

**DOCUMENTOS DE APOYO AL CURRÍCULO DE
LAS ENSEÑANZAS DE IDIOMAS DE RÉGIMEN ESPECIAL**

**DOCUMENTO DE APOYO I
DOCUMENTO DE APOYO GENERAL AL CURRÍCULO**

Índice

0 Introducción

1 Las tareas y el contexto de uso de la lengua

- 1.1 El contexto de uso de la lengua
 - 1.1.1 El contexto pragmático y sociocultural
 - 1.1.2 Ámbitos y situaciones
 - 1.1.3 Temas
 - 1.1.4 Propósito comunicativo
 - 1.1.5 Lugar, objetos y acontecimientos. El contexto del aula y su entorno
 - 1.1.6 Participantes y relación entre ellos. El contexto mental
 - 1.1.7 Textos
- 1.2 Las tareas
 - 1.2.1 Actividades y tareas
 - 1.2.2 La tarea como unidad comunicativa
 - 1.2.3 La gradación de las tareas
 - 1.2.4 La contextualización de las tareas: un ejemplo

2 Las competencias

- 2.1 Introducción: competencias y contenidos
- 2.2 Comunicación**
 - 2.2.1 La competencia pragmática y sus contenidos
 - 2.2.1.1 La competencia discursiva
 - 2.2.1.2 La competencia funcional
 - 2.2.1.3 Esquemas de comunicación e intercambios convencionales en diversas situaciones
 - 2.2.2 Las estrategias de comunicación
- 2.3 Lengua**
 - 2.3.1 Las competencias fonética y ortográfica
 - 2.3.2 La competencia gramática
 - 2.3.3 La competencia léxico-semántica
- 2.4 Cultura y sociedad**
- 2.5 Aprendizaje**
 - 2.5.1 Las estrategias de aprendizaje
 - 2.5.2 Actitudes y valores

3 La integración de las competencias y los modelos de integración del aprendizaje

- 3.1 Modelos de integración del aprendizaje
- 3.2 El modelo por tareas: un esquema práctico
- 3.3 Las unidades de programa y las unidades didácticas

4 Metodología y procesos del aprendizaje

- 4.1 Los procesos del aprendizaje
- 4.2 Metodología: áreas de reflexión y decisión
- 4.3 El desarrollo de las destrezas comunicativas

5 Evaluación: tipos y características

6 El proceso de desarrollo y aplicación del currículo

- 6.1 El currículo como un proceso abierto
- 6.2 El análisis de necesidades y el uso del *Portfolio*
- 6.3 El desarrollo del currículo en el proyecto educativo
- 6.4 Las programaciones didácticas y sus componentes
- 6.5 La realidad del aula y las programaciones de aula

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene una función descriptiva y formativa. Ésta 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, este documento pretende ofrecer instrumentos útiles a los centros y al profesorado con el fin de facilitar y enriquecer sus propios documentos curriculares y su actividad docente.

El currículum 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 enseñanzas de idiomas de régimen especial está marcado por cuatro factores:

- 1 El alumnado busca fundamentalmente un dominio práctico y comunicativo del idioma.
- 2 Tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Por ello se encuadran en el ámbito de la formación permanente, un campo donde adquieren especial relevancia los factores estratégicos y el autoaprendizaje.
- 3 Conducen a certificaciones ancladas en los niveles del Consejo de Europa y deben aunar rigor, prestigio y utilidad práctica.
- 4 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. Con el propósito de ofrecer una presentación clara y comprensible, estas competencias se articulan en el presente documento en cuatro grandes bloques: comunicación, lengua, cultura y sociedad y aprendizaje. La estructura del currículum, sus componentes y la relación de estos componentes entre sí son coherentes con este modelo. También lo son las recomendaciones metodológicas y de evaluación contenidas en los diferentes documentos de apoyo.

En lo que respecta a la concepción sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua, el Currículum de EEOOII 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 currículum 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 centro, 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 Currículum 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 ésta tiene lugar. Desde esta perspectiva, en el presente documento se analizan las

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

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 referido, es preciso distinguir entre el fin y los medios del aprendizaje de una lengua. Desde la perspectiva comunicativa, 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 comunicativos y criterios de evaluación). De ellas, la expresión oral y la expresión 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.

En el contexto de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, existen también, sin embargo, otras perspectivas y objetivos, sin duda supeditados al anteriormente citado, pero no por ello carentes de importancia. El desarrollo de las competencias no está sólo orientado a la comunicación, sino al enriquecimiento cultural, social e intelectual -como muestran los estudios sobre la relación entre el desarrollo de áreas cerebrales y el aprendizaje de diversos aspectos lingüísticos y pragmáticos. El énfasis en la comunicación no puede hacer perder de vista estas otras dimensiones del aprendizaje lingüístico.

De especial relevancia -en el contexto del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*- es también el desarrollo de las estrategias de mediación y plurilingües, así como de las 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 recogidos en el Currículo de EEOOII deberán ser alcanzados por el alumnado a la finalización de cada uno de los niveles, siendo los criterios de evaluación los instrumentos adecuados para evaluar la consecución de los mismos. Los listados de contenidos generales que se relacionan en la Orden de 18 de octubre de 2007 deben servir como elemento de control - de ahí su exhaustividad. Los centros podrán desarrollar y concretar dichos listados, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, así como determinar los contenidos mínimos que consideren adecuados para el primer curso de Nivel Básico y de Nivel Avanzado que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden, y con el objetivo de facilitar el desarrollo de los proyectos educativos, las programaciones didácticas 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. 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 de estas enseñanzas. El currículo entendido en este sentido amplio es un proceso dinámico que incluye su desarrollo en otros documentos curriculares (proyecto educativo, 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 Currículo de EEOOII:

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

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 centro y 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 centro, cada profesor o profesora y cada grupo de alumnos o alumnas).

Desde esta perspectiva, el propósito del presente documento no es sólo ayudar en el establecimiento de unas líneas de descripción del primer grado de concreción curricular de cada uno de los niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial 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.

1. LAS TAREAS Y EL CONTEXTO DE USO DE LA LENGUA

Los objetivos definen el uso real de la lengua que el alumno o alumna debe ser capaz de alcanzar a la finalización de cada uno de los tres niveles de enseñanza. 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 múltiples factores: factores internos (tales como las intenciones, motivación, e intereses de la persona usuaria) 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. Otros ayudan a definir mejor sus características y a situarlas en un contexto comunicativo más explícito.

A la hora de desarrollar los objetivos y programar las tareas y unidades didácticas, los Departamentos Didácticos y el profesorado deberán, por tanto, reflexionar sobre su relación con el contexto del uso de la lengua: el tema que se ha de elegir, la correspondencia del tema con los intereses del alumnado, los tipos de texto que se han de utilizar, la disposición del alumnado en el aula, etc.

1.1 El contexto de uso de la lengua

1.1.1. El contexto pragmático y sociocultural

El perfil concreto de toda tarea comunicativa viene determinado por su contexto pragmático (la competencia pragmática será abordada en el apartado 2.2.). Éste depende de una serie de factores tales como:

- Ámbito y situación.
- Tema.

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOOII

- Propósito comunicativo.
- Lugar, objetos y acontecimientos.
- Participantes y relación entre ellos.
- Canal y texto.

Estas variables condicionan las funciones de la lengua elegidas, el registro y buena parte de la organización textual. En toda tarea, pues, deben estar claramente definidas. No es suficiente, por ejemplo, con pedir que un alumno o alumna escriba un artículo de opinión. Hay que especificar para quién, con qué propósito, en qué medio o canal, etc. Sólo estos parámetros pueden dotar a la tarea de los perfiles propios de la comunicación real. En los apartados siguientes se abordarán cada uno de estos parámetros en detalle.

Por otra parte, en la medida en que toda tarea se realiza en un ámbito necesariamente social y, por tanto, situado en una cultura concreta, el contexto de toda tarea es también sociocultural. El éxito de una tarea viene determinado por un cabal entendimiento de la cultura y de cómo ésta afecta al comportamiento, los valores y uso de lengua. Los aspectos socioculturales pueden influir directamente en los parámetros pragmáticos definidos en el apartado anterior: a la manera de tratar un tema, de organizar el discurso o de elegir el registro y comportamiento gestual adecuado. Por ejemplo, si se desea dar un consejo en árabe, se debe saber que en la cultura de los países de lengua árabe no es usual dar consejos directos, sino indirectos, lo que llevará a usar un lenguaje funcional y una entonación y lenguaje gestual bastante diferentes de los que se usaría en español.

Por otra parte, la perspectiva plurilingüe, que está en la base del Currículo de EEOOII, trae necesariamente aparejada una perspectiva pluricultural. El contexto sociocultural de una tarea puede venir marcado y ser enriquecido por la comparación entre culturas, por ejemplo la cultura del estudiante y la de la lengua que se está aprendiendo.

La competencia sociocultural es tratada en el apartado 2.4. y sus contenidos son especificados para los tres niveles en la Orden de 18 de octubre de 2007.

1.1.2. Ámbitos y situaciones

El Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) especifica cuatro ámbitos fundamentales del uso - necesariamente social- de la lengua:

- Ámbito personal.
- Ámbito público.
- Ámbito educativo.
- Ámbito profesional.

El Nivel Básico se centra fundamentalmente en los ámbitos personal y público. El Nivel Intermedio continúa con este énfasis, pero introduce elementos de los ámbitos profesional y educativo. El Nivel Avanzado se ocupa de los cuatro ámbitos.

En cada ámbito, pueden determinarse a su vez diferentes situaciones. Tal y como recuerda el MCER, éstas vienen determinadas por un número de factores que intervienen en cada situación (básicamente los factores pragmáticos señalados en el apartado 1.1.1.) y que el MCER recoge en su cuadro 5.1. Este cuadro puede resultar especialmente útil para percibir la interacción de los factores y la variedad de situaciones que pueden generar.

1.1.3. Temas

En la determinación del contexto de las tareas y de las unidades de programa y de aula, se podrán tener en cuenta las siguientes áreas temáticas (así como -de nuevo- las diversas situaciones que pueden generar) siempre dentro los parámetros de flexibilidad y atención a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.

Este listado de temas es lo suficientemente genérico para que -al menos en algunos

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

aspectos- casi todos puedan ser utilizados en los tres niveles. En algún caso, sin embargo, se excluye de manera específica su uso para el Nivel Básico.

Las nociones léxicas correspondientes a los temas recogidos en el MCRE y listados a continuación se desarrollan en los contenidos léxico-temáticos establecidos en la Orden de 18 de octubre de 2007 para los tres niveles de enseñanza. El paso de un nivel a otro debe estar marcado por un progresivo dominio de los aspectos léxicos, discursivos y socioculturales relacionados con los temas.

1. Identificación personal (incluyendo las dimensiones física, mental, emocional y experiencial de la persona, la identidad cultural y las diferencias entre distintas culturas y los asuntos filosóficos, éticos y religiosos)
2. Vivienda, hogar y entorno
3. Actividades de la vida diaria (incluyendo los aspectos laborales)
4. Tiempo libre y ocio (incluyendo artes –literatura, cine, pintura, música, etc-)
6. Viajes, alojamiento y transporte
5. Relaciones humanas y sociales (incluyendo gobierno, política y sociedad)
7. Salud y cuidados físicos
8. Aspectos cotidianos de la educación
9. Compras y actividades comerciales (incluyendo economía y sectores económicos)
10. Alimentación
11. Bienes y servicios
12. Lengua y comunicación
13. Medio geográfico, medio físico y clima (incluyendo naturaleza, ecología y medio ambiente)
14. Ciencia y tecnología (incluyendo la información, medios de comunicación noticias y asuntos de actualidad e históricos del ámbito nacional e internacional)

1.1.4. Propósito comunicativo

Todo acto comunicativo se realiza con un propósito, tanto desde el punto de vista del emisor como del receptor, y tanto en la interacción como en la mera expresión/comprensión. El propósito puede ser informar, narrar, entender información específica (p.e. La hora de salida de un avión), intercambiar información, etc. Este es el primer nivel de las macrofunciones o tipologías de tareas. En un segundo nivel el propósito comunicativo (especialmente desde el punto de vista del emisor) se articula por medio de las funciones de la lengua. El primer nivel está recogido a modo de ejemplo de desarrollo de objetivos, especificaciones y criterios de evaluación por destrezas en las hojas de trabajo 1-4 (dependientes de este documento) El segundo nivel está recogido en los contenidos funcionales establecidos en la Orden del 18 de octubre de 2007 para los tres niveles de enseñanza.

1.1.5. Lugar, objetos y acontecimientos. 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. Ello implica establecer una localización y, en su caso, el uso de determinados objetos. Un ejemplo clásico puede ser la simulación de una transacción en una tienda, para la que la clase se ha reorganizado con el fin de semejar un comercio auténtico (con mostrador, dependiente, etc.) y se han traído objetos reales tales que se pueden comprar en él. No siempre es necesario o deseable establecer estas simulaciones, pero es indudable que si se quiere determinar el contexto de una tarea, se deben definir estos parámetros.

No obstante, también es conveniente señalar 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 de los alumnos y alumnas 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 del centro educativo (laboratorio de idiomas, aula de autoaprendizaje, etc.).
- La relación con el entorno de fuera del centro educativo (presencia en el aula de personas nativas; salidas; actividades comunicativas reales con personas e instituciones, etc.).

1.1.6. Participantes y relación entre ellos. El contexto mental.

La determinación del contexto requiere también definir quiénes son los participantes (emisor/receptor o interlocutores), si los alumnos o alumnas adoptan roles concretos o ficticios, y qué relación (por ejemplo, grado de familiaridad) existe entre ellos.

No obstante, de la misma manera que en el apartado anterior se subrayaba la importancia del contexto del aula en sí, es preciso destacar ahora el papel del alumnado y profesorado como personas concretas que intervienen en la comunicación que tiene lugar en el aula. Es muy importante tener también en cuenta este aspecto -el contexto mental o los factores internos de los alumnos y alumnas- 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 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 del alumnado 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.

1.1.7. Textos

Se entiende como texto cualquier fragmento de lengua que las personas usuarias o 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 los tres niveles de enseñanza (con la recomendación, entre paréntesis para un nivel concreto, en su caso) 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. Éstas pueden hallarse, al menos en parte, en los criterios de evaluación (véase también el ejemplo de desarrollo de objetivos, especificaciones y criterios de evaluación en las hojas de trabajo 1-4 dependientes de este documento). Por otra parte, el uso y organización de los textos es tratado en los contenidos discursivos, establecidos en la Orden de 18 de octubre de 2007 para los tres niveles de enseñanza.

Textos escritos

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOOII

1. Recepción

- Adivinanzas (NI, NA).
- Anécdotas.
- Anuncios y material publicitario.
- Artículos y reportajes periodísticos (periódicos y revistas en papel y digitales).
- Biografías.
- Cartas al director (NI, NA).
- Cartas de restaurantes y menús (NB, NI).
- Carteleras de espectáculos (NB, NI).
- Carteles con información cotidiana (NB, NI).
- Catálogos.
- Chistes (NI, NA).
- Cuentos y narraciones adaptados al nivel (NB, NI).
- Correspondencia informal (notas, cartas, correos electrónicos, postales).
- Correspondencia formal (cartas, correos electrónicos, faxes).
- Críticas y reseñas de libros, películas, etc. (NI, NA).
- Cuestionarios.
- Diarios.
- Diccionarios.
- Ensayos académicos (NI, NA).
- Entrevistas.
- Etiquetas de productos (NB, NI).
- Folletos y hojas informativas y publicitarias.
- Formularios (p.e. inscripciones, matrículas, etc.) (NB, NI).
- Guías de viaje (NI, NA).
- Informes.
- Instrucciones.
- Libros de texto.
- Mensajes en foros virtuales.
- Narraciones, novelas y cuentos originales sencillos y en lengua estándar (NI, NA).
- Notas y mensajes (NB, NI).
- Noticias.
- Obras de teatro sencillas en lengua estándar (NA).
- Páginas web.
- Poemas (NI, NA).
- Prospectos (NI, NA).
- Recetas de cocina.
- Tablas y esquemas.
- Textos elaborados en clase o por los alumnos y alumnas.
- Tiras cómicas.

2. Producción

- Anécdotas.
- Artículos (NA).
- Biografías (NI, NA).
- Cartas al director (NA).
- Cuentos y narraciones.
- Críticas y reseñas de libros, películas, etc. (NI, NA).
- Diarios (NI, NA).
- Ensayos académicos (NA).
- Ensayos de opinión y argumentación.
- Entrevistas (NI, NA).
- Folletos (NI, NA).

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOOII

- Formularios (p.e. inscripciones, matrículas, etc.).
- Informes.
- Instrucciones.
- Narraciones y descripciones.
- Notas y mensajes.
- Noticias (NA).
- Recetas de cocina (NI, NA).
- Tablas y esquemas.

3 Interacción

- Correspondencia informal (notas, cartas, correos electrónicos, postales).
- Correspondencia formal (cartas, correos electrónicos, faxes).
- *Chats*.
- Mensajes en foros virtuales.
- Notas y mensajes.

Textos orales

1. Recepción

- Anécdotas y chistes.
- Anuncios publicitarios en radio o TV (NI, NA).
- Anuncios y avisos.
- Boletines meteorológicos (NI, NA).
- Canciones.
- Conversaciones cara a cara en las que no participa.
 - Informales.
 - Formales.
 - Transacciones.
- Conversaciones grabadas en audio o en vídeo.
 - Informales.
 - Formales.
 - Transacciones.
- Debates (NI, NA).
- Discursos, charlas y conferencias.
- Entrevistas.
- Instrucciones.
- Mensajes.
- Narraciones y descripciones.
- Noticias retransmitidas por radio o TV.
- Material audiovisual (p.e videos en Internet o enciclopedias virtuales).
- Mensajes, anuncios e instrucciones.
- Obras de teatro, originales o didácticas.
- Películas de cine (NI, NA).
- Presentaciones públicas, charlas, discursos.
- Programas de radio.
- Programas de TV y vídeo.

2. Producción

- Anécdotas y chistes.
- Anuncios y avisos.
- Conversaciones cara a cara.
 - Informales.
 - Formales
 - Transacciones.
- Conversaciones telefónicas.

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

- Informales.
- Formales (NI, NA).
- Transacciones (NI, NA).
- Discursos, charlas y conferencias (NA).
- Instrucciones.
- Juegos.
- Juegos de rol.
- Mensajes.
- Narraciones y descripciones.
- Presentaciones públicas, charlas, discursos.

3. Interacción

- Anécdotas y chistes.
- Conversaciones cara a cara en las que participa.
 - Informales.
 - Formales.
 - Transacciones.
- Conversaciones telefónicas.
 - Informales.
 - Formales (NI, NA).
 - Transacciones (NI, NA).
- Cooperación para la solución de problemas.
- Debates (NI, NA).
- Fragmentos teatrales.
- Entrevistas.
- Juegos.
- Juegos de rol.
- Material audio o audiovisual preparado por los alumnos y alumnas.
- Narraciones y descripciones.

1.2. Las tareas

1.2.1. Actividades y tareas

En el contexto del uso y aprendizaje de una lengua, el término *tarea* es usado a menudo en dos sentidos diferentes. Desde un punto de vista, una tarea es cualquier actividad que se realiza con la lengua, o cualquier actividad que se realiza 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*. Para mayor claridad, en este documento se utiliza el término *actividad* para la primera acepción - más amplia-, mientras que reserva el término de *tarea* para la segunda acepción - más restringida.

1.2.2. La tarea como unidad básica de la comunicación

El uso de la lengua es, a la postre, una interminable relación de tareas. Como ya se ha señalado, los objetivos y criterios de evaluación del Currículo de EEOOII pueden contemplarse como matrices de tareas genéricas, que deben luego desglosarse en tareas concretas. En muchas ocasiones, éstas pueden combinar varias destrezas, objetivos y criterios de evaluación.

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.
- 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 en el que las formas lingüísticas y contenidos

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

- 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.
- Deben estar 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.

1.2.3. La gradación de las tareas

La experiencia docente demuestra que a menudo se puede 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 y criterios de evaluación: como ya se ha observado, éstos 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. Tal descripción puede encontrarse en el capítulo 7, apartado 3 del MCER.

1.2.5. Las tareas y su contextualización: un ejemplo

Los distintos factores de contextualización tratados en el apartado 1.1. deben contribuir a que las tareas no resulten vagas, sino que tengan un perfil comunicativo claramente definido. En primer lugar, es preciso determinar qué objetivos comunicativos desarrolla cada tarea o grupo de tareas. Como ya se ha señalado, los criterios de evaluación-que ya incluyen en el modelo de desarrollo en centros (hojas de trabajo 1-4 dependientes de este documento) restricciones no sólo referidas al nivel, sino también al contexto- pueden contemplarse como matrices de tareas, que deben actualizarse por medio de tareas concretas. A continuación se propone un ejemplo de contextualización de una tarea (o conjunto de 4 tareas interrelacionadas), correspondiente al Nivel Básico, para la que se especifican los diversos parámetros expuestos en el apartado 2.1. Este ejemplo aparece de nuevo, en forma abreviada, como ilustración de la hoja de trabajo 5 dependiente del presente documento.

La primera redacción de la tarea puede ser esquemática:

- 1 *Buscar información en Internet sobre diversos cursos de idiomas para el verano.*
- 2 *Escribir tres correos electrónicos a tres instituciones de enseñanza solicitando brevemente información sobre un curso de idiomas.*
- 3 *Leer las respuestas.*
- 4 *Realizar un resumen de la información, para colocar en el tablón de anuncios del aula o en el espacio para el grupo en la página web de la EOI.*

El siguiente esquema detalla los objetivos y criterios de evaluación que actualiza y desarrolla la tarea, así como los parámetros de contextualización. Obviamente no es preciso realizar un análisis tan detallado con cada tarea, ni en todos los casos serán absolutamente relevantes todos los parámetros. La exhaustividad, en este caso, está motivada para que este apartado sirva de ejemplo ilustrativo.

Objetivos y criterios de evaluación (procedentes de la ejemplificación de los mismos contenida en las hojas de trabajo 1-6 dependientes de este documento)

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

- *Localizar información específica sencilla en folletos ilustrados y otro material informativo de uso cotidiano como prospectos, menús, listados, horarios, planos y páginas web de estructura clara y tema conocido.*
- *Comprender correspondencia (cartas, correos electrónicos, postales, faxes) personal o formal sencilla sobre temas cotidianos, así como formularios de uso habitual que recojan información personal.*
- *Escribir correspondencia formal sencilla y breve en la que se solicite un servicio o se pida información en situaciones cotidianas, cumpliendo con las características esenciales de las cartas formales.*
- *Resumir breves fragmentos de información, así como realizar paráfrasis sencillas de breves pasajes escritos utilizando las palabras y la ordenación del texto original.*

Parámetros de contextualización:

1. Contexto sociocultural:(en este caso no es muy relevante) *Instituciones de enseñanza de un país determinado.*
2. *Ámbito: Ámbitos personal y educativo.*
3. Tema: Educación.
Propósito comunicativo: *obtener información sobre cursos de idiomas para el verano y compartirla con el resto del grupo. (Ver objetivos, especificaciones y criterios de evaluación en las hojas de trabajo 1-4 dependientes de este documento).*
4. Contexto del aula y su entorno:
 - a) *Aula de autoaprendizaje (en grupos, se busca en Internet; individualmente, se escriben los correos electrónicos).*
 - b) *Tablón de anuncios o página web del centro (se exponen los resúmenes).*
5. Destinatario:
 - a) *Instituciones de enseñanza de cursos de idiomas para el verano que tengan lugar en un país donde se hable la lengua que se estudia. Pese a tratarse de un correo electrónico, el lenguaje no debe ser informal.*
 - b) *Resto del grupo*
6. Contexto mental: *La motivación de muchos alumnos y alumnas será mayor si ven que la tarea puede tener una consecuencia práctica para ellos, al poder estar interesados en realizar el curso.*
7. Canales y textos:
 - a) *Páginas web.*
 - b) *Correo electrónico. Debe seguir ciertas convenciones de este tipo de texto.*
 - c) *Tablas (en papel o formato electrónico para la página web).*

Detalles adicionales de la tarea.

Preferentemente, los cursos deben ser de nivel A2-B1 y que tenga lugar en un país donde se hable la lengua que se estudia.

Ahora, tras la consideración de los distintos parámetros o factores de contextualización, se puede re-escribir la tarea o conjunto de tareas, tornándolas más precisas. De nuevo, no es necesario incluir todos los aspectos de la contextualización, sino sólo aquellos que ayuden a una redacción más precisa y clara para el alumnado.

1. *Buscar información en Internet (en grupos y en el aula de autoaprendizaje del centro), sobre cursos de idiomas para el verano que puedan resultar de interés personal para el alumnado.*
2. *Escribir (de forma individual, en casa o en el aula de autoaprendizaje) tres correos electrónicos a tres instituciones de enseñanza solicitando brevemente información sobre un curso de idiomas que resulte interesante. El curso debe ser de Nivel A2-B1, y tener lugar en un país donde se hable la lengua que se estudia. No importa la duración. Se deben incluir preguntas por el precio, duración, instalaciones, alojamiento y actividades culturales. El correo electrónico debe seguir las convenciones de este tipo de texto (encabezamiento y despedida, pro ejemplo) y no presentar un lenguaje*

- informal.*
3. *Leer las respuestas de las instituciones de enseñanza.*
 4. *Realizar un breve resumen, en forma de tabla, con la información recibida. El texto se colocará en el tablón de anuncios del aula o en el espacio para el grupo en la página web de la EOI.*

En la hoja de trabajo V se incluye una tabla en la que se aglutinan todos los elementos descritos anteriormente.

2. LAS COMPETENCIAS

2.1 Introducción: competencias y contenidos.

Una vez elegida una tarea comunicativa -relacionada con uno o varios objetivos y criterios de evaluación- y una vez determinado su contexto, se ha de 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. El presente documento sigue un modelo basado en cuatro ejes fundamentales: *comunicación, lengua, cultura y sociedad y aprendizaje*, que corresponden, de manera general, con las cuatro competencias parciales que integran la competencia comunicativa: la competencia pragmática, la competencia lingüística, la competencia sociocultural y sociolingüística y la competencia estratégica. Algunas de estas competencias se dividen, a su vez, en varias subcompetencias, tal y como se detalla en este capítulo.

Es importante recordar que, para el MCER, 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 la persona usuaria desarrolle cabalmente su competencia gramatical: para ello es preciso que -entre otras cosas- 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:

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).
 - El desarrollo de la conciencia lingüística, las estrategias y la autonomía de aprendizaje 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, en este capítulo se definirán cada una de las competencias parciales que integran la competencia comunicativa y se realizarán unas breves recomendaciones acerca de su desarrollo. Se incluyen también tablas que -siguiendo el MCER- describen el grado de dominio que -para la competencia en su conjunto o para aspectos concretos de ella- el alumnado debe alcanzar en cada uno de los tres niveles de enseñanza. Los listados de contenidos generales por nivel correspondientes a cada competencia, se encuentran, como ya se ha referido anteriormente, recogidos en la Orden de 18 de octubre de 2007. A partir de estos contenidos generales, los centros determinarán los repertorios de contenidos específicos para cada curso e idioma, así como, en su caso, los exponentes lingüísticos mínimos que consideren adecuados. (Una ejemplificación de estos exponentes se encuentra, para los niveles Básico e Intermedio y diferenciado por idiomas, en los documentos de apoyo al currículo V.)

La aparente "acumulación" de contenidos 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 unidades didácticas comunicativas.

Los conceptos de asimilación e integración están ligados a la relación que las distintas competencias mantienen entre sí. La presentación de estas competencias en el modelo antes mencionado de cuatro ejes (*comunicación, recursos lingüísticos, cultura y sociedad y aprendizaje*) pretende precisamente contribuir a clarificar esta relación, así como emplear una terminología más comprensible para las personas usuarias del currículo.

- En el apartado **comunicación** se integran la competencia pragmática y una de las dos vertientes de la competencia estratégica: las estrategias de comunicación. Se trata, pues, de los elementos que permiten aplicar el conocimiento de la lengua y de la cultura y sociedad en actos comunicativos reales. En la medida en que -tal y como se ha previsto en el capítulo anterior- todo acto comunicativo tiene lugar en un contexto (social, situacional, textual, etc.) concreto, esta aplicación implica en primer lugar la adecuación funcional y discursiva al contexto. La comunicación, sin embargo, implica también algo más: la negociación del significado de la interacción, comprensión o producción lingüística; la compensación de nuestras dificultades; el proceso vivo de entender y hacernos entender. Para ello se necesitan las estrategias de comunicación. El apartado se cierra con un listado orientativo de las características de la comunicación real, -frente a la pseudocomunicación de ciertas actividades didácticas.
- El apartado **lengua** se corresponde netamente con la competencia lingüística, es decir el conocimiento y capacidad de uso de los recursos lingüísticos de la lengua. Este es el ámbito que muchos alumnos y alumnas identifican con el aprendizaje de una lengua, pero que, desde el punto de vista comunicativo, no supone más que un requisito.
- El apartado **cultura y sociedad** se corresponde netamente con la competencia sociocultural y sociolingüística, es decir, el conocimiento de la cultura y de las convenciones culturales y sociales de los países en que se habla la lengua. El éxito comunicativo precisa de esta competencia tanto como de la competencia lingüística, aunque -como esta última- constituya un pre-requisito para la comunicación real.
- Por último, el apartado **aprendizaje** hace referencia al papel del alumnado como aprendices y no sólo como personas usuarias de la lengua. Este papel conduce a las estrategias de aprendizaje (segunda vertiente de la competencia estratégica) y a las actitudes (recogidas en el MCER como la competencia general "saber ser"), dos factores esenciales que condicionan todo el proceso de aprendizaje de un idioma.

En la interpretación y desarrollo del Currículo de EEOOII es muy importante tener en cuenta este modelo de interacción entre las diversas competencias. No se debe olvidar, por último, que éstas 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.

2.2 Comunicación

2.2.1 La competencia pragmática y sus contenidos

La competencia pragmática es el conocimiento y capacidad de uso que tiene el usuario o usuaria 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 esta perspectiva pragmática, en el contexto de situaciones concretas de comunicación. Según el MCER, la competencia pragmática consta de tres componentes: el discursivo, el funcional y el relacionado con los esquemas de interacción y transacción.

2.2.1.1 La competencia discursiva

La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o usuaria 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.

Las tablas siguientes (adaptadas a partir del MCRE) describen, de manera indicativa, el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en cada uno de los tres niveles de enseñanza, en determinados aspectos de la competencia discursiva. Aunque de naturaleza muy genérica, estas tablas pueden ser de utilidad para la evaluación de la expresión e interacción oral y escrita. Deberán, sin embargo, ser desarrolladas y/o adaptadas para su uso en las pruebas de certificación, y, así mismo, podrán ser adaptadas en el seno de los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Fluidez oral	
Nivel Avanzado	<p>Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas.</p> <p>Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir apenas tensión en los interlocutores, aunque a veces les pida a estos que parafraseen o modifiquen su manera de expresarse.</p>
Nivel Intermedio	<p>Es capaz de mantener su discurso, aunque sean evidentes las vacilaciones y pausas para planear el discurso, corregirse y ordenar la gramática y el léxico, y aunque muchas veces halle dificultades para expresar con exactitud lo que quiere decir, sobre todo en periodos largos de producción libre.</p> <p>Las limitaciones léxicas pueden provocar repeticiones, e incluso, a veces, dificultades en la formulación.</p>
Nivel Básico	<p>Se hace entender en intervenciones breves e interacciones sencillas y habituales, aunque resulten evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.</p>

Precisión oral	
Nivel Avanzado	<p>Ofrece información detallada y fiable en situaciones diversas para resumir, informar, narrar, describir, indicar los pros y los contras y defender un punto de vista sobre temas variados.</p>
Nivel Intermedio	<p>Contar experiencias e historias y compartir ideas, información, experiencias, planes y sentimientos con razonable precisiónenfrentándose de forma flexible a problemas cotidianos y en casi todas las situaciones que se presentan en las transacciones y gestiones cotidianas y durante un viaje.</p>

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOII

Nivel Básico	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, expresando opiniones breves, realizando y respondiendo a solicitudes y ofrecimientos, y manteniendo intercambios y transacciones breves y sencillos. En otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
--------------	--

Coherencia y cohesión orales	
Nivel Avanzado	Utiliza un repertorio eficaz y bastante variado de mecanismos de cohesión, produciendo un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
Nivel Intermedio	Utiliza un repertorio limitado pero eficaz de conectores de manera flexible, para producir textos orales bien organizados y secuencias cohesionadas y lineales, aunque puedan ser evidentes las pausas y vacilaciones.
Nivel Básico	Utiliza un repertorio limitado pero eficaz de conectores y mecanismos de cohesión, para enlazar oraciones sencillas, aunque resulten evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.

Los contenidos de este apartado, que se encuentran listados en la Orden de 18 de octubre de 2007 se refieren tanto a textos orales como escritos, salvo que se especifique una de estas áreas. Los centros podrán, sin embargo, desarrollar y concretar dichos listados para cada curso e idioma que impartan, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden.

2.2.1.2 La competencia funcional

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 las tareas.

Los contenidos correspondientes a la competencia funcional se recogen en la Orden de 18 de octubre de 2007. Los centros podrán desarrollar y concretar dichos listados, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, y determinarán los exponentes lingüísticos mínimos que consideren adecuados para cada curso e idioma que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden.

2.2.1.3 Esquemas de comunicación e intercambios convencionales en diversas situaciones

Parte de la definición del Nivel Básico y del Nivel Intermedio es la capacidad de relacionarse en situaciones cotidianas de comunicación. Éstas 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. El MCER señala la importancia de este

aspecto concreto para el Nivel Umbral o B1, así como también – de manera abreviada- para el nivel A2. Por ello, el desarrollo de este apartado sólo recogerá especificaciones para los Niveles Básico e Intermedio y no para el Nivel Avanzado.

Aunque la determinación y aprendizaje de los exponentes más frecuentes resulta sin duda de utilidad y éstos 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 – como antes se ha mencionado- 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. Para un ejemplo de un esquema general para la compra de bienes y servicios, se puede consultar el apartado 5.2.3.2 del MCER.

Los contenidos correspondientes del Nivel Básico e Intermedio se desarrollan en la Orden de 18 de octubre de 2007. Los listados de situaciones deben concebirse como un elemento de orientación y control. Los centros podrán desarrollar y concretar dichos listados, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, así como determinar los exponentes lingüísticos mínimos que consideren adecuados para cada curso e idioma que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden.

2.2.2 Las estrategias de comunicación

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. Esta competencia tiene dos vertientes: las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje.

El MCER considera las estrategias de comunicación como “una bisagra entre los recursos de la persona usuaria (competencias) y lo que éste puede hacer con ellos (tareas comunicativas)”. También las describe como “un medio que utiliza la persona usuaria 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.” Las estrategias de comunicación no están, pues, únicamente orientadas a resolver problemas en la comunicación debido a una falta de conocimiento de la lengua objeto de estudio, sino también a mejorar la efectividad de la comunicación a través de mensajes más informativos y significativos.

Asimismo, las estrategias comunicativas se consideran procesos centrales en el aprendizaje de una lengua no materna, ya que son un medio para desarrollar la competencia comunicativa a través de actividades relacionadas con las destrezas lingüísticas. En este sentido, se entiende que estas estrategias no sólo tienen lugar en la producción y la interacción sino también en la comprensión, y por ello, se ponen de manifiesto en las cuatro destrezas lingüísticas.

Se deberá ayudar al alumnado a reconocer la gran importancia de este capítulo en el aprendizaje de una lengua. El desarrollo de la competencia estratégica es especialmente trascendente en los Niveles Básico e Intermedio, en los que un buen establecimiento de la competencia estratégica debe servir como base para un aprendizaje sólido y autónomo a lo largo de toda la vida.

En la formación en el uso de las estrategias comunicativas, se podrán utilizar tareas o actividades específicas o integrar el trabajo de las estrategias dentro de las tareas comunicativas. En todo caso, esta formación debe estar imbricada con el resto de los elementos de este currículo, en el seno de las unidades de programa y unidades didácticas (ver capítulo 3). A tal efecto se puede consultar, de la misma manera, el documento de apoyo al Currículo III.

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

De manera general, se pueden proponer las siguientes fases para organizar la enseñanza estratégica. Estas fases sirven tanto para la formación de las estrategias comunicativas como de las estrategias de aprendizaje (apartado 2.5.1) y las actitudes (apartado 2.5.2). En relación con estas fases se puede observar una gradación de las estrategias en el desarrollo de los niveles Básico, Intermedio y Avanzado.

- *Fase de preparación:* esta fase tendrá como finalidad un mejor conocimiento de las estrategias que utiliza el alumno así como de sus necesidades. Servirá también para fomentar la motivación.
- *Fase de presentación:* en esta fase se procurará que el alumno tome conciencia de las estrategias que emplea. En este sentido, se le deberá ayudar a identificar las estrategias que ya usa en su lengua materna para que pueda, posteriormente en las siguientes fases, aplicarlas a la lengua objeto de estudio además de desarrollar otras nuevas. Asimismo, en esta fase se procederá a explicar las estrategias, ejemplificar su uso y demostrar su posible aplicación con la práctica guiada e integrada en el desarrollo de las destrezas y contenidos.
- *Fase de práctica:* la práctica del uso de las estrategias en esta fase podrá ser tanto guiada como autónoma. Además, se procurará que esté integrada en las distintas tareas y unidades didácticas.
- *Fase de evaluación:* en esta fase el alumno podrá reflexionar sobre las estrategias que pone en práctica y los resultados que obtiene.
- *Fase de transferencia:* esta última fase tiene como objetivo que el alumno utilice las estrategias practicadas en nuevas tareas y situaciones de comunicación de manera cada vez más autónoma.

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.

Las estrategias de comunicación se dividen en estrategias de producción, comprensión e interacción. A su vez, cada uno de estos tres apartados se divide en otros tres: estrategias de planificación, de ejecución y de seguimiento, evaluación y corrección. Esta clasificación es común para los Niveles Básico, Intermedio y Avanzado. Las diferencias que se establecen para llevar a cabo la formación estratégica en cada uno de los niveles está basada en dos criterios: por una parte, el grado de esfuerzo de procesamiento que requiere el desarrollo de la estrategia de comunicación en las distintas fases del aprendizaje estratégico; por otra, el grado de complejidad de los objetivos y los contenidos relacionados con las distintas competencias y destrezas lingüísticas de cada nivel.

Los listados de estrategias de comunicación, que se relacionan en la Orden de 18 de octubre de 2007 deben servir como orientación y control - de ahí su exhaustividad. Los centros podrán desarrollar y concretar dichos listados, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, así como determinar los contenidos mínimos que consideren adecuados para cada curso que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden. Los departamentos didácticos podrán también reformular la redacción de las estrategias en este currículo buscando una expresión más fácilmente asimilable por el alumnado.

La tabla siguiente describe el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en el ámbito de las estrategias de comunicación en cada uno de los tres niveles del currículo. Aunque de naturaleza muy genérica, la tabla puede ser usada y adaptada en los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Competencia estratégica: estrategias de comunicación	
Nivel Avanzado	<p>Toma iniciativas y crea oportunidades de aplicar las estrategias a través de la práctica autónoma e integrada en el desarrollo de las destrezas y la competencia comunicativa. Es capaz de evaluar su uso y de transferirlas a distintas tareas y situaciones comunicativas.</p> <p>Necesita compensar con menor frecuencia que en el nivel básico e intermedio las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.</p> <p>Utiliza procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales relacionados con los contenidos discursivos correspondientes al nivel para transmitir mensajes eficaces y significativos.</p> <p>Utiliza las estrategias para comprender, expresar e interactuar empleando textos bastante extensos, claros y detallados, con un registro neutro o formal, sobre temas de los ámbitos personal, público, educativo y profesional. Se tratarán temas especializados si son del interés o de la profesión del alumno o alumna.</p>
Nivel Intermedio	<p>Aplica las estrategias de las fases de planificación, ejecución, seguimiento, evaluación y corrección. La práctica es preferentemente guiada e integrada en el desarrollo de las destrezas y la competencia comunicativa. Se puede dar también la práctica autónoma, la evaluación y la transferencia de las estrategias a distintas tareas y situaciones comunicativas si las características del alumno lo permiten.</p> <p>Necesita compensar con menor frecuencia que en el nivel básico las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.</p> <p>Utiliza procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales relacionados con los contenidos discursivos correspondientes al nivel para transmitir mensajes eficaces y significativos.</p> <p>Utiliza las estrategias para comprender, expresar e interactuar empleando textos claramente estructurados, en registro neutro o formal y versarán sobre temas cotidianos, generales o actuales de los ámbitos personal, público y profesional.</p>
Nivel Básico	<p>Toma conciencia de cómo aplicar las estrategias de las fases de planificación, ejecución, seguimiento, evaluación y corrección a través de las explicaciones, ejemplos y</p>

	<p>demostraciones del profesor o profesora. La práctica estará guiada e integrada en el desarrollo de las destrezas y la competencia comunicativa.</p> <p>Descubre cómo compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.</p> <p>Descubre cómo utilizar procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales relacionados con los contenidos discursivos del nivel básico para transmitir mensajes eficaces y significativos.</p> <p>Utiliza las estrategias para comprender, expresar e interactuar empleando textos breves, de estructura sencilla, en lengua estándar y registro neutro o formal y sobre temas habituales de los ámbitos personal y público.</p>
--	---

2.3 Lengua

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 normalmente supeditarse 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. Ello no es óbice, sin embargo, para que se procure que el alumnado asimile el mayor número posible de ellos: en primer lugar, 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 segundo lugar no cabe duda de que la gramática y el léxico constituyen poderosos instrumentos de desarrollo intelectual.

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.

2.3.1 Las competencias fonética y ortográfica

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 (profesor o profesora, 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.

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOII

- 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 los sistemas de representación gráfica (en aquellas lenguas en las que sea necesario); la relación entre grafía y pronunciación; etc.

La tabla siguiente (adaptada a partir del MCRE) describe el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en la competencia fonética en cada uno de los tres niveles del currículo. Aunque de naturaleza muy genérica, la tabla puede ser de utilidad para la evaluación de la expresión e interacción orales. Deberá, sin embargo, ser desarrollada y/o adaptada para su uso en las pruebas de certificación y, así mismo, podrá ser adaptada en el seno de los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Competencia fonética	
Nivel Avanzado	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales, lo que no excluye errores esporádicos y un acento no nativo.
Nivel Intermedio	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque pueda cometer errores de pronunciación, especialmente cuando va más allá del léxico propio del nivel intermedio.
Nivel Básico	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque puedan ser evidentes los errores si va más allá del léxico propio del nivel básico y aunque los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.

Los contenidos generales correspondientes a las competencias fonética y ortográfica se desarrollan en la Orden de 18 de octubre de 2007. Los centros podrán desarrollar y concretar los listados de contenidos, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, y determinarán los exponentes mínimos que consideren adecuados para cada curso e idioma que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden.

2.3.2 La competencia gramatical y sus contenidos

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, así como un instrumento de desarrollo intelectual.

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.

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOII

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

La tabla siguiente (adaptada a partir del MCRE) describe el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en la competencia gramatical en cada uno de los tres niveles del currículum. Aunque de naturaleza muy genérica -y sin incluir una distinción de grado entre la competencia gramatical en textos orales y escritos- la tabla puede ser de utilidad para la evaluación de la expresión e interacción oral y escrita. Deberá, sin embargo, ser desarrollada y/o adaptada para su uso en las pruebas de certificación y, así mismo, podrá ser adaptada en el seno de los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Competencia gramatical	
Nivel Avanzado	<p>Puede entender y utilizar una variedad de recursos y estructuras lingüísticas complejas para expresarse con mucha corrección sobre temas generales o relacionados con su especialidad.</p> <p>Su discurso contiene algunos errores y olvidos que normalmente no provocan ningún malentendido y su flexibilidad es limitada cuando utiliza algunas estructuras complejas.</p>
Nivel Intermedio	<p>Puede entender y utilizar suficientes recursos y estructuras para abordar con precisión y flexibilidad temas y situaciones cotidianos y generales.</p> <p>Puede utilizar algunas estructuras lingüísticamente complejas, pero no siempre de manera consistente o adecuada.</p> <p>Puede haber errores y olvidos evidentes, sobre todo al tratar de usar estructuras por encima de las propias del nivel o por influencia de la lengua materna. Tales problemas de corrección no impiden, sin embargo, la comunicación.</p>
Nivel Básico	<p>Puede comprender y utilizar un repertorio limitado de recursos y estructuras para comunicarse de manera sencilla pero eficiente en situaciones cotidianas. La sintaxis básica que le permite comunicarse en situaciones cotidianas sencillas.</p> <p>Aunque normalmente queda claro lo que quiere expresar, suele haber errores y olvidos, sobre todo al tratar de usar estructuras por encima de las propias del nivel o por influencia de la lengua materna.</p>

Los contenidos generales correspondientes a la competencia gramatical se encuentran en la Orden de 18 de octubre de 2007. Los centros podrán desarrollar y concretar los listados de

contenidos, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden y determinarán los exponentes mínimos que consideren adecuados para cada curso e idioma que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden.

2.3.3. La competencia léxico-semántica y sus contenidos

La competencia léxico-semántica es el conocimiento y capacidad de registro, relación, organización y uso del vocabulario de una lengua. El léxico constituye -en cierta manera- los "ladrillos con los que se construye la casa de un idioma". Resulta, pues, esencial que su 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 documento los contenidos léxicos se dividen en contenidos léxico-nocionales (desarrollados a partir de nociones o conceptos generales) y contenidos léxico-temáticos (desarrollados a partir de las áreas temáticas más usuales en el uso de la lengua definidas en el capítulo 1.2). 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.

Por otra parte, 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. El aprendizaje y práctica de estas relaciones semánticas deben estar conectados con el aprendizaje del léxico e integrarse en el seno de las unidades didácticas y tareas comunicativas.

La tabla siguiente (adaptada a partir del MCRE) describe el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en la competencia gramatical en cada uno de los tres niveles del currículo. Aunque de naturaleza muy genérica -y sin incluir una distinción de grado entre la competencia léxica en textos orales y escritos- la tabla puede ser de utilidad para la evaluación de la expresión e interacción oral y escrita. Deberá, sin embargo, ser desarrollada y/o adaptada para su uso en las pruebas de certificación y, así mismo, podrá ser adaptada en el seno de los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Competencia léxica	
Nivel Avanzado	Puede comprender y utilizar correcta y adecuadamente el vocabulario suficiente para hacer descripciones detalladas, dar opiniones y argumentar, y expresarse incluso en situaciones complicadas. Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOII

	<p>confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.</p> <p>Varía la formulación para evitar la repeticiones frecuentes, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios. Sin embargo, puede corregir sus errores bastante bien y superar las carencias léxicas utilizando una variedad de estrategias, como por ejemplo, el circunloquio.</p>
Nivel Intermedio	<p>Puede comprender y utilizar con un buen dominio un repertorio suficientemente amplio para expresarse sobre temas relativos a su vida cotidiana, situaciones y necesidades concretas y temas generales.</p> <p>Las carencias léxicas pueden causar vacilaciones y hacer necesario el circunloquio.</p> <p>Comete errores cuando intenta expresar pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones nuevas o menos frecuentes.</p>
Nivel Básico	<p>Puede comprender y utilizar un repertorio léxico básico con el fin de comunicarse de manera sencilla pero eficiente en situaciones cotidianas.</p> <p>Puede deducir el significado de algunas palabras que no se encuentran en su repertorio.</p> <p>Los errores de vocabulario más frecuentes pueden provocar interrupciones y malentendidos.</p>

Los contenidos correspondientes a la competencia léxico-semántica, que se relacionan en la Orden de 18 de octubre de 2007 se encuentran divididos en tres apartados: contenidos léxico-nocionales, contenidos léxicos- temáticos y relaciones semánticas. Los centros podrán desarrollar y concretar los listados de contenidos, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, y determinarán los exponentes mínimos que consideren adecuados para cada curso e idioma que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden.

2.4 Cultura y sociedad

La competencia sociocultural y sociolingüística se refiere al conocimiento (y a la capacidad de uso del idioma) de la sociedad y la cultura de los países en los que se habla el mismo, 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. Así mismo, 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 implícita la perspectiva de género, a fin de ser coherentes con el logro efectivo de la igualdad real entre hombres y mujeres.

Aunque el MCER considera las competencias sociolingüística y sociocultural como separadas, situando la primera dentro de la competencia comunicativa y la segunda dentro de las competencias generales, en el presente currículo se ha optado por unir ambas categorías en este apartado, por razones de claridad expositiva, ya que la separación rígida entre ambas no responde a la realidad del contexto educativo.

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

La tabla siguiente (adaptada a partir del MCRE) describe el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en la competencia sociolingüística en cada uno de los tres niveles del currículo. Aunque de naturaleza muy genérica, la tabla puede ser usada y adaptada en los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Adecuación sociolingüística	
Nivel Avanzado	<p>Ofrece información detallada y fiable.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirles o molestarles involuntariamente, y, normalmente, sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
Nivel Intermedio	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro principalmente neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p>
Nivel Básico	<p>Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p>

Los contenidos socioculturales y sociolingüísticos, que se relacionan en la Orden de 18 de octubre de 2007 están concebidos como listados de orientación y control. Los centros podrán desarrollar y concretar dichos listados, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, así como determinar los contenidos mínimos que consideren adecuados para cada curso e idioma que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden.

2.5. Aprendizaje

2.5.1 Las estrategias de aprendizaje

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

En el apartado 2.2.2. se ha definido la competencia estratégica 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. Por tanto, en el enfoque adoptado para el desarrollo del Currículo de EEOOII, se considera que la competencia estratégica incluye no sólo las estrategias comunicativas, sino también las estrategias de aprendizaje.

El MCER sitúa a las estrategias de aprendizaje dentro de una de las competencias generales del individuo, *saber aprender*. En su sentido general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de la lengua se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje y permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua, permitiéndole percibir qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades.

Se deberá ayudar al alumnado a reconocer la gran importancia de esta cuestión en el aprendizaje de una lengua, especialmente en los Niveles Básico e Intermedio, en los que un buen establecimiento de la competencia estratégica debe servir como base para un aprendizaje sólido y autónomo a lo largo de toda la vida.

En la formación en el uso de las estrategias de aprendizaje, se podrán utilizar tareas actividades específicas o integrar el trabajo de las estrategias dentro de las tareas comunicativas. En todo caso, esta formación debe estar imbricada con el resto de los elementos de este currículo, en el seno de las unidades de programa y unidades didácticas (ver capítulo 3). En esta línea, nos referimos a las fases que se propusieron en el apartado 2.2.2. para la organización de la enseñanza estratégica. (A tal efecto se puede consultar, de nuevo, el documento de apoyo al Currículo III.)

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.

Las estrategias de aprendizaje se dividen en las cuatro categorías siguientes: estrategias metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales. Estas categorías se definen de la siguiente forma:

- *Estrategias metacognitivas*: aquellas que sirven para dirigir el propio aprendizaje a través de su planificación, dirección y evaluación.
- *Estrategias cognitivas*: aquellas que intervienen en el procesamiento de la información y la asimilación y uso de la lengua.
- *Estrategias afectivas*: las relacionadas con los aspectos afectivos del aprendizaje, con las creencias, las actitudes y la motivación.
- *Estrategias sociales*: las que intervienen en la interacción con los demás y en el control de los aspectos sociales del aprendizaje.

Esta clasificación es común para los Niveles Básico, Intermedio y Avanzado. Las diferencias que se establecen para llevar a cabo la formación estratégica en cada uno de los niveles está basada en dos criterios; por una parte, el grado de esfuerzo de procesamiento que requiere el desarrollo de la estrategia de aprendizaje en las distintas fases del aprendizaje estratégico por otra, el grado de complejidad de los objetivos y los contenidos relacionados con las distintas

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

competencias y destrezas lingüísticas de cada nivel.

Los listados de estrategias de aprendizaje, que se relacionan en la Orden de 18 de octubre de 2007 deben servir como orientación y control - de ahí su exhaustividad. Los centros podrán desarrollar y concretar dichos listados, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, así como determinar los contenidos mínimos que consideren adecuados para cada curso que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden. 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.

La tabla siguiente describe el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en el ámbito de las estrategias de aprendizaje en cada uno de los tres niveles del currículo. Aunque de naturaleza muy genérica, la tabla puede ser usada y adaptada en los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Competencia estratégica: estrategias de aprendizaje	
Nivel Avanzado	<p>Toma iniciativas y crea oportunidades de aplicar las estrategias a través de la práctica autónoma e integrada en el desarrollo de las destrezas y la competencia comunicativa. Es capaz de evaluar su uso y transferirlas a distintas tareas y situaciones de aprendizaje.</p> <p>Utiliza las estrategias para desarrollar las destrezas y la competencia comunicativa con textos bastante extensos, claros y detallados, con un registro neutro o formal, sobre temas de los ámbitos personal, público, educativo y profesional. Se tratarán temas especializados si son del interés o de la profesión del alumno o alumna.</p>
Nivel Intermedio	<p>Aplica las estrategias a través de la práctica guiada e integrada en el desarrollo de las destrezas y la competencia comunicativa. Se puede dar también la práctica autónoma, la evaluación y la transferencia de las estrategias a distintas tareas y situaciones de aprendizaje si las características del alumno lo permiten.</p> <p>Utiliza las estrategias para desarrollar las destrezas y la competencia comunicativa con textos claramente estructurados, en registro neutro o formal y versarán sobre temas cotidianos, generales o actuales de los ámbitos personal, público y profesional.</p>
Nivel Básico	<p>Toma conciencia de las estrategias a través de las explicaciones, ejemplos y demostraciones del profesor mediante la práctica guiada e integrada en el desarrollo de las destrezas y la competencia comunicativa.</p> <p>Utiliza las estrategias para desarrollar la competencia comunicativa y las destrezas con textos breves, de estructura sencilla, en lengua estándar y registro neutro o</p>

	formal y sobre temas habituales de los ámbitos personal y público.
--	--

2.5.2 Actitudes y valores: la dimensión psicoafectiva del aprendizaje y uso de la lengua.

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. Éstos actúan como un auténtico filtro que puede tanto activar como bloquear o ralentizar los procesos de aprendizaje y comunicación. Esto es así porque la actividad comunicativa de los usuarios y usuarias o alumnos y alumnas no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad. Algunos de estos factores pueden tener, a la postre, tanta importancia como el desarrollo de cualquiera de las competencias descritas en el presente documento.

El MCRE considera las actitudes como uno de los factores que intervienen en la competencia general *saber ser*. Las actitudes se encuentran, además, conectadas con ciertas estrategias, especialmente las afectivas y sociales (ver apartados 1.2.2 y 2.5.1)

Aunque a veces se encuentran íntimamente ligadas con rasgos de personalidad, muchas actitudes pueden ser mejoradas y desarrolladas conscientemente. 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 los Niveles Básico e Intermedio, 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 o alumnas, la integración de comentarios y consejos sobre actitudes en el seno de las unidades didácticas, el fomento de la auto-observación y la asunción de las responsabilidades del propio aprendizaje por parte del alumnado.

En la formación en el uso de las actitudes, se podrán utilizar tareas o actividades específicas o integrar el trabajo de las estrategias dentro de las tareas comunicativas. En todo caso, esta formación debe estar imbricada con el resto de los elementos del Currículo de EEOOII, en el seno de las unidades de programa y unidades didácticas (ver capítulo 3). En esta línea, nos referimos a las fases que se propusieron en el apartado 2.2.2. para la organización de la enseñanza estratégica.

En el presente documento las actitudes se clasifican en cuatro áreas: comunicación, lengua, cultura y sociedad, y aprendizaje. Estas áreas reflejan la organización de las competencias, tal y como es presentada en el capítulo 3. Esta clasificación es común para los Niveles Básico, Intermedio y Avanzado.

El inventario de actitudes, que se relaciona en la Orden de 18 de octubre de 2007 debe servir para orientación y control. Los centros podrán desarrollar y concretar dichos listados, de conformidad con el artículo 2.2 de la citada Orden, así como determinar los contenidos mínimos que consideren adecuados para cada curso que impartan, siempre en consonancia con el desarrollo de dicha Orden.. 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.

La tabla siguiente describe el grado de dominio que el alumnado debe alcanzar en el

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

ámbito de las actitudes en cada uno de los tres niveles del currículo. Aunque de naturaleza muy genérica, la tabla puede ser usada y adaptada en los Proyectos Educativos y Programaciones Didácticas de los centros.

Actitudes	
Nivel Avanzado	Toma iniciativas y busca oportunidades para desarrollar las actitudes que favorecen la comunicación, la lengua, la pluralidad cultural y el aprendizaje.
Nivel Intermedio	Continúa desarrollando y profundizando en las actitudes que favorecen la comunicación, la lengua, la pluralidad cultural y el aprendizaje.
Nivel Básico	Toma conciencia de sus actitudes y creencias en relación con la comunicación, la lengua, la cultura y la sociedad y el aprendizaje y de cómo afectan al desarrollo de la lengua objeto de estudio.

3. LA INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y LOS MODELOS DE INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE

Hasta ahora, en el presente documento y sus correspondientes hojas de trabajo se han 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 y la manera en que éstas se relacionan entre sí y con los objetivos: es decir, en la integración de los distintos elementos del currículo. El espacio donde tiene lugar esta integración es, por un lado, el acto comunicativo (en tanto que personas usuarias de la lengua) y, por otro, las unidades de programa y didácticas en que se organiza el aprendizaje (en tanto que aprendices de la lengua).

El primer aspecto ha sido ya abordado en el presente documento. El capítulo actual se ocupa del segundo: es decir, la forma en que los objetivos, tareas, actividades, competencias y contenidos analizados en los capítulos anteriores se deben integrar en el aula de manera significativa, por medio de modelos adecuados de integración del aprendizaje. Estos modelos son también, a la postre, modelos de programación; por ello, resultan de especial relevancia para la elaboración de las programaciones didácticas, por parte de los departamentos, y de las programaciones de aula, por parte del profesor o profesora correspondiente.

3.1. Modelos de integración del aprendizaje

Dentro de los distintos modelos posibles de integración del aprendizaje dentro del enfoque comunicativo, acaso los dos más fecundos sean el modelo centrado en los temas y el modelo centrado en las tareas. Ambos pueden aplicarse tanto a las unidades de programa como a las unidades didácticas (o de aula). En cualquier caso, y en coherencia con el enfoque metodológico abierto de este documento, el profesorado deberá elegir los modelos más adecuados a cada contexto, así como considerar su combinación en el proceso de la enseñanza /aprendizaje.

La unidad centrada en los temas

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

Este modelo consiste básicamente en la combinación de actividades y tareas -de materiales centrados en el desarrollo de una o más competencias y materiales centrados en la comunicación- bajo el paraguas contextualizador de un tema (o, a veces, de una noción o función). Se trata de 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, etc.).

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

La unidad centrada en las tareas

Este modelo consiste en la utilización de una tarea o conjunto de tareas como eje organizador de una unidad de aprendizaje. En la preparación de una unidad de este tipo, se puede ir de las competencias a la tarea (transferencia) o de la tareas a las competencias (calibrando qué contenidos y estrategias precisa el alumnado 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 estos 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.

En la hoja de trabajo V se presenta un modelo de esquema que puede ayudar a orientar la contextualización de las tareas en el marco del Currículo de EEOOII.

3.2. El modelo por tareas: un esquema práctico

Por su mayor complejidad, a continuación se propone un modelo de programación de una unidad de programa (que abarca, por tanto, varias unidades didácticas) 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. Cada paso del modelo está ilustrado, en cursiva, con un ejemplo correspondiente al Nivel avanzado. Con el fin de que resulte plenamente ilustrativo, el ejemplo presenta también una gran exhaustividad: no significa, pues, que cualquier unidad por tareas deba ocupar tanto tiempo o ser tan completa. Una forma abreviada de este ejemplo sirve también de ilustración a la hoja de trabajo 6 del presente documento.

a) Tema, tarea y objetivos

- Se selecciona un área temática, teniendo en cuenta los intereses del alumnado (se puede negociar con ellos la selección) y otros factores como las áreas temáticas previstas en la programación.

Área de las relaciones personales (tema 5 del apartado 1.1.3.)

- Se planifica una tarea final o una serie de tareas finales interrelacionadas. De nuevo se puede negociar la selección con el alumnado, y también tener en cuenta los objetivos específicos, como listado de control, con el fin de comprobar que se practican todos los objetivos necesarios.

La tareas finales son tres:

- 1 *La grabación en vídeo de una serie de intervenciones orales en las que cada alumno a alumna (con una identidad determinada previamente) da*

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

su visión personal de su conflicto o problema con otra u otras personas. Los grupos pueden ser dos o tres personas, cuyas identidades y relación mutua has sido determinadas de antemano.

- 2 *Visionado en clase de las grabaciones correspondientes a todos los grupos y discusión acerca de la mejor manera de resolver los conflictos.*
- 3 *Redacción de una carta en la que el alumno a alumna adopta el papel de un psicólogo o experto que aconseja a las personas de uno de los grupos para que superen su conflicto o problema.*

Se definen los objetivos de la unidad, relacionándolos con los criterios de evaluación y fines generales del currículo.

Los objetivos de la unidad serían los siguientes:

- 1 *Comprensión oral*
 - *Comprender las ideas principales y mayoría de detalles de lo que se dice directamente en conversaciones informales en lengua estándar (...)*
 - *Comprender las ideas principales, información específica y mayoría de detalles relevantes de material audiovisual (...)*
- 2 *Expresión e interacción orales:*
 - *Explicar ideas y puntos de vista (...)*
 - *Realizar con claridad y detalle presentaciones o charlas preparadas (...)*
 - *Participar activamente en conversaciones informales (...)*
 - *Contribuir eficazmente al progreso de un trabajo en común, cooperando de manera flexible para obtener una solución u objetivo(...)*
- 3 *Comprensión de lectura*
 - *Comprender las ideas principales, información específica y mayoría de detalles relevantes de ensayos, artículos periodísticos e informes (...)*
- 4 *Expresión e interacción escritas*
 - *Escribir informes (...)*
 - *Tomar notas bien organizadas durante una conferencia (...)*

b) Graduación y contexto

- Se asegura que la tarea (o grupo de tareas) esté graduada adecuadamente. Esto será más sencillo si se la extrae -al menos en su esqueleto- de un libro de texto o de materiales ya ajustados al nivel. Si se quiere asegurar que la gradación sea la correcta, se pueden usar de nuevo los objetivos.

El uso de los criterios de evaluación del currículo sitúa más claramente a la tarea en un nivel determinado. Así mismo, el nivel es determinado por la selección de contenidos (ver abajo) de los listados correspondientes al Nivel.

- Se perfilan los elementos del contexto en el que tendrá lugar la tarea (o grupo de tareas), según se han descrito anteriormente, en función del tipo de textos y canales que intervendrán, los espacios - aula, otros lugares del centro- y organizaciones del espacio que se pueden usar, los objetos, dibujos, etc. que se utilizarán, los factores psicológicos del alumnado, etc.

- 1 *Contexto sociocultural: conflictos entre personas procedente de una cultura en la que se habla la lengua; será preciso, en algunos caso, prestar atención a las diferencias culturales en interpretar los conflictos.*
- 2 *Ámbito: personal.*
- 3 *Tema: relaciones personales.*
- 4 *Situación: proceso para tratar de solucionar un conflicto personal que culmina en un análisis del conflicto y el ofrecimiento de un consejo por*

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOII

medio de una carta formal.

- 5 *Contexto de aula y su entorno: aula (organización primero por grupos y luego como clase); aula multimedia (uso de la cámara de vídeo, posible grabación en exteriores); laboratorio de idiomas (visión del vídeo); Internet (colgar las cartas formales ya corregidas en el espacio del grupo en la página web de la EOI).*
- 6 *Contexto mental: es importante aprovechar la experiencia personal del alumnado en relaciones personales, pues el alumnado debería aportar a cada rol una sustancia emocional; hay que prever cierta dificultad psicológica en parte del alumnado a la hora de ser grabado en vídeo, por lo que será preciso trabajar en las actitudes correctas.*
- 7 *Textos implicados: vídeo, intercambio de información, debate, carta formal.*

c) 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. Habrá que reflexionar sobre cómo se puede aprovechar la unidad para desarrollar las competencias del alumnado.

Se mencionan tan sólo algunos contenidos a manera de ejemplo:

- 1 *Funcionales: pedir y dar consejo; recomendar; expresar diversos sentimientos.*
- 2 *Léxicos: vocabulario de descripción de personas; sinónimos y antónimos de adjetivos de descripción; vocabulario de expresión de emociones, vocabulario de descripción de relaciones y conflictos.*
- 3 *Socioculturales: relaciones personales.*

- Se diseñan o seleccionan los procedimientos y las actividades o tareas previas por las que se realizará el aprendizaje de estos contenidos.

Por ejemplo

- *Actividades de inducción a partir de textos.*
- *Actividades de práctica controlada.*
- *Actividades de práctica semi-libre.*

- Se especifican qué estrategias comunicativas son necesarias o convenientes para realizar la tarea u otras en las que uno se puede centrar en relación con ésta. Así mismo, se pueden especificar estrategias de aprendizaje y actitudes sobre las que puede resultar interesante trabajar en la unidad. Habrá que reflexionar sobre cómo aprovechar la unidad para desarrollar la competencia estratégica y las actitudes del alumnado.

Estrategias de comunicación

- *Planificar el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.*
- *Conocer y aplicar las recomendaciones más importantes para hablar bien en público y realizar una intervención con éxito.*

Actitudes

- *Tratar de reducir aspectos afectivos como la ansiedad ante tareas de comprensión o expresión que afectan negativamente la comunicación.*

- Se diseñan o seleccionan los procedimientos (y, en algún caso, las actividades previas) por las que se realizará el trabajo sobre estrategias y actitudes.

Estrategias

- *Exploración de los aspectos más importantes para hablar en público, por medio de lectura, reflexión y debate en clase.*

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOII

- *Visionado de ejemplos en vídeo.*

Actitudes

- *Exploración de los sentimientos que produce realizar una intervención oral grabada en vídeo y cómo superar el nerviosismo.*

d) Secuenciación y metodología

- Se define la secuenciación y cohesión de la unidad y se toman 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.

Por la gran amplitud de este apartado, tan sólo se abordará la secuenciación, que puede ser organizada en 5 clases y media de 2.15 horas.

- *Clase 1: presentación de la tareas finales y la unidad; lectura de textos y visionado de fragmentos de vídeo como contextualización, con ejercicios de comprensión y atendiendo a los aspectos culturales; ejercicios léxicos y gramaticales; personalización oral: problemas y conflictos que se han experimentado; actitudes ante la actividad y la grabación en vídeo.*
 - *Clase 2: ejercicios léxicos y funcionales y actividad oral de práctica controlada; en grupos, conversación y planificación sobre sus identidades y los conflictos y problemas que van a abordar; puesta en común.*
 - *Clase 3: en pequeños grupos o parejas, trabajan sobre las intervenciones orales; visión de una intervención oral que puede servir de modelo discursivo y ejercicio de comprensión; aspectos pragmáticos y estratégicos del hablar en público; organización de las grabaciones (en casa se siguen trabajando las intervenciones que se van a grabar).*
 - *Clase 4: con la colaboración del/la asistente de conversación, los pequeños grupos o parejas graban sus intervenciones en el aula multimedia, mientras el resto sigue preparando o realiza una lectura guiada y actividades de comprensión sobre un texto que sirva de modelo al ejercicio de expresión escrita que habrán de realizar.*
 - *Clase 5: Todo el grupo ve el vídeo; realizan una actividad de comprensión oral; valoran las intervenciones de sus compañeros y compañeras y se hacen reflexiones de tipo estratégico; discuten cómo se pueden resolver los problemas (en casa se escriben las redacciones).*
 - *Clase 6 (mitad): Evaluación y autoevaluación de la actividad; a ser posible, entrega de redacciones corregidas (una vez incorporadas las correcciones y sugerencias, se suben al espacio web del grupo). Actividades de refuerzo. Comienzo de una nueva unidad didáctica.*
- En el proceso de programación de la unidad, se debe considerar también la imbricación de ésta con otras unidades y con la programación didáctica.

Guarda coherencia, por ejemplo, con otras unidades del primer y segundo trimestre en que se abordan algunos de los mismos objetivos comunicativos.

e) Evaluación y actividades y tareas posteriores

- Se definen los mecanismos de evaluación y autoevaluación que se emplearán.

Se pueden emplear, por ejemplo, los siguientes:

- *Autoevaluación del grado de cumplimiento de los objetivos comunicativos relevantes para la tarea, preparados en forma de tabla para su uso general a lo largo del curso.*
- *Valoración por parte del grupo de las intervenciones orales grabadas en vídeo, fundamentalmente desde un punto de vista pragmático y estratégico: es decir,*

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

desde la perspectiva formativa de cómo aprovechar la experiencia para aprender a hablar mejor en público.

- *Puesta en común del grupo en el que se intercambian impresiones sobre la unidad en su conjunto.*
 - *Evaluación por parte del profesorado de las tareas finales, con calificaciones en expresión e interacción oral y expresión escrita.*
- Tras la realización de la unidad didáctica y su evaluación, se especifican qué aspectos se deben reforzar por medio de actividades y tareas posteriores o de refuerzo y se toman decisiones metodológicas con respecto a ellas.

Por ejemplo, puede ser necesario que revisen los procedimientos estratégicos para hablar mejor en público y que lleven a cabo ejercicios de refuerzo sobre algunos aspectos léxicos.

3.4. Las unidades de programa y las unidades didácticas.

Los modelos de integración del aprendizaje expuestos sirven de marco para la programación de las unidades de programa y las unidades didácticas.

Las unidades de programa son las distintas unidades en las que se articula la programación didáctica y que sirven para articular con claridad los distintos componentes del currículo, clarificar la distribución temporal y facilitar la coherencia y colaboración entre los distintos miembros del departamento.

Las unidades didácticas son las unidades de trabajo en las que se articula la programación de aula, que pueden abarcar una o varias clases consecutivas y que reflejan una aplicación concreta de los elementos de las programaciones didácticas para un curso dado.

Idealmente, una unidad didáctica debería contar con los elementos siguientes:

- Objetivos claros relacionados con los objetivos de la programación. Es conveniente que el alumnado perciba el objetivo que se persigue con cada unidad de aula, tarea o actividad, así como -si es posible- su lugar en la secuencia general de la clase y la conexión con las que le preceden y las que le siguen.
- Tareas y actividades (puede incluir actividades y tareas de desarrollo para realizar fuera del aula).
- Atención a los procesos de comunicación (uso de la lengua) y aprendizaje (incluyendo atención a la competencia estratégica y las actitudes).
- Atención a las competencias y a sus contenidos, así como su integración comunicativa.
- Atención al significado y a la forma; a la adquisición y al aprendizaje.
- Una secuenciación clara, tratando de que cada clase tenga una coherencia interna, que reproduzca en la medida de lo posible los elementos anteriores.
- Una imbricación clara con el resto de unidades y con la Programación didáctica.
- Puede también contar con instrumentos de evaluación.

Las tablas indicadas en las hojas de trabajo 7 y 8 de este documento pueden servir de guía para el trabajo y desarrollo analítico de los conceptos anteriormente expresados.

4. PROCESOS DE APRENDIZAJE Y METODOLOGÍA

4.1. Los procesos del aprendizaje

La comprensión de los procesos o factores que permiten aprender una lengua - tanto en el aula como fuera de ella- debe servir de marco para las decisiones metodológicas. Tal comprensión no sólo es necesaria para el profesorado, sino también para el alumnado, pues

forma parte del desarrollo de sus estrategias de aprendizaje. A continuación se detallan -de una manera necesariamente esquemática- algunas de las claves del aprendizaje lingüístico, bien desde el punto de vista de su carácter particular, bien desde la perspectiva de lo que comparte con otros tipos de aprendizaje. En este sentido, podría decirse que la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas constituye una rama particular del árbol de la pedagogía. Por otra parte, si bien algunos de estos conceptos ya han sido expuestos en diversos apartados de este documento, puede resultar útil repetirlos en el contexto de una síntesis didáctica.

1. Las **cuatro claves fundamentales del aprendizaje** de una lengua no son esencialmente diferentes a las que presiden todo aprendizaje:
 - Motivación.
 - Buenos hábitos de aprendizaje (constancia, trabajo estructurado, etc.).
 - Buena situación de aprendizaje.
 - Saber aprender.

Es importante que tanto el profesorado como el alumnado reflexionen acerca de estos cuatro factores y de su aplicación en el contexto personal de su aprendizaje lingüístico. Así mismo, resulta esencial que estos factores queden sólidamente establecidos ya en el Nivel Básico.

2. La **motivación** es tanto extrínseca como intrínseca. La primera es la que el alumnado trae a las aulas y lo sostiene a lo largo de su aprendizaje. La segunda es la que se genera en las aulas, por medio del valor motivador de las clases y la Escuela. El profesorado debe conocer cuál es la motivación extrínseca del alumnado, y fomentar tanto su autoalimentación (ver estrategias de aprendizaje), como su refuerzo por medio de un entorno y unidades de aprendizaje motivadoras, que conviertan las experiencias del aula **una vivencia gratificante por** sí misma y no solo por referencia a unos objetivos a medio o largo plazo.
3. Se debe ayudar al alumnado a establecer **buenos hábitos de aprendizaje** saludables y constantes, insistiendo en el carácter fundamental de éstos, como complemento necesario a las clases. El presente documento precisa aun en mayor medida de este enfoque, por cuanto su énfasis en los objetivos comunicativos y las destrezas hace necesario que una buena parte del trabajo sobre las competencias se realice fuera de las aulas.
4. Una **buena situación o entorno de aprendizaje** comprende factores tales como:
 - Buen profesorado y clases efectivas.
 - Una buena dinámica de grupo.
 - Un proyecto curricular y programaciones didácticas de calidad.
 - Una evaluación formativa que ayude al alumnado en la secuenciación y estructuración del aprendizaje.
 - Un centro con instalaciones adecuadas para el aprendizaje y práctica de idiomas.
 - Oportunidades para proseguir el aprendizaje de manera autónoma y para profundizar en la cultura.
 - Oportunidades para practicar las destrezas.
5. Aun cuando estén presentes los componentes indicados arriba, el **saber aprender** puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso del alumnado. Este aspecto comprende el desarrollo de **estrategias de aprendizaje y actitudes** correctas (ver capítulo 2, apartado 5), así como de la **autonomía en el aprendizaje**.
6. Debería existir una **conexión** entre, por un lado, **el aprendizaje que tiene lugar en las aulas** y, por otro, tanto **el aprendizaje autónomo** como **la biografía lingüística y planes de futuro del alumnado**. El Portfolio europeo de las lenguas resulta en este sentido un instrumento de gran utilidad.

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

7. Parte esencial del enfoque comunicativo es lo que ha venido a conocerse como **aprendizaje centrado en el alumnado**. Esta expresión tiene varias implicaciones:
 - El énfasis de lo que ocurre en las aulas recae sobre el aprendizaje y no sobre la enseñanza. El alumnado aprende fundamentalmente "haciendo", es decir, por medio de actividades y tareas.
 - El alumnado debe contribuir a la selección de temas y actividades.
 - El alumnado es el hilo conductor entre las dos mitades esenciales del aprendizaje: lo que ocurre en las aulas y lo que ocurre fuera de ellas.
 - Incide en la importancia del alumnado como grupo y no sólo como individuo. Una buena dinámica de grupo constituye uno de los instrumentos más fecundos de aprendizaje.

8. Este principio, sin embargo, debe conjugarse (especialmente dentro del enfoque "equilibrado" del presente documento) con una adecuada comprensión del **papel fundamental del profesorado**. En el enfoque comunicativo, el profesorado debe adoptar una variedad de funciones -tales como explicar, coordinar, motivar, iniciar y demostrar, evaluar, supervisar- y no un único rol de transmisión de conocimientos. Esta multiplicidad de roles ha sido sintetizada caracterizando a los profesores y profesoras como «ingenieros del aprendizaje», es decir, expertos y expertas cuya misión consiste en crear entornos fecundos de aprendizaje, aprovechar todas las posibilidades de aprender que se produzcan en el aula y moverse de forma efectiva entre la planificación y la improvisación, la atención a los programas y la atención a los grupos e individuos. Del cabal desempeño de estas funciones depende buena parte del éxito del alumnado: de ahí que el buen profesorado acaso constituya el catalizador principal de un aprendizaje sostenido y exitoso.

9. Un axioma pedagógico de gran importancia es que **el aprendizaje debe ser significativo**. El aprendizaje resulta significativo cuando, en primer lugar, se relaciona de modo sustancial y no arbitrario con lo que el alumnado ya sabe, es decir, se construye sobre el marco de su aprendizaje anterior; en segundo lugar, cuando conecta de manera suficiente con la motivación o intereses del alumnado. Por ello, son recomendables:
 - La aplicación de una evaluación de diagnóstico que permita seleccionar o adaptar los materiales y unidades didácticas al nivel operativo del aprendizaje.
 - Poner en constante relación los nuevos contenidos y tareas con lo conocido por el alumnado.
 - Hacer que el alumnado perciba el objetivo que se persigue con cada unidad de aula, tarea o actividad, así como -si es posible- su lugar en la secuencia general de la clase y la conexión con las que le preceden y las que le siguen.
 - El reciclaje, el resumen, la visión de conjunto de lo aprendido.
 - La selección de actividades y tareas que aporten un motivación intrínseca.
 - La negociación -al menos ocasional- de temas, actividades y tareas con el alumnado.

10. La importancia del aprendizaje significativo conduce a la percepción y desarrollo del **estilo individual del aprendizaje** de cada persona, en la medida en que sea posible. A lo largo del proceso de aprendizaje en la EOI, cada alumno o alumna debería descubrir y desarrollar este estilo personal, dentro de los procesos de aprendizaje genéricos y comunes y de las directrices didácticas generales trazadas por el profesorado y la programación didáctica. Este descubrimiento se encuentra íntimamente ligado con el desarrollo de la competencia estratégica y la autonomía del aprendizaje.

11. La atención al estilo individual conduce a un aspecto esencial del enfoque comunicativo humanístico: la atención a la **globalidad de la persona** (enfoque holístico) y no solo a su dimensión racional: emociones y experiencias, valores, actitudes y paradigmas culturales deben formar parte también del proceso de aprendizaje. Esta atención significa también la explotación del **potencial creativo** del alumnado, el estímulo de sus capacidades heurísticas e intuitivas.

12. Si bien la atención a la persona del alumno o alumna sitúa el aprendizaje en su foco principal, no podemos olvidar que el aula está siempre constituida por un grupo. De ahí la importancia de explotar el potencial del aprendizaje en **cooperación**, así como del establecimiento de una **buena dinámica de grupo**. Esta dinámica constituye a menudo un instrumento eficaz para que el aprendizaje prosiga más allá de las aulas.
13. Siguiendo al MCRE, así como a los presupuestos del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el Currículo de EEOOI sitúa el aprendizaje de una lengua en la perspectiva del desarrollo de una **competencia plurilingüe** en la que se integran e interactúan todas las destrezas, competencias, estrategias y actitudes que intervienen en las diversas lenguas que el alumnado usa y/o aprende. Esta perspectiva hace necesario el desarrollo de estrategias de comunicación y aprendizaje específicas, una buena imbricación de las Programaciones Didácticas en torno a un Proyecto Educativo sólido, así como la conexión entre el aprendizaje en la EOI y la bibliografía lingüística del alumnado (aspecto para el que -de nuevo- el Portfolio constituye una herramienta destacada).
14. En la introducción a este documento se ha señalado que la concepción de la competencia comunicativa enunciada en el documento está necesariamente unida a un **enfoque comunicativo equilibrado**. Éste 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. Tal enfoque distingue de manera operativa entre fines y medios del aprendizaje lingüístico (ver introducción) y supone un cierto equilibrio entre factores como "aprendizaje" y "adquisición", atención a la comunicación y a atención a la forma.
15. Por otra parte, en el capítulo 2, dedicado a las **competencias** que el alumnado precisa para comunicarse, se ha señalado que éstas deben contemplarse no sólo desde la perspectiva del aprendizaje de contenidos concretos, sino desde el punto de vista más amplio del desarrollo de cada competencia. Éste, a su vez, implica tanto la asimilación y capacidad de uso de los contenidos como el desarrollo de las estrategias relacionadas con esa competencia.
16. Esta perspectiva implica necesariamente un énfasis en el avance cíclico de los contenidos, así como en la importancia de su reciclaje. No se trata, pues, de aprender la forma y uso de un contenido únicamente (p.e. gramatical o léxico), sino de avanzar en su asimilación y uso comunicativo. Un **modelo básico de transferencia y asimilación de contenidos** puede ser el siguiente: *observación de contextos y modelos -> conceptualización -inductiva o por medio de explicación -> práctica controlada -> práctica más libre -> práctica comunicativa*.
17. Por último, el capítulo 3, dedicado a los modelos de **integración del aprendizaje**, incide en otra importante consideración metodológica: la necesidad de que los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje (objetivos, competencias, etc.) se encuentren integrados, tanto desde el punto de vista del acto comunicativo (un todo que, de alguna manera, es superior a la mera suma de sus partes o constituyentes), como desde el punto de vista de la integración en unidades de programa o de aula.

5.2 Metodología: áreas de reflexión y decisión

No es posible separar la metodología del currículo, especialmente si éste - como ya se ha señalado- pretende atender no sólo al producto de la comunicación sino a sus procesos. De ahí que, a lo largo del presente documento, se hayan realizado frecuentes consideraciones de

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

naturaleza metodológica. En coherencia con el enfoque comunicativo equilibrado definido en el apartado anterior, y en el proceso de desarrollo y aplicación del currículo, los Departamentos Didácticos y el profesorado están abocados a realizar numerosas reflexiones metodológicas. Desde el enfoque metodológico abierto del presente documento, y en el marco de los procesos de aprendizaje descritos en el apartado anterior, a continuación se enumeran algunos de los aspectos sobre los cuales -y entre otros- deberán centrarse estas reflexiones:

- Aplicaciones concretas -en la metodología del aula- de los principios del enfoque comunicativo equilibrado, tal y como ha sido descrito en este documento.
- Aplicación -adecuada al contexto y momento- de las distintas metodologías del enfoque comunicativo.
- Metodología de la práctica de las destrezas, sus tareas y actividades.
- Metodología de la presentación, práctica y asimilación de los contenidos. Desarrollo integrado de las competencias.
- Metodología para la introducción y práctica de las estrategias de comunicación y aprendizaje.
- Metodología para el tratamiento de los aspectos socioculturales, su integración en el conjunto del aprendizaje y el desarrollo de una perspectiva intercultural.
- Metodología de la acción tutorial, el tratamiento de las actitudes, el fomento de la autonomía y la motivación y el desarrollo de los estilos individuales de aprendizaje.
- Programación de unidades didácticas y aplicación práctica de los modelos de integración del aprendizaje, así como su posible combinación con el uso del libro de texto y otros materiales.
- Técnicas de dinámica de grupo y organización de la clase; mantenimiento de la lengua meta; formas de presentación e instrucciones; mantenimiento de la disciplina; atención a la diversidad.
- Tipos de tareas y actividades, su contextualización y su graduación.
- Tipos de materiales, textos, canales, nuevas tecnologías: uso y posibilidades.
- Tratamiento del error y desarrollo de la interlengua del alumnado.
- Metodología de la evaluación: criterios, aspectos formativos, tipos de evaluación y su tiempo y forma de aplicación.
- Utilización de la EOI 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 del centro.

5.3 El desarrollo de las destrezas comunicativas

Las diversas destrezas de uso de la lengua suelen aparecer integradas en las tareas. 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 las que se produce una imbricación entre destrezas, bien porque todas sean necesarias para su cumplimiento, bien porque se haga un uso deliberado de actividades previas y posteriores 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 mismas. A continuación se aborda el tema de forma resumida, tratando (como en el caso del apartado anterior) de señalar y dejar la puerta abierta a la reflexión, más que de buscar un tratamiento metodológico exhaustivo.

a) La comprensión oral

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

- Las microdestrezas de la comprensión oral. Por ejemplo:
 - Reconocer el contexto, emisor, destinatario y propósito.

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

- Comprender el sentido general.
- Comprender los puntos principales.
- Comprender información específica.

Resultará útil observar atentamente la aparición de las microdestrezas en los criterios de evaluación y su uso como uno de los elementos restrictores que determinan el nivel de un objetivo y tarea.

- El desarrollo de estrategias de comprensión y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas (ver apartado 2.2.2)
- El uso de una variedad de tareas de comprensión oral. La mayoría de las siguientes tareas tipo han sido utilizadas para la redacción de la ejemplificación de los criterios de evaluación de comprensión oral en el presente documento (ver hojas de trabajo1-4):
 - Escuchar anuncios, mensajes e instrucciones.
 - Comprender a un interlocutor en conversaciones informales.
 - Comprender conversaciones telefónicas o por videoconferencia.
 - Comprender a un interlocutor en conversaciones formales y reuniones de trabajo.
 - Comprender conversaciones en las que no se participa.
 - Comprender a un interlocutor en gestiones y transacciones.
 - Escuchar conferencias y presentaciones.
 - Ver TV, material audiovisual y cine.
 - Oír la radio.
 - Escuchar canciones.
- Ver también, al respecto, el apartado 1.3 sobre los tipos de textos orales aplicables a cada nivel.
- El entendimiento de las características del lenguaje oral frente al lenguaje escrito (imprecisión, reformulación, etc.) y su incidencia en la comprensión.
- La aplicación de las competencias lingüística y pragmática, por ejemplo, el conocimiento de la organización del discurso, para facilitar la comprensión.
- El uso 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). ¿Cuándo utilizar uno y cuándo otro? ¿Cómo combinarlos?
- Asegurar el uso de una variedad de textos orales, acentos, canales (incluyendo material audiovisual y nuevas tecnologías) y diversidad sociocultural.
- El desarrollo de la comprensión en la interacción y en la dinámica del aula, tanto en la escucha del profesor o profesora (que puede actuar como modelo de pronunciación y expresión), como del resto de los miembros del grupo. Hay que recordar que por muchas tareas de comprensión oral que se realicen en el aula, el *input* más abundante será necesariamente el que proceda de la interacción y comprensión en el aula.
- El desarrollo de la autonomía y hábitos de fomento de la comprensión oral. Este aspecto resulta especialmente importante en esta destreza, por cuanto se trata de uno de los aspectos más difíciles para el alumnado. La consecución de los objetivos de comprensión oral detallados en la Orden del 18 de octubre de 2007 (sobre todo en los niveles intermedio y avanzado) lleva necesariamente aparejada la práctica habitual fuera de las aulas.
- 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.

b) La comprensión de lectura

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

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

- Las microdestrezas de la comprensión de lectura. Por ejemplo:
 - Reconocer el contexto, emisor, destinatario y propósito.
 - Comprender el sentido general.
 - Comprender los puntos principales.
 - Comprender información específica.
 - Percibir los mecanismos de estructuración y cohesión de un texto.Resultará útil observar atentamente la aparición de las microdestrezas en los criterios de evaluación y su uso como uno de los elementos restrictores que determinan el nivel de un objetivo y tarea.
- El desarrollo de estrategias de comprensión y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas.
- El uso de variedad de tareas de comprensión de lectura. La mayoría de las siguientes tareas tipo han sido utilizadas para la redacción de la ejemplificación de los criterios de evaluación de comprensión de lectura en este documento (véase hojas de trabajo 1-4):
 - Leer instrucciones, carteles, señales, etc.
 - Leer para orientarse y encontrar información (folletos, prospectos, menús, horarios, planos, etc.).
 - Leer notas, anuncios y mensajes.
 - Leer correspondencia informal y personal (cartas, faxes, correos electrónicos, etc.).
 - Leer correspondencia formal y profesional (cartas, faxes, correos electrónicos, etc.).
 - Leer textos informativos y de argumentación (ensayos, artículos periodístico, informes, etc.).
 - Leer obras de referencia (enciclopedias, diccionarios, etc.).
 - Leer textos literarios.
 - Leer por entretenimiento (revistas, tiras cómicas, páginas web, etc.).
- Ver también, al respecto, el apartado 1.3 sobre los tipos de textos escritos aplicables a cada nivel.
- 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.

c) La expresión e interacción oral

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

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

- El desarrollo de estrategias de producción e interacción y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas (ver apartado 2.2.2).
- El uso de variedad de tareas de expresión e interacción orales. La mayoría de las siguientes tareas tipo han sido utilizadas para la redacción ejemplificación de los criterios de evaluación de expresión e interacción orales en este documento (véase hojas de trabajo 1-4):
 - Expresión
 - Narrar y describir experiencias, hechos, acontecimientos, planes, etc.
 - Expresar ideas, creencias, opiniones y argumentos.
 - Hacer anuncios y declaraciones.
 - Dar instrucciones.
 - Hablar en público, dar charlas, presentaciones y conferencias.
 - Interacción:
 - Intercambiar información.
 - Participar en conversaciones informales.
 - Participar en conversaciones y discusiones formales, reuniones de trabajo, etc.
 - Participar en conversaciones por teléfono o por *chat*.
 - Cooperar para lograr un objetivo, resolver un problema, etc.
 - Participar en transacciones y gestiones (bienes y servicios).
 - Participar en entrevistas.
 - Participar en juegos, juegos de rol, simulaciones, teatro, etc.
- Ver también, al respecto, el apartado 1.3 sobre los tipos de textos orales aplicables a cada nivel.
- El entendimiento de las características del lenguaje oral frente al lenguaje escrito (imprecisión, reformulación, etc.) y su incidencia en la expresión e interacción orales.
- La aplicación de las competencias lingüística y pragmática.
- La riqueza funcional y situacional como instrumentos para potenciar la expresión e interacción orales.
- El uso adecuado del trabajo en parejas, grupos y 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 (ver aprendizaje significativo)
- El uso de modelos didácticos adecuados. Un modelo básico puede ser el siguiente:
 - Determinación de la tarea (posible negociación con el alumnado).
 - Actividades y tareas previas de contextualización o relativas a los contenidos y capacidades necesarios para llevar a cabo la tarea.
 - En su caso, explicación detallada y demostración de la mecánica de la tarea.
 - Realización de la tarea, permitiendo una cierta flexibilidad para la inclusión de nuevas ideas o sugerencias.
 - En su caso, actividades y tareas posteriores de fortalecimiento de ciertos contenidos o capacidades.
 - Evaluación de la tarea.
 - Posible conexión y paso a otras tareas relacionadas.

d) La expresión e interacción escrita

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

- Las microdestrezas de la expresión escrita. Por ejemplo:
 - Adecuar el texto al destinatario, contexto y propósito.
 - Puntuar un texto.
 - Estructurar y dar cohesión a un texto.
- Resultará útil observar atentamente la aparición de las microdestrezas en la

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

ejemplificación de los criterios de evaluación (véase hojas de trabajo 1-4) y su uso como uno de los elementos restrictores que determinan el nivel de un objetivo y tarea.

- El desarrollo de estrategias de producción e interacción y la transferencia de estrategias utilizadas en otras lenguas (ver apartado 2.2.2).
- El uso de una variedad de tareas de comprensión de lectura. La mayoría de las siguientes tareas tipo han sido utilizadas para la redacción ejemplificación de los criterios de evaluación de expresión e interacción escritas en este documento (véase hojas de trabajo 1-4):
 - Escribir notas, anuncios y mensajes.
 - Escribir instrucciones, recetas, etc.
 - Rellenar cuestionarios y formularios.
 - Escribir correspondencia personal (cartas, faxes, correos electrónicos, etc.).
 - Escribir correspondencia formal (cartas, faxes, correos electrónicos, etc.).
 - Escribir artículos y textos expositivo y de argumentación.
 - Redactar informes.
 - Escribir textos narrativos, descriptivos y creativos.
 - Escribir reseñas de cine o de libros.
 - Elaborar folletos, carteles, etc.
 - Tomar notas y hacer resúmenes.
- Ver también, al respecto, el apartado 1.3 sobre los tipos de textos escritos aplicables a cada nivel.
- El entendimiento de las características del lenguaje escrito frente al lenguaje oral, (por ejemplo, la necesidad de mayor precisión y coherencia, etc.).
- 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 re-escritura.

5. EVALUACIÓN: TIPOS Y CARACTERÍSTICAS.

La evaluación no debe sólo concebirse como un final de etapa, sino como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, presente en todos los momentos de éste. Por tanto, además de tener una función de medición y toma de decisiones, ha de tener un carácter formativo que contribuya a ayudar y orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y pueda aportar una retroalimentación sobre el desarrollo y aplicación del currículo.

En sus Proyectos Educativos, de acuerdo con lo dictado en la Orden de 18 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y las pruebas terminales específicas de certificación, los centros concretarán los procedimientos, criterios y tipos de evaluación de los aprendizajes que llevarán a cabo, tales como la evaluación de diagnóstico inicial, continua o de progreso, de aprovechamiento, y de dominio o certificativa, distinguiendo, en cada caso, su función, las personas destinatarias, las características de los métodos, instrumentos y baremos de medición, los responsables del

Comisión redactora del nuevo currículo de las EEOOI

proceso evaluativo y el momento en que éste tendrá lugar.

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

- Qué objetivos, competencias y conocimientos se pretenden 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 velará porque la evaluación de los aprendizajes sea viable, válida y mida lo que pretende medir de manera relevante y suficiente, así como 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.

Igualmente, se habrá de promover la autoevaluación y la heteroevaluación, a través de herramientas como el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, así como la evaluación de la propia actuación docente y del proceso de enseñanza/aprendizaje.

6. EL PROCESO DE DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL CURRÍCULO.

6.1. El currículo como un proceso abierto.

El término currículo puede entenderse tanto en sentido restringido como en sentido amplio: en esta segunda acepción se incluye el proceso global de diseño y desarrollo curricular en los centros. En este segundo sentido, el currículo es un proceso dinámico que incluye su desarrollo en otros documentos curriculares (proyecto educativo, 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.

Como se señalaba en la Introducción del presente documento, 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 centro, de cada grupo).
- 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 centro, cada profesor o profesora y cada grupo de alumnos y alumnas).

El presente documento 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 los centros y del profesorado- de los presupuestos y componentes del currículo.

6.2. El análisis de necesidades y el uso del *Portfolio*.

La atención al contexto y necesidades de cada centro y grupo de alumnos y alumnas debe llevarse a cabo por medio de instrumentos concretos. Algunos de ellos son:

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOII

- Cuestionarios y recogida de información.
- Tablas de autoevaluación.
- Consulta de la evaluación del alumnado en cursos precedentes.
- Referencia a la evaluación continua del alumnado.
- Evaluación de diagnóstico.
- Observación en el aula.

Dos de los instrumentos más importantes en este sentido son el análisis de necesidades y el uso del *Portfolio Europeo de las Lenguas*.

Como se ha señalado en la Introducción, el análisis de necesidades constituye uno de los fundamentos del diseño curricular. Un análisis de este tipo permite elaborar documentos curriculares dirigidos a destinatarios concretos y en contextos concretos. Este análisis es en realidad de dos tipos:

- El que precede a la elaboración del Proyecto Educativo y las Programaciones Didácticas. En el primer caso, es aplicable a todo el alumnado del centro; en el segundo caso, es aplicable al alumnado de un departamento concreto. Este tipo de análisis debería realizarse al menos una vez, al comienzo del proceso de elaboración de estos documentos. Normalmente, adopta la forma de un cuestionario de respuestas cerradas referidas, entre otros aspectos, al perfil del alumnado (edad, profesión, estudios, etc.), sus metas y motivación, sus preferencias y estilo de aprendizaje y sus hábitos en aquellos aspectos relevantes en el aprendizaje de una lengua (p.e. lectura, escritura, uso de nuevas tecnologías, etc.). La valoración del análisis debe incidir en ciertos planteamientos o énfasis del proyecto educativo o las programaciones didácticas.
- El que, al iniciarse el curso, precede a la adecuación anual de las programaciones didácticas y a la elaboración de las programaciones de aula. Su fin es que el profesor o profesora conozca con detalle a su alumnado (su motivación, preferencias, hábitos de aprendizaje, etc.) con el fin de poder adaptar a cada grupo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de análisis puede ir acompañado de una evaluación de diagnóstico, así como de la consulta de las evaluaciones formativas del curso anterior.

Por su parte, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* contiene numerosos elementos de gran utilidad para determinar el perfil y necesidades del alumnado (complementando de manera inmejorable los documentos de análisis de necesidades):

- Tablas de autoevaluación basadas en los niveles del MCRE, tanto en lo que respecta a las destrezas en su conjunto (objetivos comunicativos y criterios de evaluación) concretos. En este contexto, el profesorado debería explicar el anclaje concreto de los Niveles básico, intermedio y avanzado del Currículo de EEOII, así como completar las tablas del Portfolio con los objetivos del currículo.
- Biografía lingüística, con detalle de las metas y el historial de aprendizaje (reglado o no reglado) de cada alumno o alumna.
- Materiales sobre estrategias de aprendizaje y el perfil de aprendizaje del alumnado.
- Materiales que permiten el desarrollo de la perspectiva plurilingüe.
- Dossier con trabajos y materiales relevantes para el alumnado.

En el uso del Portfolio, habría que tener en cuenta:

- Su utilidad como instrumento de coherencia en la trayectoria de aprendizaje del alumno o alumna, a través de distintas etapas e instituciones educativas, y como conexión entre lo que realiza dentro y fuera de las aulas.
- Su utilidad para clarificar y potenciar la motivación, autonomía, competencia estratégica y consciencia intercultural del alumnado.
- Su utilidad para que el alumno o alumna logren un mejor conocimiento de los niveles y objetivos del MCRE y el currículo.

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOOII

- La necesidad de considerar al Portfolio como un documento abierto, sobre la base del cual el profesorado puede desarrollar materiales análogos y complementarios (p.e. una tabla de autoevaluación con los criterios de evaluación del Currículo de EEOOII).

6.3. El desarrollo del currículum en el proyecto educativo

Los centros desarrollarán y adaptarán el Currículo de EEOOII en su proyecto educativo, en uso de su autonomía organizativa y pedagógica. A su vez, el proyecto educativo debe dar coherencia a las programaciones didácticas de cada idioma. Estos desarrollos deben estar en consonancia con los principios, objetivos, componentes, metodología y principios de evaluación plasmados en el currículum.

A continuación se señalan orientaciones para los desarrollos que los centros lleven a cabo en el marco de su proyecto educativo:

1. Objetivos comunicativos:

- Concreción y especificación de objetivos comunicativos y criterios de evaluación para cada uno de los cursos que integren el nivel, mostrando una progresión clara hacia los objetivos finales, con el objeto de una mejor planificación y temporalización del proceso de enseñanza/aprendizaje.

2. Directrices metodológicas

- Elaboración de las directrices comunes a todos los idiomas, que constituyan la "personalidad metodológica" del centro.
- Búsqueda de planteamientos amplios, que permitan distintas opciones a los departamentos, profesorado y grupos.

3. Evaluación

- Inclusión de decisiones generales sobre aplicación, criterios e instrumentos de los distintos tipos de evaluación: de diagnóstico, progreso, aprovechamiento, formativa y autoevaluación. Estas decisiones definen la línea común de todas las programaciones en materia de evaluación, con independencia de especificaciones propias.

4. Criterios para la elaboración de las programaciones didácticas:

- Velar por unos principios y formatos comunes para todas las programaciones, pese a que - dependiendo de cada departamento, su alumnado y la naturaleza de cada idioma- cada una pueda tener aspectos distintivos.

5. Mecanismos generales para la adecuación a las necesidades del alumnado:

- Contemplar cómo se van a valorar y a tener en cuenta las necesidades de cada grupo de alumnos y alumnas, los instrumentos que se van a usar (evaluación de diagnóstico, *Portfolio*, análisis de necesidades, etc.), cómo van a poder adaptarse las programaciones a las necesidades y preferencias de cada grupo (selección de temas, tareas, etc.) y cómo van a estar recogidas estas particularidades en las programaciones.

6. Medidas de atención a la diversidad y plan de acción tutorial.

7. Plan de formación del profesorado:

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOOII

- Fijar principios generales, que han de concretarse cada curso en acciones formativas concretas.
 - Establecer áreas prioritarias que puedan merecer una atención especial, tales como la interpretación y uso del currículum y comprensión de sus presupuestos teóricos, el diseño de los proyectos educativos, las programaciones didácticas y las unidades didácticas.
 - Enfoques metodológicos coherentes con el currículum.
 - Evaluación y certificación.
8. *Mecanismos de evaluación del proyecto educativo y las programaciones didácticas que impliquen a toda la comunidad educativa del Centro a través de los correspondientes órganos.*
9. *Medidas que contribuyan al objetivo del principio de igualdad real entre mujeres y hombres.*

6.4. Las programaciones didácticas y sus componentes

La programación didáctica tiene tres funciones fundamentales:

1. Servir de modelo para la programación del proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto para el profesorado como para el alumnado.
2. Servir de nexo entre el Currículum y el Proyecto Educativo y las Programaciones de Aula.
3. Servir de instrumento de coordinación entre el profesorado de un mismo Departamento Didáctico.

En el marco del Currículum y el Proyecto Educativo, la Programación Didáctica podrá atender a las particularidades de cada idioma. Ha de servir para coordinar la labor del profesorado, pero, así mismo, tener la suficiente flexibilidad como para acoger las peculiaridades de cada profesor o profesora y cada grupo.

La Programación no ha de ser un documento supeditado al libro de texto, sino la guía del proceso de enseñanza/aprendizaje. El uso de un determinado libro o materiales podrá incidir en el detalle de las programaciones, pero deberá ser siempre completado a la luz de éstas últimas. La Programación es, así mismo, un agente real de coordinación, que tiene como consecuencia la convergencia del profesorado de cada Departamento.

Las Programaciones didácticas deben presentar el Currículum de EEOOII en sus propios términos, respetando sus principios, fines, objetivos, componentes, metodología y principios de evaluación y siguiendo las directrices establecidas en el Proyecto educativo de cada centro. Así mismo, deben seguir las indicaciones del Reglamento Orgánico de EEOOII de Andalucía.

Las Programaciones didácticas pueden desarrollar, al menos, los siguientes aspectos:

- La adaptación a cada idioma de los principios recogidos en el Currículum de EEOOII y Proyecto Educativo
- La plasmación de los niveles y objetivos comunicativos del presente currículum y su distribución temporal.
- El tratamiento de las tareas y los factores que definen su contexto (ver esquema en el apartado 1.2.4)
- La programación y distribución temporal de las unidades del curso, usando modelos de integración del aprendizaje pertinentes (ver capítulo 3)
- El tratamiento de las competencias -dentro de los cuatro ámbitos- definidos por el presente documento: comunicación, lengua, cultura y sociedad, y aprendizaje.
- La selección de contenidos específicos para cada curso y nivel, y su distribución temporal. Así mismo -en su caso- la definición de mínimos y los exponentes lingüísticos que se consideren adecuados.

Comisión redactora del nuevo currículum de las EEOOII

- La metodología que se va a aplicar, en coherencia con el Currículo de EEOOII y el proyecto educativo.
- Los mecanismos para la adecuación a las necesidades del alumnado y de cada grupo.
- La concreción y aplicación de los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación y calificación contenidos en el proyecto educativo, para cada curso e idioma, en coherencia con el presente currículum, y los propios objetivos y contenidos de la programación.
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar -incluidos los libros de texto-, así como la gestión de instalaciones y recursos humanos (p.e. auxiliares de conversación).
- La composición y dinámica de trabajo del departamento, así como los mecanismos que permitan mantener la coordinación necesaria entre los diversos profesores y profesoras que impartan un mismo curso e idioma.
- El procedimiento para evaluar el seguimiento y cumplimiento de la programación, en coherencia con el proyecto educativo del centro.

7.5 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 de EEOOII 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 en coherencia con dos factores:

1. Las programaciones didácticas y, a través de ellas, el Currículo de EEOOII. De especial importancia serán:
 - Los modelos de integración del aprendizaje.
 - Las indicaciones sobre el desarrollo e integración de las competencias.
 - Las estrategias.
 - Las recomendaciones metodológicas.
2. El contexto de cada grupo de alumnos y alumnas, sus particularidades, necesidades, intereses, etc. Resultará muy útil realizar un análisis de este contexto, siguiendo las directrices expuestas en el presente documento.

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 ella.
- La observación directa de lo que funciona y no funciona, reflexionando sobre qué hace aprender y progresar al alumnado hacia la consecución de los objetivos comunicativos del nivel.