

CURRÍCULO DEL NIVEL BÁSICO DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

(ANEXO)

BORRADOR

ÍNDICE

0. Introducción: enfoque y estructura del currículo
1. Fines generales
2. Definición del Nivel Básico
3. Objetivos generales y específicos
 - 3.1. Comprensión oral
 - 3.1.1. Objetivos generales
 - 3.1.2. Objetivos específicos
 - 3.2. Expresión oral
 - 3.2.1. Objetivos generales
 - 3.2.2. Objetivos específicos
 - 3.3. Comprensión de lectura
 - 3.3.1. Objetivos generales
 - 3.3.2. Objetivos específicos
 - 3.4. Expresión escrita
 - 3.4.1. Objetivos generales
 - 3.4.2. Objetivos específicos
4. El contexto de la lengua
 - 4.1. Ámbitos y situaciones
 - 4.2. Temas
 - 4.3. Textos
 - 4.4. Restricciones
 - 4.5. Otros factores externos: el contexto del aula y su entorno
 - 4.6. Factores internos
5. La competencia comunicativa y sus componentes: un modelo de integración dinámica de las competencias.
6. La competencia lingüística y sus contenidos
 - 6.1. Concepto y función
 - 6.2. Las competencias fonética y ortográfica y sus contenidos
 - 6.2.1. Concepto y desarrollo
 - 6.2.2. Contenidos
 - 6.3. La competencia gramatical
 - 6.3.1. Concepto y desarrollo
 - 6.3.2. Contenidos gramaticales
 - 6.4. La competencia léxico-semántica
 - 6.4.1. Concepto y desarrollo
 - 6.4.2. Contenidos léxicos nocionales
 - 6.4.3. Contenidos léxicos temáticos
 - 6.4.4. Operaciones y relaciones semánticas

7. La competencia sociocultural y sociolingüística y sus contenidos
 - 7.1. Concepto y desarrollo
 - 7.2. Contenidos

8. La competencia pragmática y sus contenidos
 - 8.1. Concepto y función
 - 8.2. La competencia discursiva
 - 8.2.1. Concepto y desarrollo: las características y organización del discurso
 - 8.2.2. Contenidos
 - 8.3. La competencia funcional
 - 8.3.1. Concepto y desarrollo
 - 8.3.2. Contenidos
 - 8.4. Esquemas de comunicación e intercambios convencionales en diversas situaciones
 - 8.4.1. Concepto y desarrollo
 - 8.4.2. Contenidos

9. La competencia estratégica
 - 9.1. Concepto y desarrollo
 - 9.2. Estrategias
 - 9.2.1. Estrategias de comunicación
 - 9.2.1.1. Estrategias de producción
 - 9.2.1.2. Estrategias de comprensión
 - 9.2.1.3. Estrategias de interacción
 - 9.2.2. Estrategias de aprendizaje
 - 9.2.2.1. Estrategias cognitivas
 - 9.2.2.2. Estrategias metacognitivas
 - 9.2.2.3. Estrategias afectivas
 - 9.2.2.4. Estrategias sociales

10. La dimensión psicoafectiva del aprendizaje y uso de la lengua
 - 10.1. Concepto y desarrollo
 - 10.2. Actitudes

11. Los procesos de la comunicación y del aprendizaje y la integración de las competencias
 - 11.1. Los procesos de la comunicación
 - 11.2. Actividades y tareas
 - 11.2.1. Tipos de actividades y tareas
 - 11.2.2. La tarea como unidad básica de la comunicación
 - 11.3. Tareas y destrezas: el desarrollo de las destrezas comunicativas
 - 11.3.1. La integración de las destrezas
 - 11.3.2. La comprensión oral
 - 11.3.3. La comprensión de lectura
 - 11.3.4. La expresión oral

- 11.3.5. La expresión escrita
- 11.4. La gradación de las tareas
- 11.5. Los procesos del aprendizaje
- 11.6. Modelos de integración del aprendizaje
- 11.7. La unidad didáctica centrada en las tareas

- 12. Recomendaciones metodológicas

- 13. Evaluación y certificación
 - 13.1. Evaluación: tipos y características
 - 13.2. Certificación

- 14. El proceso de desarrollo y aplicación del currículo
 - 14.1. El currículo como proceso dinámico
 - 14.2. El proyecto curricular y las programaciones didácticas
 - 14.2.1. El proyecto curricular
 - 14.2.2. Las programaciones didácticas
 - 14.3. La realidad del aula y las programaciones de aula

INTRODUCCIÓN: ENFOQUE Y ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO

El objetivo del presente currículo es, en primer, lugar fijar el nivel y objetivos que estructuren el Nivel Básico de las enseñanzas especializadas de idiomas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía, tanto en sus cursos generales como en los cursos de actualización lingüística del profesorado y otros cursos especializados. Asimismo, establece contenidos, principios metodológicos y procedimientos de evaluación, con carácter general. Junto a esta función normativa, el currículo tiene también una función descriptiva y formativa. Esta consiste en ofrecer una visión completa y estructurada de los elementos de la competencia comunicativa, su imbricación, y desarrollo, así como de los procesos de comunicación y aprendizaje y su integración didáctica. Desde esta segunda perspectiva, el currículo pretende ofrecer instrumentos útiles a las Escuelas Oficiales de Idiomas y al profesorado con el fin de facilitar y enriquecer sus propios documentos curriculares y su actividad docente.

El currículo parte de dos premisas fundamentales:

1. El análisis del contexto en el que ha de aplicarse y desarrollarse.
2. Una concepción de la competencia comunicativa y de la naturaleza del aprendizaje de una lengua.

En lo que toca a la primera premisa, el contexto de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía está marcado por 4 factores:

1. El alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas es principalmente adulto, pero también adolescente, con una gran variedad de motivaciones y objetivos (educativos, profesionales, sociales y personales), pero que fundamentalmente busca un dominio práctico y comunicativo del idioma.
2. Según la normativa aplicable a estos centros, las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas -de régimen especial, y, por tanto, no obligatorias- se encuadran en el ámbito de la formación permanente- un campo donde adquieren especial relevancia los factores estratégicos y el autoaprendizaje.
3. Las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas conducen a certificaciones ancladas en los niveles del Consejo de Europa y deben aunar rigor, prestigio y utilidad práctica.
4. Aparte de su normativa específica, en Andalucía las Escuelas Oficiales de Idiomas quedan enmarcadas en el Plan de Fomento del Plurilingüismo, por el que adquieren especial importancia el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, así como la imbricación de sus enseñanzas con las de idiomas del resto del sistema educativo.

En cuanto a la segunda premisa, se parte de un modelo de competencia comunicativa que tiene una base fundamentalmente práctica, que se equipara con la capacidad de uso del idioma y que comprende tanto las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, como la competencia estratégica y los aspectos psicoafectivos (actitudes o 'saber ser') del uso y aprendizaje de la lengua. La estructura del currículo, sus componentes y la relación de estos componentes entre sí son coherentes con este enfoque. También lo son las recomendaciones metodológicas y las pautas y sistemas de evaluación.

En lo que respecta a la concepción sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua, este currículo parte de un enfoque comunicativo coherente con el modelo de competencia comunicativa antes enunciado. Se puede caracterizar este enfoque como comunicativo equilibrado –es decir, aquel que aun centrándose principalmente en la comunicación y sus procesos, presta atención a la forma y a la asimilación de las competencias como parte esencial del aprendizaje-. Enfoque, sin embargo, no es sinónimo de método. El enfoque del que parte este currículo puede llevarse a la práctica mediante métodos y planteamientos metodológicos distintos, dentro siempre de los parámetros de la concepción comunicativa. Esta diversidad es necesaria si se quiere atender al contexto concreto de cada Escuela Oficial de Idiomas, cada grupo y cada profesor o profesora: en vez de concebir un método particular como panacea del aprendizaje de una lengua, se subraya la necesidad de usar procedimientos y métodos diferentes según el contexto y el momento.

El currículo pretende tanto centrarse en los productos como apuntar a los procesos. Por ello, presta atención tanto a las competencias y contenidos necesarios para alcanzar los objetivos comunicativos, como a los procesos mismos de la comunicación y a los contextos en los que esta tiene lugar. Desde esta perspectiva, se analizan las características de la comunicación y de la tarea comunicativa y se plantean varios modelos de integración del aprendizaje de los diversos elementos del currículo.

Sobre la base del modelo de competencia comunicativa antes enunciado, es preciso distinguir entre el fin y los medios del aprendizaje de una lengua. El fin es el uso de la lengua –adecuado a los parámetros del nivel (definición del nivel)- en tareas comunicativas en que intervienen las cuatro destrezas (objetivos generales y específicos). De ellas, la expresión oral y escrita incluyen tanto producción como interacción. Los medios son de tres tipos:

1. La práctica estructurada y libre de esas cuatro destrezas –facilitada por medio de estrategias de comunicación y articulada en tareas-.
2. El aprendizaje, práctica y asimilación de las competencias lingüística, sociolingüística/sociocultural y pragmática. Estas competencias no suponen, pues, un fin en sí mismas: su valor viene dado por constituir un vehículo para la comunicación. Sin ellas, sin embargo, es imposible alcanzar los fines del aprendizaje.

3. La atención a los procesos de la comunicación y el desarrollo de estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje y actitudes que favorezcan la comunicación y el aprendizaje de la lengua.

Esta diferencia entre fines y medios está señalada por la estructura misma del currículo, que desciende desde los fines generales y objetivos comunicativos (que, de alguna manera, constituyen la raíz a partir de la cual se generan los demás componentes del currículo) pasando por los criterios que definen el contexto de la comunicación, hasta las diversas competencias del usuario o aprendiz. Estas competencias vuelven luego a relacionarse con los objetivos por medio del análisis de la comunicación y los modelos de integración del aprendizaje, buscando aunar un planteamiento analítico con un planteamiento sintético.

De especial relevancia -en el contexto del Plan de Fomento del Plurilingüismo- es también el desarrollo de estrategias de mediación y plurilingües, así como de actitudes positivas ante la diversidad cultural. Se trata de que el alumnado trate de desarrollar una verdadera competencia plurilingüe, en la que se integren e interactúen todas las destrezas, competencias, estrategias y actitudes que intervienen en las diversas lenguas que usan y/o aprenden.

Los objetivos generales y específicos recogidos en el presente currículo deberán ser alcanzados por el alumnado a la finalización del Nivel Básico. Los contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos, así como las estrategias y actitudes no deben entenderse como programas rígidos, sino como listados indicativos para facilitar el desarrollo de los Proyectos Curriculares y las programaciones de aula, dentro de los parámetros de flexibilidad y atención a las necesidades e intereses del alumnado y el profesorado que deben tener estos estadios del desarrollo curricular. Se recomienda, sin embargo, abarcar el mayor número de epígrafes posible, especialmente en los contenidos lingüísticos, a partir de los cuales los Departamentos Didácticos pueden establecer contenidos mínimos. En cualquier caso, el tratamiento de las competencias pretende trascender la mera taxonomía, incluyendo recomendaciones acerca del desarrollo de cada una de ellas.

Por último, el presente documento es tan sólo una parte del proceso global de diseño y desarrollo curricular en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía. El currículo entendido en este sentido amplio es un proceso dinámico que incluye su desarrollo en otros documentos curriculares (Proyecto Curricular, programaciones didácticas, programaciones de aula), su aplicación en las aulas, la formación del profesorado, y los mecanismos necesarios para evaluar la adecuación y efectividad de cada uno de los elementos del sistema. Este proceso debe estar también regido por principios análogos a los que gobiernan el presente documento:

1. El principio de coherencia (en este caso, la coherencia de las decisiones que se adopten durante los procesos de desarrollo, aplicación y evaluación del currículo).
2. La atención al contexto y las necesidades (de cada Escuela Oficial de Idiomas, de cada grupo de alumnos y alumnas).
3. El equilibrio entre currículo de producto y currículo de proceso (combinando las ventajas de la planificación educativa y de la homogeneización que aporta un documento curricular común con la flexibilidad y la atención a las contribuciones propias de cada Escuela Oficial de Idiomas, cada profesor o profesora y cada grupo de alumnos o alumnas).

Desde esta perspectiva, el propósito de la presente norma no es sólo establecer el primer grado de concreción curricular del Nivel Básico de las enseñanzas especializadas de idiomas en Andalucía, sino constituir, a la vez, una guía y una ayuda en el proceso de desarrollo y aplicación curriculares, así como en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como instrumento útil para los centros y las aulas. Su extensión –que sobrepasa la normal en un currículo meramente de producto- viene determinada por su voluntad de ser exhaustivo y de abordar la mayor parte de las variables que intervienen en el proceso de desarrollo curricular y de enseñanza/aprendizaje.

1. FINES GENERALES

Los siguientes fines generales deben presidir el proceso de enseñanza/aprendizaje del Nivel Básico. Tienen, pues, relevancia para la redacción de las finalidades educativas de los centros (que constituyen una de las bases del Proyecto de la Escuela Oficial de Idiomas), así como para el establecimiento de los objetivos de los Proyectos Curriculares, programaciones didácticas y unidades didácticas, y su consiguiente evaluación.

El alumnado deberá tratar de:

1. Desarrollar la competencia comunicativa hasta llegar a comunicarse de manera suficiente, tanto en forma hablada como escrita (comprensión, producción e interacción), según las especificaciones contenidas en la definición del Nivel Básico y en los objetivos generales y específicos por destrezas.
2. Establecer una base firme de estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje y actitudes que favorezcan el éxito de la comunicación y el aprendizaje, así como el desarrollo de la autonomía del alumnado.
3. Desarrollar las competencias lingüísticas, socioculturales/sociolingüísticas y pragmáticas, interiorizando los exponentes y recursos necesarios y siendo capaz de utilizarlos de forma suficiente en tareas comunicativas.

4. Usar la evaluación y la auto-evaluación del aprendizaje como instrumentos de mejora de éste.
5. Establecer una base firme para el desarrollo de una competencia plurilingüe, en la que se integren e interactúen todas las destrezas, competencias, estrategias y actitudes que intervienen en las diversas lenguas que se usan y/o aprenden. Paralelamente al desarrollo de esta competencia plurilingüe, incrementar la conciencia pluricultural.
6. Usar el aprendizaje de una lengua y la comunicación en ella como instrumento de enriquecimiento personal, social, cultural, educativo y profesional, fomentando el entendimiento y tolerancia entre personas y culturas. Asimismo, los fines del presente currículo estarán recorridos por el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

2. DEFINICIÓN DEL NIVEL BÁSICO

El Nivel Básico tiene como finalidad principal capacitar al alumnado para usar el idioma de manera suficiente, tanto en forma hablada como escrita (comprensión, producción e interacción), en situaciones cotidianas que requieran comprender y producir textos breves, en lengua estándar, que versen sobre aspectos básicos concretos de temas generales y que contengan estructuras y léxico de uso frecuente.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

A continuación se detallan los objetivos comunicativos que el alumnado debe ser capaz de alcanzar a la finalización del Nivel Básico. Estos objetivos desarrollan la definición del nivel antes citada y su dominio será evaluado en las pruebas de certificación correspondientes. Los objetivos se encuentran desglosados por destrezas por claridad de descripción y para facilitar su evaluación: en las tareas comunicativas las diferentes destrezas y objetivos interactuarán. Como base para la redacción de los objetivos se han utilizado las escalas generales y de actividades de la lengua del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER).

Las cuatro destrezas abarcan tanto producción y comprensión como interacción. La mediación no se considera específica del Nivel Básico, excepto en modalidades muy elementales como la traducción informal de frases o textos muy cortos, hablados o escritos, con fines comunicativos o aprendizaje.

Íntimamente relacionadas con las destrezas están las estrategias de comunicación, que serán tratadas en el apartado 9 del presente Anexo. Para un tratamiento de las cuatro destrezas, su desarrollo, tareas y actividades, se puede consultar el apartado 11.

La definición del nivel y los objetivos constituyen la piedra angular de la descripción curricular del Nivel Básico, en tanto que describen el uso real de la lengua, siguiendo el enfoque enunciado en la introducción. Este uso se articula en tareas genéricas (objetivos específicos), que incluyen en su descripción restricciones referidas al contexto -dado que el uso de la lengua siempre tiene lugar en un contexto dado (ver apartado 4)- y al nivel. De cierta manera, el resto de los elementos de este currículo se desarrolla a partir de estos objetivos generales y específicos y encuentra en su realización su razón de ser.

Para un cabal entendimiento y aplicación de los objetivos específicos de cada una de las cuatro destrezas, es necesario colocarlos en el contexto definido por los objetivos generales correspondientes.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas deberán desarrollar los objetivos generales y específicos del primer curso del Nivel Básico.

3.1. Comprensión oral

3.1.1. Objetivos generales

Comprender el sentido general, los puntos principales e información específica de textos orales breves, bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos (teléfono, televisión, megafonía, etc.), articulados a una velocidad lenta (aunque deban ser preferiblemente auténticos), en un registro formal o neutro y siempre que las condiciones acústicas sean buenas y el mensaje no esté distorsionado. Estos textos versarán de temas habituales, preferentemente en los ámbitos personal o público.

3.1.2. Objetivos específicos

- Comprender los puntos principales e información específica en mensajes y anuncios públicos breves, claros y sencillos que contengan instrucciones, indicaciones u otra información.
- Comprender lo que se le dice en transacciones y gestiones sencillas, siempre que pueda pedir confirmación; por ejemplo, en una tienda.
- Comprender la información esencial y los puntos principales de lo que se le dice en conversaciones en las que participa, siempre que pueda pedir confirmación.
- Comprender el sentido general e información específica de conversaciones claras y pausadas que tienen lugar en su presencia, e identificar un cambio de tema.
- Comprender el sentido general e información específica sencilla de programas de televisión tales como boletines meteorológicos o informativos, cuando los comentarios cuenten con apoyo de la imagen.

3.2. Expresión oral

3.2.1. Objetivos generales

Producir textos orales breves, principalmente en comunicación cara a cara, pero también por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro. Comunicarse de forma comprensible, aunque resulten evidentes el acento extranjero, las pausas y los titubeos y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación de los interlocutores para mantener la comunicación.

3.2.2. Objetivos específicos

- Hacer, ante una audiencia, anuncios públicos y presentaciones breves y ensayadas sobre temas habituales, dando explicaciones sobre opiniones, planes y acciones, así como respondiendo a preguntas breves y sencillas de los oyentes.
- Narrar experiencias o acontecimientos y describir aspectos cotidianos de su entorno (personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio, objetos y posesiones), así como actividades habituales, planes, comparaciones y lo que le gusta y no le gusta, mediante una relación sencilla de elementos.
- Desenvolverse en los aspectos más comunes de transacciones y gestiones de bienes y servicios cotidianos (e.g. transporte, tiendas, restaurantes).
- Participar de forma sencilla en una entrevista personal y poder dar información, reaccionar ante comentarios o expresar ideas sobre cuestiones habituales, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren o repitan lo dicho.
- Participar en conversaciones en las que se establece contacto social, se intercambia información sobre temas sencillos y habituales; se hacen ofrecimientos o sugerencias; se dan instrucciones; se expresan sentimientos, opiniones, acuerdo y desacuerdo; siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que dicen.

3.3. Comprensión de lectura

3.3.1. Objetivos generales

Comprender el sentido general, los puntos principales e información específica de textos breves de estructura sencilla y clara, en un registro formal o neutro y con vocabulario en su mayor parte frecuente.

3.3.2. Objetivos específicos

- Comprender instrucciones, indicaciones e información básica en letreros y carteles en calles, tiendas, restaurantes, medios de transporte y otros servicios y lugares públicos.

- Comprender, en notas personales y anuncios públicos, mensajes breves que contengan información, instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana.
- Comprender correspondencia personal (cartas, correos electrónicos, postales) breve y sencilla.
- Comprender correspondencia formal breve (cartas, correos electrónicos, faxes) sobre cuestiones prácticas tales como la confirmación de un pedido o concesión de una beca.
- Comprender información esencial y localizar información específica en folletos ilustrados y otro material informativo de uso cotidiano_ como prospectos, menús, listados, horarios, planos y páginas web de estructura clara y tema familiar.
- Identificar los puntos principales e información específica en textos informativos, narrativos o de otro tipo, breves y sencillos y con vocabulario en su mayor parte frecuente.

3.4. Expresión escrita

3.4.1. Objetivos generales

Escribir textos breves y de estructura sencilla, en un registro neutro o formal sencillo, utilizando adecuadamente los recursos de cohesión y las convenciones ortográficas y de puntuación esenciales. Estos textos se referirán principalmente al ámbito personal y público

3.4.2. Objetivos específicos

- Escribir notas y anuncios y tomar mensajes sencillos con información, instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana.
- Escribir correspondencia personal simple en la que se den las gracias, se pidan disculpas o se hable de uno mismo o de su entorno (e.g. familia, condiciones de vida, trabajo, amigos, diversiones, descripción elemental de personas, vivencias, planes y proyectos y lo que le gusta y no le gusta).
- Escribir correspondencia formal sencilla y breve en la que se solicite un servicio o se pida información.
- Redactar instrucciones sencillas, relativas a aspectos cotidianos, tales como una receta, o las indicaciones necesarias para llegar a un lugar.
- Narrar, de forma breve y elemental, historias imaginadas o actividades y experiencias personales pasadas, utilizando, de manera sencilla pero coherente, las formas verbales y conectores básicos para articular la narración.

4. EL CONTEXTO DE USO DE LA LENGUA

Los objetivos generales y específicos definen el uso real de la lengua que el alumnado debe ser capaz de alcanzar a la finalización del Nivel Básico. De alguna manera, los objetivos pueden ser considerados –individualmente o en combinación– como matrices de tareas. Para alcanzarlos, es esencial que éstas se realicen en el aula de una manera adecuada.

El uso de la lengua siempre tiene lugar en un contexto concreto. Este contexto está determinado por factores internos (tales como las intenciones, motivación, e intereses del usuario) y por factores externos (tales como los ámbitos, situaciones, temas, textos y restricciones que modelan cada actividad, y los factores contextuales relacionados con el aula).

Algunos de estos factores tienen relación directa con la gradación de las tareas y objetivos (y como tal están incorporados a la redacción de estos últimos). Otros, ayudan a definir mejor sus características y a situarlas en un contexto comunicativo más explícito. ¿Qué tema elegiremos?, ¿corresponde este tema a los intereses del alumnado?, ¿qué tipo de texto utilizaremos?, ¿cómo dispondremos el aula?, son algunas de las preguntas relacionadas con el contexto del uso de la lengua que los Departamentos Didácticos y el profesorado deben responder a la hora de desarrollar los objetivos y programar las tareas y unidades didácticas.

El contexto de uso de la lengua está también directamente relacionado con la competencia sociocultural y la competencia pragmática (relaciones entre los participantes, textos, intenciones comunicativas). De ahí que el presente apartado deba también leerse en relación con los apartados 7 y 8, que describen estas competencias, así como con el apartado 11, en especial el punto que describe las restricciones y otros factores de gradación de las tareas.

4.1. Ámbitos y situaciones

El Nivel Básico se centra fundamentalmente en los ámbitos personal y público. En cada ámbito, pueden determinarse diferentes situaciones. Tal y como recuerda el MCER –que ofrece un cuadro exhaustivo de variables–, éstas vienen determinadas por los siguientes factores, que intervienen en cada situación:

- Los lugares.
- Las instituciones.
- Las personas y sus relaciones.
- Los objetos.
- Los acontecimientos.
- Las acciones.
- Los temas y los textos.

4.2. Temas

Estas áreas temáticas podrán ser tenidas en cuenta en la programación de los departamentos didácticos, aunque siempre dentro de los parámetros de flexibilidad y atención a las necesidades e intereses del alumnado. El listado de temas se ha elaborado a partir de la lista que figura en el *Nivel Plataforma* del Consejo de Europa.

1. Identificación personal.
2. Vivienda, hogar y entorno.
3. Actividades de la vida diaria.
4. Tiempo libre y ocio.
5. Relaciones humanas y sociales.
6. Viajes y transportes.
7. Salud y cuidados físicos.
8. Compras y actividades comerciales.
9. Alimentación, restaurantes, etc.
10. Bienes, servicios y establecimientos públicos.
11. Lengua y comunicación.
12. Medio ambiente, naturaleza y clima.
13. Aspectos cotidianos de la educación.
14. Aspectos cotidianos de la tecnología.

4.3. Textos

Se entiende como texto cualquier fragmento de lengua que el alumnado producen, reciben o intercambian. El texto –sea cual sea su extensión, desde una palabra (“Vete”) a una novela– es, pues, la unidad fundamental del discurso, tanto hablado como escrito (de hecho, en muchas ocasiones ambos términos se utilizan indistintamente). Los textos constituyen una fuente para el inicio de las tareas comunicativas, el medio para su consecución, y –en muchas ocasiones– su producto. A continuación se ofrece un listado orientativo de tipos de textos hablados y escritos relevantes para el Nivel Básico y que pueden usarse en las tareas, desde la triple perspectiva citada. Esta tipología no incluye las especificaciones y restricciones necesarias para adaptar los textos al nivel. Estas pueden hallarse en los objetivos específicos.

1. Textos orales:

- a. Diálogos y conversaciones en vivo o grabadas en audio o en vídeo.
- b. Discursos (textos no dialogados) o fragmentos de discursos.
- c. Fragmentos de programas de radio.
- d. Fragmentos de vídeo, cine o TV.
- e. Canciones.

f. Mensajes, anuncios e instrucciones.

2. Textos escritos:

- a. Correspondencia informal (notas, cartas, correos electrónicos, faxes).
- b. Correspondencia formal.
- c. Letreros y carteles.
- d. Anuncios y material publicitario.
- e. Formularios.
- f. Instrucciones.
- g. Folletos ilustrados y otro material informativo de uso cotidiano (catálogos, prospectos, menús, listados, horarios, planos).
- h. Páginas web.
- i. Textos periodísticos (periódicos y revistas en papel y digitales).
- j. Libros adaptados al nivel.
- k. Libros de texto.
- l. Diccionarios.
- m. Textos elaborados en clase o por el alumnado.
- n. Tiras cómicas.

4.4. Restricciones

Las condiciones en las que se da la comunicación imponen distintas restricciones sobre los usuarios y las tareas. Estas restricciones son un factor esencial en la gradación de estas últimas, y por tanto en la definición del nivel de los objetivos. Este aspecto –ya parcialmente incorporado a la redacción de los objetivos- será tratado con más amplitud en el apartado 11.

4.5. Otros factores externos: el contexto del aula y su entorno

Una característica subrayada a menudo en las tareas comunicativas es que éstas deben simular o reproducir las características de las tareas reales de comunicación fuera del aula. También se indica, sin embargo, que la comunicación en el aula tiene rasgos propios que no se deben olvidar –ni desde el punto de vista del lenguaje ni desde el punto de vista del contexto-. Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un contexto de características propias y la clase como un acontecimiento comunicativo específico. Así, el contexto de uso de la lengua en el aula o la Escuela está también determinado, entre otros, por factores como:

- La agrupación y disposición del alumnado y el espacio físico del aula (que pueden variar de tarea a tarea).
- El uso de canales diferentes (viva voz, audio, vídeo, ordenador, etc.).
- El uso de objetos o materiales diversos.
- La posible simulación de entornos físicos de fuera del aula.

- El uso de los distintos entornos de la Escuela (laboratorio de idiomas, aula de autoaprendizaje, etc.).
- La relación con el entorno de fuera de la Escuela (presencia en el aula de personas nativas, salidas, actividades comunicativas reales con personas e instituciones, etc.).

4.6. Factores internos

El contexto de una tarea o de la actividad del aula en general viene determinado también por factores internos al alumnado y al profesorado. Es muy importante tener también en cuenta este aspecto, si se desea que las tareas sean realmente significativas: la comunicación sólo es real cuando se produce entre individuos que desean comunicarse y tienen algo que comunicar. Por ello, estos factores constituyen, como se expone en el apartado 11 del presente Anexo, un punto de partida para el desarrollo de unidades didácticas significativas. Entre otros, los factores internos del contexto incluyen:

- La intención comunicativa.
- La motivación (extrínseca e intrínseca) del alumnado y el profesorado.
- Los intereses del alumnado y el profesorado.
- La autoestima y el grado de inhibición y otras actitudes.
- Las expectativas y actitud de los alumnos ante una tarea o actividad y sus posibles prejuicios.
- La familiaridad con la tarea o actividad.
- Sus conocimientos previos.
- Las experiencias de aprendizaje previas, dentro y fuera de las aulas

5. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y SUS COMPONENTES: UN MODELO DE INTEGRACIÓN DINÁMICA DE LAS COMPETENCIAS

Una vez elegida una tarea comunicativa, a partir de uno o varios objetivos específicos, y una vez determinado su contexto, es preciso plantear cuáles son los conocimientos e instrumentos que el alumnado necesita para llevarla a cabo. Al realizar tareas comunicativas, el alumnado hace uso de su competencia comunicativa. En el modelo que desarrolla el presente currículo, la competencia comunicativa se divide, a su vez, en cinco grandes competencias (o 4 competencias más los factores psicoafectivos):

- Competencia lingüística.
- Competencia sociocultural y sociolingüística.
- Competencia pragmática.
- Competencia estratégica.
- Factores psicoafectivos.

Algunas de estas competencias se dividen, a su vez, en varias subcompetencias, tal y como se detalla en los apartados 6-10.

Competencia significa tanto conocimiento como uso. Aprender, por ejemplo, las reglas y estructuras gramaticales de una lengua y ser capaz de manejarlas en ejercicios de práctica controlada no significa necesariamente que el usuario desarrolle cabalmente su competencia gramatical: para ello es preciso que sea capaz de *usar* esas estructuras en el acto comunicativo –algo que, sin embargo, será imposible si previamente no las ha aprendido y practicado-. Las competencias pueden contemplarse, pues, desde una doble perspectiva (de nuevo la doble vertiente de proceso y producto, que no debe verse como oposición, sino como complementariedad):

1. Su desarrollo -de cada una en particular y de la competencia comunicativa en general-. Éste depende fundamentalmente de dos factores: la asimilación o capacidad de uso de los contenidos (que implica un constante reciclaje de los recursos y su uso en tareas comunicativas) y el desarrollo de la conciencia lingüística y las estrategias relacionadas con cada una de las competencias.
2. Los listados (contenidos, estrategias, actitudes) que comprenden los elementos concretos que deben asimilarse en cada una de las competencias.

Por ello, el presente currículo trata, en primer lugar, de definir cada una de las competencias y hacer unas breves recomendaciones acerca de su desarrollo. En segundo lugar, ofrece listados muy detallados de contenidos, estrategias y actitudes, que deben ser considerados como fundamentalmente orientativos y que serán de gran utilidad en el desarrollo de los Proyectos curriculares y Programaciones, así como en el diseño de las unidades didácticas, actividades y tareas.

La aparente 'acumulación' de contenidos, estrategias y actitudes debe, pues, contemplarse siempre desde la perspectiva de su asimilación, del desarrollo de la competencia correspondiente y de la competencia comunicativa en general, y de su integración en tareas comunicativas y modelos de integración del aprendizaje (apartado 11).

Los conceptos de asimilación e integración están ligados a la relación que las distintas competencias mantienen entre sí. La competencia lingüística corresponde a lo que podríamos llamar elementos 'formales' del lenguaje, que –junto al conocimiento de la cultura y las convenciones culturales y sociales propios de la competencia sociocultural/sociolingüística- deben utilizarse en contextos comunicativos concretos. La adecuación al contexto –social y situacional, interno o de intención, y textual- es el factor que integra a estas dos competencias, por medio de la competencia pragmática. Ésta última

abarca tanto la adecuación funcional como la adecuación discursiva del uso lingüístico. Por ello, la competencia pragmática implica ya en sí misma una primera 'integración comunicativa' de las otras dos competencias –lingüística y sociocultural.

En la comunicación, sin embargo, no sólo es preciso adecuarnos al contexto, sino ser capaces de negociar el significado de la interacción, comprensión o producción lingüística. Para ello necesitamos las estrategias de comunicación, que son una de las dimensiones de la competencia estratégica. Entre estas estrategias figuran las estrategias afectivas, que están íntimamente ligadas con las actitudes.

Asimismo, el papel del alumnado, como aprendices y no sólo usuarios de la lengua, nos conduce a las estrategias de aprendizaje y las actitudes, dos factores esenciales que condicionan todo el proceso de aprendizaje de un idioma. En la interpretación y desarrollo del presente currículo es muy importante tener en cuenta este modelo de interacción dinámica entre las diversas competencias, siempre desde la perspectiva última de su finalidad comunicativa.

Cabe señalar, por último, que las diversas competencias que componen la competencia comunicativa ya están presentes en la lengua materna u otras lenguas habladas por el alumnado. Una perspectiva plurilingüe debe, por tanto, incidir en establecer puentes entre las mismas competencias en diversas lenguas, por medio del desarrollo de estrategias adecuadas.

6. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y SUS CONTENIDOS

6.1. Concepto y función

La competencia lingüística es el conocimiento y capacidad de uso de los recursos formales -organizados en sistemas- de una lengua. El aprendizaje y práctica de estos contenidos deberán siempre contemplarse supeditados a su objetivo fundamental, que es el desarrollo integral de la competencia y su uso comunicativo. El tratamiento de los contenidos deberá, pues, conectarse con las tareas comunicativas y unidades didácticas (ver apartado 11). Ello no es óbice, sin embargo, para que se procure que el alumnado asimile el mayor número posible de ellos, en el entendimiento de que se trata de recursos potenciales para la realización de otras tareas que el alumnado pueda encontrarse como usuario lingüístico –dentro y fuera de las aulas.

En el desarrollo de la competencia lingüística tienen especial importancia factores como

- El aprendizaje de las formas y su asimilación comunicativa.

- Los procesos de adquisición y el fomento de la conciencia lingüística y capacidad de descubrimiento y análisis del alumnado.
- El desarrollo de la creatividad lingüística en un contexto plurilingüe, etc.

6.2. Las competencias fonética y ortográfica y sus contenidos

6.2.1. Concepto y desarrollo

La competencia fonética es el conocimiento y capacidad de percepción y producción de los fonemas, el acento, la entonación y demás rasgos fonéticos de una lengua. La competencia ortográfica (y ortoépica) supone el conocimiento y capacidad de percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos, sus reglas y su relación con su equivalencia sonora. Aprender la pronunciación correcta de los fonemas de la lengua, así como la grafía y ortografía es un cimiento imprescindible para el aprendizaje de un idioma.

En el desarrollo de la competencia fonética habrá que considerar factores como:

- Una introducción sistemática a los fonemas de la lengua como uno de los primeros pasos del aprendizaje.
- El uso adecuado de modelos (profesorado, modelos informáticos) y de la corrección.
- La posible utilización de símbolos fonéticos.
- La importancia de la frecuencia en las actividades relativas a la fonética, así como de la constante revisión y reciclaje.
- La relación entre el aprendizaje del vocabulario y la pronunciación.
- La relación entre el aprendizaje de las funciones y la entonación, etc.

En el desarrollo de la competencia ortográfica habrá que considerar la importancia del aprendizaje inicial de la grafía (en aquellas lenguas en las que sea necesario); la relación entre grafía y pronunciación; etc.

Los mecanismos de desarrollo de las competencias fonética y ortográfica y las actividades que la facilitan serán tratados más detalladamente en las recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

6.2.2. Contenidos fonéticos y ortográficos

Los contenidos específicos para cada idioma correspondientes a las competencias fonética y ortográfica serán establecidos por Orden de la Consejería de Educación.

6.3. La competencia gramatical y sus contenidos

6.3.1. Concepto y desarrollo

La competencia gramatical es el conocimiento y capacidad de uso de los recursos gramaticales de una lengua. Estos permiten, por un lado, la formación de frases y oraciones según normas y principios considerados formalmente correctos y, por otro, la generación de un número potencialmente ilimitado de mensajes a partir de una serie limitada de estructuras. En virtud de esta potencialidad, el aprendizaje, práctica, asimilación, y uso correcto de los contenidos gramaticales constituye un mecanismo esencial del aprendizaje lingüístico. La gramática textual se considera integrada en el apartado que el presente currículo dedica a la competencia pragmática.

En el desarrollo de la competencia gramatical habrá que considerar factores como:

- La comprensión de las reglas de formación y uso –por medio de la explicación o el descubrimiento inductivo de las normas (afincado en lo que algunos lingüistas denominan la gramática 'innata' o 'universal') y el análisis del lenguaje.
- El aprendizaje de las formas, la práctica controlada y su transferencia a la comunicación.
- El reciclaje de contenidos.
- El seguimiento, evaluación y corrección de la propia producción lingüística.
- La gramática textual, etc.

Aunque en los currículos nocionales-funcionales (que, en rigor, constituyen tan sólo una de las posibilidades del currículo comunicativo), los contenidos morfosintácticos están puestos en relación con contenidos nocionales y funcionales –derivándose, hasta cierto punto, de ellos–, en el presente currículo se considera que esta imbricación no es necesaria, pues la raíz generadora del currículo no son ya las funciones y nociones, sino los objetivos comunicativos. Así pues, la descripción de las funciones y la gramática se realiza de manera separada. Sin embargo, las programaciones didácticas pueden, si lo estiman necesario, realizar una conexión más explícita entre ambos apartados.

Los mecanismos de desarrollo de la competencia gramatical, las actividades que la facilitan y su imbricación con otras competencias y con el aprendizaje en general serán tratados más detalladamente en las recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

6.3.2. *Contenidos gramaticales*

Los contenidos gramaticales específicos para cada idioma serán establecidos por Orden de la Consejería de Educación. Estos contenidos incluirán tanto la morfosintaxis como la gramática textual, que, por su

naturaleza, está también íntimamente ligada con la competencia discursiva (ver apartado 8).

6.4. La competencia léxico-semántica y sus contenidos

6.4.1. Concepto y desarrollo

La competencia léxico-semántica es el conocimiento y capacidad de relación, organización y uso del vocabulario de una lengua. En el Nivel Básico, el alumnado puede pasar de conocer unas cuantas palabras descontextualizadas a adquirir un vocabulario activo suficiente para comunicarse. Resulta, pues, esencial, que este aprendizaje se realice de manera sistemática y adecuada.

En el desarrollo de la competencia léxico-semántica habrá que tener en cuenta factores como:

- La distinción entre vocabulario activo y pasivo, donde el primero deberá constituir un corpus básico productivo.
- La contextualización del léxico.
- El establecimiento de relaciones por medio de áreas y operaciones semánticas.
- El frecuente reciclaje.
- Las estrategias para el aprendizaje y memorización del vocabulario.
- La combinación del aprendizaje de vocabulario con la exposición a un léxico más amplio de "adquisición".
- La relación entre vocabulario y discurso, etc.

En el presente currículo, los contenidos léxicos se dividen en contenidos léxicos nocionales (desarrollados a partir de nociones o conceptos generales) y contenidos léxicos temáticos (desarrollados a partir de las áreas temáticas más usuales en el uso de la lengua). La selección y gradación de exponentes en las programaciones didácticas y programaciones de aula deberá realizarse según criterios de frecuencia, productividad (unidades léxicas más genéricas o que posibiliten un mayor número de relaciones asociativas) y relevancia para las actividades, temas o intereses del alumnado. Se deberán tener en cuenta tanto las palabras como los sintagmas, colocaciones y frases hechas.

Los mecanismos de desarrollo de la competencia léxico-semántica, las actividades que la facilitan y su imbricación con otras competencias y con el aprendizaje en general serán tratados más detalladamente en las recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

6.4.2 Contenidos léxicos nocionales

Se especifican tan sólo aquellas nociones que tienen relevancia desde el punto de vista del desarrollo léxico. Los Departamentos didácticos deberán

tener en cuenta las siguientes áreas en el desarrollo de sus programaciones. Así mismo, podrán especificar los exponentes léxicos básicos que les corresponden para los cursos primero y segundo del Nivel Básico.

1. Espacio
 - a Lugar, posición, movimiento y dirección
 - b Dimensión (e.g. adjetivos y nombres de tamaño, longitud, etc.)
2. Tiempo
 - a Divisiones e indicaciones del tiempo (e.g. días de la semana, estaciones, hoy/ayer/mañana, horas, etc.)
 - b Duración, frecuencia
3. Cantidad
 - a Número (e.g. numerales)
 - b Medida (e.g. peso, temperatura, talla, etc.)
4. Cualidad
 - a Física (e.g. adjetivos de forma, colores, materiales, edades, etc.)
 - b Valoración (e.g. precio y valor, apreciación de la calidad, corrección, facilidad, etc.)
5. Mental
 - a Pensamiento, opinión, actividad mental (e.g. verbos y expresiones de opinión o actividad mental)
 - b Expresión (e.g. verbos de expresión)
 - c Sentimientos y emociones

6.4.3 *Contenidos léxicos temáticos*

El grado de desarrollo en las Programaciones didácticas de las áreas especificadas para cada uno de los temas está, obviamente, condicionado por la selección que se realice de estos últimos. Las Programaciones podrán especificar los exponentes léxicos que corresponden a cada una de las áreas para los cursos primero y segundo del Nivel Básico. En el caso de introducir nuevos temas, se recomienda desglosar las áreas léxicas correspondientes, siguiendo el presente modelo.

Los Departamentos didácticos podrán establecer contenidos mínimos. En cualquier caso –y sea cual sea la selección de temas que se establezca– se recomienda que el alumnado aprenda exponentes lingüísticos relevantes del mayor número posible de las áreas léxicas siguientes, con objeto de favorecer el cumplimiento de los objetivos comunicativos (apartado 3).

El siguiente listado de contenido se ha desarrollado a partir del que figura en el *Nivel Plataforma* del Consejo de Europa:

1. Identificación personal.
 - a nombre y apellidos
 - b dirección
 - c número de teléfono y dirección de correo electrónico
 - d fecha y lugar de nacimiento, edad
 - e sexo y estado civil
 - f nacionalidad y procedencia
 - g ocupación
 - h estudios
 - i familia
 - j religión
 - k gustos
 - l descripción básica del aspecto físico y el carácter

2. Vivienda, hogar y entorno.
 - a vivienda
 - b mobiliario y objetos de la casa
 - c servicios e instalaciones de la casa
 - d la ciudad

3. Actividades de la vida diaria.
 - a la hora
 - b en la casa
 - c en el trabajo
 - d en el centro educativo
 - e en la ciudad

4. Trabajo, tiempo libre y ocio.
 - a trabajos
 - b tiempo libre
 - c aficiones e intereses
 - d cine, teatro, música y entretenimiento
 - e deportes
 - f prensa
 - g vacaciones

5. Viajes.
 - a transporte público y privado
 - b tráfico
 - c hotel y alojamiento
 - d equipaje
 - e documentos

6. Relaciones humanas y sociales.
 - a familia
 - b trabajo y vida escolar
 - c vida social
 - d correspondencia

7. Salud y cuidados físicos.
 - a partes del cuerpo
 - b estado físico y anímico
 - c enfermedades y dolencias comunes
 - d la consulta médica y la farmacia

8. Aspectos cotidianos de la educación.
 - a el colegio, instituto y universidad
 - b asignaturas
 - c información y matrícula

9. Compras y actividades comerciales.
 - a establecimientos y operaciones comerciales básicas
 - b precios, dinero y formas de pago
 - c selección y comparación de productos
 - d objetos para el hogar, el aseo y la alimentación
 - e ropa

10. Alimentación.
 - a comida y bebida
 - b preparación de la comida, recetas
 - c restaurantes, etc.
 - d supermercados, tienda de alimentación

11. Bienes y servicios.
 - a correo
 - b teléfono
 - c el médico o el hospital
 - d la oficina de turismo
 - e la agencia de viajes

12. Lengua y comunicación.
 - a idiomas
 - b términos lingüísticos básicos
 - c lenguaje para la clase

13. Medio geográfico, físico y clima.
 - a países y nacionalidades
 - b unidades geográficas
 - c medio físico (mar, río, nube. etc.)
 - d flora y fauna básicas

e el clima

14. Aspectos cotidianos de la tecnología.
 - a aparatos (ordenador, TV, etc.) y su uso básico
 - b internet y correo electrónico

6.4.4 Operaciones y relaciones semánticas

El aprendiz de una lengua no almacena mentalmente el léxico a la manera de un diccionario, sino por medio de complejas redes semánticas. Si en el aprendizaje del léxico es fundamental la contextualización, también lo es el fortalecimiento de esas redes de relaciones semánticas, muchos de cuyos principios también existen en la lengua materna del aprendiz.

Los Departamentos didácticos deberán tener en cuenta estas operaciones semánticas en el desarrollo de sus Programaciones, siempre que sean aplicables al idioma respectivo. Su aprendizaje y práctica deberá estar conectada con el aprendizaje del léxico y se integrará en el seno de las unidades didácticas y tareas comunicativas.

1. Agrupaciones semánticas (temas y áreas léxicas -ver 6.4.3-, partes de un todo, ejemplos de una categoría, etc.)
2. Colocaciones muy comunes
3. Sinónimos, antónimos y palabras polisémicas básicas. Palabras comunes de significado próximo o fácilmente confundidas.
4. Formación de palabras: prefijos y sufijos básicos, principios básicos de composición y derivación de palabras. Uso de partículas para generar nuevos sentidos. (e.g. verbos frasales en inglés)
5. Frases hechas y algunas expresiones idiomáticas muy comunes.
6. Aspectos pragmáticos (diferencias básica de registro) o gramaticales (reconocer la clase de palabra y sus normas gramaticales de uso como parte integrante de su significado) del vocabulario.
7. Palabras transparentes (similares a términos españoles y de significado idéntico o próximo) y falsos amigos comunes (palabras similares a términos españoles, pero de distinto significado).

7. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL y SOCIOLINGÜÍSTICA Y SUS CONTENIDOS

7.1 Concepto y desarrollo

La competencia sociocultural y sociolingüística se refiere al conocimiento (y a la capacidad de usarlo) de la sociedad y la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma, así como a la manera en que las convenciones sociales y culturales afectan a la comunicación. Una falta de competencia en este sentido puede distorsionar la comunicación, produciendo malentendidos o errores mucho más graves que los puramente lingüísticos. Asimismo, el alumnado deberá aprender a comparar su propia cultura con la cultura o culturas relacionadas con la lengua que estudia, desarrollando así su conciencia intercultural. Asimismo, el conocimiento de las sociedades y la cultura llevará implícito la perspectiva de género, a fin de ser coherentes con el logro efectivo de la igualdad real entre hombres y mujeres.

El siguiente inventario de áreas está concebido como un listado de orientación y control. Los Departamentos didácticos podrán usarlo como tal o especificar contenidos mínimos. Podrán también detallar qué nociones específicas deben tratarse en cada apartado. Se recomienda, en cualquier caso, tener en cuenta el mayor número posible de epígrafes, siempre desde la perspectiva de que –como es apropiado para este nivel– en la mayoría de ellos se busca tan sólo una introducción básica, imbricada con las unidades didácticas y tareas comunicativas.

Los mecanismos de desarrollo de la competencia sociocultural/sociolingüística, las actividades que la facilitan y su imbricación con otras competencias y con el aprendizaje en general serán tratados más detalladamente en las recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

7.2. Contenidos

1. Vida cotidiana
 - a Comida y bebida: horarios, modales, etc
 - b Horarios y costumbres relacionadas con el trabajo
 - c Actividades de ocio
 - d Festividades muy relevantes en la cultura
2. Relaciones personales
 - a Introducción a la estructura social y relaciones entre sus miembros (familia, sexos, generaciones, etc.)
3. Valores, creencias y actitudes
 - a Nociones básicas acerca de los valores y creencias fundamentales de los países donde se habla la lengua
 - b Características básicas del sentido del humor de la cultura
 - c Tradiciones importantes
 - d Nociones básicas acerca de la religión (allí donde sea un referente sociológico importantes)
4. Lenguaje corporal
 - a Gestos y posturas

- b Contacto visual
 - c Proximidad y contacto corporal
5. Convenciones sociales
 - a Convenciones y tabúes relativos al comportamiento. Normas de cortesía
 - b Convenciones y tabúes relativos al comportamiento en la conversación
 - c Convenciones en las visitas
 6. Comportamiento ritual
 - a Celebraciones y ceremonias muy relevantes en la cultura
 7. Referentes culturales y geográficos
 - a Algunos referentes geográficos básicos (e.g. países más importantes donde se habla la lengua, ciudades, etc.)
 - b Algunos referentes artísticos, culturales e institucionales básicos
 8. Lengua
 - a Introducción básica a las variedades geográficas de la lengua o lenguas
 - b Introducción básica a las variedades de registro de la lengua o lenguas

8. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SUS CONTENIDOS

8.1. Concepto y función

La competencia pragmática es el conocimiento y capacidad de uso que tiene el usuario de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se ordenan y se utilizan para realizar propósitos comunicativos sociales. Los recursos lingüísticos y socioculturales/sociolingüísticos deben contemplarse desde una perspectiva pragmática, en el contexto de situaciones concretas de comunicación.

La competencia pragmática consta de tres componentes: el discursivo, el funcional y el relacionado con los esquemas de interacción y transacción. En el presente currículo, estos últimos se tratan, en parte, dentro de la competencia discursiva, dejando sin embargo un apartado específico para los esquemas de interacción en situaciones convencionales típicas de las visitas a los países donde se habla la lengua objeto de estudio.

8.2. La competencia discursiva: características y organización del discurso

La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario para ordenar oraciones en forma de textos –que incluyen la interacción– coherentes,

tanto desde el punto de vista de la adecuación al contexto como de la coherencia y cohesión interna del texto.

Aunque a veces se diferencian, los términos texto y discurso son frecuentemente interpretados como sinónimos. Los contenidos que siguen se refieren tanto a textos orales como escritos, salvo que se especifique una de estas áreas. Los Departamentos didácticos podrán especificar contenidos mínimos, así como exponentes concretos para algunos de los contenidos.

1. Características de la comunicación

- 1.1. Principio de cooperación: cantidad, calidad, relevancia, orden y claridad de la información.
- 1.2. La negociación del significado y el carácter impredecible de la comunicación (vacío de información, opinión, etc.).

2. Coherencia textual

- 2.1. Adecuación del texto al contexto (situación, personas destinatarias, etc.).
- 2.2. Introducción al tipo y formato de texto y de secuencia textual (temporal, lógica, etc.).
- 2.3. Relevancia funcional y sociocultural del texto.
- 2.4. Esquemas de interacción y transacción del lenguaje oral. (turnos de palabra, esquemas en situaciones convencionales, etc.)
- 2.5. Variedad de lengua (oral o escrita) y registro (neutro, informal o formal).
- 2.6. Aspectos básicos del tema: enfoque y contenido.
 - 2.6.1. Selección léxica.
 - 2.6.2. Selección de estructuras sintácticas.
 - 2.6.3. Selección de contenido relevante.
- 2.7. Aspectos básicos del contexto espacio-temporal:
 - 2.7.1. Referencia espacial: uso de adverbios y expresiones espaciales.
 - 2.7.2. Referencia temporal: uso de los tiempos verbales, adverbios y expresiones temporales.

3. Cohesión textual

- 3.1. Estructuración del texto, división en partes.
- 3.2. La puntuación como recurso de cohesión del texto escrito. Uso de los signos de puntuación.
- 3.3. Introducción a los recursos de cohesión del texto oral: entonación, pausas, medios paralingüísticos.

- 3.4. Uso de partículas conectoras (conjunciones, adverbios, etc.).
- 3.5. Inicio del discurso:
 - 3.5.1. Iniciadores
 - 3.5.1.1. Introducción del tema.
 - 3.5.1.2. Aspectos básicos de la tematización y focalización: orden de palabras, uso de partículas, etc.
 - 3.5.1.3. Enumeración.
- 3.6. Desarrollo del discurso:
 - 3.6.1. Aspectos básicos del desarrollo temático:
 - 3.6.1.1. Mantenimiento del tema: referencia, sustitución, repetición y reformulación.
 - 3.6.1.2. Expansión temática: secuenciación, ejemplificación, refuerzo, contraste e introducción de subtemas.
 - 3.6.2. Aspectos básicos del mantenimiento y seguimiento del discurso oral:
 - 3.6.2.1. Toma, mantenimiento y cesión del turno de palabra.
 - 3.6.2.2. Apoyo, demostración de entendimiento, petición de aclaración y comprobar que se entiende el mensaje.
 - 3.6.2.3. Marcadores conversacionales.
 - 3.6.3 Aspectos básicos de la conclusión del discurso.
 - 3.6.3.1. Resumen y recapitulación.
 - 3.6.2.4. Cierre textual.

8.3. La competencia funcional y sus contenidos

8.3.1. Concepto e introducción a su desarrollo

Las funciones de la lengua pueden definirse como los diversos fines que pueden alcanzarse mediante el uso social de la lengua. Aunque la determinación y aprendizaje de los exponentes funcionales resulta sin duda de utilidad y estos pueden considerarse como 'léxico en el nivel de la frase', es importante mantener un acercamiento a la competencia funcional que trascienda lo puramente exponencial. El uso correcto de las funciones del lenguaje no depende únicamente del uso de uno u otro exponente, sino de factores discursivos tales como la intención comunicativa, el tipo de lengua, el registro, la adecuación al contexto, etc. El aprendizaje de las funciones debe, pues, realizarse desde esta perspectiva, tratando de integrar los contenidos en el seno de la tareas comunicativas.

El inventario de funciones correspondiente a cada idioma está concebido como listado de orientación y control. Los departamentos didácticos podrán usar este listado como tal o especificar contenidos mínimos. Podrán también desglosar los contenidos y exponentes del primer curso del Nivel Básico.

8.3.2. Contenidos funcionales

Los contenidos funcionales correspondientes para cada idioma se establecerán por Orden de la Consejería de Educación.

8.4. Esquemas de comunicación e intercambios convencionales en diversas situaciones

8.4.1. Concepto e introducción a su desarrollo

Parte de la definición del Nivel Básico es la capacidad de relacionarse de manera elemental en situaciones cotidianas de comunicación. Estas incluyen situaciones en las que los intercambios revisten a menudo un carácter ritualizado, siguiendo esquemas de comunicación social. Aunque el número de estas situaciones es potencialmente bastante extenso, este apartado se centra en aquellas que tienden a ser frecuentes en una visita a un país donde se habla la lengua objeto de aprendizaje.

Aunque la determinación y aprendizaje de los exponentes más frecuentes resulta sin duda de utilidad y estos pueden considerarse como 'léxico en el nivel de la frase', es importante mantener un acercamiento a estos intercambios convencionales que trascienda lo puramente exponencial. Igualmente importante es el conocimiento de los esquemas (modelos de comunicación social) que subyacen tras la comunicación en cada situación dada, así como el registro, la adecuación al contexto, etc. El aprendizaje de estos intercambios convencionales debe, pues, realizarse desde una perspectiva comunicativa.

Como ejemplo de un esquema general de comunicación, relativo a una de las situaciones incluidas en este apartado (la compra de bienes y servicios), se presenta el siguiente modelo, adaptado del MCER para el contexto del Nivel Básico.

1. Desplazarse al lugar de la transacción y encontrar el camino a la tienda, almacén, supermercado, restaurante, estación, hotel, etc.
2. Establecer el contacto:
 - 2.1. intercambio de saludos con el tendero o el dependiente o el camarero o el recepcionista, etc.:
 - 2.1.1. el dependiente saluda.
 - 2.1.2. el cliente saluda.
3. Elegir bienes o servicios:
 - 3.1. Determinar la categoría de los bienes o servicios requeridos:
 - 3.1.1. buscar información.
 - 3.1.2. dar información.
 - 3.2. Identificar opciones.
 - 3.3. Discutir las ventajas y los inconvenientes de las opciones (por ejemplo: precio, color, tamaño de los bienes):

- 3.3.1. buscar información;
- 3.3.2. dar información.
- 3.3.3. pedir consejo.
- 3.3.4. dar consejo.
- 3.3.5. preguntar por preferencias.
- 3.3.6. expresar preferencias, etc.
- 3.4. Identificar y examinar los bienes concretos requeridos.
- 3.5. Acordar la compra.
- 4. Intercambio de bienes por dinero:
 - 4.1. acordar los precios de los objetos.
 - 4.2. recibir o entregar el pago.
 - 4.3. recibir o entregar los bienes.
 - 4.4. intercambio de agradecimientos:
 - 4.5.1. el dependiente da las gracias.
 - 4.5.2. el cliente da las gracias.
- 5. Despedida: Intercambio de saludos de despedida:
 - 5.1. el dependiente se despide.
 - 5.2. el cliente se despide.

8.4.2. Contenidos situacionales

Los contenidos correspondientes a este apartado para cada idioma se establecerán por Orden de la Consejería de Educación. El inventario de situaciones correspondiente a cada idioma estará concebido como listado de orientación y control. Los Departamentos didácticos podrán usarlo como tal o especificar contenidos mínimos. Podrán también desglosar los contenidos y exponentes del primer curso del Nivel Básico.

9. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA Y LAS ESTRATEGIAS

9.1. Concepto y desarrollo

La competencia estratégica puede definirse como el conocimiento y capacidad de uso de las estrategias (acciones organizadas y, al menos, potencialmente intencionadas y conscientes) que posibilitan o facilitan la comunicación y el aprendizaje. El MCER sitúa a las estrategias de aprendizaje como una de las competencias generales del individuo ("saber aprender"), mientras que considera a las estrategias de comunicación como "una bisagra entre los recursos del usuario (competencias) y lo que este puede hacer con ellos (actividades comunicativas)". También las describe como "un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, para poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de la comunicación en un contexto determinado, y para completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o económica, según su propósito."

Se deberá ayudar al alumnado a reconocer la gran importancia de este apartado en el aprendizaje de una lengua, especialmente en el Nivel Básico, en el que un buen establecimiento de la competencia estratégica debe servir como base para el futuro aprendizaje del idioma. Se le deberá ayudar, así mismo, a identificar y aplicar las estrategias que ya usa en su lengua y a desarrollar otras nuevas. Para ello, se podrán utilizar actividades específicas, pero principalmente se tratará de integrar el trabajo de las estrategias en el seno de las unidades didácticas. Será también fundamental el fomento de la autonomía del alumnado y el autoaprendizaje.

El siguiente inventario de estrategias está concebido como un listado de orientación y control –de ahí su exhaustividad. Los Departamentos didácticos podrán usarlo como tal o especificar contenidos mínimos. Se recomienda, en cualquier caso, tener en cuenta el mayor número posible de estrategias. Los Departamentos didácticos podrán también reformular la redacción de las estrategias en este currículo -marcadamente técnica-, buscando una expresión más fácilmente asimilable por el alumnado.

Desde la perspectiva de la consecución de una competencia plurilingüe, la competencia estratégica resulta especialmente importante, al facilitar la integración entre las competencias de las diversas lenguas. En este sentido, destacan estrategias como:

- Utilizar los conocimientos y estrategias de la lengua materna y, en su caso, otras lenguas conocidas en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio.
- Deducir las normas gramaticales y de uso de la lengua extranjera por analogía con las normas de la lengua materna o de otras lenguas conocidas.
- Deducir y hacer hipótesis acerca del significado de palabras o frases por medio del conocimiento de la lengua materna o de otras lenguas conocidas.

Los mecanismos de desarrollo de la competencia estratégica, las actividades que la facilitan y su imbricación con otras competencias y con el aprendizaje en general serán tratados más detalladamente en las recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

9.2. Estrategias

9.2.1. Estrategias de comunicación

9.2.1.1. Estrategias de producción

1. Planificación

- 1.1. Determinar los requerimientos de la tarea y evaluar los propios conocimientos y recursos lingüísticos para su desarrollo.
- 1.2. Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué sabemos sobre el tema, qué podemos o queremos decir, etc).
- 1.3. Planificar el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.
- 1.4. Adecuar de forma básica el texto (oral o escrito) a la persona destinataria, contexto y canal, planificando el registro, estructura de discurso, etc. apropiados en cada caso.
- 1.5. Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos adecuados al nivel (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).

2. Ejecución

- 2.1. Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo de forma básica pero adecuada y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- 2.2. Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta o más ambiciosa), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
- 2.3. Aprovechar los conocimientos previos (utilizar lenguaje 'prefabricado' o del que el usuario se siente muy seguro, etc).
- 2.4. Probar nuevas expresiones y, en general, ser capaz de adoptar ciertos riesgos sin bloquear la comunicación.
- 2.5. Enfrentarse de forma elemental a interrupciones de la comunicación (por factores como bloqueos de memoria, no saber qué decir o escribir, etc.) por medio de técnicas tales como ganar tiempo, cambiar de tema, etc.
- 2.6. Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales. Entre estos procedimientos figuran los siguientes:

2.6.1. Lingüísticos

- 2.6.1.1. Realizar hipótesis basadas en los conocimientos previos, semejanzas entre lenguas, etc.
- 2.6.1.2. 'Extranjerizar' palabras de su lengua materna.
- 2.6.1.3. Modificar palabras de significado parecido.
- 2.6.1.4. Definir o parafrasear un término o expresión.
- 2.6.1.5. Usar sinónimos, cuasi-sinónimos o antónimos.
- 2.6.1.6. Ajustar o aproximar el mensaje (haciéndolo más simple o menos preciso, etc.)

2.6.2. Paralingüísticos (textos orales)

- 2.6.2.1. Pedir ayuda.
- 2.6.2.2. Señalar objetos, usar deícticos o realizar acciones que aclaran el significado.
- 2.6.2.3. Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica).
- 2.6.2.4. Usar sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas convencionales.

3. Seguimiento, evaluación y corrección

- 3.1. Para los textos orales, realizar de forma básica un seguimiento del efecto o éxito de la comunicación, basándose en la reacción del interlocutor o audiencia, y efectuando, si se precisa, modificaciones básicas en el texto.
- 3.2. Corregir el texto durante la ejecución y, para los textos escritos, al terminar ésta.

9.2.1.2. Estrategias de comprensión

1. Planificación

- 1.1. Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (reparar qué sabemos sobre el tema, etc).
- 1.2. Identificar el tipo de texto o discurso oral o escrito, adaptando su comprensión a esa tipología.
- 1.3. Decidir por adelantado prestar atención a distintos aspectos de comprensión oral o escrita (comprender el sentido general buscar información específica, etc.).
- 1.4. Predecir y realizar hipótesis acerca del contenido de un texto oral o escrito basándose en su conocimiento del tema, y en el contexto (emisor y persona destinataria, situación, elementos paralingüísticos, etc) y co-texto (resto del texto, etc).
- 1.5. Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos adecuados al nivel (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).

2. Ejecución

- 2.1. Deducir, inferir y hacer hipótesis a partir de la comprensión de elementos aislados significativos con el fin de reconstruir el significado global del texto, apoyándose en elementos lingüísticos, paralingüísticos y paratextuales, y compensando de este modo posibles carencias lingüísticas.

- 2.2. Deducir y hacer hipótesis acerca del significado de palabras o frases por medio del contexto, el análisis de la estructura y forma o el conocimiento de otras lenguas.
- 2.3. Distinguir de forma elemental entre ideas principales y secundarias de un texto.
- 2.4. Distinguir de forma básica la estructura del texto, valiéndose de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y paratextuales que señalan tal estructura y sirviéndose de ella para facilitar la comprensión.
- 2.5. Utilizar herramientas como el subrayado o la toma de notas para lograr una mejor comprensión del contenido y estructura del texto.

3. Seguimiento, evaluación y corrección

- 3.1. Reformular las hipótesis y comprensión alcanzada a partir de la comprensión de nuevos elementos o de la comprensión global.

9.2.1.3. Estrategias de interacción

1. Planificación

- 1.1. Seleccionar el esquema de interacción oral (modelo de diálogo situacional, etc.), o tipo de texto de escrito (carta informal, formal básica, etc.) adecuados a la tarea.

2. Ejecución

- 2.1. Resolver de forma básica dudas o bloqueos en la comunicación, ganando tiempo para pensar, dirigiendo la comunicación hacia otro tema, etc. (interacción oral).
- 2.2. Referirse con claridad al mensaje emitido por la otra persona e indicar claramente las características del mensaje que se espera (interacción escrita).
- 2.3. Cooperar con el interlocutor para facilitar la comprensión mutua, pidiendo o facilitando ayuda o clarificación cuando sea preciso.

3. Seguimiento, evaluación y corrección

- 3.1. Efectuar, de forma elemental, las repeticiones, aclaraciones y correcciones necesarias para compensar las dificultades, rupturas y malentendidos en la comunicación.

9.2.2. Estrategias de aprendizaje

9.2.2.1. Estrategias metacognitivas

1. Utilizar el conocimiento de los distintos elementos que comprende la competencia comunicativa lingüística para desarrollarla.
2. Utilizar el conocimiento de la terminología básica del aprendizaje de la lengua para llevar a cabo tareas de aprendizaje.
3. Comprender la finalidad del aprendizaje lingüístico como comunicación, así como la de los distintos elementos que intervienen en ese aprendizaje y organizar su presencia para facilitarlos.
4. Establecer con claridad y de forma realista los propios objetivos y necesidades tanto a corto como a largo plazo.
5. Organizar adecuadamente el tiempo personal para el aprendizaje de la lengua.
6. Desarrollar el estilo de aprendizaje que mejor se adecue a las características personales y a las distintas tareas y contenidos lingüísticos.
7. Desarrollar y utilizar técnicas de estudio y de trabajo adecuadas a las propias capacidades y a las distintas tareas y contenidos lingüísticos objeto de aprendizaje.
8. Organizar y usar adecuadamente el material personal de aprendizaje.
9. Desarrollar autonomía en el aprendizaje, utilizando los recursos disponibles tanto dentro como fuera del aula y la Escuela y buscando o creando oportunidades para practicar la lengua.
10. Reconocer y entender la función de los distintos tipos de actividades, así como de las diversas funciones del profesorado.
11. Comprender el papel de los errores en el proceso de aprendizaje y aprender de ellos.
12. Utilizar la autoevaluación como elemento de mejora del proceso de aprendizaje.

9.2.2.2. Estrategias cognitivas

1. Usar eficazmente materiales de consulta y autoaprendizaje adecuados al nivel (diccionarios, gramáticas, libros de ejercicios, nuevas tecnologías, etc).
2. Tomar notas organizadamente de palabras clave o conceptos mientras se escucha o se lee.
3. Emplear el subrayado para resaltar la información importante de un texto.
4. Hacer un resumen mental, oral o escrito de la información obtenida mediante la audición o la lectura.
5. Utilizar los distintos sentidos para entender y recordar información, utilizando distintas técnicas de memorización y organización

adecuadas al tipo de contenido lingüístico y/o al estilo de aprendizaje personal.

6. Organizar y clasificar palabras, terminología o conceptos según sus atributos de significado como, por ejemplo, los mapas conceptuales o las tablas de clasificación.
7. Utilizar el lenguaje aprendido a medida que se adquiere con el fin de asimilarlo adecuadamente.
8. Analizar de forma básica textos, frases y palabras tratando de comprender la estructura y construcción, con el fin de percibir mejor el significado.
9. Aplicar adecuadamente las reglas de uso y construcción de una lengua.
10. Superar problemas o limitaciones para la comprensión o producción con conocimientos lingüísticos y no lingüísticos previos al alcance del hablante.
11. Aprovechar adecuadamente la presencia de hablantes nativos o con un nivel de competencia lingüística más avanzado para aclarar, verificar o corregir.

9.2.2.3. Estrategias afectivas

1. Tolerar la comprensión parcial o vaga en una situación comunicativa y valorar la importancia del uso de técnicas que le ayuden a sentirse competente para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y comunicativas.
2. Valorar y reforzar la motivación como clave del éxito en el aprendizaje.

9.2.2.4. Estrategias sociales

1. Solicitar ayuda, correcciones, aclaraciones o confirmaciones.
2. Desarrollar formas de ocio conectadas con el aprendizaje de la lengua.
3. Saber trabajar en equipo considerando a los compañeros y compañeras como otra fuente más de aprendizaje.

10. LA DIMENSIÓN PSICOAFECTIVA DEL APRENDIZAJE Y USO DE LA LENGUA: LAS ACTITUDES

10.1. Concepto y desarrollo

Los estudios sobre el aprendizaje y adquisición de lenguas conceden una importancia cada vez mayor a los factores psicológicos y afectivos del aprendizaje y la comunicación. Estos actúan como un auténtico filtro que puede tanto activar como bloquear o ralentizar los procesos de aprendizaje y comunicación. Algunos de estos factores pueden tener, a la postre, tanta importancia como el desarrollo de cualquiera de las competencias descritas en este currículo.

Aunque a veces se encuentran íntimamente ligadas con rasgos de personalidad, muchas actitudes pueden ser mejoradas y desarrolladas conscientemente, mostrando así una clara conexión con las estrategias afectivas (apartado 9). Se deberá, pues, ayudar al alumnado a reconocer la incidencia de las actitudes en el proceso de aprendizaje de una lengua, y su especial importancia en el Nivel Básico, en el que el establecimiento de actitudes correctas debe servir como base para el futuro aprendizaje del idioma. Se le deberá ayudar a identificar sus propias actitudes y a trabajar en el desarrollo de actitudes positivas. En este proceso será fundamental el seguimiento personal que el profesorado haga de cada uno de sus alumnos y alumnas, la integración de comentarios y consejos sobre actitudes en el seno de las unidades didácticas y el fomento de la auto-observación y la responsabilización del propio aprendizaje por parte del alumnado.

El siguiente inventario de actitudes está concebido como un listado de orientación y control. Los Departamentos didácticos podrán usarlo como tal o especificar contenidos mínimos. Se recomienda, en cualquier caso, tener en cuenta el mayor número posible de actitudes. De entre ellas, cuatro factores resultan especialmente trascendentes: la motivación (tanto intrínseca como extrínseca), la actitud positiva ante la comunicación (que incluye la voluntad de correr riesgos), el desarrollo de la constancia y los buenos hábitos en el trabajo y la valoración de la autonomía.

10. 2. Actitudes

1. Valorar la comunicación
 - a Valorar la comunicación como fin fundamental del aprendizaje de una lengua, mostrar una actitud positiva y participativa ante las tareas comunicativas, tanto en el aula como fuera de ella.
 - b Valorar el enriquecimiento personal que supone la relación y cooperación con otras personas dentro y fuera del aula.

2. Valorar la pluralidad cultural y la identidad cultural propia.
 - a Mostrar curiosidad y respeto hacia otras culturas, valorando la diversidad étnica, religiosa, etc.
 - b Superar los prejuicios y estereotipos hacia otras culturas.
 - c Interesarse por adquirir una visión más amplia y un sentido crítico de la propia cultura al compararla con otras.
 - d Valorar el enriquecimiento personal que supone la relación entre personas de distintas culturas.

3. Valorar el aprendizaje de una lengua.
 - a Valorar el aprendizaje de una lengua como instrumento de desarrollo personal, social, cultural, educativo y profesional.
 - b Valorar la utilidad del aprendizaje de una lengua como base para otros aprendizajes, la adquisición de otras lenguas y el desarrollo intelectual.
 - c Valorar la competencia plurilingüe –frente al aprendizaje lenguas como elementos aislados- como instrumento de desarrollo intelectual y cultural.

4. Desarrollar actitudes que favorecen el éxito del aprendizaje
 - a Desarrollar creatividad, capacidad de análisis e iniciativa.
 - b Desarrollar autoestima y confianza realista en las propias capacidades.
 - c Apreiciar la importancia de la motivación (tanto intrínseca como extrínseca) en el aprendizaje de una lengua, definiendo los propios objetivos de aprendizaje.
 - d Valorar la importancia de “sobrevivir” comunicativamente, utilizando todos los medios (lingüísticos y no-lingüísticos) al alcance del hablante, y siendo capaz de “correr riesgos” comunicativos.
 - e Tratar de reducir los impedimentos psicológicos (estrés, miedo al ridículo, timidez, etc.) que obstaculizan la comunicación.
 - f Minimizar la ansiedad o negatividad ante una comprensión parcial o vaga en una situación comunicativa.
 - g Valorar la importancia de las diversas competencias que intervienen en la competencia comunicativa.
 - h Desarrollar una actitud positiva hacia las tareas y actividades realizadas en el aula.
 - i Desarrollar constancia y método en el trabajo.
 - j Valorar la importancia de la autonomía en el propio aprendizaje, responsabilizándose de este.
 - k Valorar la importancia de la autoevaluación.
 - l Valorar la importancia del desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación y de conocer el propio estilo de aprendizaje.

5. Desarrollar actitudes que favorezcan la perspectiva de género y que colaboren con el logro efectivo de la igualdad real entre hombres y mujeres, así como un uso no sexista del lenguaje.

11. LOS PROCESOS DE LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE Y LA INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Hasta ahora, el presente currículo ha descrito los objetivos y contenidos del aprendizaje lingüístico de manera sintética y diferenciada, aunque haciendo hincapié en la definición y desarrollo de las diversas competencias, la manera en que estas se relacionan entre sí y con los objetivos, y en la diferencia entre medios y fines del aprendizaje. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que en el acto –y en el aprendizaje- comunicativo todos los elementos diferenciados en este currículo se integran e imbrican entre sí. El espacio donde tiene lugar esta integración es, por un lado, el proceso mismo de comunicación y su unidad fundamental -la tarea comunicativa- y, por otro, los procesos y los modelos de integración del aprendizaje.

11.1. Los procesos de la comunicación

La comunicación efectiva en una lengua constituye el verdadero fin del aprendizaje lingüístico en las Escuelas Oficiales de Idiomas y de la asimilación de las competencias. La comunicación no es el resultado automático de la codificación y decodificación de textos y unidades lingüísticas, sino que se basa en los procesos de interpretación, de 'negociación del sentido', que llevan a cabo los interlocutores.

En el apartado 5, se describe cómo se relacionan las competencias entre sí. La adecuación funcional y discursiva al contexto propia de la competencia pragmática, así como el uso de estrategias, forman ya parte de los procesos de comunicación. Estos, sin embargo, superan la mera suma de competencias y destrezas: constituyen un fenómeno abierto, personal y vivo. Entre otras, se pueden definir las siguientes características de la comunicación:

- Tiene lugar en contextos concretos –ámbitos, situaciones, condiciones psicológicas y afectivas y contextos pragmáticos, socioculturales.
- Es –a la postre- una forma de interacción social y se adquiere por medio de la interacción, la cooperación y la negociación del significado.
- Tiene siempre un propósito o conjunto de propósitos.
- Es significativa para los agentes que intervienen en la comunicación. Parte de una motivación real por comunicar algo y se desarrolla por medio de procesos estratégicos personales.
- Implica el uso de estrategias de comunicación.
- Implica un alto grado de impredecibilidad (vacío de información, de opinión, etc.).
- Implica la atención preferente al significado, pero también a la forma.
- Implica la selección y procesamiento del lenguaje al alcance de los agentes en la comunicación, y el uso de sus competencias.

- Implica el uso de un lenguaje auténtico.
- Su éxito se juzga por la consecución de resultados concretos, fundamentalmente por la consecución del propósito comunicativo.

Es preciso que en el aula estén presentes estos procesos de la comunicación, sobre todo por medio de una adecuada programación y realización de las tareas.

11.2 Actividades y tareas

El término *tarea* es usado a menudo en sentidos diferentes. Desde un punto de vista, una tarea es cualquier actividad que realizamos con la lengua, o cualquier actividad que realizamos en clase, incluso un ejercicio de repetición o práctica controlada. Muy frecuentemente, sin embargo, el término se utiliza de forma más restringida, como sinónimo de tarea comunicativa. Una tercera acepción es la de tarea como unidad de organización del aprendizaje, en la que éste se articula en torno a una tarea final, a la que preceden tareas o actividades previas o de capacitación y a la que siguen tareas o actividades derivadas. Para mayor claridad, este currículo utiliza el término *actividad* para la primera acepción –más amplia–, mientras que reserva el término de *tarea* para la segunda acepción –más restringida–, aunque a veces ésta se clarifique como *tarea comunicativa*. El presente punto trata precisamente de las actividades y las tareas. La tercera acepción –como unidad de organización del aprendizaje– será tratada en el punto 4 de este apartado.

11.2.1. Tipos de actividades y tareas

Las siguientes taxonomías pueden ser de utilidad para los Departamentos didácticos y el profesorado –que deben tratar de introducir la suficiente variedad.

La categorización de las actividades y tareas puede abordarse desde diversas perspectivas:

1. Desde el punto de vista de su alcance comunicativo o su función didáctica:
 - Actividades y tareas de presentación y contextualización
 - Actividades de práctica controlada
 - Actividades de práctica semi-libre o de transferencia comunicativa
 - Actividades y tareas previas o de capacitación
 - Actividades y tareas posteriores o de desarrollo
 - Tareas comunicativas
 - lúdicas
 - que buscan reproducir escenarios de comunicación de la vida real
 - estéticas

2. Desde el punto de vista de la destreza a la que se dirigen. Estas actividades y tareas integrarán siempre el desarrollo de las competencias. En este ámbito, podemos distinguir actividades y tareas:
 - de comprensión oral
 - de comprensión de lectura
 - de expresión oral
 - de producción
 - de interacción
 - de expresión escrita
 - de producción
 - de interacción
 - de combinación de destrezas

3. Desde el punto de vista de la competencia a la que se dirijan. El fin último será siempre el desarrollo de la competencia concreta y de la competencia comunicativa general, así como el uso comunicativo de los exponentes. Este desarrollo implicará actividades de presentación, explicación, observación, reflexión y descubrimiento, práctica controlada, práctica libre, etc. En este ámbito, podemos distinguir entre actividades que sirven para desarrollar:
 - la competencia fonética
 - la competencias ortográfica y ortoépica
 - la competencia gramatical
 - la competencia léxico-semántica
 - la competencia sociocultural/sociolingüística
 - la competencia funcional
 - la competencia discursiva
 - la competencia organizativa (esquemas de interacción)
 - la competencia estratégica
 - las actitudes
 - combinación de varias competencias

4. Para cada una de las cuatro destrezas – y la combinación entre ellas-, así como para las diversas competencias –y la combinación entre ellas-, se pueden señalar también varios tipos de actividades y tareas. Estas serán descritas en las Recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

11.2.2. La tarea como unidad básica de la comunicación

Nuestro uso de la lengua es, a la postre, una interminable relación de tareas comunicativas. Como ya hemos observado, los objetivos generales y específicos de este currículo pueden contemplarse como matrices de tareas genéricas, que deben luego desglosarse en tareas concretas. En muchas ocasiones, éstas combinarán varias destrezas y objetivos específicos.

Las tareas pueden definirse, pues, como las unidades básicas de uso comunicativo de la lengua. Como tal, presentan una serie de rasgos interrelacionados.

- Incorporan las características y procesos de la comunicación real (tal y como han sido descritos en el apartado anterior).
- Son normalmente representativas de las que se hacen en el mundo externo al aula (aunque la comunicación en el aula tiene su especificidad, y de ella pueden surgir tareas propias: por ejemplo, discutir un conjunto de normas para la clase).
- Son significativas para el alumnado.
- Tienen un contexto definido (ver apartado 4) en el que las formas lingüísticas y contenidos adquieren su significado.
- Favorecen la asimilación y desarrollo de las competencias que conforman la competencia comunicativa.
- Implican la atención preferente al significado, pero también a la forma.
- Tienen un margen amplio de imprevisibilidad. Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos.
- Están estructuradas y secuenciadas pedagógicamente.

Además, desde el punto de vista didáctico y curricular, es conveniente que una tarea:

- Tenga objetivos definidos (que, a su vez, se relacionen con los objetivos del currículo).
- Favorezca la integración y uso de los contenidos, estrategias y actitudes del currículo.

11.3 Tareas y destrezas: el desarrollo de las destrezas comunicativas

11.3.1 Las tareas y la integración de las destrezas

En las tareas, las diversas destrezas de uso de la lengua suelen aparecer integradas. La interacción oral, por ejemplo, implica la combinación de la expresión y la comprensión; de la misma manera que la expresión escrita suele traer aparejada la comprensión de lectura. Las tareas más ricas son aquellas en la que se produce una imbricación entre las cuatro destrezas clásicas, bien porque todas sean necesarias para su cumplimiento, bien porque hagamos un uso deliberado de actividades previas y posteriores (ver punto 11.5) o de grupos de tareas relacionadas. Pese a ello, habrá momentos en que sea conveniente centrarse fundamentalmente en una destreza. Tanto en un caso como en otro, resultará fundamental conocer los factores y procedimientos que contribuyen al desarrollo de cada una de las destrezas. A continuación abordaremos el tema de forma esquemática: un tratamiento más

detallado aparecerá en las Recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

13.3.2. *La comprensión oral*

En el desarrollo de la comprensión oral tienen importancia, entre otros, los siguientes factores:

- Las microdestrezas de la comprensión oral. En el Nivel Básico tienen relevancia las siguientes microdestrezas:
 - Reconocer el contexto, emisor, persona destinataria y propósito.
 - Comprender el sentido general
 - Comprender los puntos principales
 - Comprender información específica
- El desarrollo de estrategias de comprensión (ver apartado 9) y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas.
- El uso de variedad de tareas de comprensión oral. Para el Nivel Básico tiene relevancia la siguiente tipología de tareas/textos/canales.
 - Anuncios, mensajes e instrucciones.
 - Conversaciones que tengan lugar a su alrededor.
 - Conversaciones en las que se intervenga.
 - Conversaciones telefónicas o por *chat*.
 - Medios de comunicación sin apoyo de imagen: radio, grabaciones, etc.
 - Medios de comunicación con apoyo de imagen: TV, cine, etc.
 - Canciones
- El entendimiento de las características del lenguaje oral frente al lenguaje escrito.
- La aplicación de las competencias lingüística y pragmática.
- La combinación de materiales ajustados al nivel (aunque auténticos o con las características de los materiales auténticos) y materiales no ajustados (en los que se ajusta la tarea).
- El uso de variedad de textos orales, acentos, canales (incluyendo material audiovisual y de ordenador) y diversidad sociocultural.
- El desarrollo de la comprensión en la interacción y en la dinámica del aula.
- El desarrollo de la autonomía y hábitos de fomento de la comprensión oral.
- El uso de modelos didácticos adecuados. El siguiente puede considerarse como un modelo básico:
 1. Presentación y contextualización de la tarea.
 2. Posible trabajo previo de estrategias.
 3. Predicción.
 4. Análisis o lectura del tipo de las preguntas de la tarea y planteamiento estratégico correspondiente.
 5. Realización de la tarea.
 6. Revisión.

7. Retroalimentación o evaluación.
8. Posible nueva realización de alguno de los elementos de la tarea.

11.3.3. *La comprensión de lectura*

En el desarrollo de la comprensión de lectura tienen importancia, entre otros, los siguientes factores:

- Las microdestrezas de la comprensión de lectura. En el Nivel Básico tienen relevancia las siguientes microdestrezas:
 - Reconocer el contexto, emisor, persona destinataria y propósito.
 - Comprender el sentido general.
 - Comprender los puntos principales.
 - Comprender información específica.
 - Percibir los mecanismos de estructuración y cohesión de un texto.
- El desarrollo de estrategias de comprensión (ver apartado 9) y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas.
- El uso de variedad de tareas de comprensión de lectura. Para el Nivel Básico tiene relevancia la siguiente tipología de tareas/textos.
 - Leer instrucciones, carteles, señales, etc.
 - Leer folletos, prospectos, menús, horarios, planos, etc.
 - Leer notas, anuncios y mensajes
 - Leer correspondencia personal y formal (cartas, faxes, e-mails, etc)
 - Leer textos informativos (periódicos, revistas, páginas web, etc)
 - Leer obras de referencia (enciclopedias, diccionarios, etc)
 - Leer libros de texto, ejercicios, etc
 - Leer por entretenimiento (literatura adaptada al nivel, revistas, comics, páginas web, etc)
- El entendimiento de las características del lenguaje escrito frente al lenguaje oral.
- La aplicación de las competencias lingüística y pragmática, especialmente la discursiva.
- La combinación de materiales ajustados al nivel (aunque auténticos o con las características de los materiales auténticos) y materiales no ajustados (en los que se ajusta la tarea)
- El uso de variedad de géneros y modelos textuales y diversidad sociocultural
- El desarrollo de la autonomía y hábitos de fomento de la comprensión de lectura
- El uso de modelos didácticos adecuados. El siguiente puede considerarse como un modelo básico:
 1. Presentación y contextualización de la tarea
 2. Posible trabajo previo de estrategias
 3. Predicción

4. Análisis o lectura del tipo de las preguntas de la tarea y planteamiento estratégico correspondiente
5. Realización de la tarea
6. Revisión
7. Retroalimentación o evaluación
8. Posible nueva realización de alguno de los elementos de la tarea

11.3.4. *La expresión oral*

En el desarrollo de la expresión (producción e interacción) oral tienen importancia, entre otros, los siguientes factores:

- El desarrollo de estrategias de producción e interacción (ver apartado 9) y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas.
- El uso de variedad de tareas de interacción y producción oral. Para el Nivel Básico tiene relevancia la siguiente tipología de tareas.
 - Producción:
 - Describir, narrar o expresar experiencias, hechos, acontecimientos, planes, etc.
 - Expresar ideas, creencias, argumentaciones, etc.
 - Dar anuncios, mensajes e instrucciones
 - Dirigirse informalmente a una audiencia (charlas informales, entretenimiento, etc.).
 - Interacción:
 - Intercambiar información (por ejemplo, al pedir información sobre cursos en una Escuela).
 - Intercambiar información y conversar en situaciones tipificadas de la vida cotidiana y/o en los viajes (en el restaurante, en la tienda, etc.).
 - Conversar (mayor grado de imprevisibilidad, flexibilidad, humor, etc. que en un mero intercambio de información, no sólo información, sino experiencias, deseos, etc.).
 - Intercambiar información, ideas, conversar y negociar por teléfono o vía chat.
 - Intercambiar ideas, puntos de vista, argumentos, etc., de manera informal (con amigos, ámbito personal).
 - Cooperar para lograr un objetivo, resolver un problema, etc.
 - Participar en juegos (con intención meramente lúdica o didáctica).
 - Participar en juegos de rol, simulaciones, teatro, etc (improvisación o mera repetición de un texto aprendido).
- El entendimiento de las características del lenguaje oral frente al lenguaje escrito.
- La aplicación de las competencias lingüística y pragmática.

- La riqueza funcional y situacional.
- El uso adecuado del trabajo en parejas, grupos y como clase
- El uso adecuado de la corrección o no corrección de errores
- El desarrollo de la autonomía y hábitos de fomento de producción e interacción oral.
- El uso de actividades significativas.
- El uso de modelos didácticos adecuados.

11.3.5. La expresión escrita

En el desarrollo de la expresión (producción e interacción) escrita tienen importancia, entre otros, los siguientes factores:

- Las microdestrezas de la expresión escrita. En el Nivel Básico tienen relevancia las siguientes microdestrezas:
 - Adecuar el texto a la persona destinataria, contexto y propósito
 - Puntuar un texto
 - Estructurar y dar cohesión a un texto
- El desarrollo de estrategias de producción e interacción (ver apartado 9) y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas
- El uso de variedad de tareas de comprensión de lectura. Para el Nivel Básico tiene relevancia la siguiente tipología de tareas/textos
 - Notas, anuncios y mensajes
 - Instrucciones, recetas
 - Cuestionarios, formularios, etc
 - Correspondencia personal y formal (cartas, faxes, e-mails, etc)
 - Correspondencia formal (cartas, faxes, e-mails, etc)
 - Textos narrativos y creativos
 - Folletos, posters
- El entendimiento de las características del lenguaje escrito frente al lenguaje oral.
- La aplicación de las competencias lingüística y pragmática, especialmente la discursiva.
- El uso de variedad de géneros y modelos textuales y diversidad sociocultural
- El desarrollo de la autonomía y hábitos de fomento de expresión escrita
- El uso de la escritura cooperativa y la interacción (incluyendo interacción real con personas nativas a través de correo electrónico, Internet, etc.)
- El uso de modelos didácticos adecuados. El siguiente puede considerarse como un modelo básico:
 1. Presentación y contextualización de la tarea
 2. Lectura de modelos
 3. Posible trabajo previo de estrategias y elementos lingüísticos
 4. Planificación
 5. Redacción
 6. Revisión
 7. Evaluación

8. Posible retextualización

11.4. Gradación de las tareas

La experiencia docente nos muestra que a menudo podemos utilizar una tarea con niveles diferentes. El uso apropiado de una tarea con un nivel implica un ajuste de la dificultad de esta última. La gradación de las tareas viene determinada, en primer lugar, por su relación con los objetivos generales y específicos. Éstos pueden contemplarse como matrices de tareas genéricas, que ya incluyen en su redacción ciertas restricciones. Una descripción más exhaustiva de los factores que intervienen en la gradación de las tareas y de los procedimientos para ajustar sus parámetros, puede ser, sin embargo muy útil. El siguiente esquema procede, casi en su integridad, del MCER.

En la gradación de las tareas hay que tener en cuenta dos dimensiones: las competencias y características del alumnado (que, en gran medida, coinciden con los factores internos del contexto que describimos en el apartado 4); y las condiciones y restricciones de las tareas en sí mismas. A efectos de descripción, estas se dividen en tareas de interacción y expresión (oral y escrita) y tareas de comprensión (oral y escrita).

1. Las competencias y las características del alumnado.

1.1. Factores cognitivos

- 1.1.1. La familiaridad de la tarea:
- el tipo de tarea y las operaciones que conlleva.
 - el tema o temas.
 - el tipo de texto.
 - los conocimientos básicos necesarios.
 - los conocimientos socioculturales pertinentes.

- 1.1.2. Dominio de las destreza y estrategias necesarias
- las destrezas.
 - las estrategias.
 - las destrezas interculturales.

- 1.1.3. Complejidad cognitiva de la tarea

1.2. Factores afectivos

- 1.2.1. La autoestima y grado de inhibición.
- 1.2.2. La implicación y la motivación (tanto intrínseca como extrínseca).
- 1.2.3. El estado físico y emocional del alumno o alumna.
- 1.2.4. La actitud.

1.3. Factores lingüísticos. Grado de complejidad de los recursos lingüísticos necesarios para realizar la tarea. Hay que recordar que una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar o graduar las tareas.

2. Las condiciones y las restricciones de las tareas

2.1. Condiciones y restricciones de las tareas de interacción y expresión

2.1.1. El apoyo: la dotación de suficiente información acerca del contexto y la disponibilidad de ayuda lingüística puede reducir la dificultad de la tarea.

- Grado de contextualización: información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, el entorno (incluyendo el apoyo visual) e instrucciones u orientaciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea.
- Grado de ayuda lingüística proporcionada: ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.).

2.1.2. El tiempo: cuanto menos tiempo se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Hay que considerar el tiempo disponible para la preparación y para la ejecución.

2.1.3. El objetivo: cuanta más negociación requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea más compleja será su realización.

2.1.4. La predicción: el carácter predecible o impredecible de la tarea.

2.1.5. Las condiciones físicas: tales como interferencias o ruido puede añadir complejidad a las tareas de interacción.

2.1.6. Los participantes

- Colaboración del interlocutor o interlocutores:
- Características del habla de los interlocutores.
- Visibilidad de los interlocutores.
- Competencias generales y comunicativas de los interlocutores.

2.2. Condiciones y restricciones de las tareas de comprensión

2.2.1. El apoyo para la realización de la tarea.

- Fase preparatoria: crear expectativas, dotar de conocimientos básicos necesarios, activar conocimientos

- esquemáticos previos y filtrar ciertas dificultades lingüísticas durante una fase previa.
- Instrucciones para realizar la tarea: si las instrucciones son sencillas, apropiadas y suficientes (ni demasiada información ni muy poca) se reduce la posibilidad de confusión en los procedimientos y los objetivos de la tarea.
 - Distribución en pequeños grupos.
- 2.2.2. Las características del texto
- Complejidad lingüística.
 - Tipo de texto: la familiaridad con el género del texto y con el ámbito sobre el que trata, el carácter concreto o abstracto del texto.
 - Estructura del discurso: la coherencia textual y buena organización y el hecho de que la información se presente de modo explícito contribuye a reducir la complejidad.
 - Presentación física:
 - el ruido, la distorsión y las interferencias.
 - número de hablantes.
 - superposición de discursos.
 - la reducción fonética.
 - el hecho de que se desconozca el acento.
 - la rapidez del habla.
 - la monotonía en la entonación.
 - el volumen bajo.
 - Longitud del texto..
 - Interés para el alumnado.
- 2.2.3. Tipo de respuesta requerido.
- Tipos de comprensión: global o selectiva, o una comprensión de detalles importantes (ver microdestrezas en apartado 11.3.).
 - La tarea puede ser sumativa (de modo que se completa basándose en el texto en su conjunto), o bien puede estructurarse en distintas unidades relacionadas (sección con un texto) para así exigir menor esfuerzo de memoria.
 - La respuesta puede ser verbal o no verbal.
 - Si es verbal, puede requerir en otros casos que el alumnado complete el texto o que produzca un nuevo texto.
 - El tiempo permitido para la respuesta puede variar.

11.5. Procesos del aprendizaje

Tan importante como definir las características de la comunicación es definir los procesos que permiten aprender una lengua –tanto en el aula como fuera de ella. Este punto está, como es obvio, íntimamente conectado con la

metodología y, de alguna manera, sirve de marco para las decisiones metodológicas.

A continuación se mencionan algunos de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje de una lengua:

- El aprendizaje significativo (relacionado con la motivación e intereses del alumnado y con su aprendizaje anterior).
- El aprendizaje de una lengua desde la perspectiva del plurilingüismo
- El aprendizaje centrado en el alumnado y su conjugación con el papel fundamental del profesorado.
- El equilibrio entre 'aprendizaje' y 'adquisición' y la atención a la comunicación y a la forma.
- El desarrollo de las competencias y la asimilación y uso comunicativo de contenidos, estrategias y actitudes.
- El avance cíclico (no lineal) del desarrollo de las competencias y la importancia del reciclaje.
- El modelo básico de transferencia y asimilación de los contenidos (observación de contextos y modelos -> conceptualización -inductiva o por medio de explicación -> práctica controlada -> práctica más libre -> práctica comunicativa) y su relación con la adquisición y las tareas comunicativas.
- La integración de contenidos, estrategias, actitudes en las tareas comunicativas y en las unidades didácticas o modelos de integración del aprendizaje.
- El desarrollo de la autonomía y de estrategias de aprendizaje y actitudes correctas.
- La atención a la forma individual de aprendizaje y su desarrollo.
- La relación entre el aprendizaje en el aula y fuera del aula.
- La imbricación entre los cursos y etapas educativas.

11.6. Modelos de integración del aprendizaje

Se ha tratado cómo en el uso comunicativo de la lengua –cuya unidad básica es la tarea- se integran las competencias del usuario y los procesos de la comunicación. De la misma manera, el aprendizaje comunicativo debe presentar una integración análoga, sobre la base de los procesos de aprendizaje apuntados en el punto anterior.

La integración más elemental del aprendizaje lingüístico viene dada por la imbricación de dos factores: *comunicación* + *forma*. Esta se puede considerar como una especie de 'ecuación' básica -relacionada con las variables *adquisición* + *aprendizaje*; *tareas* + *actividades*; *proceso* + *producto*- y que puede dar lugar a 'ecuaciones' más complejas y matizadas. Éstas constituyen los modelos de integración de los diversos elementos que participan en el aprendizaje de una lengua.

A continuación se describen brevemente tres de estos modelos, desde el más simple al más sofisticado. En coherencia con el enfoque metodológico abierto de este currículo, los profesores y profesoras deberán elegir el más adecuado a cada contexto, así como considerar el uso combinado de estos y otros modelos en el proceso de la enseñanza/aprendizaje.

1. El modelo más elemental sería la simple alternancia de tareas y actividades, adquisición y aprendizaje, destrezas y contenidos, con nexos de integración.

Así, hacemos una tarea de comprensión lectora, que, aparte de ser un fin en sí mismo, sirve como presentación a una estructura gramatical. Se explica (o el alumnado descubre) las reglas de uso de la estructura y se hacen ejercicios de práctica controlada. Se realiza una tarea de comprensión oral –centrada en dos microdestrezas concretas (como entender información específica y entender el sentido general)- seguida de una discusión oral relacionada con la audición y en la que se presta atención a estrategias de comunicación. Ambas tareas se incardinan en objetivos del currículo. Finalmente, se realiza una actividad de vocabulario, que resulta útil para la última tarea -de expresión escrita-, para la que también estudiamos un modelo textual.

Se trata, pues, de una integración poco estructurada, cuya función principal es asegurarse de que los alumnos y alumnas realicen una gran variedad de actividades y tareas que cubran los diversos objetivos y competencias del currículo y que presenten nexos entre sí.

2. Un desarrollo más estructurado de este primer modelo es el que ofrece la combinación de actividades y tareas bajo el paraguas contextualizador de un tema (o, a veces, una noción o función). Éste es uno de los modelos más utilizados en los libros de texto. Junto con el tema, la unidad suele presentar otros parámetros curriculares (objetivos por destrezas, competencias lingüísticas), que deben estar mucho mejor establecidos que en el primer modelo.

El tema puede venir determinado por la Programación o el libro de texto, o ser negociado con el alumnado. Esta negociación puede también afectar a algunas de las tareas y actividades presentes en la unidad. En algunos casos, es posible realizar una tarea (o conjunto de tareas) final que sirvan para integrar el conjunto de componentes trabajados durante la unidad.

3. El modelo más sofisticado es el que se articula en torno a una tarea o a varias tareas interrelacionadas. Se trata de la aplicación de la metodología de tareas.

En la preparación de una unidad didáctica de este tipo, podemos ir de las competencias a la tarea (transferencia) o de las tareas a las competencias (calibrando qué contenidos y estrategias precisan los alumnos para realizar una tarea determinada). Este último es el procedimiento del método de tareas en sentido estricto, que busca además negociar el tema y tarea con el alumnado, para que éstos resulten verdaderamente significativos.

Cabe señalar aquí la diferencia entre tarea y proyecto. Éste último tiene una dimensión y duración mayor, abarcando una serie de tareas interrelacionadas. Al desarrollar proyectos es conveniente recordar que las tareas que lo componen deberían poder funcionar de manera autónoma, como unidades independientes.

Éstos –y otros- modelos de integración del aprendizaje nos sirven de marco para la programación de unidades de programa y unidades didácticas. Se entiende éstas últimas como unidades de trabajo, que pueden abarcar una o varias sesiones consecutivas. Idealmente, una unidad didáctica debería de contar con los elementos siguientes:

1. Objetivos claros relacionados con los objetivos de la Programación
2. Tareas y actividades (puede incluir actividades y tareas de desarrollo para realizar fuera del aula).
3. Atención a los procesos de comunicación (uso de la lengua) y aprendizaje (incluyendo atención a la competencia estratégica y las actitudes).
4. Atención a las competencias y a sus contenidos, así como su integración comunicativa.
5. Atención al significado y a la forma, a la adquisición y al aprendizaje.
6. Una secuenciación clara, tratando de que cada sesión tenga una coherencia interna, que reproduzca en la medida de lo posible los elementos anteriores.
7. Una imbricación clara con el resto de unidades y con la Programación didáctica.
8. Puede también contar con instrumentos de evaluación.

11.7. La unidad didáctica centrada en las tareas

El tercer modelo mencionado en el punto anterior presenta una integración más sofisticada de los elementos que componen el currículo. A continuación proponemos un modelo de programación de una unidad didáctica organizada en torno a una tarea o tareas finales. Se trata de un modelo exhaustivo que no tiene por qué aplicarse en su totalidad a la hora de programar las unidades. Como ya hemos señalado, un ejemplo práctico de aplicación de este modelo será detallado en las Recomendaciones metodológicas que seguirán al presente currículo.

Tema, tarea y objetivos

- Se selecciona un área temática, teniendo en cuenta los intereses del alumnado (podemos negociar con ellos la selección) y otros factores como las áreas temáticas previstas en la programación.
- Se planifica una tarea final o una serie de tareas finales interrelacionadas. De nuevo podemos negociar la selección con el alumnado, y también tener en cuenta los objetivos específicos, como listado de control, con el fin de comprobar que practicamos todos los objetivos necesarios.
- Se definen los objetivos de la unidad, relacionándolos con los objetivos específicos y fines generales del currículo.

Graduación y contexto

- Se comprueba que la tarea (o grupo de tareas) está graduada adecuadamente. Esto será más sencillo si se extrae –al menos en su esqueleto- de un libro de texto o de materiales ya ajustados al nivel. Para tener certeza de que la graduación es correcta, pueden valer de nuevo de los objetivos, así como de los parámetros de graduación de tareas del punto 3 de este apartado.
- Se perfilan los elementos del contexto en el que tendrá lugar la tarea (o grupo de tareas), según se han descrito en el apartado 4. ¿Qué tipo de textos y canales intervendrán? ¿Qué espacios –aula, espacios de la Escuela Oficial de Idiomas- y organizaciones del espacio se pueden usar? ¿Será conveniente usar objetos, dibujos, etc.? ¿Qué factores psicológicos del alumnado se deben tener en cuenta?

Tareas y actividades previas: contenidos, estrategias y actitudes

- Se especifican los contenidos – por ejemplo, fonéticos, gramaticales, léxico-semánticos, socioculturales, funcionales o discursivos- necesarios o convenientes para realizar la tarea u otros en los que pueda haber relación con ésta. ¿Cómo se puede aprovechar la unidad para desarrollar las competencias del alumnado?
- Se diseñan o seleccionan los procedimientos y las actividades previas por las que se realizará el aprendizaje de estos contenidos.
- Se especifican qué estrategias comunicativas son necesarias o convenientes para realizar la tarea u otras en las que pueda haber relación con ésta. Así mismo, se pueden especificar estrategias de aprendizaje y actitudes sobre las que puede resultar interesante trabajar en la unidad ¿Cómo se puede aprovechar la unidad para desarrollar la competencia estratégica y las actitudes del alumnado?
- Se diseñan o seleccionan los procedimientos (y, en algún caso, las actividades previas) por las que se realizará el trabajo sobre estrategias y actitudes.

Secuenciación y metodología

- Se define la secuenciación y cohesión de la unidad y tomamos decisiones sobre la metodología, procedimientos de presentación de la tarea y las actividades previas, dinámica de grupo, distribución temporal, trabajo en el aula y trabajo en casa, etc. Estas decisiones se deberán ir actualizando en el proceso de realización de la unidad.
- En el proceso de programación de la unidad, se debe considerar también la imbricación de esta con otras unidades y con la Programación Didáctica

Evaluación y actividades y tareas posteriores

- Se definen los mecanismos de evaluación y autoevaluación que se emplearán.
- Tras la realización de la unidad didáctica y su evaluación, se especifica qué aspectos se deben reforzar por medio de actividades y tareas posteriores o de refuerzo y se toman decisiones metodológicas (ver 10) con respecto a ellas.

12. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

No es posible separar la metodología del currículo, especialmente si éste – como se ha señalado- pretende atender no sólo al producto de la comunicación sino a sus procesos. De ahí que, a lo largo del presente currículo, se hayan realizado frecuentes consideraciones de naturaleza metodológica. Tal y como se explicó en la introducción, la concepción de la competencia comunicativa enunciada en este currículo está necesariamente unida a un enfoque comunicativo equilibrado (que se ha definido como aquel que, aun centrándose principalmente en la comunicación y sus procesos, presta atención a la forma y a la asimilación de las competencias como parte esencial del aprendizaje). En coherencia con este enfoque, y en el proceso de desarrollo y aplicación del currículo, los Departamentos didácticos y el profesorado están abocados a realizar numerosas reflexiones metodológicas. Entre ellas podrán figurar las siguientes:

- Principios del enfoque comunicativo equilibrado.
- Enseñanza centrada en el alumnado, desarrollo de la autonomía, las estrategias de aprendizaje y las actitudes.
- El profesorado como 'variable esencial en la situación de enseñanza'. Diversificación de las funciones del profesorado.
- Los procesos y las estrategias de la comunicación.
- Plurilingüismo y competencia plurilingüe.
- Tareas y actividades.
- Modelos de integración del aprendizaje.
- El uso del libro de texto.

- Las destrezas, su desarrollo y actividades.
- Las competencias y su desarrollo.
- Formas de presentación de lenguaje nuevo.
- Uso de materiales: materiales auténticos y preparados
- *Imput* adecuado y no adecuado al nivel.
- Tratamiento del error. La interlengua.
- Agrupaciones del alumnado en el aula y técnicas de organización de la clase.
- La Escuela Oficial de Idiomas como un todo que contribuye al aprendizaje: centros de recursos y aulas de autoaprendizaje, actividades culturales, relación entre las distintas lenguas.
- Extensión del aprendizaje a la comunidad y al exterior de la Escuela Oficial de Idiomas.

Aunque a lo largo del presente currículo se han apuntado algunos de estos aspectos (sobre todo en el apartado 11 y en los apartados de Concepto y desarrollo de las competencias, estos serán tratados más detenidamente en las Recomendaciones Metodológicas que seguirán al presente currículo. La intención de este documento no será decantarse por una vía metodológica estrecha, sino delinear los principios del enfoque comunicativo equilibrado de una manera amplia e integradora.

13. EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

13.1. Evaluación: tipos y características

Las Escuelas Oficiales de Idiomas llevarán a cabo diversos tipos de evaluación, a saber, de diagnóstico, progreso, aprovechamiento y de dominio o certificativa, distinguiendo en cada caso la persona destinataria de dicha evaluación, las características de los métodos, instrumentos y baremos de medición, y los responsables del proceso evaluativo.

Para todo tipo de evaluación, se especificarán con claridad al menos los siguientes aspectos:

- Qué objetivos y / o competencias / conocimientos se pretende evaluar.
- Qué tipo y número de tareas se utilizarán para llevar a cabo la evaluación.
- Características de los textos y materiales utilizados como soporte para la realización de las tareas.
- Características que se esperan de la actuación del alumnado.
- Criterios para la evaluación de dicha actuación.

En todos los casos, se atenderá a que la evaluación sea válida y mida lo que pretende medir de manera relevante y suficiente, así como a que sea fiable y permita una toma de decisiones correcta, no arbitraria y consistente con otros procedimientos de evaluación y a lo largo de sucesivas mediciones.

En el primer curso del Nivel Básico, se llevará a cabo una evaluación de progreso y de aprovechamiento, tal y como se define en la legislación vigente y en los Proyectos Curriculares de los Centros, que tendrá como referencia los objetivos, generales y específicos, y contenidos definidos para el primer curso en los Proyectos Curriculares de las Escuelas y las respectivas programaciones de los Departamentos didácticos. La evaluación tendrá también un carácter formativo, es decir, contribuirá a asesorar y ayudar al alumnado en su aprendizaje. El resultado de esta evaluación condicionará el acceso del alumnado al segundo curso del nivel básico, tal y como se establece en el artículo 7.2 del presente Decreto.

En el segundo curso del Nivel Básico, se llevará a cabo una evaluación de progreso y de aprovechamiento, que tendrá, igualmente, un valor formativo y de asesoramiento. El resultado de esta evaluación condicionará el acceso del alumnado a la prueba de certificación del nivel, tal y como se establece en el artículo 10.1 del presente Decreto.

Por último, según las condiciones estipuladas por la legislación vigente, las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán situar al nuevo alumnado en el segundo curso del nivel básico, o niveles superiores, por medio de pruebas de diagnóstico u otros procedimientos que se establezcan.

13.2. Certificación

El proceso de certificación atenderá a los siguientes principios generales:

- Con el fin de asegurar una acreditación oficial objetiva y velar por el valor y prestigio de los certificados de las Escuelas Oficiales de Idiomas para la obtención del certificado correspondiente al Nivel Básico será necesaria la superación de unas pruebas específicas de certificación. La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía regulará la elaboración, desarrollo y organización de estas pruebas.
- Con el fin de garantizar la objetividad y la igualdad de oportunidades de los alumnos y alumnas candidatos al certificado, estas pruebas serán comunes a todos los centros de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía y a todas las modalidades de enseñanza.

Las pruebas de certificación se diseñarán para medir el nivel de competencia del candidato o candidata en el uso del idioma, tal como este uso ha sido definido en el presente currículo. Las pruebas se referirán a las cuatro destrezas y tendrán como base los objetivos generales y específicos especificados en este currículo. Los contenidos socioculturales, estrategias y actitudes no serán directamente evaluables en las pruebas de certificación.

Las pruebas se elaborarán, administrarán y evaluarán según unos estándares establecidos (código ético, código de práctica, especificaciones de examen, procedimientos de validación de las pruebas, controles de calidad, etc.) de modo que se garanticen la validez, fiabilidad, viabilidad, equidad e impacto positivo de las mismas. La elaboración de las pruebas correrá a cargo de una comisión especializada, de carácter paritario, formada por profesores y profesoras de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía, que será nombrada, al efecto, por la Consejería de Educación. La administración y corrección serán tarea del profesorado de las distintas Escuelas Oficiales de Idiomas, de conformidad con lo establecido en su Reglamento Orgánico.

La Consejería de Educación y Ciencia hará pública toda aquella información sobre las pruebas que concierna a los alumnos y alumnas que vayan a realizarlas, así como los procedimientos que garanticen el derecho de aquellos a ser evaluados con objetividad y con plena efectividad.

14. EL PROCESO DE DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL CURRÍCULO.

14.1. El currículo como proceso dinámico

El término currículo puede entenderse tanto en sentido restringido -la presente norma- como en sentido amplio: el proceso global de diseño y desarrollo curricular en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía. En este segundo sentido, el currículo es un proceso dinámico que incluye su desarrollo en otros documentos curriculares (Proyecto curricular, Programaciones didácticas, Programaciones de aula), su aplicación en las aulas, la formación del profesorado y los mecanismos necesarios para evaluar la adecuación y efectividad de cada uno de los elementos del sistema.

Este proceso debe estar regido por tres principios básicos:

1. El principio de coherencia (entre cada una de las fases de desarrollo, aplicación y evaluación del currículo).
2. La atención al contexto y las necesidades (de cada Escuela Oficial de Idiomas, de cada grupo de alumnos y alumnas).
3. Equilibrio entre uniformidad y flexibilidad, producto y proceso (combinando las ventajas de la planificación educativa y de la homogeneización que aporta un documento curricular común con la flexibilidad y la atención a las contribuciones propias de cada Escuela Oficial de Idiomas, cada profesor o profesora y cada grupo de alumnos y alumnas).

El presente currículo mantiene un enfoque abierto y flexible que permite múltiples tomas de decisiones en todos los niveles de su desarrollo y aplicación. Aunque parte de este proceso consiste en la elaboración de documentos y actuaciones en estos diversos niveles, la clave de su éxito depende sobre todo de la asimilación y uso real -por parte de las Escuelas Oficiales de Idiomas y profesorado- de los presupuestos y componentes de este currículo.

14.2. El proyecto curricular y las programaciones didácticas

Las Escuelas Oficiales de Idiomas deberán desarrollar y adaptar el presente currículo en el Proyecto Curricular de cada centro. A su vez, el Proyecto Curricular debe dar coherencia a las Programaciones didácticas de cada idioma. Estos desarrollos deben estar en consonancia con los principios, fines, objetivos, componentes, metodología y principios de evaluación plasmados en este currículo.

La elaboración de ambos documentos debe seguir las indicaciones del Reglamento Orgánico de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía. Además de estas indicaciones, y con el fin de facilitar y dar mayor homogeneidad a este desarrollo, se especifican también las siguientes directrices y recomendaciones.

14.2.1. El Proyecto curricular

El Proyecto Curricular es el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio plazo el conjunto de actuaciones de la Escuela Oficial de Idiomas como centro educativo. Como tal, debe elaborarse a partir de tres elementos fundamentales:

- El presente currículo
- Las finalidades educativas del centro (que a su vez, pueden estar relacionadas con los fines generales del presente currículo).
- Un análisis del contexto de cada Escuela Oficial de Idiomas

El Proyecto Curricular debe incluir:

- Directrices para la elaboración de las Programaciones didácticas de los distintos idiomas, así como de las diferentes modalidades de enseñanza.
- Los objetivos generales y específicos del Nivel Básico recogidos en el presente currículo. Estos deberán ser alcanzados por el alumnado a la finalización del Nivel Básico. Los Proyectos Curriculares podrán, en su caso, añadir matizaciones y/o especificaciones a estos objetivos, pero

sin desvirtuar su contenido y nivel. Estos objetivos servirán como referente para las pruebas de certificación.

- Los objetivos generales y específicos del primer curso del Nivel Básico, que deberán ser redactados por cada Escuela Oficial de Idiomas en coherencia con los objetivos finales del Nivel.
- Los mecanismos generales de adecuación a las necesidades e intereses del alumnado.
- Decisiones generales sobre metodología, en coherencia con el presente currículo.
- Los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación de los aprendizajes y de promoción del alumnado, de acuerdo con los principios, objetivos y componentes de este currículo. Se deberá definir la articulación entre evaluación continua o de progreso y evaluación de aprovechamiento, la relación entre ésta última y las pruebas usadas en la certificación, así como los procedimientos utilizados en los demás tipos de evaluación que realice el centro.
- Los mecanismos generales de evaluación de las Programaciones y del propio Proyecto Curricular, en coherencia con el apartado 5 del presente apartado.
- El plan de formación del profesorado de la propia Escuela Oficial de Idiomas, en consonancia con el punto 4 del presente apartado.

14.2.1. Las Programaciones didácticas

Las Programaciones didácticas deben presentar el presente Currículo en sus propios términos, dentro del marco establecido por la normativa vigente y el Proyecto Curricular de la Escuela Oficial de Idiomas, e incluirán:

- Los mecanismos que permitan mantener un equilibrio entre la coherencia necesaria entre los diversos profesores y profesoras de cada nivel y la atención a las necesidades y preferencias del alumnado y del profesorado.
- El desglose de objetivos y contenidos por curso y su distribución temporal.
- La metodología a aplicar, en coherencia con el presente currículo y el Proyecto curricular.
- Los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación, en coherencia con los principios establecidos en el apartado 13 de este currículo, el Proyecto curricular y los propios objetivos y contenidos de la Programación
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros de texto. Hay que subrayar que la base del proceso de enseñanza/aprendizaje la constituye la Programación y no el libro de texto. El uso de un determinado libro o materiales podrá incidir en el detalle de las Programaciones (revisadas anualmente), pero deberá ser siempre completado a la luz de estas últimas.

- El procedimiento para evaluar el seguimiento y cumplimiento de la Programación, en coherencia con el Proyecto curricular y el punto 5 del presente apartado.

Las siguientes recomendaciones, referidas a los distintos componentes de este currículo, pueden ser de utilidad para la elaboración de las Programaciones didácticas:

1. Las Programaciones Didácticas podrán especificar áreas temáticas y tareas específicas para cada curso, siguiendo las directrices de los apartados 4 y 11 del presente Anexo.
2. Las competencias deberán ser tratadas, tal y como se detalló en el apartado 5, tanto desde el punto de vista de su desarrollo como desde el punto de vista de los listados (contenidos, estrategias, actitudes) que comprenden los elementos concretos que deben asimilarse en cada una de ellas. Desde esta perspectiva, las Programaciones deben especificar los criterios para el desarrollo de las competencias, así como los procedimientos para su evaluación.
3. Los listados de contenidos, estrategias y actitudes tienen una finalidad orientativa. A partir de ellos, los Departamentos didácticos y el profesorado deberán seleccionar los apartados que el alumnado debe aprender o desarrollar, pudiendo especificar contenidos mínimos. Esta selección vendrá parcialmente determinada por el uso de un determinado libro de texto. En ocasiones, sin embargo, dependerá de las características de las tareas realizadas en la clase, correspondiendo en este caso a cada profesor o profesora (dentro de los parámetros establecidos por la Programación). En todos los casos, se recomienda abarcar el mayor número de epígrafes posible.
 - 3.1. En los contenidos socioculturales, las programaciones de los Departamentos didácticos podrán especificar las áreas y exponentes correspondientes a cada uno de los dos cursos del Nivel Básico
 - 3.2. Se podrá también tratar de realizar un desglose por cursos de algunas de las estrategias, aunque el trabajo en este área –como en el caso de las actitudes– deberá ser acumulativo, es decir, la mayor parte de estrategias y actitudes serán pertinentes tanto para el primer curso como para el segundo curso del Nivel Básico.
 - 3.3. Contenidos lingüísticos
 - Las programaciones de los Departamentos didácticos deberán desglosar los contenidos morfosintácticos y los contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos (recogidos en la Orden específica) correspondientes al primer curso del Nivel Básico.

- En los contenidos léxicos, se podrán especificar los exponentes básicos que corresponden a las distintas áreas nocionales y temáticas, tanto para el primer como para el segundo curso del Nivel Básico. Se podrán añadir, así mismo, áreas nuevas.
- 3.4. Contenidos pragmáticos
- Para cada uno de los contenidos funcionales, las Programaciones podrán especificar los exponentes correspondientes, ampliando los que se ofrecen como ejemplo en cada idioma (recogidos en la Orden específica). Así mismo, podrán también desglosar los exponentes del primer y segundo curso del Nivel Básico.
 - Para los contenidos de organización del discurso se podrán también especificar áreas y exponentes relativos a cada idioma y, en algunos casos, desglosar los contenidos del primer y segundo curso del Nivel Básico.

14.3. La realidad del aula y las programaciones de aula

El profesorado y el alumnado son los encargados de construir, a partir de los elementos que conforman el currículo y sus concreciones posteriores, un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea a la vez eficaz y significativo para cada grupo de alumnos y alumnas.

Cada profesor o profesora deberá elaborar sus Programaciones de aula y unidades didácticas (aunque no sea necesariamente en forma documental) en coherencia con dos factores:

1. Las Programaciones didácticas y, a través de ellas, el presente currículo. De especial importancia serán:
 - Los modelos de integración del aprendizaje y los procesos de comunicación y aprendizaje detallados en el apartado 11.
 - Las indicaciones sobre el desarrollo e integración de las competencias.
 - Las estrategias.
 - Las recomendaciones metodológicas del presente currículo.
2. El contexto de cada grupo de alumnos y alumnas, sus particularidades, necesidades, intereses, etc. Resultará muy útil realizar un análisis de este contexto por medio de instrumentos tales como
 - La evaluación de diagnóstico.
 - La recogida de información.
 - La observación en el aula.
 - La participación del alumnado en el proceso de toma de decisiones sobre la enseñanza/aprendizaje.

Junto con el equilibrio entre estos dos factores, otros dos elementos de especial trascendencia son:

- La integración del aprendizaje en el aula y el proceso de aprendizaje autónomo del alumnado fuera de las aulas.
- La observación directa de lo que funciona y no funciona. La pregunta que se debe plantear es, en suma: ¿qué hace aprender y progresar al alumnado hacia la consecución de los objetivos comunicativos del nivel?

En este sentido, es preciso recordar que, pese a que la enseñanza comunicativa está centrada en el alumnado, desde otra perspectiva complementaria, la variable crucial de la enseñanza es el profesorado.

Han participado en la elaboración del presente documento:

Emilio Alzueta Jesús

Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Motril y redactor de la propuesta curricular del Nivel Básico de las enseñanzas especializadas de idiomas para la Consejería de Educación.

Colaboradores:

Alicia Sendino Cariñena

Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Ronda (Málaga)

Antonio García Guzmán

Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga

Aram Hamparzoumian

Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga

Francisco Gámez Gámez

Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga

José Ignacio Mackenna Gleeson

Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba

Juan Manuel Criado Fernández

Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Granada

Leticia Chen Laín

Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga

Lidia Pravednicoff Moreno

Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga

María Luisa Povedano Gámiz

Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga

Pilar Franco Naranjo

Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Jerez de la Frontera (Cádiz)

Sabine Gullo Saccheri

Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Huelva

Víctor Maña Ruíz-Constantino

Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga