acciones que ocurren en el momento de hablar. Hacer preguntas acerca de estas acciones. | x | x | | | | | | | |
| Hablar del clima y preguntar acerca de él. | x | x | x | | | | | | |
| Saber pedir en un establecimiento público las cosas más elementales. Preguntar precio, características, etc. | x | x | x | | | | | | x |
| Decir la fecha y preguntarla. | x | x | | | | | | | |
| Pedir información básica y entender la respuesta (aeropuertos, estaciones de ferrocarril, espectáculos, correos). | x | x | x | | | x | x | | x |
| Expresar intenciones y planes futuros. Preguntar a los demás por los suyos. | x | x | x | x | | | | x | |

| <p>OBJETIVOS COMUNES →</p> <p>↓</p> <p>OBJETIVOS DE MATERIA</p> | Expresión correcta oral y escrita | Comprender mensajes de comunicación habitual | Utilizar críticamente las fuentes de información | Actuar de forma creativa | Razonar lógicamente | Visión integradora del saber | Actitud abierta y crítica | Hábitos de trabajo intelectual y manual | Trabajo en equipo |
|--|-----------------------------------|--|--|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------------|
| hablar sobre acontecimientos pasados. Preguntar a los demás sobre el mismo. | x | x | x | x | | | x | x | x |
| Expresar las obligaciones propias y las de los demás. Preguntar a los otros por las suyas. | x | x | | | | | x | | x |
| Emplear fórmulas de felicitaciones y enhorabuena. Pronunciar brindis. | x | x | | x | | | | | |
| Dar órdenes y entenderlas. | x | x | | | | | | | |
| Expresar las distintas habilidades propias y preguntar por las ajenas. | x | x | | | x | | | | |
| Comparar distintas personas, lugares, etc. | x | x | x | x | x | | x | | x |
| Saber emplear las fórmulas adecuadas para expresar acuerdo y desacuerdo. | x | x | | x | | | x | | |

| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">OBJETIVOS COMUNES</div> → <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">OBJETIVOS DE MATERIA</div> ↓ | Expresión correcta oral y escrita | Comprender mensajes de comunicación habitual | Utilizar críticamente las fuentes de información | Actuar de forma creativa | Razonar lógicamente | Visión integradora del saber | Actitud abierta y crítica | Hábitos de trabajo intelectual y manual | Trabajo en equipo |
|--|-----------------------------------|--|--|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------------|
| Emplear las fórmulas adecuadas para expresar gratitud y solidaridad. | x | x | | x | | | | | |
| Expresar de forma sencilla deseos y necesidades. | x | x | | | | | | | |
| Narrar hechos pasados recientes. Preguntar a los demás por lo mismo. | x | x | | x | x | | | | x |
| Emplear las expresiones adecuadas para manifestar distintos grados de certeza y conocimiento. | x | x | | | | | | | |



INTERACCION DE OBJETIVOS COMUNES Y OBJETIVOS GENERALES

| <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">OBJETIVOS COMUNES</div> → <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">OBJETIVOS GENERALES</div> ↓ | Expresión correcta oral y escrita | Comprender mensajes de comunicación habitual | Utilizar críticamente las fuentes de información | Actuar de forma creativa | Razonar lógicamente | Visión integradora del saber | Actitud abierta y crítica | Hábitos de trabajo intelectual y manual | Trabajo en equipo |
|---|-----------------------------------|--|--|--------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------------|
| Dominar una lengua extranjera con el nivel necesario para desenvolverse activamente en las situaciones más usuales de la vida cotidiana y utilizarla como vehículo de comunicación. | x | x | x | x | x | x | | x | |
| Leer comprensivamente textos básicos de uso cotidiano y de carácter técnico y literario. | | x | x | | | x | | x | |
| Realizar por escrito tareas básicas adecuadas al nivel de este ciclo. | x | x | | | | | | x | x |
| Conocer, respetar y valorar otras culturas. | x | x | x | | x | | x | | |
| Utilizar la lengua de forma creativa no meramente repetitiva, y ser capaz de desenvolverse lingüísticamente en situaciones imprevistas. | x | x | | x | x | x | | | x |

Proyecto de consecución y evaluación de los objetivos comunes en francés

Objetivos comunes

1. *"Ser capaz de expresar oralmente y por escrito de manera correcta y ordenada sus pensamientos y sentimientos."*

El alumno deberá ser capaz de dar y pedir informaciones, no sólo en términos abstractos, sino refiriéndose a personas, cosas, hechos... etc. Para ello necesitará poseer la competencia de comunicación suficiente en la lengua extranjera. Pero los procesos de aprendizaje no son eficaces si los alumnos no tienen la oportunidad de satisfacer sus necesidades del modo más directo posible. De ahí que el francés haya de ser el principal útil de trabajo en clase, tanto en la comunicación profesor-alumno como en la comunicación alumno-alumno, al realizar aquellas tareas activas que proporcionen los conocimientos lingüísticos, discursivos y socio-culturales que cubran las necesidades expuestas por los alumnos y por el programa.

Epígrafe

- Ser capaz de producir frases según el código oral o escrito.
- Ser capaz de elegir el nivel de lengua según la situación de comunicación.
- Ser capaz de tomar posición como locutor (JE, présent; JE, absent ...).
- Ser capaz de expresar sus sensaciones, sus sentimientos, sus opiniones.

Actividades

- Describir imágenes mudas.
- Rellenar los "bocadillos" en blanco de una "bande dessinée".
- Organizar una historia con las imágenes de tiras dibujadas.
- Inventar la continuación de una frase (o historia) conocida.
- Completar un diálogo del que sólo se da la parte de uno de los interlocutores.
- Contar lo que se ha hecho: actividades, viajes, vacaciones, etc.
- Imaginar la ciudad del año 2000.
- Oír un diálogo, el alumno tomará el papel de uno de los interlocutores.
- Contar en estilo directo un diálogo conocido.
- Calificar una serie de frases de ciertas o falsas justificando las respuestas con argumentos cuya complicación dependerá del nivel de los alumnos.
- Hacer el horóscopo.
- Dar el enunciado que conviene a una situación previamente descrita.

- Dar la opinión sobre una película, un programa de T.V., un acontecimiento deportivo, etc.
- Continuar una historia de la que se ha dado el principio.
- Imaginar el paso intermedio de una historia de la que se ha dado el principio y el final.
- Crear diálogos a partir de situaciones.
- Escribir el mayor número de frases concretas utilizando una palabra con distintos valores significativos.
- Escribir el mayor número posible de frases coordinadas y/o subordinadas, en tiempo limitado, a partir de una oración simple.
- Resumir textos.

Ejemplo

1º paso.- Pedir a los alumnos que, en grupo, dibujen el retrato-robot de 4 profesores del Centro (cara y detalles complementarios: ropa, gestos)

2º paso.- A partir del retrato-robot, que los grupos se intercambiarán, hacer oralmente la descripción física de los personajes.

3º paso.- Dar los nombres de los personajes.

4º paso.- Hacer la descripción física, por escrito.

2.- *"Comprender los mensajes de la comunicación habitual"*.

No basta con decir: "el alumno tendrá que saber hablar la lengua extranjera". En general, tiene poco sentido saber hablar una lengua cuando el que la habla no la entiende.

Epígrafe

- Ser capaz de discriminar sonidos, ritmos, entonaciones, acentos...
- Ser capaz de reconocer globalmente frases.
- Ser capaz de comprender el vocabulario de base.
- Ser capaz de reconocer las intenciones del locutor.
- Ser sensible a la relación existente entre sintaxis y sentido.

Actividades

- Trabajar sobre el boletín meteorológico tanto hablado como escrito.
- Ejecutar órdenes dadas a un ritmo normal.
- Elegir la respuesta válida escrita a una pregunta oral.

- Elegir en una "grille" de 4 soluciones, tras escuchar un texto no muy largo, la solución correcta a una pregunta oral.
- Completar textos "à trous" oídos íntegros en grabaciones.
- Responder a preguntas sobre imágenes mudas.
- Ordenar una historia con las frases revueltas.
- Tras leer un documento (cuya longitud depende del nivel de lengua de la clase pero nunca demasiado largo, puesto que se trata de medir la comprensión, no la memoria), se hacen preguntas sobre el texto y cada alumno, que tendrá una hoja con tres o cuatro respuestas semejantes sobre cada pregunta, deberá subrayar la correcta.

Ejemplo

- Hacer oír un texto, más o menos largo según el nivel, distribuir unas imágenes (su número dependerá también del nivel) en desorden para que las ordenen. Se pueden sustituir las imágenes por frases sueltas y desordenadas.

3.- *"Utilizar de forma crítica las fuentes de información"*.

Para acostumbrar al alumno a juzgar por sí mismo empezaremos por hacerle analizar la "información" :

a) según la fuente emisora material: mensaje escrito, radiofónico, televisado, icónico...

b) según el referente: ideológico, económico, cultural ...

c) según el status y características del locutor: socio-económico, socio-cultural, edad, voz, gesto

...

Epígrafe

- Ser capaz de distinguir el origen del mensaje.
- Ser capaz de distinguir la "intención" del mensaje.

Actividades

- Analizar anuncios publicitarios sobre enfermedades y su evolución.
- Ver el tratamiento de un acontecimiento internacional en diferentes periódicos españoles y francófonos y grabar las noticias que sobre el mismo se den en castellano y en francés.
- Examinar sendos libros de Historia nacional francesa y española y ver cómo el mismo hecho histórico puede ser tratado desde puntos de vista tan dispares.
- Hacer escuchar una conversación entre un adulto y un niño.
- Prever la evolución de: paro, ecología ...

4.- "Actuar de forma creativa"

La creatividad es inherente al enfoque comunicativo, pues el alumno desarrolla la capacidad de motivación basándose en su propio inconsciente y trata de dominar las coacciones del medio ambiente, es decir: el miedo al ridículo, a ser diferente. Al manifestar su originalidad se estimula para hallar la frase más larga o la más ingeniosa. No sólo importará la valoración del profesor, sino, y sobre todo, la de los compañeros.

Epígrafe

- Ser capaz de encontrar en listas de palabras las que rimen entre sí.
- Ser capaz de establecer relaciones a partir del mensaje oído o leído, con las experiencias personales u otros conceptos o acontecimientos.
- Ser capaz de jugar con los sonidos, las grafías o los ritmos.
- Ser capaz de jugar con las estructuras sintácticas y con el sentido.

Actividades

- Hacer una doble lista de palabras a partir de textos orales o escritos y hallar las que se relacionen (sonido, grafía, sentido ...) de una columna con la otra.
- Plasmar una frase bonita en un dibujo y a la inversa.
- Crear un diálogo o una historia ante una "bande dessinée"
- Observar un documento visual y describir la posible relación existente entre los personajes, lo que dicen, por qué lo dicen y dónde están.
- Crear una situación de comunicación adecuada ante un pequeño estímulo.
- Escribir cuentos.
- Escribir poemas sencillos a partir de sensaciones.
- Imaginar, a X años vista, la vida de un recién nacido, dados unos condicionantes.

Ejemplo

- Nos parece ilustrativo el siguiente poema de una niña de 6^{ème} (6º ó 7º de E.G.B.) publicado por la editorial Casterman con el título "Poèmes d'adolescents". Pedagogie Freinet.

JEL'AI VU

Je l'ai vu!
Il est là!
Où ça?
Tout là-bas!
A quel endroit?
Près du bois

Tu l'as vu?
Qui ça?
Lui!
De quelle couleur?
Couleur fleur
J'ai deviné!
Qui c'est?
LE BONHEUR

Valérie

5.- "Razonar con corrección lógica".

Los alumnos necesitan, para poder razonar lógicamente, crear en su mente la imagen oral o visual de la información que están recibiendo; para ello el profesor deberá favorecer el desarrollo de la reflexión programando pausas entre la explicación y la verificación de la comprensión. Las tareas posteriores deben facilitar al alumno la comprensión de la interrelación lógica y el encadenamiento de las ideas.

Epígrafe

- Ser capaz de percibir la ilación de los hechos y el orden de las ideas (cronológico, lógico, y operativo).
- Ser capaz de captar la idea principal.
- Ser capaz de señalar las palabras claves.
- Ser capaz de ordenar los detalles según su importancia.

Actividades

- Hacer la lista de objetos que se llevaría a una isla desierta, a un viaje, a una excursión y decir por qué .
- Encontrar las diferencias entre dos dibujos casi iguales.
- Discriminar el elemento extraño en un conjunto de palabras, frases o dibujos y explicar por qué.
- Dar dos proposiciones contradictorias y en un tiempo limitado encontrar 3 justificaciones para cada una.
- Descubrir al "culpable" con preguntas lógicas.
- Relacionar palabras explicando el por qué: Bleu-Mer. Pourquoi?
- Dar instrucciones absurdas para que encuentre lo erróneo.

6.- "Tener una visión equilibrada e integradora de los distintos factores que conforman una realidad"

En un idioma extranjero la lengua es el instrumento y a partir de y con ella puede abordarse el resto de las materias.

Actividades

- Estudiar mapas de los países francófonos viendo sus semejanzas y diferencias desde los puntos de vista geográfico, económico, social, cultural, político, demográfico ...
- Estudiar textos e imágenes de costumbres y hábitos de los países francófonos.
- Estudiar los grandes hombres franco-hablantes: sabios, artistas, escritores ...
- Realizar el proyecto de "un viaje a Francia".
- Realizar el proyecto de "una audición musical".

7.- "Tener una actitud abierta y crítica".

Para ejercitar este objetivo hay que programar la observación y la formulación de lo que se ha observado. Como en otros objetivos es necesario programar pausas para favorecer el desarrollo de la reflexión y del criterio propio, llegando, incluso, a establecer la norma de no aceptar una respuesta antes de un determinado tiempo, fijado previamente.

Epígrafe

- Ser capaz de seleccionar la información.
- Ser capaz de hacer un juicio de lo que se ha oído o leído.
- Ser capaz de actuar en función del mensaje recibido.
- Ser capaz de, a partir del mensaje recibido, establecer relaciones con experiencias personales.
- Ser capaz de, a partir del mensaje recibido, establecer relaciones con otros acontecimientos, conceptos, campos ...

Actividades

- Preguntar el porqué (siempre que se pueda) durante las actividades de la clase.
- Extraer de un texto largo lo esencial (juego del telegrama)
- Describir el barrio y detectar las necesidades o logros.
- Comparar una casa de su región con otra francesa de región similar.
- Localizar lo absurdo en frases incoherentes.
- Encontrar la información lógica ante diferentes mensajes explicando el por qué.
- Refutar o justificar una frase polémica.
- Juego de "Vrai/Faux".
- Juego de "J'aime/Je deteste".

8.- *"Tener un hábito racional de trabajo intelectual y manual y utilizar adecuadamente las técnicas respectivas".*

Todo el planteamiento del trabajo con el alumno debe estar basado en facilitar su aprendizaje haciéndole descubrir las estrategias individuales que le permiten desarrollar su propia autonomía.

Epígrafe

- Ser capaz de hacerse responsable de una tarea a corto, medio y largo plazo.
- Ser capaz de organizar, distribuir y secuenciar su trabajo personal.
- Ser capaz de trabajar con otros.
- Ser capaz de utilizar los medios de documentación.
- Ser capaz de seleccionar la información.
- Ser capaz de servirse de los materiales auxiliares (diccionarios, gramáticas, cassettes, imágenes, bandes dessinées, vídeo ...).
- Ser capaz de confeccionar esquemas, resúmenes, encuestas ...
- Ser capaz de clasificar el trabajo de clase haciéndose sus propias fichas, según modelos dados por el profesor o elaborados en clase.
- Ser capaz de confeccionar "grilles" (para la resolución de problemas lógicos, para el uso de expresiones lingüísticas en situación, clasificación de datos de una encuesta).

Ejemplo

- Pedir ideas para constituir grupos de clase.
"¿Cuales son los criterios para dividir esta clase en grupos?".
Señalar los condicionantes. Según la selección de criterios el grupo debe darse un nombre.

La selección puede hacerse:

- a) a mano alzada
- b) echarlo a suertes
- c) dándoles una clasificación
 - "les blonds"
 - "les rokers"
 - "les BIERE"
 - "les EAU"
 - "les lunettes"
 - "les montagne"
 - "les mer" ... etc.

9.- *"Ser capaz de trabajar en equipo con un equilibrio entre la visión de conjunto y la tarea individual".*

Este será uno de los objetivos que podamos practicar y evaluar con multitud de actividades, unas a corto y otras a medio y largo plazo, entre éstas últimas podemos señalar las tres propuestas para este curso:

Actividades

- a) - A corto plazo:
 - Crear diálogos en situación y representarlos.
 - Crear acrósticos, crucigramas, sopas de letras ... que los grupos se intercambiarán para resolverlos.
- b) - A medio plazo:
 - Simulaciones globales en las que alrededor de un centro de interés, los alumnos trabajen en gran grupo o en pequeño según las exigencias de la realización de las distintas tareas.
- c) - A largo plazo:
 - "Une journée française"
 - "Una audición musical"
 - "Un viaje a Francia" (Que se da como Ejemplo).

Esquema de actividad programada para todo el curso

Un viaje a Francia:

- Organizar los grupos de trabajo.
- Elección de destino (puede ser diferente el elegido por los distintos grupos).
- Recogida de materiales:
 - Folletos en castellano de las agencias locales.
 - Escribir al Syndicat d' Initiative de las ciudades de la región elegida.
 - Guías de Francia.
- Selección de los materiales.
- Organización de los mismos.
- Trazado del itinerario:
 - Etapas paradas intermedias
 - visitas y estudio del
 - aspecto geográfico
 - " histórico
 - " humano
 - " social
 - " económico
 - " costumbrista
 - " geológico
 - " ecológico
 - " artístico
 - etc.
- Presentación de la actividad en el centro
 - documentos visuales
 - " sonoros
 - " escritos
 - montajes con los mismos

Objetivos comunes

Con esta actividad se trata de conseguir los objetivos comunes siguientes:

- 1.- Ser capaz de expresar oralmente y por escrito de manera correcta y ordenada sus pensamientos y sentimientos, y utilizar adecuadamente el vocabulario específico de cada materia.
- 2.- Comprender los mensajes de la comunicación habitual.
- 3.- Utilizar de forma crítica las fuentes de información.
- 6.- Tener una visión integradora de las distintas áreas del saber.
- 7.- Dominar las aptitudes y las habilidades técnicas más comunes.
- 10.- Ser capaz de trabajar en equipo.

Objetivos comunes idioma moderno

Propuesta de valoración en la progresión de la adquisición de los Objetivos Comunes, elaborado por los responsables de Idioma del C.E.P. de Gijón.

1. Expresión oral y escrita correcta

Prevaloración: Fijarse en el desarrollo de estas formas de expresión cuando se trata de valorar/observar los objetivos de materia concretos.

ORAL:

| | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|--|------------------------------------|
| 0 | - No reacciona a las preguntas. Cuando habla no se le entiende (mala pronunciación, entonación defectuosa) | - No progresa. |
| 1 | - Titubea, poca fluidez, se equivoca y corrige (pronunciación aceptable pero la entonación impediría la comprensión) | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Responde a las preguntas. Se expresa claramente al nivel exigido. Pide aclaraciones. | - Progresa adecuadamente. |

ESCRITA:

| | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|--|------------------------------------|
| 0 | - No se entiende nada de lo escrito (presentación, ortografía, construcción de la frase, estructuración general) | - No progresa |
| 1 | - Construye frases pero no están ordenadas. No copia bien. Falta lógica y coherencia. | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Responde por escrito aceptablemente a lo exigido. Orden en sus notas. | - Progresa adecuadamente. |

2. Mensajes comunicación habitual

Prevaloración: Aplicar a un objetivo de materia concreto y hacerlo extensivo a una actividad más amplia.

| | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|--|-----------------------|
| 0 | - No comprende los mensajes que se consideran más elementales a ese nivel y en | - No progresa. |

ese momento. No comprende las consignas de las tareas.

- | | | |
|---|---|------------------------------------|
| 1 | - Comprende parte del mensaje o mensajes sencillos. Se ataca ante palabras desconocidas. Pide ayuda. | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Comprende el mensaje con facilidad en función de las consignas que se le han dado y distingue lo explícito de lo implícito. No hay que repetir mensaje. | - Progresa adecuadamente. |

3. Utilizar de forma crítica las fuentes de información

Prevaloración: Observar en actividades concretas que actitud crítica toma el alumno. ¿Pide explicaciones de lo que no entiende? (si es que no lo entiende).

- | | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|--|------------------------------------|
| 0 | - No manifiesta ninguna inquietud ante las distintas actividades. Pasividad absoluta. | - No progresa. |
| 1 | - Se preocupa por los datos o palabras que no conoce. Pide explicación y a pesar de ello realiza la tarea con errores. Parafrasea. | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Analiza la tarea y aporta ideas propias. Detecta errores y los corrige. | - Progresa adecuadamente. |

4. Actuar de forma creativa

Prevaloración: Observar la actitud del alumno ante una tarea en la que él tenga que hacer aportaciones personales. Observar el grado de independencia que tiene y si es capaz de solucionar sus problemas haciendo uso de unas dotes naturales que nosotros llamamos aquí imaginación-creatividad.

- | | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|---|-----------------------|
| 0 | - No se distancia nada del modelo establecido. No siente ninguna necesidad y no se le ocurre qué hacer. | - No progresa |

- | | | |
|---|---|------------------------------------|
| 1 | - Ante distintos modelos modifica los elementos y los integra de forma muy elemental y a veces defectuosa. | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Modifica e integra de forma correcta y con cierto grado de originalidad los elementos de los distintos modelos presentados. | - Progresa adecuadamente. |

5. Razonar con corrección lógica

Prevaloración: Procurar que el alumno tome conciencia del porqué de las actividades y que sepa dar respuesta razonada. Hacerle consciente de lo que es la lengua extranjera y su relación con la lengua materna. Aludir a la coherencia lingüística de cada lengua y a las distintas funciones contrastando la lengua materna con la lengua extranjera. Hacer referencia a la estructura siempre que sea clarificador.

- | | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|--|------------------------------------|
| 0 | - No analiza las instrucciones (consignas) dadas para realizar la tarea, ni siente necesidad de hacerlo. | - No progresa. |
| 1 | - Se "defiende" normalmente ante tareas que suponen organizar datos y ordenarlos según importancia, detectar contradicciones en tareas sencilla, discriminar elementos extraños en un conjunto, señalar palabras clave, etc. | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Extrae conclusiones y las traslada al ámbito general o las aplica. | - Progresa adecuadamente. |

6. Visión equilibrada e integradora de los distintos factores que conforman una realidad

Prevaloración: Hacerle tomar conciencia de la función de la lengua extranjera y materna como medios de comunicación y el papel que éstas juegan en proyectos interdisciplinarios. Contraste de costumbres y formas de vida de los distintos países con el nuestro y de aquellos entre sí. Importancia del inglés y francés en nuestra sociedad y cultura (T.V., prensa, etc.)

- | | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|---|-----------------------|
| 0 | - Rechaza todo aquello que no es su medio más inmediato. No valora el que existan otras formas de vida. | - No progresa |

- | | | |
|---|--|------------------------------------|
| 1 | - Siente curiosidad y tiene en cuenta aquellos elementos distintos a su entorno que descubre a través de la prensa, radio, T.V., etc. | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Refleja en sus tareas el conocimiento que tiene de otras formas de vida. Indaga sobre variantes en otros países. En tareas interdisciplinarias aplica conocimientos de distintas materias. | - Progresa adecuadamente. |

7. Actitud abierta y crítica

Prevaloración: Expresa gusto y rechazo por los elementos que le rodean siempre dentro de un tono de respeto por los gustos y rechazos de los demás. Demuestra tolerancia manteniéndose firme en sus convicciones. Es respetuoso. Este comportamiento puede ser referido al aula, a su centro de estudios, a su sociedad y a las culturas de otros países.

| | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|---|------------------------------------|
| 0 | - No manifiesta, no tiene opinión. El porqué de las cosas no le preocupa. | - No progresa. |
| 1 | - Participa dando su opinión y con una actitud insegura. Acepta otras posiciones y pregunta el porqué. | - Progresa, pero no lo suficiente. |
| 2 | - Critica y aporta justificaciones a partir de sus vivencias personales. Acepta posiciones contrarias sin renunciar a sus convicciones. | - Progresa adecuadamente. |

8. Hábito racional de trabajo intelectual y manual. Utilización adecuada de técnicas respectivas.

Prevaloración: Es ordenado en su trabajo intelectual y éste está reflejado en el material que usa. Utiliza el libro de texto como guía de su trabajo y en el cuaderno está reflejado el trabajo de clase: notas, vocabulario, referencias, etc.

| | Valoración sincrónica | Valoración diacrónica |
|---|--|-----------------------|
| 0 | - No utiliza el material como apoyo del trabajo de clase y esto se refleja en su no aprovechamiento (¿fracaso?). | - No progresa. |
| 1 | - Responde bien a las tareas de clase y las refleja en el cuader- | |

no. Cubre las fichas y utiliza el texto. El contenido del cuaderno no responde a ningún criterio, pero sigue un orden.

- Progresa, pero no lo suficiente.

- 2 - Planifica y realiza el trabajo sirviéndose de materiales auxiliares (diccionario, libro de texto, fotocopia, etc.)

- Progresa adecuadamente.

9. Trabajo en equipo con equilibrio entre la visión de conjunto y la tarea individual.

Prevaloración: Observar la facilidad o dificultad con que los alumnos trabajan en parejas, grupos y permitir que se agrupen como mejor trabajen. Asegurarse de que en el grupo trabajen todos.

Valoración sincrónica

Valoración diacrónica

- 0 - No quiere trabajar en equipo y no responde individualmente.

- No progresa.

- 1 - Rechaza el trabajo en grupo aunque individualmente responde a lo exigido.

- Progresa, pero no lo suficiente.

- 2 - Colabora en el grupo y está dispuesto a informar en cualquier momento.

- Progresa adecuadamente.