

nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER¹

sonsoles Fernández

SÍNTESIS

Después de valorar qué es “nuevo” en el área curricular y después de fundamentar las decisiones por las que se optan, se presenta el desarrollo de una renovación curricular para lenguas extranjeras² acorde con el MCER y con las aportaciones actuales de las diferentes ciencias implicadas en la metodología de las lenguas. En esta propuesta curricular se asume un enfoque de acción o de aprendizaje en el uso, de orientación a los procesos y de integración de las competencias; el eje de objetivos y contenidos son no ya los aspectos formales de la lengua o las funciones, sino las acciones comunicativas y en función de ellas se ofrecen los listados de funciones, textos, temas, tareas y recursos lingüísticos que servirán para contextualizarlas y llevarlas a la práctica.

¹ Este trabajo se presentó en el “Encuentro Internacional de Profesores. Comunidad ELE” celebrado en Salamanca del 30 de junio al 6 de julio de 2010 y se publicará en las Actas del citado encuentro.

² Currículos de las Escuelas Oficiales de la Comunidad de Madrid (2007).

ESQUEMA

INTRODUCCIÓN

¿Nuevos? Cambio de paradigma

A. EVOLUCIÓN

1. Desde el área curricular
Terminología. Tipos de currículos
2. Desde el área de LE
Programas formales: estructurales
Enfoque comunicativo: programas funcionales
Enfoque de acción: programas de procesos
3. Desde el Marco
Enfoque de acción. Aprendiz – usuario de la lengua. Contextualización.
Integración de las competencias, Niveles de desarrollo

Conclusión

B. NUEVAS PROPUESTAS

1. FUNDAMENTACIÓN:
 1. Quiénes: grupo y contexto
 2. Qué: Aportaciones de las ciencias de la comunicación lingüística
 3. Cómo: Aportaciones de las ciencias del aprendizaje y de adquisición de lenguas
 4. *MCER*: enfoque y niveles
2. OPCIONES
3. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN
 1. Planificación de niveles: de acuerdo con el contexto y en coherencia con el *MCER*.
 2. Organización entramada de todo el currículo en torno a las competencias comunicativas
4. DESARROLLO
 1. Objetivos
 2. Contenidos
 - I. Comunicación: desarrollo de las competencias pragmáticas
 1. Actividades de comunicación. 2. Textos. 3. Funciones. 4. Grado de desarrollo

- II. Contexto de uso de la lengua: desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural:
 - 1. Aspectos socioculturales, temas y tareas. Dimensión intercultural.
 - 2. Grado de desarrollo de la competencia sociolingüística
 - III. Recursos lingüísticos: Desarrollo de la competencia lingüística:
 - 1. Gramática. 2. Discurso. 3. Léxico y semántica. 4. Fonología y ortografía
 - IV. Grado de desarrollo de la competencia lingüística:
 - Hacia la autonomía: desarrollo de la competencia estratégica
 - 1. Estrategias de comunicación. 2. Estrategias del proceso de aprendizaje.
 - 3. Progresión. Evaluación.
- 3. Evaluación
 - 4. Orientaciones metodológicas

C. DEL CURRÍCULO A LAS PROGRAMACIONES

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

Antes de empezar esta ponencia, conscientes de lo específico del tema, nos preguntamos cuál era el interés de los asistentes –o de los lectores, ahora– por esta cuestión y para buscar una respuesta planteamos algunas preguntas, que ayudaran, además, a activar conocimientos, valorar intereses y actitudes:

- ¿Te interesa este tema? ¿Para qué lo necesitas o puedes necesitar?
- ¿Estás colaborando en la elaboración de un currículo?
- ¿Has tenido que programar un curso?
- Si tuvieras que hacerlo ahora, ¿por dónde empezarías? ¿qué preguntas te haces? ¿qué necesitarías conocer?
- ¿Qué sabes sobre currículos y programación en lenguas extranjeras?

A partir de esa primera reflexión surgen una serie de cuestiones, de experiencias y también de carencias que trataremos de abordar en este trabajo.

Programar es una de las tareas que realizamos todos los profesores en la organización de nuestras clases: atendemos a las necesidades, características y nivel del grupo e intentamos responder a la programación del curso; esta *programación*, realizada habitualmente por el equipo de profesores, concreta y adapta a cada realidad el currículo, y éste, *el currículo*, como marco global, traduce los principios del sistema educativo en fines, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y sugerencias metodológicas, que servirán de referencia a cada una de las concreciones programáticas subsiguientes. Se debe llevar a cabo un camino de ida y vuelta, de forma que la programación de las clases materialice los principios del currículo y adapte sus propuestas a la realidad concreta y el currículo, por su lado, ofrezca una fundamentación actualizada, unas posibilidades eficaces de aplicación y un planteamiento abierto a las concreciones. No todos los profesores tendrán que elaborar un currículo, pero todos tendrán que entender sus fundamentos para poder aplicarlo. Para todos, por tanto, superado un nivel inicial de competencia docente, es importante profundizar en el tema que nos ocupa.

¿NUEVOS? CAMBIO DE PARADIGMA

Ya desde el título de este trabajo nos orientamos hacia nuevas propuestas, pero ¿qué es nuevo?, ¿cuándo se produce una inflexión para señalar un cambio de paradigma

en educación y en metodología?, ¿cada cuántos años ocurre?, ¿cuánto tiempo tardan en generalizarse los cambios en la practica docente?

Breen (1987) al plantear los cambios en los currículos de lenguas, recoge la noción de paradigma propuesta por Khun: un paradigma científico sería el marco de referencia compartido por un grupo de especialistas en un momento determinado de la historia y estaría constituido por una matriz disciplinar en la que las ideas, los problemas y la forma de realizar un trabajo comparten supuestos, valores y formas de interpretar la experiencia. Hablaremos, pues, de un nuevo paradigma en el área curricular de lenguas extranjeras cuando las ideas, creencias, experiencias, prácticas sobre lo qué es la lengua, sobre su uso, sobre su aprendizaje y enseñanza han cambiado.

¿Cada cuánto tiempo se producen estos cambios? Aunque en nuestro época la evolución se nos antoja más rápida, parece que en el campo de la metodología existe una mayor resistencia al cambio y que las actualizaciones demoran en generalizarse varias décadas; incluso, después de un avance innovador, se produce con frecuencia un cierto estancamiento y sólo después de un tiempo, 5, 10... años se retoman y se afianzan.

A. EVOLUCIÓN

Repasamos brevemente los cambios de paradigmas en la programación de lenguas y para ello examinamos la evolución que se ha llevado a cabo, primero, desde el área curricular y después, desde el área de enseñanza–aprendizaje de LE, para concluir con las síntesis del *MCER*.

1. DESDE EL ÁREA CURRICULAR

TERMINOLOGÍA

Los cambios han venido acompañados de una terminología variada y también de un abanico de siglas sobre los que no siempre hay acuerdo: plan *curricular*, *diseño curricular*, *currículo*, *programación*, *programa*, *syllabus*, *plan de estudios*, *plan de clase*... *PEC*, *PCB*, *PDA*... Sin pretensiones de debatir sobre este punto, vamos a intentar ponernos de acuerdo sobre lo que entendemos en cada caso:

El término “programar”, que forma parte de nuestro título, sería el acto de tomar decisiones y organizar un área de aprendizaje, más o menos amplia, sobre la base de unos principios. “Programación”, sería el acto de programar y “programa” el resultado; sin embargo, asociamos corrientemente “programa” a una lista organizada de contenidos –como el “syllabus”, en la tradición anglosajona–, mientras que “programación” adquiere un significado más actual que engloba, por lo menos, objetivos, contenidos, evaluación y metodología.

La designación “diseño curricular” connota un proceso, la forma de elaborar el currículo; la de “plan curricular”, que se utiliza casi como sinónimo de currículo, puede añadir la idea de algo que prevé diferentes fases de ejecución, mientras que el currículo se presentaría como el plan acabado.

CURRÍCULO

El término currículo se viene utilizando entre nosotros desde los años setenta con un significado de lugar de encuentro, puente entre los principios educativos y fundamentos asumidos por una comunidad y la actividad docente. Aportamos como resumen integrador de todos sus componentes la siguiente descripción: “Marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje (*Diccionario de términos clave de ELE* y A. García Santa–Cecilia, 1995).

Concreción del currículo para adaptarse a cada contexto

El currículo es el marco general y debe concretarse en cada situación educativa, lo que se lleva a cabo a través de diferentes niveles:

- La programación de departamento selecciona y adapta el currículo a una etapa o cursos determinados –objetivos, contenidos, evaluación, concreciones metodológicas y temporalización–.
- La programación de aula supone un grado más de concreción, al aplicar la programación del departamento a un grupo determinado, adaptando la metodología y la distribución de objetivos y contenidos en unidades didácticas, a los intereses y necesidades de los alumnos.
- El último escalón sería el desarrollo de la unidad didáctica y del plan diario de clase.

TIPOS DE CURRÍCULOS

Proponemos a continuación dos listados (A y B) de los diferentes tipos de currículos que de alguna manera se definen en mutua oposición. Aunque los rasgos de cada columna son diferentes, suelen atraerse entre sí,³ de forma que se podría hablar de currículos de tendencia al tipo A o al tipo B:

+ _____ A _____	B _____ -
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abierto ▪ Cíclico ▪ Centrado en el sujeto ▪ Analítico ▪ Orientado a los procesos ▪ Orientado al saber hacer y hacer ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cerrado ▪ Lineal ▪ Centrado en el objeto ▪ Sintético ▪ Orientado a los resultados ▪ Orientado al saber ...

Currículos abiertos frente a cerrados. Estos dos rasgos implican la posibilidad de adaptación o no al contexto y al grupo, tanto de los objetivos y contenidos como de la metodología y de la evaluación. En los currículos cerrados el profesor es un mero aplicador de lo establecido, mientras que en los abiertos es un planificador que adapta el currículo a casa situación.

Se puede contestar que “el programa hay que cumplirlo”, y es verdad pero siempre se puede adaptar, cambiar de orden, partir de lo que interesa, retomar algo anterior, etc. justamente para poder cumplirlo. No se concibe hoy la figura del profesor que se instala en la posición de “yo cumplo el programa y si los alumnos no están preparados y no lo siguen es su problema”.

Currículos cíclicos / lineales. Estas dos características están muy relacionadas con las anteriores; la linealidad implica abordar los contenidos en fases sucesivas, frente a la posibilidad de hacerlo de forma cíclica retomando y ampliando a cada paso. El aprendizaje de la lengua como todo lo que implica proceso, conlleva la necesidad de ir retomando los aspectos y de ir reforzando las destrezas; si aprender una lengua fuera aprender exponentes se podría pensar en linealidad, pero en un proceso no se puede plantear que un día se aprenda a pronunciar, otro a hablar con fluidez, etc.

Currículos centrados en el sujeto / en el objeto. En los currículos centrados en el sujeto, el eje de todo el proceso es el alumno y todo responde a lo que éste necesita, sabe y a su forma de aprender, en oposición a los currículos centrados en el objeto que giran en torno a la organización de la disciplina concreta. Los currículos centrados

³ Ver C. Coll (1987).

en el sujeto por naturaleza son abiertos y requieren un análisis previo de necesidades y una evaluación de diagnóstico para su aplicación; así mismo atienden con especial énfasis a los diferentes estilos de aprender y al desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Currículos analíticos / sintéticos. En los currículos sintéticos, el alumno aprende separadamente los elementos de la lengua, que luego deberá sintetizar para su uso; en los analíticos, por el contrario, se arranca del uso contextualizado y posteriormente, ya de forma natural o inducida, se va reconociendo cada uno de sus elementos. El aprendizaje natural es en primer lugar analítico, aunque luego, como en todo aprendizaje, tanto los procesos de análisis como de síntesis tienen su papel y su momento.

Currículos centrados en los resultados / en los procesos. Tal vez sea esta dicotomía la que define mejor las “nuevas propuestas” que se plantean en este trabajo al optar por los segundos. Currículos centrados en los procesos son aquellos en los que se incluye y se prioriza el camino, la forma de llegar, frente aquellos que se centran en los resultados finales. Priorizar los procesos, además, no significa descuidar los resultados finales, digamos que incluso los resaltan, porque al trabajar los procesos se posibilita llegar a ese fin. En una enseñanza centrada en los resultados, se analiza, por ejemplo, el texto escrito por el alumno y su nivel lingüístico, mientras que en una enseñanza apoyada en los procesos se trabaja cada uno de los pasos del hecho de escribir, desde la motivación a la recogida de información, organización de ideas, relación con el destinatario, recursos disponibles, etc. ofreciendo la posibilidad de un buen resultado. En un currículo de procesos, el profesor cumple su función de enseñar, de guiar al alumno y no sólo de juzgar y examinar como en un currículo de resultados.

Se puede refutar que lo que se propone en esta perspectiva es lo que habitualmente se llama metodología y justamente de eso se trata, ya que en los currículos de procesos método y contenido no están dissociados sino que aquel forma parte intrínseca de todo el currículo. Ya Postman y Weingartner señalaron que la dicotomía entre contenido y método es a la vez ingenua y peligrosa; el contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar... (citado por Breen, 1987, 25–26).

Currículos orientados al saber / saber hacer y hacer. Los currículos orientados al saber se centran en el aprendizaje de los contenidos declarativos –especialmente conocimientos gramaticales y léxicos–, mientras que los currículos orientados al saber hacer y al hacer desarrollan la capacidad de apropiarse y de activar de forma contextualizada los recursos necesarios (conocimientos y también habilidades y actitudes). Los primeros serían también currículos orientados a los resultados ya que valoran el resultado de almacenar la información programada, mientras que los segundos son necesariamente currículos de procesos.

2. EVOLUCIÓN DESDE EL ÁREA DE LOS CURRÍCULOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

No pretendemos reescribir la historia de la metodología de LE y apenas nos vamos a referir a los tres tipos de currículos más conocidos: estructurales, nociofuncionales y de enfoque de acción. Cada uno de ellos tiene como eje respectivamente:

- Los aspectos formales de la lengua (currículos estructurales).
- El logro de la comunicación (currículos nociofuncionales).
- El desarrollo de la comunicación en acción, en proceso (currículos de enfoque de acción).

Resumidamente, recordamos las características de estos programas:

CURRÍCULOS FORMALES ESTRUCTURALES

- Bases: los análisis estructurales de la lengua y la visión conductista del aprendizaje.
- Objetivo: la realización correcta de las estructuras fonéticas y gramaticales de la lengua.
- Contenidos: el sistema de la lengua.
- Secuencia: desde lo "simple" en términos de forma y estructura hasta lo "complejo".
- Orientados al "saber"

CURRÍCULOS NOCIOFUNCIONALES

- Bases: nacen como primer desarrollo del enfoque comunicativo que prioriza la capacidad de comunicarse en las diferentes situaciones de comunicación. Se fundamentan en el concepto de "competencia comunicativa" y en una visión cognitiva del proceso de aprendizaje.
- Objetivos: capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando las habilidades necesarias.
- Contenidos: las "funciones" y sus exponentes lingüísticos –con lenguaje de uso–. Aspectos socioculturales.
- Secuencia: de las funciones más comunes a las más específicas; de los exponentes de uso más rentables a la riqueza y variedad progresiva

– Orientados al “saber hacer”.

ENFOQUE DE ACCIÓN: CURRÍCULOS DE PROCESOS – “TAREAS”

– Bases: revitalizan el enfoque comunicativo y recogen las aportaciones actuales de todas las ciencias implicadas en el aprendizaje de las lenguas y en particular de los análisis del discurso. Se basan en los mecanismos auténticos de uso de la lengua en la interacción contextualizada –interpretación del significado y reacción– y en un proceso constructivo del aprendizaje.

– Objetivos: aprender la lengua utilizándola en situaciones reales y significativas.

– Contenidos: ACTIVIDADES DE USO DE LA LENGUA, PROCESOS Y RECURSOS INHERENTES.

– Secuencia: de acuerdo con los intereses de los alumnos, así como con los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos implicados.

– Orientados por tanto a “hacer”, al aprender haciendo.

El trabajo con “tareas” plasma este enfoque de acción al proponer actividades de uso real de la lengua; actividades que se llevan a cabo a través de procesos de comunicación y que conllevan el aprendizaje de los recursos necesarios.

Breen formula una distinción entre programas proposicionales y procesuales (entendiendo proposicional, como el razonamiento que se lleva a cabo de forma categorizada):

– En los programas proposicionales, el contenido –conocimiento y capacidades lingüísticas– se presentan categorizadas, por lo que tanto los currículos formales –repertorio de estructuras–, como los nociofuncionales –repertorio de funciones y nociones– responderían a este esquema proposicional.

– En los programas procesuales, el contenido –procesos de comunicación– se desarrolla durante la actividad comunicativa en situaciones significativas y contextualizadas (PROGRAMAS POR “TAREAS” Y DE PROCESOS).

Según este autor, el verdadero cambio de paradigma curricular se daría en el paso de lo proposicional a lo procesual, al pasar de los programas organizados en torno a las estructuras o a las funciones a los programas que a partir de acciones significativas promueven los procesos reales de comunicación. En la práctica docente, para los profesores e investigadores que hemos vivido los cambios, es preciso reconocer que el paso de lo estructural a lo nociofuncional supuso, también, en su momento, una revolución y un cambio de paradigma, pues aunque no se pusiera el acento en cómo se lleva a cabo la comunicación –los procesos– sí que cambiaron radicalmente los

objetivos –la comunicación– y los contenidos –exponentes rentables para las funciones comunicativas–.

3. DESDE EL *MCER*

Al concebir “nuevas propuestas” es necesario referirse al *MCER* y así se plantea en este trabajo y se recoge desde el mismo título: programar desde el *MCER*. Para hacerlo de forma coherente es necesario referirse al enfoque que sustenta todo el entramado de ese documento y que resumimos a continuación en las siguientes líneas:

- Enfoque de acción.
- Aprendiz – usuario de la lengua.
- Contextualización.
- Integración de las competencias
- Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Niveles de desarrollo.

ENFOQUE DE ACCIÓN

Ya desde el principio (p. 9), se señala que la perspectiva que se privilegia y desde la cual se delinea todo el Marco es el aprender haciendo o enfoque de acción:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción (...)

EL APRENDIZ COMO USUARIO DE LA LENGUA

Tal vez sea este planteamiento el más revolucionario de todos: el aprendiz no sólo aprende para llegar a usar la lengua, sino que aprende usando la lengua, como miembro que actúa en una sociedad en la que tiene que realizar tareas concretas.

Este enfoque (...) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo...

La lengua, se aborda aquí no como algo abstracto objeto de especulaciones, ni como un elenco de actos de habla para aprender, sino como instrumento de socialización que nos permite llevar a cabo en conjunto las más variadas “tareas”, en todos los posibles contextos en que el usuario y aprendiz se vean inmersos:

CONTEXTUALIZACIÓN

En la secuencia de esta declaración de principios se insiste en que las tareas se llevan a cabo

en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Y más adelante se llama la atención a que la práctica sobre las funciones sólo tienen sentido en su contexto social:

Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.

ENFOQUE INTEGRADOR E IMPULSOR DE LAS COMPETENCIAS

Esta visión del aprendizaje y del uso de la lengua orientada a la acción es también una visión integradora de la persona, de su saber, saber ser, saber hacer y saber aprender:

Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos, utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

“Las tareas” no son meras acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes:

...El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Entre las motivaciones del MCER cobra especial relieve la de fomentar el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida, tanto en la escolaridad como (y más) fuera de ella; para cumplir este objetivo es necesario desarrollar la capacidad de aprender de forma autónoma rentabilizando todos los recursos que permitan abordar con eficacia

los desafíos del aprendizaje y las demandas de la comunicación en las diversas situaciones.

ENFOQUE PROCESUAL

El siguiente texto programático sintetiza los puntos claves de Marco insistiendo en los procesos que se activan para llevar a cabo las actividades de lengua:

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

NIVELES DE DESARROLLO

En toda propuesta curricular se espera una secuenciación por niveles y cuando se programa con intención de homologarse con el MCER, además de atender al enfoque que éste privilegia, es necesario “referirse” a los niveles que ahí se establecen y sobre todo a los descriptores que los desarrollan. El MCER diseña seis niveles

A: BÁSICO

A1. Inicial o de acceso,

A2. Plataforma o elemental

B: INDEPENDIENTE

B1. Umbral,

B2. Avanzado,

C: COMPETENTE

C1. Dominio operativo eficaz,

C2. Maestría.

Estos niveles, recuerda el Marco, son susceptibles de subdividirse, de acuerdo con las diferentes realidades (B1: B1.1, B1.2, etc.).

Es importante recordar que los niveles crecen en espiral, de forma que la exigencia y por tanto el número de horas que se prevé para cada nuevo nivel va aumentando en proporción geométrica:

... Los alumnos tardarán más del doble en alcanzar el nivel Umbral desde el Plataforma de lo que tardaron en alcanzar el Plataforma; luego es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el nivel Avanzado desde el nivel Umbral de lo que tardaron en alcanzar el nivel Umbral desde el nivel Plataforma, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala (p. 18).

No nos cansamos de llamar la atención sobre este aspecto y de señalar que los niveles A, B, C del Marco no se equiparan con los clásicos de básico, intermedio y avanzado, (que podrían responder sí a los niveles A2, B1 y B2 del Marco) como un estudio atento y responsable de los descriptores pone de manifiesto.

CONCLUSIÓN

Para ofrecer “nuevas propuestas” hemos repasado los cambios que pueden llevar a un nuevo paradigma, tanto desde la teoría curricular, como desde el área de lenguas extranjeras y específicamente desde MCER. De todo ello, se desprenden una serie de líneas que actúan de forma sinérgica hacia:

Un currículo

- Centrado en el alumno, abierto y con atención a los procesos.
- Con un enfoque de acción que favorezca el aprender la lengua usándola.
- Que integre y desarrolle las competencias generales y la comunicativa.
- Que posibilite la responsabilidad y autonomía del aprendiz.

B. NUEVAS PROPUESTAS

Del repaso del mismo concepto de currículo se desprende que éste no es ya el mero programa que presenta una secuenciación de contenidos, de acuerdo con la disciplina correspondiente, sino un constructo que, para su diseño y elaboración, debe seguir una serie de pasos:

1. Fundamentación
2. Opciones eje que se derivan de esa fundamentación.
3. Planificación: niveles y temporalización
4. Desarrollo por niveles, cursos:
 1. Fines, objetivos
 2. Contenidos
 3. Criterios de evaluación
 4. Sugerencias metodológicas.

1. FUNDAMENTACIÓN

Las bases sobre las que se construye todo currículo son las referidas a:

- El conocimiento del público al que se dirige.
- El objeto mismo del currículo, la lengua.

Los procesos generales de aprendizaje y del aprendizaje lingüístico.

Repasamos sintéticamente cada uno de esos puntos de acuerdo con el siguiente esquema:

- Quiénes, para qué y dónde:
Conocimiento del grupo meta y del contexto.
- Qué: la comunicación lingüística:
Concepto de lengua. Aportaciones de las Ciencias de la comunicación y de la comunicación lingüística.
- Cómo: proceso de aprendizaje de la lengua
Aportaciones de las ciencias del aprendizaje. Estudios de adquisición de segundas lenguas.
- Aportaciones del MCER

1.1. QUIÉNES: GRUPO Y CONTEXTO

De la premisa asumida de elaborar un currículo centrado en el alumno, y más cuando se trata de desarrollar la comunicación en una nueva lengua, se desprende la necesidad de responder a las siguientes cuestiones:

- Qué edad, nivel tienen, cuál es la situación de aprendizaje.
- Motivación: qué les interesa, qué necesitan, qué les motiva, para qué aprenden la nueva lengua, en qué ámbitos y situaciones la utilizarán.
- Cómo aprenden: estilos, hábitos, y estrategias de aprendizaje; creencias y actitudes en relación al aprendizaje de lenguas y de la lengua concreta.
- Entorno, aspectos socioculturales y académicos y en qué medida el contexto social y académico ayuda o dificulta.

No es éste el lugar de desarrollar cada uno de esos puntos, pero sí el de insistir en la necesidad de atender a todos esos aspectos antes de elaborar o adaptar un currículo. En muchos casos, existe un conocimiento próximo del grupo meta y del contexto sociocultural, pero el análisis de una encuesta sobre esos puntos ayuda siempre a objetivar y ampliar ese conocimiento. Como ejercicio de entrenamiento proponemos pensar en un grupo concreto de adultos, adolescentes o niños en enseñanza formal o informal, inmigrantes, estudiantes, turistas o ejecutivos, viviendo o no en el país meta, en entornos sociales y académicos concretos con sus ventajas e inconvenientes y hacer un listado de intereses, temas, de lo que les gustaría hacer, de las situaciones

en las pueden utilizar la lengua, de las funciones que deberán cumplir en esas situaciones, de las creencias sobre el aprendizaje de las lenguas, de los estilos y estrategias de aprendizaje, de los recursos disponibles ...

El conocimiento que se desprende de abordar esos puntos será el punto de partida de la elaboración o de la adaptación del currículo para que éste sea útil y eficaz.

1.2. QUÉ: LA LENGUA

Al describir la evolución de los programas de lenguas (ver apartado A.2) ya observábamos el diferente concepto de lengua que subyace en cada uno de ellos, lo que se refleja en los contenidos que proponen:

– En un caso –estructural– se considera la lengua como un sistema de categorías y reglas y el aprendizaje se orienta al conocimiento de ese sistema; ese “saber” se ejercita en ejercicios que posibilitarán la construcción de frases correctas y completas.

– En los enfoques comunicativos se asume la lengua como instrumento de comunicación y expresión personal y el aprendizaje se orienta hacia el “saber hacer”, al desarrollo de la capacidad de comunicarse de forma adecuada y eficaz en las diversas situaciones.

– En el mismo apartado se daba un paso más al referirnos a los programas “procesuales” de enfoque de acción, en los que la lengua sí se sigue concibiendo como instrumento de comunicación, pero, para que funcione esa interacción, cobra especial importancia no sólo el para qué se utiliza, sino los mismos procesos de uso, procesos que no se desarrollan sino en el uso auténtico, en la acción contextualizada. El conocimiento de la lengua se concibe pues, no sólo como el de las reglas y convenciones que posibilitan la comunicación, sino como el que permite negociarlas durante la comunicación y ser creativos con ellas (Breen y Candlin, 1980; Brumfit, 1984).

CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Este renovado concepto de lengua es fruto de las aportaciones de las diferentes ciencias de la comunicación lingüística (Pragmática, Análisis de discurso, Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística funcional, Etnolingüística, Antropología lingüística...) que han enriquecido el análisis del funcionamiento de la comunicación. De todo ello, recogemos ahora sintéticamente las aportaciones más directas para nuestro propósito:

– Ampliación del concepto de competencia comunicativa para incluir un conjunto de subcompetencias que interactúan durante la comunicación.

- Análisis del sentido del mensaje en la acción lingüística contextualizada, donde se produce y se conforma su significado auténtico.
- Examen de la lengua en uso y de los procesos de “negociación del significado” en la interacción.

De esas aportaciones se extrae un concepto de lengua como instrumento de interacción, comprensión y expresión, que nos permite insertarnos en la sociedad, relacionarnos, descubrir el mundo, perseguir nuestros propósitos y resolver las tareas diarias, en ámbitos, situaciones, contextos sociales y culturales concretos, donde sólo los mensajes adquieren sentido, son procesados e interpretados adecuadamente.

1.3. CÓMO

Para fundamentar este tercer aspecto sobre cómo se aprenden las lenguas, y de ahí cómo enseñarlas, elemento clave de todo currículo, acudimos, primero a nuestra experiencia personal como aprendices de lenguas y luego a las aportaciones de las ciencias del aprendizaje, de la comunicación lingüística y de los estudios de adquisición de segunda lenguas⁴.

De nuestra experiencia de aprendizaje podemos ya extraer conclusiones que orientan hacia el cómo se aprenden las lenguas; para ello proponemos una primera reflexión sobre cuestiones como las siguientes:

- ¿Lo que has aprendido en clase te ha llevado a comunicarte en el país?
- ¿Cómo llegas a entender y a comunicarte?
- ¿Qué pasa con los errores?
- ¿Podrías recordar y reconocer tus avances cuando has aprendido una lengua extranjera?
- ¿En que te apoyas para reconocer esos pasos?
- Si te has estancado ¿a qué crees que se debe?

Posiblemente nuestra reflexión sobre esos aspectos nos abre toda una serie de preguntas sobre los procesos de aprendizaje preguntas a las que las ciencias cognitivas y los estudios de adquisición de lenguas tratan de contestar. De ese rico legado repasamos en una breve síntesis, las aportaciones que consideramos más relevantes para nuestro propósito de:

Las ciencias del aprendizaje,
Las ciencias de la comunicación lingüística,

⁴ Para los conceptos que se manejan en este apartado, nos remitimos a las revisiones de C. Coll, 1991, Williams y Burden, 1999, S. Fernández, 2004, D. Larsen-Freeman y M.L. Long, 1994, C. Muñoz (ed) 2000, E. Martín Peris, 2004.

Los estudios sobre adquisición de lenguas,
Para terminar con una revisión de la síntesis que hace el MCER.

Las ciencias del aprendizaje y en particular la psicología cognitiva insisten en:

La implicación activa del alumno para aprender.

Un aprendizaje “significativo”.

Un proceso constructivo, que arranca de la motivación y de los propios esquemas de experiencias y conocimientos.

Conocimiento procesual frente al declarativo.

El aprendizaje estratégico y desarrollo de la autonomía.

En la secuencia de Piaget, las ciencias del aprendizaje vienen afirmando que éste es el resultado de la implicación activa del que aprende en la construcción del sentido y que esa construcción se produce cuando el aprendizaje es “significativo”, tiene sentido, responde a las propia motivación y se apoya en los conocimientos y experiencias previos. Despertar, pues, la motivación y activar todo el bagaje que se posee es el primer paso para la construcción del aprendizaje; a partir de ahí se pone en marcha un proceso de desequilibrio inicial (hay algo nuevo que no se entiende, que no se sabe decir...) que lleva, si lo nuevo es además de necesario, superable, a la formación, búsqueda y contraste de hipótesis conducentes a la asimilación del nuevo conocimiento. El atender a ese proceso implica el estar atento a las estrategias que se ponen en marcha en cada paso e implica el tratar de desarrollarlas para dar la autonomía al alumno.

De las ciencias de la comunicación lingüística no sólo se desprende un nuevo concepto de lengua (Ver apartado anterior 1.2) sino también nuevos condicionamientos para su aprendizaje. Para aprender a usar la lengua no bastan los análisis lingüísticos clásicos de laboratorio, ya que sólo en su contexto, en la situación concreta se decide el sentido de los mensajes. La literalidad de una frase tiene múltiples interpretaciones y para que la comunicación sea eficaz, es necesaria “la negociación del significado”, la aclaración del sentido de lo que se dice en cada situación, la interpretación correcta de cada intervención en su contexto. De todo esto se desprende la necesidad de un aprendizaje de la lengua en contextos “significativos” donde se potencien los procesos de negociación del sentido y por tanto de la comunicación eficaz. En la clase de lengua se da cita el grupo social concreto donde es posible aprender cooperando y comunicando sobre lo que se necesita o interesa de verdad.

De los estudios de adquisición de segundas lenguas –ASL–, ponemos de relieve:

Las variables debidas a la motivación.

La influencia de las situaciones de aprendizaje.

El papel de la acción y de la interacción como eje del desarrollo.

La competencia comunicativa: habilidad para utilizar adecuadamente en cada contexto el conocimiento lingüístico.

Una de las constantes en la diferencia de los resultados al aprender las lenguas es el mayor o menor grado de motivación, lo cual tiene implicaciones directas en la didáctica de las lenguas. A ese elemento se alía como factor decisivo la situación de aprendizaje y el grado de contacto y de interacción con los datos de la nueva lengua; en la medida en que ese contacto sea mayor y se interaccione de forma motivada en la nueva lengua el progreso se verá ciertamente potenciado.

Cerramos este apartado de fundamentación sobre el cómo se aprenden las lenguas remitiéndonos otra vez al Marco común europeo de referencia que recoge y sintetiza las aportaciones anteriores:

- Concibe al aprendiz como usuario de la lengua, como agente social.
- Se decanta por una perspectiva orientada a la ACCIÓN, al aprendizaje a través de la realización de “tareas”.
- Promueve el uso contextualizado; no basta, recuerda, con realizar “actos de habla”, es necesario que estos se inserten en un contexto social más amplio para adquirir pleno sentido, en una tarea.
- Señala como este enfoque de acción es integrador de toda la persona, de sus competencias generales (saber, saber ser, saber hacer y saber aprender) y comunicativas (pragmática –funcional y discursiva, lingüística, sociolingüística y estratégica).
- Considera a las “tareas” como eje y motor del aprendizaje: estas tareas al ser significativas para el aprendiz –y no rutinarias– activan y desarrollan todas las estrategias y recursos y de esa forma producen aprendizaje.

2. OPCIONES

De ACUERDO CON TODO LO ANTERIOR, después de haber detenido un momento la mirada sobre lo que caracteriza y pide el público meta, después de repasar brevemente las aportaciones actuales de las ciencias implicadas en el aprendizaje de las lenguas y de examinar la síntesis que realiza el MCER, podemos decir que todo ello nos lleva a un currículo con las siguientes líneas eje, o principios dinamizadores:

- Concepto de lengua como instrumento de conocimiento, de comunicación y de integración social; por tanto los modelos son de lengua de uso, auténtica y contextualizada.

- Enfoque de acción, acción motivadora, integradora de todas las competencias, específicamente de las competencias comunicativas.
- Currículo orientado a los procesos; procesos de comunicación y procesos de aprendizaje significativo y constructivo.
- El alumno, es considerado “agente social”, usuario de la lengua y es el eje de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje; ello exige un currículo abierto y flexible que se adapte a las diferentes realidades de alumnos. Se potencia la responsabilidad del aprendiz otorgándole un papel activo y desarrollando estrategias de aprendizaje.

Esas opciones llevan a:

- Conducir todo el currículo al desarrollo de la competencia comunicativa y organizarlo en torno a las subcompetencias.
 - Definir los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y sugerencias de aplicación de forma que promueva el aprender haciendo.
 - Prever temas y tipos de “tareas” significativas para el público meta abiertas a su adaptación a los alumnos concretos.
 - Hacer de las “actividades comunicativas” que posibilitan que el alumno sea usuario de la lengua, el eje del currículo.
 - Promover la integración de las actividades en “textos” y contextos donde adquieran sentido.
 - Seleccionar los exponentes lingüísticos, con especial atención a los discursivos y léxicos, además de a los gramaticales y fonéticos, que posibiliten la realización de las “tareas”.
- Atender especialmente a los procesos de aprendizaje y comunicación, de forma que la metodología –el cómo– forme parte intrínseca del currículo.
- Potenciar el desarrollo de la competencia estratégica y de la autonomía del alumno.

3. PLANIFICACIÓN

De acuerdo con los principios que se detallan en las opciones asumidas, la elaboración de currículo conlleva ahora:

1. La planificación por niveles,
2. La organización que plasme coherentemente esos principios.

3.1. NIVELES

Para la determinación de niveles y cursos, la primera consideración es si el currículo debe responder a un “marco” oficial establecido. Para el caso que nos sirve como base de nuestra presentación (Currículos de la EEOOII de la Comunidad de Madrid), por ejemplo, existe una gradación en tres niveles, con un máximo de 240 horas por nivel⁵ y en seis cursos, referenciados al Marco de la siguiente manera:

NIVEL BÁSICO (A2 – PLATAFORMA)

Básico 1: A1,
Básico 2: A.2.2.

NIVEL INTERMEDIO (B1 – UMBRAL)

Intermedio 1: B1.1
Intermedio 2: B1.2.

NIVEL AVANZADO (B2 – AVANZADO)

Avanzado 1: B2.1
Avanzado 2: B2.2

DEFINICIÓN DEL NIVEL

Ofrecemos la definición de los niveles Básico, Intermedio y Avanzado en los currículos citados, para facilitar el análisis de su progresión:

El NIVEL BÁSICO tiene como referencia el nivel A (Usuario básico A1 y A2) del *MCER* y supone la capacidad de:

Utilizar el idioma interactiva, receptiva y productivamente, de forma SENCILLA pero adecuada y eficaz, comprendiendo y produciendo textos BREVES, orales o escritos, sobre ASUNTOS COTIDIANOS, con un control LIMITADO de un repertorio BÁSICO de recursos lingüísticos FRECUENTES, en un nivel de lengua ESTÁNDAR.

El NIVEL INTERMEDIO tiene como referencia el nivel Umbral B1 (B1.1 y B1.2) del *MCER* y supone la capacidad de:

Utilizar el idioma interactiva, receptiva y productivamente con CIERTA SEGURIDAD Y FLEXIBILIDAD, en situaciones HABITUALES Y MENOS CORRIENTES, comprendiendo y produciendo textos orales o escritos sobre temas GENERALES o de INTERÉS PERSONAL, con un dominio razonable de un repertorio AMPLIO de recursos lingüísticos SENCILLOS, en una VARIEDAD FORMAL E INFORMAL de lengua estándar.

⁵ Para 17 de los 20 idiomas, que se aprenden oficialmente en las EEOOII de esta Comunidad excepto para japonés, chino y árabe que tienen previstas 120 horas más en los niveles Básico e Intermedio.

El NIVEL AVANZADO tiene como referencia el nivel Avanzado B2 (B2.1, B2.2) del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y supone la capacidad de:

Utilizar el idioma con fluidez y naturalidad en una extensa gama de situaciones, comprendiendo y produciendo “textos” complejos sobre temas generales o de la propia especialidad, con un buen dominio de un repertorio amplio de recursos lingüísticos, no demasiado idiomáticos, que podrá adaptar a los cambios propios del canal y de la situación.

El Nivel Intermedio supone una fuerte progresión con relación al Nivel Básico, al ampliar el elenco de temas y situaciones y solicitar una cierta facilidad, seguridad y capacidad para adaptarse con flexibilidad a situaciones incluso menos corrientes; todo ello con un dominio razonable de un repertorio amplio de recursos, tanto en el lenguaje formal como informal, dentro de lo estándar.

Con relación al Nivel Intermedio, el nivel Avanzado supone una acentuada progresión en fluidez, precisión y corrección, así como en la capacidad de adecuarse con flexibilidad a una variedad amplia de situaciones, desde las formales a las coloquiales y familiares. Así mismo, este nivel pone el énfasis en el desarrollo de la competencia discursiva (estrategias de cooperación, coherencia y cohesión) y en la capacidad de argumentar y de negociar con eficacia. Por último, se considera importante alcanzar una mejor comprensión del funcionamiento de la lengua, y una mayor conciencia de su forma de aprender, lo que posibilita un grado más alto de autonomía para planificar el propio progreso, autocorregirse y superar las dificultades.

Se prevé impartir los niveles C como cursos de especialización.

El *MCER* prevé la subdivisión de niveles (A2.1.1 A2.1.2, etc.) dependiendo del contexto y de la distancia de los idiomas para responder en todos los casos a la referencia común. LA HOMOLOGACIÓN DE NIVELES CON EL MARCO EXIGE, DESPUÉS DE UN ESTUDIO DETALLADO, COHERENCIA Y TRANSPARENCIA. La estructuración ternaria de los niveles (A, B y C) ha llevado en muchos casos a equiparlos, sin mayor análisis, a los clásicos niveles básico, intermedio y avanzado⁶; sin embargo una lectura atenta de las especificaciones de cada nivel, así como de las explicaciones que aporta el documento, contradicen inmediatamente esa primera y rápida intuición. Las actividades comunicativas previstas van progresando de una forma muy notable, por lo que el número de horas que se prevé va aumentando en el doble de tiempo para cada nivel (ver supra apartado A.3). Todas esas horas no son necesariamente de clase; el *MCER* enfatiza el desarrollo de estrategias y la capacidad de aprender de manera autónoma, de forma que el aprendiz pueda asumir la responsabilidad y alargar el tiempo de su aprendizaje en el espacio y en el tiempo.⁷

⁶ En este momento la correspondencia con los niveles del *Marco*, que se está formulando por parte de algunos manuales, cursos y certificados está lejos, en nuestra opinión, de cumplir con los criterios de transparencia y homogeneidad que pretende un “marco común de referencia”.

⁷ Como demostración de lo que suponen los niveles que el *Marco* describe, suelo proponer a los profesores una autoevaluación resumiendo los descriptores de un determinado nivel, sin aclarar cuál es. Los profesores después de personalizar en autoevaluación esos descriptores concluyen que responden a un nivel C2, cuando en realidad son los del B2 o nivel Avanzado del *Marco*.

3.2. ORGANIZACIÓN

La misma organización del currículo debe plasmar ya la coherencia de éste con las opciones asumidas (tipo de currículo, enfoque adoptado, concepto de lengua, proceso de aprendizaje, papel de alumnos y profesores, homologación con el *MCER*), y así mismo debe mostrar la consistencia interna entre fines, objetivos, contenidos, evaluación y metodología.

De acuerdo con ello, en los currículos que presentamos⁸ se propone, una organización entramada en torno a las competencias comunicativas de:

Objetivos generales y específicos

Contenidos

Criterios de evaluación

Orientaciones metodológicas.

Una introducción previa resume el enfoque del currículo, describe los fines, explica el concepto de competencia comunicativa que maneja, presenta el esquema, los niveles planificados y llama la atención sobre la adecuación y que se deberá llevar a cabo en las diferentes realidades educativas; recuerda también el interés en tener presente en toda la lectura del currículo la previsible integración metodológica a través de “tareas” significativas.

Al contrastar el esquema curricular que proponemos con los elementos que se enumeran en la LOE “objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” (LOE, Art. 6. 1), alguien ajeno a la enseñanza de lenguas extranjeras, podría echar de menos el apartado de “competencias” y más en un momento en que desde las instancias europeas y desde todas las áreas existe el empeño de programar por competencias para superar una enseñanza teórica y acercarla a su función social. Como es sabido, desde los albores del enfoque comunicativo, toda la enseñanza–aprendizaje de las lenguas está orientada al desarrollo de la competencia comunicativa, concepto que se ha ido enriqueciendo con numerosas aportaciones y que nosotros asumimos decididamente como queda formulado en la misma introducción:

La competencia pragmática es la capacidad de adecuar las actividades comunicativas de interacción, comprensión y expresión a las situaciones concretas de comunicación, cumpliendo las intenciones o funciones comunicativas deseadas (competencia funcional), a través de “textos” estructurados, coherentes y cohesionados (competencia discursiva).

La competencia sociolingüística comprende los conocimientos y las destrezas socioculturales y lingüísticos necesarios para abordar la dimensión social del uso de la lengua, específicamente en

⁸ La propuesta de desarrollo curricular a la que nos referimos es las de los “Currículos de las EEOOI de la Comunidad de Madrid” (Ver Bibliografía).

lo que se refiere a las convenciones propias del tratamiento, al registro de lengua adecuado, a las diferencias de acentos y dialectos y a la capacidad de interpretar referencias culturales.

La competencia lingüística se refiere al dominio de los recursos formales de la lengua (gramática, léxico, fonología y ortografía) y se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar estos recursos para comprender y para expresarse. Como las demás competencias, está al servicio de la comunicación y es, desde esa perspectiva, como debe ser tratada en la clase de lengua extranjera y no como un fin en sí misma.

La competencia estratégica es la capacidad de poner en marcha los procesos de planificar ejecutar y controlar la comunicación (estrategias de comunicación), así como de activar los recursos para que el aprendizaje sea más fácil y más rentable (estrategias de aprendizaje).

Para que ese objetivo no quede en una formulación inicial, en nuestra propuesta todo el currículo se organiza en torno a las competencias comunicativas:

Este currículo –objetivos, contenidos y evaluación– se estructura en torno a las competencias comunicativas y así, después de definir los objetivos generales, los objetivos específicos se articulan en torno a ellas y, en consonancia, ocurre lo mismo con los contenidos, que se organizan de la siguiente manera: I. Comunicación, II. Contexto de uso de la lengua y recursos lingüísticos y III. Hacia la autonomía.

La primera parte de “Comunicación” integra los contenidos de acción que posibilitan el desarrollo de la competencia pragmática (discursiva y funcional). La segunda parte se refiere a los aspectos sociolingüísticos y a los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las actividades comunicativas. La tercera parte aborda las competencias generales del alumno, centrándose en la competencia estratégica. Después de los contenidos, se presentan los criterios de evaluación y, finalmente, se ofrecen unas breves indicaciones metodológicas.

Consideramos requisitos indispensables, también, el rigor de las formulaciones, expresadas en un lenguaje claro, la viabilidad de las propuestas y la atención constante para responder a la realidad huyendo de los constructos teóricos no asumibles en la práctica.

4. DESARROLLO DEL CURRÍCULO

4.1. OBJETIVOS

Los objetivos generales expresan una primera concreción de los fines para cada nivel y curso. Los objetivos específicos ofrecen explícitamente los parámetros de lo que se espera que el alumno lleve a cabo en el nivel correspondiente, parámetros que se desarrollarán consecuentemente en los contenidos y que serán el foco de los criterios de evaluación.

De entre las diferentes maneras de formular los objetivos hemos optado, en coherencia con un tipo de currículo centrado en el alumno, en describir lo que éste hace, en lo que se adiestra y no en el trabajo del profesor. También en consonancia con un currículo orientado a los procesos, la formulación de objetivos atiende a este

aspecto proponiendo el trabajo que el alumno hará para alcanzar el nivel descrito (“En este nivel *el alumno se adiestrará en...*”).

Otra consideración importante de nuestra propuesta se refiere al mismo contenido de los objetivos: en muchos programas de lenguas⁹, los objetivos específicos sólo se refieren a las destrezas o actividades comunicativas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita)¹⁰. En nuestra propuesta, hemos optado por presentar los objetivos específicos, articulados con el resto del currículo, en torno a las competencias comunicativas: competencia pragmática (funcional y discursiva), competencia sociocultural y sociolingüística, competencia lingüística y competencia estratégica.

Las actividades comunicativas quedan incluidas en la competencia pragmática ya que es la que posibilita llevar a cabo esas actividades para cumplir su fin a través de los textos apropiados:

Ejemplo de objetivos en el apartado de interacción oral y escrita:

- Comprender y escribir notas y cartas para transmitir información e ideas suficientemente precisas sobre temas concretos o abstractos, adecuándose a la situación de comunicación, respetando razonablemente las convenciones del lenguaje escrito y cuidando la coherencia y cohesión de los textos. (Del B1.2)

Ejemplos de los objetivos de las restantes competencias: (B1.2).

- Sociocultural y sociolingüística: Utilizar de forma flexible el lenguaje y las fórmulas propias de los intercambios y textos que se manejan, así como las formas de tratamiento y expresiones de cortesía usuales, dentro de un registro estándar amplio, de formalidad e informalidad, con grados de distancia o cercanía.
- Lingüística: Manejar un repertorio de recursos lingüísticos sencillo pero suficiente para abordar, con razonable precisión y fluidez aunque con alguna duda o circunloquio, una amplia gama de situaciones, funciones y temas. Utilizar con propiedad marcadores discursivos frecuentes y cohesionar el discurso de forma sencilla pero flexible y eficaz.
- Estratégica: Ampliar y diversificar los intereses para aprender la lengua y convertirlos en objetivos de aprendizaje. Alcanzar mayor seguridad en la planificación de su aprendizaje y en el uso consciente de las estrategias.

⁹ Ver, por ejemplo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), Currículos de las Enseñanzas de Idiomas, 1989

¹⁰ El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) propone una exhaustiva lista de objetivos en tres capítulos. El alumno como: 1. Agente social. 2. Hablante intercultural. 3. Aprendiz autónomo.

4.2. CONTENIDOS

Para entramar todo el currículo de manera coherente, los contenidos deben estar en estrecha relación con los objetivos, de forma que los que se propongan sean los que posibilitan que se alcancen todos y cada uno de los objetivos. En nuestra propuesta hemos procurado esa coherencia y los contenidos buscan plasmar los objetivos, siguiendo el mismo diseño en torno a cada una de las competencias comunicativas (pragmática sociocultural y sociolingüística, lingüística y estratégica) como se presenta en el siguiente esquema:

<p>CONTENIDOS</p> <p>I. Comunicación: competencias pragmáticas (funcional y discursiva): (1) Actividades comunicativas, integradas en (2) textos, cumpliendo las (3) funciones previstas.</p> <p>II. Contexto de uso de la lengua: competencia sociocultural y sociolingüística: (1) Ámbitos, temas, "tareas". (2) Dimensión intercultural.</p> <p>III. Recursos lingüísticos: competencia lingüística: (1) Gramática, (2) Discurso, (3) Léxico, (4) Fonología y ortografía.</p> <p>IV. Competencia estratégica. Hacia la autonomía: (1) Estrategias de comunicación y (2) Estrategias de aprendizaje.</p>
--

Habitualmente se asocia el término contenidos a listados de conocimientos categorizados, ya sea de listados de recursos lingüísticos, como podemos encontrar en los programas tradicionales, o de listados de funciones, nociones y recursos lingüísticos como se presentan en los currículos nociofuncionales; la puesta en práctica de esos currículos se ha llevado a cabo organizando las unidades en torno a esas estructuras lingüísticas o en torno a las funciones. Esta forma de presentar el contenido del aprendizaje de una lengua es lo que lleva a considerar a este tipo de programas como proposicionales frente a los procesuales¹¹. En nuestra propuesta se produce una clara orientación hacia los currículos de procesos, al insistir en su puesta en práctica integrada a partir de acciones o tareas significativas y al plantear como eje de los contenidos las actividades comunicativas.

¹¹ Ver apartado A. punto 2.

El esquema más generalizado de contenidos en los currículos nociofuncionales clásicos¹² es el siguiente:

- Funciones
- Nociones
- Contenidos lingüísticos
- Contenidos culturales

Apartados a los que se han añadido, después, en muchos casos otro de contenidos estratégicos, incluyendo así la atención a los procesos de aprendizaje.

El Plan curricular del Instituto Cervantes (1994), que representó un modelo programático para los profesores de español, recogía ese esquema de la siguiente manera:

- Lengua y comunicación: contenido funcional.
- Lengua y sistema: contenido gramatical.
- Lengua, cultura y sociedad: contenido temático.
- Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico.

El actual *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* (2006), ofrece 12 inventarios de contenidos, en torno a 5 componentes:

Componente gramatical:

1. Gramática, 2. Pronunciación y prosodia, 3. Ortografía.

Componente pragmático discursivo:

4. Funciones, 5. Tácticas y estrategias pragmáticas, 6. Géneros discursivos y productos textuales.

Componente nocional:

7. Nociones generales. 8. Nociones específicas.

Componente cultural:

9. Referentes culturales, 10. Saberes y comportamientos socioculturales, 11. Habilidades y actitudes interculturales.

Componente de aprendizaje:

12. Procedimientos de aprendizaje.

Aparte de la amplitud y detalle de estos inventarios, señalamos como impronta la importancia que se otorga al aspecto discursivo, así como la entrada como

¹² Véanse, por ejemplo, los contenidos que se proponen en el RD 1523/89 por el que se han regido las EEOII hasta el año 2006 : A) Intenciones y actos de habla: B) Contenido fonético-gramatical, C) Contenido léxico, D) Contenido cultural.

contenidos –en el componente cultural– no sólo de los saberes y comportamientos culturales, sino también las habilidades y actitudes interculturales.

A pesar de la importancia que se otorga en algunos de los currículos presentados al proceso de aprendizaje, representado sobre todo en el componente estratégico, llama la atención la ausencia de los contenidos de uso de la lengua en las actividades comunicativas (o destrezas), para programar su desarrollo, atendiendo a los procesos, aspecto que nosotros consideramos eje de todo el currículo (Ver esquema arriba). Si entendemos que aprendemos la lengua para el uso y en el uso, o sea como acción, una primera consecuencia es la entrada en el apartado contenidos de esas actividades prácticas, como si de un taller se tratara; de hecho si vamos a clase de conducir, de piano, a un taller de ... los contenidos que definirían nuestro programa no consistirían apenas en conocer los elementos del coche, de las señales de circulación, y de lo que significa conducir –en el primer caso–, sino en la actividad de meter las marchas, arrancar, acelerar etc. Del mismo modo, si queremos aprender a comunicarnos en una LE no basta con conocer los exponentes lingüísticos para determinadas funciones, el vocabulario o la gramática, sino que nuestros mismos contenidos deben atender a la ejercitación de conversar, exponer, comprender y escribir.

Con todo, esa inclusión no es una novedad y, como ejemplo, baste con ver los currículos oficiales del MEC para las lenguas extranjeras en la enseñanza reglada, desde 1992¹³, donde se plantea ese desarrollo en los dos primeros apartados del bloque de contenidos: Usos y formas de la comunicación oral y Usos y formas de la comunicación escrita, (subdivididos, además en conceptos, procedimientos y actitudes), o con una formulación incluso más clara en posteriores desarrollos de las comunidades¹⁴ en que los dos primeros apartado de contenidos son: 1. Escuchar, hablar y comprender. 2. Leer y escribir.

Nos detenemos a continuación en presentar los diferentes apartados de contenidos resaltando los puntos que consideramos como “nuevas propuestas y ofreciendo para ellos ejemplos extraídos de los diferentes niveles de los currículos de las EEOII, Comunidad de Madrid.

4.2. CONTENIDOS DE

I. COMUNICACIÓN: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

El primer bloque de contenidos del currículo que presentamos se centra en los que posibilitan el desarrollo de las competencias pragmáticas (funcional y discursiva) y comprende los siguientes puntos:

¹³ MEC. Currículo Oficial. (1992)

¹⁴ Currículos de Educación Secundaria y Bachillerato. CAM 2006

1. Actividades de comunicación: se describen las actividades de interacción, comprensión y expresión orales y escritas que se ponen en práctica para llevar a cabo las funciones comunicativas previstas en las posibles tareas.
2. Textos: se enumeran los tipos de textos que median en esas actividades.
3. Funciones: se recogen los propósitos comunicativos que motivan las actividades y los textos.
4. Grado de desarrollo de las competencias pragmáticas: discursiva y funcional.

I.1. ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN

De acuerdo con lo que se expresaba en el párrafo anterior, este primer punto de los contenidos se centra en el desarrollo de las actividades comunicativas¹⁵, como contenido nuclear, asumiendo que el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo en el uso y para el uso y que es un aprendizaje sobre todo práctico, de acción, que los contenidos, no sólo los objetivos, deben incluir esta vertiente práctica y que las "actividades comunicativas" son no sólo objetivos, no sólo metodología, sino que son los contenidos nucleares.

El esquema de este primer punto (I. Contenidos de comunicación) se presente de la siguiente manera:

- 1.1. Comprensión oral: A) En interacción. B) Como oyente.
- 1.2. Comprensión lectora: A) En interacción. B) Como lector.
- 1.3. Expresión oral: A) En interacción. B) Como hablante.
- 1.4. Expresión escrita: A) En interacción. B) Expresión.

En la descripción de estos contenidos y en la progresión por niveles se siguen los descriptores del *MCER* de los niveles para los que el currículo se referencia; para darle mayor grado de contextualización, se integran en su formulación, además, las funciones para las que se llevan a cabo y los textos en los se expresan.

Ejemplos (Del Nivel Intermedio 2 – B1.2 del *MCER*)

¹⁵ Asumimos la terminología de "actividades comunicativas" del *Marco* que recoge el significado de "acción" frente a la más extendida en la literatura anterior de "destrezas". El concepto de "actividades" se relaciona con frecuencia con los posibles ejercicios que se pueden hacer en clase y por ello se le da menos importancia pero justamente es esa ejercitación comunicativa la que se quiere poner de relieve como eje de los contenidos del currículo.

1.1. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

Interacciones y mensajes sobre asuntos generales, producidos en situaciones incluso menos habituales, articulados con claridad, en un registro estándar amplio y con posibilidad de controlar las lagunas de información.

A. EN INTERACCIÓN

- Seguir una conversación y reaccionar adecuadamente a las intervenciones que se le dirigen en las relaciones sociales, incluso en situaciones menos habituales.
- Seguir los puntos principales de un debate o discusión sobre temas generales o de su especialidad y comprender gran parte de lo que se dice, siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático.
- Distinguir un cambio de tema en una discusión o debate y captar los contrastes de opiniones.
- Comprender informaciones sobre personas, objetos, actividades, servicios y lugares.
- Recabar información y gestionar transacciones menos habituales.
- En las entrevistas, comprobar y confirmar información, aunque, esporádicamente, tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa.
- Comprender las intenciones comunicativas que transmiten los elementos prosódicos y cinésicos más significativos (pausas, interrupciones, entonación, comportamiento corporal y gestos).
- Controlar la propia comprensión y pedir aclaraciones o repeticiones siempre que se necesite.

B. COMO OYENTE

Conversaciones y debates

- Seguir las ideas principales de un debate largo, siempre que se evite un uso muy idiomático.

Exposiciones, narraciones y descripciones

- Seguir intervenciones, exposiciones, descripciones y narraciones cortas sobre temas generales o de su especialidad, siempre que estén bien estructuradas.
- Tomar notas precisas durante una exposición o conferencia.

Anuncios e instrucciones

- Seguir informaciones técnicas sencillas, como el modo de uso o montaje de utensilios de uso corriente.
- Seguir instrucciones detalladas, siempre que estén contextualizadas.
- Captar el sentido de anuncios publicitarios no complejos.

Retransmisiones y material grabado

- Comprender la información de la mayoría de los documentos grabados o retransmitidos, siempre que el tema sea conocido o de su interés.
- Comprender los avisos y mensajes emitidos por megafonía sobre asuntos contextualizados.
- Comprender la mayoría de los programas de televisión (reportajes, entrevistas, breves conferencias e informativos) que traten temas generales o de interés personal, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
- Comprender las películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento.

1.2. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

De textos auténticos, incluso extensos, sobre temas generales o de su especialidad, concretos o abstractos y con un lenguaje no muy idiomático.

A. EN INTERACCIÓN: CORRESPONDENCIA Y NOTAS

- Comprender mensajes (SMS, correos electrónicos, tarjetas postales, cartas personales y formales, así como escritos formales de uso habitual), comprobando información y reconociendo la intención o intenciones comunicativas concretas.
- Captar las marcas de proximidad del interlocutor a partir de las fórmulas elegidas, de la cantidad de información dada y del registro utilizado.
- Comprender la descripción de acontecimientos, opiniones, sugerencias, estados físicos o de ánimo, sentimientos y deseos para poder mantener una correspondencia regular con personas conocidas.

B. COMO LECTOR

Orientación e información

- Localizar información específica en textos largos y reunir las informaciones provenientes de diferentes fuentes para realizar una tarea específica.
- Buscar, localizar y seleccionar informaciones concretas en Internet.
- Comprender noticias o artículos periodísticos no complejos sobre temas generales o de su especialidad.
- Reconocer el esquema de un discurso e identificar las conclusiones de textos argumentativos, claramente articulados.

Instrucciones

- Seguir indicaciones detalladas (para ir a un lugar, realizar ejercicios físicos, preparar una receta, realizar un juego, utilizar un aparato, obtener algún servicio).
- Comprender normas que no utilicen un lenguaje especializado (sobre seguridad, sobre comportamientos y responsabilidades en la clase, consejos para viajes, etc.).

Lectura recreativa

- Seguir el argumento y el tema de relatos y de textos literarios actuales, no complejos, próximos a sus intereses.

1.3. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

De forma adecuada, en una amplia gama de situaciones y temas, organizada y cohesionada de manera sencilla pero eficaz, con cierta seguridad y fluidez, con un control razonable de un elenco sencillo pero amplio de recursos lingüísticos y con una pronunciación claramente inteligible aunque sea evidente el acento extranjero.

A. EN INTERACCIÓN

Conversación

- Establecer contactos sociales y abordar de forma improvisada conversaciones con intercambio de información, opiniones, instrucciones o solución de problemas sobre asuntos habituales.
- Tomar parte, con cierta seguridad, en conversaciones sobre temas generales y sobre asuntos, incluso menos habituales, relacionados con sus intereses personales y con su especialidad.
- Realizar comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas.
- Expresar sus ideas sobre temas abstractos o culturales como la música y el cine.
- Explicar los motivos de un problema, discutir sobre los pasos a seguir, comparar y contrastar alternativas.
- Expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
- Utilizar las fórmulas habituales de cortesía para las relaciones sociales, en una amplia gama de situaciones frecuentes.

Discusiones y debates formales

- Participar en debates sobre temas conocidos o de su especialidad, expresando su punto de vista con claridad.
- Expresar y sostener opiniones, planes, acuerdos y desacuerdos, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.
- Tomar y ceder la palabra adecuadamente.
- Expresar con cortesía creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.

Negociaciones

- Resolver bien la mayoría de las transacciones (en un viaje al país de la lengua que se aprende, al contratar el alojamiento, al gestionar una matrícula o al tratar con las autoridades competentes).
- Negociar, sin dificultad, situaciones menos habituales en tiendas o en servicios públicos; por ejemplo, devolver una compra con la que no queda satisfecho.
- Mostrar conocimiento, obligación, posibilidad, acuerdo, y sus contrarios ante la negociación y solución de un problema o de un servicio.
- Mostrar satisfacción o por el contrario plantear una queja o hacer una reclamación.
- Explicar las causas de un problema, discutir los pasos y contrastar alternativas.

Intercambio de información

- Obtener, intercambiar, comprobar y confirmar, con cierta confianza, información concreta sobre asuntos, incluso menos cotidianos, o de su especialidad.
- Describir la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas.
- Leer para otros textos breves, en situaciones de comunicación concretas.
- Parfrasear, resumir y dar su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves y responder a preguntas complementarias que requieran dar detalles.

Entrevistas

- Tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), aunque todavía dependa bastante del entrevistador durante la interacción.
- Realizar entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información.

Control del discurso

- Manifestar las lagunas de comprensión.
- Verificar si los interlocutores han entendido.
- Confirmar o corregir información.
- Utilizar diferentes recursos lingüísticos para aclarar significados.
- Reformular en parte las ideas del interlocutor para confirmar la comprensión.

B. COMO HABLANTE

Descripción y narración

- Contar experiencias con detalle y con razonable fluidez, describiendo y comparando situaciones, sentimientos y reacciones.
- Relatar los detalles de acontecimientos impredecibles.
- Relatar argumentos de libros o películas, narrar historias y expresar sus reacciones y valoraciones.
- Describir sueños, esperanzas y ambiciones, hechos reales o imaginados.
- Organizar los datos y relacionarlos.

Presentaciones y argumentaciones en público

- Presentar brevemente y con preparación previa un tema de su especialidad con suficiente claridad y precisión y responder a preguntas complementarias.
- Desarrollar argumentos, razonamientos breves y explicaciones de opiniones, planes y acciones lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.
- Relacionar datos o ideas y resaltar aspectos importantes.
- Iniciar, cambiar de tema, resumir y concluir.

1.4. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA

Textos adecuados a la situación de comunicación, con un control razonable de un elenco sencillo pero amplio de elementos lingüísticos y con una organización y cohesión sencillas pero eficaces.

A. EN INTERACCIÓN

- Escribir mensajes a interlocutores concretos para llevar a cabo los contactos y usos sociales habituales, así como para dar información, describir experiencias, intereses, reacciones, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle y resaltando los aspectos que cree importantes.
- Escribir cartas personales para transmitir ideas sobre temas concretos o abstractos, comprobar información y preguntar sobre problemas o explicarlos con razonable precisión.
- Escribir notas a personas relacionadas con servicios, a profesores y a otras personas de su vida cotidiana, transmitiendo información o solicitando explicación de carácter inmediato, resaltando los aspectos que le resultan importantes.
- Escribir cartas formales tipificadas para solicitar información o un servicio, plantear un problema, reclamar o agradecer.

B. EXPRESIÓN

Informes y otros escritos

- Preparar breves informes convencionales sobre hechos habituales y sobre los motivos de ciertas acciones.
- Ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos habituales o no, o propios de su especialidad.
- Escribir instrucciones, solicitudes de trabajo, currículum vitae, anuncios breves de presentación o transmisión de información.
-

Escritura creativa (para otros y para sí mismo)

- Escribir descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas habituales o de su especialidad.
- Relatar las propias experiencias, describiendo sentimientos y reacciones, en textos sencillos y estructurados.
- Relatar acontecimientos reales o imaginarios. Narrar una historia.
- Escribir ensayos sencillos sobre temas generales o de su interés, explicando sus opiniones.

1.2. TEXTOS

Tanto este punto, como el siguiente de *Funciones*, no serían necesarios ya que, como decíamos, aparecen integrados en el punto de "Actividades comunicativas"; se recogen, sin embargo, en listados aparte para facilitar la lectura del currículo y la organización de las programaciones, además de para resaltar la importancia que se concede al aspecto textual de la lengua, donde se plasma su uso:

2.1. Textos orales: Interacción. Comprensión. Expresión.

2.2. Textos escritos: Interacción. Comprensión. Expresión.

La palabra "texto" es utilizada aquí en el sentido amplio y con las características que le otorga el *MCER*:

“El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relacionada con un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (p. 10).

Se presentan los tipos de textos 1) orales y 2) escritos que se trabajan en el nivel correspondiente y que están relacionados con los aspectos generales de los ámbitos personal, público, académico y laboral. El grado de complejidad, las funciones que cumplen y las actividades que se realizan con esos textos se especifican en el bloque I de “Actividades de comunicación”.

Ejemplos (De Nivel Intermedio 2 – B1.2 del MCER)

1. TEXTOS ORALES

EN INTERACCIÓN

- Intercambios sociales habituales (saludos, despedidas, presentaciones, disculpas, agradecimientos, permisos, excusas, felicitaciones, expresión de deseos, invitaciones, propuestas de actividades, bienvenidas) y de ocasiones especiales (enhorabuena, brindis, elogios, cumpleaños, condolencias).
- Conversaciones informales con intercambio de información, experiencias y puntos de vista.
- Conversaciones formales en situaciones habituales.
- Comentarios, opiniones y justificaciones sobre temas conocidos de cultura o de actualidad.
- Debates preparados.
- Transacciones para pedir y ofrecer información, bienes y servicios y para resolver problemas concretos como trámites administrativos y comerciales sencillos.
- Interacciones en reuniones de equipo y en entrevistas.
- Conversaciones telefónicas.
- Fórmulas para controlar la comprensión.
- Repetición y transmisión de mensajes.
- Aclaraciones, explicaciones, resúmenes o traducciones de mensajes breves.

COMPRENSIÓN COMO OYENTE

Presencial

- Mensajes y explicaciones relacionados con los ámbitos conocidos (información personal, clase, estudios, trabajo, ocio y necesidades inmediatas).
- Debates sobre temas familiares en lengua estándar.
- Instrucciones, consejos e indicaciones.
- Presentaciones, descripciones y narraciones contextualizadas.
- Discursos y conferencias claramente estructuradas sobre temas generales.
- Representaciones de textos conocidos.

Material retransmitido o grabado (con poca distorsión).

- Mensajes en el contestador.
- Anuncios publicitarios.
- Pasajes cortos sobre temas generales.
- Reportajes breves sobre temas generales.
- Relatos, entrevistas, conversaciones sobre temas generales.
- Letra de canciones sencillas claramente articuladas.
- Noticias sobre temas sobre los que se posean referentes.
- Boletines meteorológicos.
- Series y películas no complejas.

PRODUCCIÓN

- Descripción y comparación de personas, objetos, actividades, servicios, lugares, condiciones de vida, intereses, sentimientos y aspectos socioculturales.
- Relatos detallados de acontecimientos, experiencias o proyectos futuros.
- Narración de historias.
- Resumen y valoración de libros y películas.
- Presentaciones y argumentaciones ensayadas sobre temas conocidos.
- Explicación, justificación de ideas y de actividades.

2. TEXTOS ESCRITOS

INTERACCIÓN

- Mensajes y cartas de carácter personal (SMS, correos electrónicos, correo postal, "chat") para intercambiar información, intereses, experiencias, reacciones y sentimientos).
- Textos sociales (para felicitar, invitar, aceptar o rehusar, agradecer, solicitar un servicio o un permiso, pedir disculpas, presentarse, expresar deseos y sentimientos, dar la enhorabuena y expresar condolencias).
- Cartas formales básicas.
- Cuestionarios sobre temas generales.
- Notas y mensajes relacionados con actividades de trabajo, servicios, estudio y ocio.
- Informes breves de carácter informativo y explicativo.
- Mensajes en foros virtuales sobre temas conocidos.

COMPRENSIÓN

- Listas (de teléfono, agendas, guías de ocio, horarios, catálogos, diccionarios bilingües y monolingües).
- Libros de texto y materiales de trabajo del nivel.
- Páginas "Web", "blogs" o similares.
- Folletos (turísticos y comerciales).
- Prospectos.
- Recetas.
- Instrucciones y normas.
- Anuncios de trabajo.
- Anuncios publicitarios.
- Informes convencionales.
- En periódicos y revistas, noticias con referentes conocidos, artículos no especializados, reportajes, entrevistas, artículos de opinión, "Cartas al director".
- Textos extensos de diversa tipología sobre los temas que se trabajan.
- Cómicos (en registro estándar o poco idiomático).
- Letras de canciones sencillas.
- Poemas asequibles.
- Horóscopos o similares.
- Biografías.
- Relatos y novelas (propios del nivel).

PRODUCCIÓN

- Narración de experiencias, acontecimientos, historias, hechos reales e imaginarios.
- Descripciones de personas, objetos, actividades, servicios y lugares.
- Descripción de planes y proyectos. Compromisos y normas.
- Presentación de información y opiniones.
- Argumentación sobre cuestiones conocidas.
- Recetas.
- Instrucciones.
- Biografías.
- Solicitudes de trabajo.
- Curriculum vitae.
- Escritos creativos sencillos. Diario.

I.3. FUNCIONES

Como decíamos más arriba, en este punto, también, se resumen en un listado de control, las funciones comunicativas que ya han aparecido en el punto 1. de “Actividades de comunicación”, plasmadas allí en las actividades concretas de comprensión y expresión propias del nivel correspondiente. Se ha procurado utilizar una terminología lo más transparente posible para los profesores y una organización clara que dé respuesta a las funciones usuales de la lengua. Los apartados que se presentan son:

- Usos sociales de la lengua
- Control de la comunicación
- Información general
- Conocimiento, opiniones y valoraciones
- Deseos, estados de salud, sensaciones y sentimientos
- Instrucciones, peticiones y sugerencias
- Organización del discurso.

Cabe destacar en este punto la importancia que se otorga al aspecto discursivo, ofreciendo un ítem de “macrofunciones” como secuencias combinadas de funciones (describir, narrar, exponer, argumentar, conversar) que se prevé que el aprendiz vaya desarrollando progresivamente en cada nivel.

I.4. GRADO DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

Se cierra cada apartado de contenidos, referido a cada una de las competencias comunicativas, con un punto en el que se señala el alcance del desarrollo de dicha competencia en el nivel correspondiente. Esta definición puede ser de gran ayuda para el proceso de evaluación e incluso de autoevaluación de las actividades comunicativas, tanto receptoras como productivas. En este caso, de las competencias pragmáticas, en relación con las actividades de comunicación, tipos de textos y funciones señalados en los apartados anteriores (1, 2 y 3), se describe el grado de desarrollo que se puede conseguir, referido a los aspectos que caracterizan las competencias discursiva y funcional:

- Eficacia comunicativa.
- Coherencia y organización.
- Cohesión y fluidez.

Consideramos que esta descripción, además de resaltar la importancia de los aspectos pragmáticos en todo el proceso de aprendizaje de una lengua, es una ayuda más para las programaciones del profesor y para la evaluación continua y final de los alumnos

Ejemplos (Básico 2 – A 2.1)

4.1. EFICACIA COMUNICATIVA

Comprensibilidad. Reconocimiento y cumplimiento de las funciones. Precisión. Adecuación a la situación: canal, interlocutores y registro.

- Atender a la situación y al contexto para comprender y producir el mensaje.
- Reconocer básicamente la intención comunicativa del intercambio o del mensaje.
- Tener siempre en mente el "para qué" de lo que se oye o se lee.
- Desarrollar estrategias para la comprensión eficaz de los textos del nivel.
- Cumplir básicamente el propósito comunicativo, aunque necesite realizar algunas adaptaciones y pueda surgir alguna duda en aspectos parciales.
- Pedir y ofrecer aclaraciones o repeticiones cuando haya fallos de comunicación.
- Reaccionar y cooperar en las situaciones habituales de interacción, de acuerdo con los usos frecuentes de la cultura meta y con los recursos apropiados.
- Captar el registro formal o informal, dentro de lo estándar, y el grado de familiaridad con el interlocutor (tratamiento, gestos, actitudes).
- Usar un registro neutro de formalidad e informalidad sin disparidades notorias y adaptar el tratamiento, la distancia, los movimientos y el tono de voz al lugar y a los interlocutores.

4.2. COHERENCIA Y ORGANIZACIÓN

Coherencia interna de las ideas. Desarrollo suficiente y relevante. Organización y formato de acuerdo con el tipo de texto.

- Respetar la coherencia y la unidad de las ideas con el propósito comunicativo.
- Aunque se trate de textos breves, ofrecer la información suficiente y relevante para cumplir el propósito comunicativo. Poner ejemplos si es oportuno.
- Organizar las ideas de forma sencilla pero coherente.
- Reconocer cómo se organizan las conversaciones habituales en la lengua y cultura metas (inicio, turnos de palabra, pausas y cierre).
- Reconocer las características, organización básica y formato de los textos orales o escritos a los que se enfrenta.
- Apoyarse en la disposición gráfica del texto para captar o plasmar su organización.
- Adaptarse básicamente al esquema de los intercambios y textos que produce.
- Observar las diferencias y semejanzas con el discurso de su LM u otras LE.

4.3. COHESIÓN Y FLUIDEZ

Elementos formales de conexión y correferencia. Fluidez.

- Reconocer y utilizar estrategias y recursos sencillos para dirigirse a alguien y tomar la palabra, mantener y concluir conversaciones breves.
- Reconocer y usar las expresiones, gestos y sonidos más corrientes para mostrar cooperación, interés, énfasis y para iniciar la propia intervención.
- Reconocer, a partir de marcadores discursivos básicos y de la entonación, el avance del tema y el fin del mensaje.
- Enmarcar el mensaje con marcadores temporales y espaciales frecuentes.
- Reconocer el valor de los conectores, entonación o puntuación de discurso básicos y utilizarlos de forma incipiente.
- Retomar la información, aunque con posibles repeticiones y con recursos de sustitución sencillos; el referente debe quedar claro, aunque sea con el apoyo de la situación.
- Atender a la coherencia temporal pasado – presente en todo el relato.
- Entrenarse en una comprensión fluida de los textos del nivel, utilizando las estrategias apropiadas.
- Empezar a producir un discurso algo más flexible, relacionando las frases de forma sencilla y adaptando las expresiones, la entonación y los gestos a la situación.

- Desenvolverse en intercambios orales breves, aunque resulten evidentes las pausas, las dudas e interrupciones.

4.2. CONTENIDOS DE

II. CONTEXTO DE USO DE LA LENGUA. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOCULTURAL Y SOCIOLINGÜÍSTICA

II.1 ASPECTOS SOCIOCULTURALES, TEMAS Y TAREAS. DIMENSIÓN INTERCULTURAL

La función de los contenidos socioculturales en esta propuesta curricular es proporcionar al alumno *el* contexto donde puede utilizar la lengua, presentándole referencias, exponentes y marcos para comunicarse y para adecuar el uso de la lengua y el comportamiento a las situaciones concretas. Además de la apertura a la realidad meta (a través de los "media", visitas, Internet...), la misma clase se concibe como el grupo social auténtico que es, donde se interactúa en la lengua meta, contextualizando las tareas y el aprendizaje.

El *MCER* recoge los aspectos y temas generales donde se reflejan particularmente las características distintivas de cada sociedad, en los diferentes ámbitos de acción (personal, público, profesional y educativo). En estos currículos, se parte de esos temas y se ofrece un posible desarrollo con un amplio elenco de los aspectos y funciones que se pueden trabajar en cada caso.

Con todo, la novedad que resaltamos en este punto radica en la sugerencia de "tareas" relacionadas con los temas y aspectos socioculturales presentados, tareas que pueden ser el eje integrador de las unidades didácticas. Ya desde la introducción del currículo se remitía a este apartado de contenidos, recordando que las "tareas" concretan la perspectiva de acción o de aprender la lengua usándola para los fines sociales habituales, a la vez que permiten un conocimiento más real de la otra cultura. Dado nuestro compromiso con este enfoque de acción, ofrecemos a los profesores unos amplios listados de posibles tareas, realizables en los momentos que consideren más oportunos. La selección y secuenciación de estas tareas –u otras– deben responder a los intereses de los alumnos y se sugiere que se lleven a cabo con flexibilidad, en las programaciones de departamento y de aula. Como se insistirá luego, a partir de la tarea elegida, se programa la unidad didáctica, previendo qué se tiene que hacer –funciones– y qué recursos lingüísticos se necesitan y diseñando siempre el proceso de interiorización de esos contenidos.

Ejemplos (Intermedio – B1)

TEMAS GENERALES	SUGERENCIAS DE "TAREAS"
CONOCERSE. RELACIONES Y FORMAS DE INTERACCIONAR. Presentar/se, identificar,	- Retratos en clase. - Grupos de afinidades (fotografía, deporte,

TEMAS GENERALES	SUGERENCIAS DE "TAREAS"
<p>describir, expresar intereses, gustos, afinidades y sentimientos. La clase, el trabajo, tiendas y servicios. Conocidos, desconocidos. Grupos, asociaciones, foros, reuniones. Compromisos familiares. Relaciones de amor, amistad, familiares. Relaciones entre sexos, entre grupos sociales. Animales de compañía.</p>	<p>baile...). - Cartas a... (correo interno o externo). - Cómo nos gustaría que fueran las relaciones en clase. - Conocer gente por Internet que hable el idioma. - Contraste intercultural en las relaciones. - Debate sobre los papeles de hombre / mujer. - Elegir / recrear las expresiones (canciones, poemas, pinturas, paisajes...) que se adapten a determinados sentimientos.</p>
<p>LA CLASE: TRABAJAR EN LA LENGUA EXTRANJERA. Control del lenguaje de la clase. Negociar formas de trabajo. Materiales para trabajar. Trabajo en grupos. Bibliotecas y centros de recursos.</p>	<p>- Organigrama del trabajo en clase. - Analizar la estructura de los materiales de clase. - Ideas para que el trabajo en grupos funcione, para utilizar la lengua extranjera, para... - Diario de clase. - Buscar un tándem para practicar el idioma.</p>
<p>EL APRENDIZAJE: LENGUA Y COMUNICACIÓN. Activar conocimientos e intereses. Planificar. Expresar y valorar ideas. Desarrollar estrategias. Balance del nivel / curso anterior. Intereses. Compromisos. Estrategias y actitudes de aprendizaje. Recursos para trabajar "en autonomía".</p>	<p>- Compromisos de trabajo para aprender la lengua. - Listas de objetivos de aprendizaje. - Preparar y evaluar, entre todos, una prueba de diagnóstico. - Cuestionario y puesta en común: estrategias que ayudan a aprender la lengua. - Cuadernos de superación de errores. - Otros materiales: llevar a clase e intercambiar revistas, música, libros, películas...</p>
<p>COMPRAS. Buscar información. Mostrar acuerdo / desacuerdo. Aceptar, rehusar. Comparar precios, calidades y condiciones de pago. Atraer la atención, convencer. Tiendas, centros comerciales, mercadillos. Compras por Internet. Precios. Moneda. Compras y regalos. Moda: ropa, peinado, complementos... Publicidad.</p>	<p>- Hacer regalos en clase. - ¡Rebajas! Comparar precios. - Mercadillo en clase. - Anuncios: "Vendo...", "Compro..." - Vestirse de... Concurso de disfraces. - Entrar en tiendas virtuales del país ¿Dónde es mejor comprar un coche, un ordenador...?.</p>
<p>ALIMENTACIÓN. Describir, expresar sugerencias, gustos, dar instrucciones, comparar y valorar. Comidas habituales en el país. Horarios. Locales para comer y beber. Menú. Platos típicos. Comidas de días festivos. Mercados y tiendas de alimentación. Formas, usos y modales en torno a la comida.</p>	<p>- Preparar / elegir un menú del país. - Una dieta para ... - Mural: Lo mejor y lo menos bueno de aquí y de allí. - Ir a un local (bar, restaurante...) del país. - Preparar un postre. - Informe / debate sobre "Alimentos enriquecidos /biológicos..."</p>
<p>ACTIVIDADES HABITUALES. Proponer, organizar,</p>	<p>- Programar la agenda en la lengua extranjera. - Rutina real – rutina ideal.</p>

TEMAS GENERALES	SUGERENCIAS DE "TAREAS"
<p>concertar citas, expresar deseos, probabilidad, obligación; narrar, comparar, opinar, argumentar. Hábitos de (lectura, salir, ir a ...). Actividades de fines de semana. Contrastes interculturales. Ritmos y horarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién ha sido? Descubrir al culpable, al ... - ¿Qué estarán haciendo en mi / el país (de la lengua)? - Quedar para ... - Parecidos y contrastes en las costumbres. - "Meteduras de pata". - Debate "La diferencia es riqueza" ...
<p>FIESTAS. Intercambiar información sobre fechas y datos. Invitar, felicitar, expresar sensaciones y sentimientos. Cumpleaños. Celebraciones. Días especiales. Fiestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Calendario de fiestas. - Celebrar acontecimientos. - Biografía de la clase (fechas importantes de todos). - Celebrar la fiesta de... (típica del país del idioma), el día de...
<p>ALOJAMIENTO. Localizar sitios y objetos, describir, planificar, resumir información, expresar preferencias, condiciones, acuerdo y desacuerdo. Tipos de alojamientos. La casa: partes y elementos. Mobiliario. Formas de vivir. Entornos. Relaciones vecinales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informarse de los precios de alquileres y ventas en el otro país. - Preparar un anuncio de casas en España para gente del país del idioma. - ¿Podríamos convivir? Lugar, entorno, orden, decoración, acuerdos... - Contactar, elegir un alojamiento por Internet.
<p>EDUCACIÓN Y PROFESIONES. Resumir información relevante, seguir y plantear pasos o trámites, responder informando, confirmando o refutando. Recomendar, prevenir. Expresar hipótesis. Estructura de los estudios elegidos; organización, equivalencias. Salidas profesionales. Currículum. Entrevista. Trabajo y desempleo. Seguridad social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gráficos de la estructura de los estudios de... - Experiencia y recomendaciones para los estudiantes "Erasmus" o los "au pair". - Profesiones de los compañeros. - Buscar trabajo: anuncios, currículum y entrevista. - Si apruebo/ fuera /tuviera... - Seguir el proceso de matrícula en un curso por Internet.
<p>VIAJES (REALES O VIRTUALES). Elegir, localizar, preparar una ruta. Indicar direcciones. Describir. Narrar. Países, ciudades, sitios importantes. Gente, monumentos, naturaleza y aspectos significativos. Transporte, documentación, equipaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar / seguir las instrucciones para ir a... - Preparar un viaje / una excursión/ una ruta. Hacerlo real o virtualmente. - Preparar un "Manual de viaje". - Folleto o grabación con la presentación de una ciudad para visitantes del país. - Diario del viaje.
<p>TIEMPO LIBRE Y OCIO. Describir, expresar gustos y preferencias, elegir, justificar, valorar. Tiempos y sitios de ocio. Centros, programas, asociaciones culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - " Guía de ocio" del otro país o del nuestro para visitantes. - Cartelera de espectáculos. - Visitar (un museo...) real o virtualmente.

TEMAS GENERALES	SUGERENCIAS DE "TAREAS"
Juegos, música, deporte, baile, cultura... Oficinas de turismo. Museos y salas. Espectáculos de...	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar / jugar / bailar... en el otro idioma. - Presentar a personajes famosos de la cultura o del deporte. - Ver /ir /participar en un espectáculo.
BIENES Y SERVICIOS. Localizar sitios, realizar gestiones, mostrar in/satisfacción, reclamar. Organizar y transmitir información. Transportes públicos, tipos de billetes y tarifas. Bancos. Arreglos domésticos. Servicios sociales. Cuerpos de seguridad. Asociaciones de solidaridad.	<ul style="list-style-type: none"> - Recorridos (virtuales / reales) por los transportes para ir a... - Recabar información sobre requisitos para abrir una cuenta / pedir un crédito / ir al médico... en el otro país. - Hacer una reclamación sobre... - Contactar con una asociación / un centro para informarse sobre los servicios / fines... - Informe sobre (ONG, asociaciones...). - Solicitar un servicio, pedir un presupuesto...
SALUD. Expresar estados físicos y de ánimo, dolencias, sensaciones, síntomas y cambios. Aconsejar. Estar en forma, vida sana. Sociedades y centros de salud. Trámites. Consulta médica. Medicamentos frecuentes. Una gripe (u otra enfermedad).	<ul style="list-style-type: none"> - Síntomas del stress (...) y remedios. - Ejercicios para relajarse, estar contento... - Prospectos de medicinas para el dolor de cabeza (...). - Consejos para dejar de fumar. - Reportaje sobre salud y alimentación.
CLIMA Y MEDIO AMBIENTE. Comparar, pronosticar, expresar sensaciones. Relacionar condiciones, causas y consecuencias. El clima en diferentes épocas y países. Cambios en la naturaleza. Ahorro de energía, agua. Reciclaje. Contaminación. Acuerdos nacionales y mundiales.	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar el tiempo en los dos países. Grabar los pronósticos del tiempo. - Cuadros, poemas, música de las (cuatro) estaciones. - Debate: preservar el medio ambiente. - Folleto: (Nosotros y el medio ambiente).
CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Describir, definir objetos. Dar instrucciones ordenadas. Expresar des/conocimiento, dudas. Predecir. Narrar. Utilización de aparatos y programas (teléfonos, TV. MP3, ordenador, GPS...). Científicos celebres y aportaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar instrucciones para utilizar un programa / aparato. - Escribir un mensaje para aclarar dudas. - Inventar un objeto imposible. - Presentación/ biografía de un científico. - Crear un cuaderno bitácora ("blog").
MEDIOS DE COMUNICACIÓN. Seleccionar, transmitir, resumir, seguir información. Distinguir hechos y opiniones. Prensa, TV, radio, telefonía, Internet. Tipos de mensajes, programas. Diferencias de información en los medios. Nuevos medios: los SMS, los "chat"...	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar noticias y confeccionar una hoja / un programa informativo / un "blog". - Hacer una revista o participar en la del centro. - Hacer una cadena de información por SMS. - Contrastar las mismas noticias en diferentes medios. - Ver, elegir, comentar programas de TV.
POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA. Plantear	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir representante de clase para ...

TEMAS GENERALES	SUGERENCIAS DE "TAREAS"
un problema, proponer soluciones, rebatir, opinar, programar, convencer. Formas de gobierno. Partidos políticos. Elecciones. Sondeos. Valores democráticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una encuesta sobre... - Presentar problemas y soluciones: escribir a representantes institucionales (o en los medios). - Presentar –de forma neutra– la ideología de diferentes partidos o asociaciones. - Seguir / hacer un debate.
CONOCER MÁS EL PAÍS (O UNA CIUDAD). Localizar, describir, señalar, pedir, dar, resaltar información, comentar, narrar. Sitios interesantes, servicios, trabajo / paro, manifestaciones culturales, lenguas, diferencias significativas. La gente. Personajes célebres (de la cultura, la ciencia la política...) Acontecimientos históricos. Exponentes culturales significativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir una ciudad y hacer un folleto o un video para presentarla. Organizar el trabajo. - (Por grupos) Elegir un sitio o un aspecto (del otro país), buscar y seleccionar información a través de diversas fuentes. - Elaborarlo y presentarlo. - Realizar valoraciones y mejoras.

Se pone también el acento en la DIMENSIÓN INTERCULTURAL obligada en el acercamiento y contraste con la otra cultura y sociedad, subrayando que una postura de apertura – frente a la de etnocentrismo– permite comprender la nueva realidad, enriquecerse con ella, además de constituir un “filtro afectivo” que facilita el aprendizaje de la lengua.

Se llama la atención sobre la necesidad de comprender los valores o “creencias” y los *comportamientos* que entrañan aspectos socioculturales como las relaciones sociales, los saludos, la distancia física, la edad, la familia, los regalos, los ofrecimientos, los horarios, el dinero, las fiestas, el ocio, la casa, la cortesía, los rituales, etc., aspectos en los que subyacen formas diferentes de pensar la realidad, que implican conductas concretas y exponentes lingüísticos apropiados.

II.2. GRADO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Como todos los apartados, también éste se cierra con un punto sobre el alcance en cada nivel de esta competencia, alcance que va enriqueciéndose con nuevos parámetros y progresando en cada uno de ellos.

Ejemplos:

Parámetros en el nivel Básico:

- El comportamiento en las relaciones sociales.
- La lengua estándar y las variantes propias de cada situación.
- La comprensión de los exponentes alusivos a referentes culturales.

Parámetros en el nivel Avanzado:

- Comportamiento en las relaciones sociales: formalidad / informalidad, distancia / cercanía, jerarquía.
- Cortesía.
- Uso de la lengua estándar y variantes propias de cada situación, grupo de edad, social, regional o profesional, lugar, registro y estilo.
- Exponentes alusivos a referentes culturales (citas, refranes, dobles sentidos, tradiciones, comportamientos rituales).

Ejemplos de progresión, desde el Nivel Básico:

Utilizar, en general, un registro de lengua estándar de formalidad e informalidad básico pero cuidado y adecuado

al Nivel Avanzado:

Reconocer una amplia gama de registros formales tipificados y frecuentes, orales y escritos (solemne, académico, ritual, administrativo, legal –escritos–, el de la propia profesión...), así como de informales (coloquial, familiar, estudiantil/profesional, joven, íntimo y de grupos afines).

Utilizar con propiedad expresiones, pronunciación y entonación de los registros formales e informales comunes y de los que se está más en contacto (en los estudios, trabajo, familia, deporte, ocio...).

Familiarizarse y utilizar adecuadamente el lenguaje coloquial de uso frecuente (hablado, escrito y de “chat” y SMS) del grupo con el que más se relaciona (por edad, estudios, trabajo u ocio), etc.

4.2. CONTENIDOS DE

III. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

1. RECURSOS LINGÜÍSTICOS: GRAMÁTICA, DISCURSO, LÉXICO Y SEMÁNTICA, FONOLOGÍA Y ORTOGRAFÍA.

Todo aprendizaje de una lengua implica el apropiarse de los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las intenciones comunicativas deseadas ¿Cómo se interiorizan esos recursos de la forma más rentable y cómo se tienen disponibles para poder actualizarlos en el momento preciso?

El enfoque de “acción” adoptado prevé que la “tarea”, como respuesta a un interés, activa de forma eficiente los mecanismos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. La realización de la “tarea” en la nueva lengua conlleva el necesario aprendizaje de determinados recursos que van enriqueciéndose en los sucesivos niveles. Para conseguir hacerse con esos recursos es importante dedicar en la unidad didáctica momentos específicos de atención a la forma, momentos que van desde la primera formación de hipótesis y activación de conocimientos previos, a la observación dirigida sobre los textos, contraste, generalización, conceptualización, práctica, desarrollo de estrategias personales de aprendizaje y hasta la misma aplicación y evaluación. Es pues la tarea y las intenciones comunicativas que ella implica las que deciden los contenidos lingüísticos de la unidad didáctica, contenidos que están al servicio de las actividades comunicativas y no como un fin en sí mismo.

Con este planteamiento se podría haber presentado este apartado del currículo distribuido por tareas, indicando los recursos formales propios para cada una de ellas. A parte del trabajo ingente que ello supondría, dado que el plan curricular se concibió para 20 lenguas diferentes –en algunos casos distantes– y para seis niveles, ello conduciría a un currículo “cerrado” y estaría en contradicción con la necesidad de tomar las decisiones apropiadas para cada situación escolar y muy especialmente a la hora de decidir las “tareas”. Por otro lado, la deseable organización de estos recursos en torno a las funciones daría como resultado unos listados extremadamente prolijos con múltiples repeticiones. A ello hay que añadir la dificultad de homogenizar la presentación para los 20 idiomas, porque en muchos casos la descripción funcional de las gramáticas apenas cuenta con estudios parciales¹⁶.

En la introducción de este bloque del currículo se insiste en recordar que, aunque los listados de recursos lingüísticos se presentan organizados y secuenciados por categorías lingüísticas ellos no son el currículo, no se sostienen por sí solos en un enfoque comunicativo y no han de programarse siguiendo ese esquema, sino como “recursos” para realizar las funciones que se lleven a cabo en las actividades comunicativas o tareas previstas. Como ya se ha apuntado otras veces, estos listados pueden servir de control de lo que se programa y se trabaja en clase. Se insiste, también, que sin excluir las conceptualizaciones propias del proceso de aprendizaje,

¹⁶ Para atender a la diversidad de los 20 idiomas que se enseñan en las EEOOII de Madrid se trabajó primero con un esquema de base semántica nocional, pero los especialistas de cada idioma prefirieron finalmente el que se presenta, al que se añadieron u obviaron las categorías oportunas

“no se trata de llevar a los alumnos a una reflexión metalingüística o a un aprendizaje meramente formal, sino a un uso contextualizado e integrado de esos recursos”.

Se ha procurado utilizar una nomenclatura rigurosa y precisa y al mismo tiempo clara, acompañada de ejemplos, con la advertencia, además, de que en clase se utilice la terminología imprescindible y lo más clarificadora posible.

La progresión por niveles lleva a una ampliación y enriquecimiento de los recursos lingüísticos que se espera pueda utilizar el alumno. Señalamos, como ejemplo, el apartado de los recursos discursivos, que de unas pocas alineas en el Nivel Básico, se pasa a un amplio apartado con varios puntos en el Nivel Avanzado¹⁷, de forma a hacer de este apartado, progresivamente, uno de los más importantes dentro del bloque de contenidos lingüísticos, y ello, no sólo porque se considere que es importante desde una perspectiva comunicativa, sino también, por insistir en una aspecto al que se ha dado poca o nula atención en currículos anteriores.

III. 2. GRADO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Como en el desarrollo de las restantes competencias, también aquí se añade un apartado donde se resume el alcance en el uso de los recursos lingüísticos y el grado de corrección que se espera en cada curso.

Ejemplos de alcance:

LÉXICO

- Disponer de suficiente vocabulario para abordar situaciones incluso menos habituales y temas generales, con capacidad para resolver las dificultades que se le pueden generar.
- Disponer de palabras usuales de significado próximo para evitar repeticiones. (B1.2)
- Disponer de un vocabulario amplio para abordar, con alguna fluidez y sin repeticiones o vacilaciones frecuentes, una extensa variedad de temas generales o relativos a su especialidad.
- Alcanzar una cierta precisión léxica y variar la formulación con alguna flexibilidad para adaptarse a los cambios de situación, registro y énfasis. (B2.2)

Ejemplos de corrección:

¹⁷ 1. Cohesión: Mantenimiento del tema, Concordancia de tiempos verbales en las relaciones discursivas, Conectores para relacionar partes del discurso.

2. Organización: Elementos de textos orales o escritos. Elementos propios de la conversación (en diferentes registros y actitudes).

3. Deixis. 4. Cortesía. 5. Inferencias. 6. Tematización y focalización

- Utilizar correctamente un repertorio de frases aprendidas, relacionadas con situaciones cotidianas. (Básico 2 – A2)
- Poseer un control razonable sobre un repertorio sencillo pero amplio de recursos lingüísticos, para cumplir las funciones habituales y para expresarse sobre los temas del nivel. (Intermedio 2 – B1.2)
- Poseer un buen control de los recursos gramaticales y discursivos, con fallos escasos, Al utilizar estructuras complejas, especialmente en el desarrollo del discurso, sobre todo oral, o en situaciones menos habituales puede aparecer algún error de cohesión (correlación de tiempos, uso de conectores y marcadores) así como de adecuación a nuevos registros... (Avanzado 2 – B2.2).

4.2. CONTENIDOS DE

IV. HACIA LA AUTONOMÍA: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

Un currículo que ha optado por un aprendizaje centrado en el alumno, por desarrollar su responsabilidad y autonomía, por un enfoque de acción o de aprender haciendo, por tanto orientado a los procesos, y por un crecimiento personal que integre las competencias generales y las comunicativas, debía por fuerza dedicar una particular atención al desarrollo de la competencia estratégica, atención que se concreta en diversas partes del currículo y especialmente en este bloque de contenidos. Así, sin presentarse como novedad, este bloque acentúa de forma coherente la orientación del currículo, al insistir en los procesos de aprendizaje y de comunicación y al contemplar al alumno no sólo en su dimensión de aprendiz y usuario de la lengua, sino en su totalidad, como persona que aprende y usa la lengua y que aprende la lengua usándola. Es fundamental, recuerda el currículo, que se tome conciencia de la importancia de estos contenidos, ya que son los que movilizan todos los recursos disponibles para lograr una comunicación y un aprendizaje más eficaces y más personalizados.

Esta es también una de las líneas transversales del *MCER* al colocar las estrategias en el eje propulsor de todo el aprendizaje; por otro lado, el aprender a aprender posibilita una dedicación cada vez mayor, en autonomía al aprendizaje de la lengua, dedicación exigida en la propia previsión que hace el *MCER* para avanzar en los sucesivos niveles y que cada vez menos puede estar integrada en las horas de clase.

El desarrollo de estrategias para comunicarse y para aprender forman parte de las competencias de la persona y, por tanto, el alumno posee muchas estrategias personales ya desarrolladas en su vida cotidiana, que debe aplicar al aprendizaje de la comunicación en la nueva lengua; además, tendrá que iniciarse en la utilización de otras e ir enriqueciendo así su competencia estratégica, progresando hacia la autonomía en el aprendizaje. La progresión, por tanto, se deberá adaptar a las diferentes realidades y a los alumnos concretos e, insiste el currículo, será en cada clase donde se vayan eligiendo los puntos más adecuados para el grupo de alumnos;

como norma general, se propone una progresión de acuerdo con los siguientes pasos:

- Introducción y práctica motivada por el profesor.
- Entrenamiento en el uso de estrategias.
- Uso progresivamente consciente de las estrategias que se adaptan mejor al propio estilo y a los diferentes aprendizajes.
- Uso intencionado y diversificado de las estrategias que se reconocen más eficaces.
- Ensayo y contraste con nuevas estrategias.
- Desarrollo de la autonomía en la planificación, desarrollo y control de sus objetivos y de las tareas concretas. Localización y aprovechamiento de diferentes recursos y materiales. Gestión del tiempo que dedica para conseguir las metas.
- Práctica y uso más diversificado y autónomo.

El currículo ofrece ejemplos en cada nivel de cómo llevar a cabo ese entrenamiento.

En la organización de los contenidos estratégicos se ha optado por colocar en el mismo bloque las estrategias de comunicación y de aprendizaje¹⁸ y aunque se separen en dos apartados, el currículo subraya como en la práctica ambos tipos convergen con frecuencia, ya que el aprendizaje de la lengua es el aprendizaje de su uso y es a través del uso como se llega a aprender. Las estrategias que acompañan el proceso de aprendizaje pertenecen a la capacidad general de “saber aprender”, aplicadas al aprendizaje de la lengua; las que incluimos como estrategias comunicativas, son concreciones específicas de las estrategias generales para los procesos de comprender expresarse e interactuar lingüísticamente.

En el primer apartado de “Estrategias de comunicación” (1. Comprensión oral y escrita, 2. Expresión oral y escrita. Mejora de la entonación, pronunciación y ortografía) se siguen los pasos del acto comunicativo:

- Planificación,
- Realización,
- Evaluación y reparación.

En el segundo apartado de “Estrategias del proceso de aprendizaje” se siguen los pasos de este proceso formulados como sigue:

¹⁸ El *MCER* coloca las estrategias de comunicación a continuación de las actividades comunicativas respectivas, en el Cp. 4 y las estrategias de aprendizaje en el capítulo. 5 con el resto de las competencias generales del usuario.

1. Toma de conciencia del proceso de aprendizaje de una lengua.
2. Motivación. Control de los elementos afectivos.
3. Planificación del trabajo.
4. Formulación de hipótesis.
5. Descubrimiento y contraste de hipótesis.
6. Asimilación, retención y recuperación.
7. Conceptualización.
8. Evaluación, autoevaluación y superación

Tanto en un caso como en el otro se integran las estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas apropiadas para cada paso.

Ejemplos de estrategias de comunicación (Avanzado – B2):

1.1. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

PLANIFICAR

- Tener una actitud positiva de éxito para abordar la comprensión de mensajes orales y escritos.
- Buscar y localizar (en libros, revistas, periódicos, Internet...) los tipos de mensajes y textos que pueden responder a una necesidad concreta de información, estudio, trabajo u ocio.
- Activar los conocimientos que se poseen (del mundo y de la lengua) sobre la situación y el asunto de lo que se va oír o leer.
- Encuadrar la situación de comunicación: lugar, canal (real o virtual), interlocutores (edad, conocimiento, relación, actitud), tipo de interacción o discurso, tono y registro para prever los propósitos comunicativos de las interacciones y discursos orales.
- Formular hipótesis en cuanto al contenido y a la intención comunicativa de lo que se va a leer, a partir de la situación, del contexto, de las imágenes, del tema, del título, del formato y del tipo de texto.
- Reconocer la función general y la organización de los tipos de texto a los que se enfrenta para agilizar la comprensión.
- Valorar la utilidad de la transferencia entre lenguas de conceptos y procedimientos propios de la comprensión.
- Recordar y relacionar con tareas parecidas realizadas con anterioridad.
- Tener a mano materiales de consulta.

REALIZAR

- No perder de vista la motivación o preguntas que originaron la escucha o lectura.
- Valorar si el texto responde a lo que se busca, a partir de los títulos, imágenes, entradas o de un examen global.
- Decidir si se lleva a cabo una lectura o escucha más detenida.
- Intentar captar, primero, la intención y el sentido general de lo que se oye o lee.
- Examinar rápidamente el texto para buscar datos específicos, si ese es el objetivo.
- Prestar atención para captar las palabras clave que le permitan realizar inferencias de contenido.
- Descubrir progresivamente las ideas, formulando hipótesis y contrastándolas.
- Dejar en suspenso algo que no se entiende para observar el conjunto y volver después a ello.
- Acomodar la escucha al ruido de fondo o interferencias y focalizar la atención en la comunicación.
- Intentar reparar lagunas de comprensión a partir del contexto, palabras claves, redundancias, ejemplos y de los propios conocimientos.
- Volver a leer o a escuchar para contrastar sus hipótesis.
- Inferir progresivamente las intenciones comunicativas implícitas a partir de la situación y del contexto, así como de la entonación, gestos, matiz irónico, humor o ruptura con lo esperado.
- Reconocer la importancia y función de las diferentes partes del mensaje o texto.

- Prestar atención a los elementos prosódicos y cinésicos (pausas, interrupciones, entonación, tono, comportamiento corporal y gestos) para agilizar la comprensión oral.
- Prestar atención al formato (mapa del texto, títulos, párrafos, columnas, recuadros, tipos y tamaños de letras, viñetas, colores, imágenes, separaciones, sangrías) para agilizar la comprensión oral.
- Reconocer los marcadores discursivos frecuentes para agilizar el seguimiento del texto oral o escrito.
- Tomar notas, subrayar o rellenar un esquema si se trata de una lectura/escucha de estudio o de las que haya que dar cuenta.
- Crear pausas para interiorizar cuando se trata de textos recreativos.
- Reconocimiento del léxico:
 - Intentar adivinar el significado de palabras desconocidas o dudosas, a partir de:
 - Sus conocimientos y de la situación.
 - Del sentido general del texto o de la frase.
 - Del contexto (redundancias, aclaraciones, ejemplos, uso de sinónimos,...).
 - De su conocimiento de otras lenguas.
 - De claves gramaticales y léxicas (familias de palabras, categorías gramaticales, concordancias sintácticas y léxicas, posición, uso de mayúsculas...).
 - Utilizar estrategias personales: subrayar, colorear o anotar palabras clave que no conoce y volver después sobre ellas, hacer listas de palabras clave, de palabras relacionadas con un tema, de sinónimos, de conectores, de marcadores del discurso...).
 - Utilizar diccionarios (bilingüe, monolingüe, de sinónimos, de especialidad, glosarios personales) después de formular hipótesis sobre el significado de las palabras desconocidas o dudosas.

EVALUAR

- Contrastar y verificar si ha comprendido bien.
- Indicar lo que no entiende.
- Solicitar o intentar, de diferentes formas, la clarificación del mensaje.
- Comprobar lo que no ha entendido y buscar las causas.
- Contrastar con los compañeros u otros interlocutores.
- Retener palabras y expresiones nuevas y utilizarlas para verificar su uso.
- Retener algo no comprendido para aclararlo después.
- Valorar la satisfacción de necesidades que aporta el texto escuchado o leído.
- Valorar los propios progresos en la comprensión oral y escrita.
- Identificar las estrategias utilizadas y valorar su rentabilidad.
- Programarse vías de mejora.

Ejemplos de estrategias del proceso de aprendizaje

2.5. Búsqueda y atención selectiva, descubrimiento y contraste de hipótesis

- Observar modelos orales y escritos relacionados con lo que se va a aprender.
- Prestar atención, buscar y seleccionar los exponentes que se necesitan.
- Intentar descubrir el funcionamiento de la lengua en el punto concreto que se está trabajando (buscar constantes y excepciones, relacionar con lo que se sabe de la lengua u de otra, realizar analogías e inferencias, generalizar, deducir una aplicación, analizar la causa de las falsas hipótesis y de los errores).
- Contrastar las hipótesis que se habían planteado; verificar si son acertadas, o analizar, corregir si no lo son.
- Identificar la intención o finalidad de cada actividad concreta.
- Manejar selectivamente materiales de consulta.
- Contrastar con la lengua materna y con otras lenguas que se conozcan, especialmente en los casos que se prestan a interferencias y falsos amigos.
- Controlar la propia captación de los nuevos elementos.
- Pedir y dar explicaciones o aclaraciones.

2.6. Práctica funcional y formal. Asimilación, retención y recuperación

Se presentan aquí estrategias, tanto de práctica funcional, como de práctica formal y se deja abierta la lista a la variedad de alumnos, de situaciones y de tareas:

- Probar y seleccionar las actividades, técnicas y procedimientos más efectivos de práctica y de interiorización:
 - Practicar con los compañeros o individualmente.
 - Practicar cada una de las destrezas.
 - Hacer ensayos de comunicación.
 - Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido.
 - Crear y aprovechar ocasiones de practicar.
 - Llevar un cuaderno personal de notas.
 - Hacer esquemas, listas, resúmenes.
 - Copiar, repetir, memorizar, hacer dibujos, inventar juegos, subrayar, colorear.
 - Establecer relaciones entre lo nuevo y lo que se sabe.
 - Crear asociaciones sonoras, visuales, cinéticas, textuales, formales, semánticas.
 - Definir las palabras, inventar y hacer crucigramas.
 - Memorizar canciones, textos, poemas, frases.
 - Reconocer la terminología básica relacionada con el aprendizaje de la lengua.
 - Realizar actividades de autocontrol.
 - Controlar los propios errores: hacer un "cuaderno de superación de errores", anotando la causa y la forma de superación.
 - Repasar sistemáticamente.
 - Llevar un diario de clase.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

Aunque el currículo dedica un apartado a la evaluación, se inserta en el bloque de la competencia estratégica un punto especial dedicado a ese aspecto, para salir al paso de la falta de práctica, bastante generalizada, de trabajar y evaluar esta competencia. Véase el siguiente extracto:

Esta competencia se centra en el proceso y es ahí donde mejor se puede evaluar; su desarrollo se traduce en un uso cada vez más rentable de estrategias, lo que conlleva una mejora en la competencia comunicativa.

Cada tipo de estrategias tiene escalas y formas diferentes de valoración:

- El progreso de las estrategias afectivas y sociales (motivación, intereses, riesgo) se traduce en comportamientos como participar con interés, tener afán de superación, aportar datos, tomar iniciativas, asumir riesgos, perder el miedo, buscar recursos, abrirse a otros foros, aportar materiales, ganar confianza, apreciar las diferencias interculturales.
- Las estrategias cognitivas agilizan el proceso de aprendizaje y son evaluables proponiendo situaciones semejantes a las trabajadas: contextualizar el mensaje para prever el tema, formular hipótesis sobre el significado de palabras, señalar las palabras clave de un texto, buscar una información en una sección de un periódico o de una página de Internet, hacer esquemas, asociar, palabras e ideas, inferir el sentido de una frase irónica, etc.
- Las estrategias metacognitivas, que llevan al uso estratégico intencionado, son evaluables a partir de diferentes formas de planificación del aprendizaje y de la comunicación (formulación de intereses, objetivos a largo y corto alcance, temporalización del trabajo...), de autocontrol (de su realización, del progreso de las dificultades, de la adquisición de los recursos, del tiempo y esfuerzo que dedica, de la reflexión de la que va dejando constancia en su diario ...) de autoevaluación y de propuestas de mejora.

El profesor puede evaluar ese progreso, pero es importante que lo haga también el propio alumno y que después de trabajar con determinadas estrategias se respondan a cuestiones como:

- ¿Ha habido mejoras en la escucha/lectura/uso de la lengua meta..., recuperan mejor el vocabulario, caen menos veces en el error concreto... después de trabajar con determinada estrategia?
- ¿Utilizan después esa estrategia, es necesario volver a sugerirla o la interiorizan y la aplican autónomamente? ¿Son capaces de aplicarla a otras situaciones?
- ¿Se sienten más seguros para organizar su trabajo, para realizarlo y para evaluarlo? ¿son más autónomos?

En autoevaluación, se pueden proponer cuestiones semejantes a éstas, en primera persona. Desde el planteamiento de los objetivos hasta el final de cada unidad y periódicamente (ayudado por fichas, gráficas, diario de aprendizaje...) el alumno puede ir anotando su progreso sobre los aspectos concretos que se trabajen de forma colectiva o personalizada. (Ver "Evaluación: Autoevaluación").

4.3. EVALUACIÓN

El capítulo sobre evaluación es coherente con todo el enfoque del currículo, al realzar el papel fundamental que ésta tiene en el proceso de aprendizaje, al atender al desarrollo de las competencias comunicativas y al hacer participar en ella a su protagonista, el alumno. Se asume el concepto de evaluación como la valoración del grado de progreso, aprovechamiento y consecución de unos objetivos, o del nivel de dominio en el uso de la lengua, con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y a llevar a cabo un juicio y una calificación. Por ello, para que la evaluación sea válida se referirá a los objetivos planteados, desarrollados a través de unos contenidos y, en el caso de la evaluación de progreso y aprovechamiento, con una metodología que favorezca su consecución.

TIPOS DE EVALUACIÓN

De los diferentes tipos de evaluación –evaluación de progreso incluida la evaluación de diagnóstico y la autoevaluación–, evaluación de aprovechamiento y evaluación de dominio–, el currículo contempla las dos primeras por ser las que acompañan el proceso de aprendizaje de la lengua.

Se pone el acento en la EVALUACIÓN DE PROGRESO O FORMATIVA, como la evaluación más auténtica. El currículo prevé su puesta en práctica a través de unos cursos presenciales o a distancia en los que los alumnos y el profesorado caminan juntos y tienen ocasión de practicar una evaluación a lo largo del curso, de carácter formativo, integrada en el proceso, capaz de valorar el progreso y las dificultades y de buscar soluciones "en tiempo real".

Por supuesto, que esta retroalimentación continuada no equivale a exámenes “continuos”; el currículo propone que se lleve a cabo a través de comentarios, sugerencias, correcciones, valoraciones y calificaciones en estrecha relación con las mismas actividades cotidianas de aprendizaje, incluidos diferentes tipos de controles puntuales. Se propone que se valoren con el alumno la consecución de los objetivos y contenidos de las sucesivas unidades didácticas, así como los logros, progreso y dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa en las actividades de interacción, comprensión y expresión programadas; asimismo se recuerda que se podrá seguir también la interiorización de los recursos formales, el acercamiento a la sociedad y cultura del idioma, la motivación, el desarrollo de estrategias e incluso la preparación y la participación activa en clase. De todo ello se recogerán sistemáticamente datos, que se tendrán en cuenta en la evaluación de aprovechamiento, sumativa o final.

En coherencia con todo el enfoque del currículo se potencia la AUTOEVALUACIÓN y coevaluación porque constituyen el tipo de evaluación más formativa, porque desarrollan la capacidad de aprender a aprender, porque se centran en los procesos y porque aumentan la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje. Los criterios de la autoevaluación se ajustan también a los objetivos de las unidades didácticas, a los que se añaden los objetivos personales del alumno, secuenciados y temporalizados con la ayuda del profesor de una manera realista.

Dar paso a la autoevaluación implica que el alumno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y que el profesor entrene y confíe en la capacidad del alumno; pero para que éste pueda autoevaluar su aprendizaje, el currículo insiste en que es necesario que el alumno conozca y asuma:

1. Qué se evalúa, esto es cuáles son los objetivos de aprendizaje y el grado de consecución previsto en cada unidad, periodo o nivel.
2. Cómo se evalúa, cuáles son los criterios y cómo funcionan en la práctica.
Como medios para favorecer ese entrenamiento se sugiere, primero, guiar y acompañar la reflexión periódica, hasta que el alumno se haga con los criterios de análisis, a través de instrumentos como:
 - Diario de aprendizaje (con preguntas, sugerencias o de forma cada vez más personal), cuadernos de superación de errores (corrección, búsqueda de la causa, medios de superación), realización del *Portfolio*, respuestas a preguntas puntuales sobre la consecución de los objetivos de una unidad, sobre las dificultades, sobre la motivación, sobre el uso de la lengua y sobre los medios de superación.
 - Guías de valoración de las propias producciones con los criterios trabajados previamente.

- Entrevistas con el profesor o contrastes con compañeros, notas, grabaciones, correo electrónico.
- Ejercicios con clave para aspectos formales y para pruebas controladas, preparación de exámenes por parte de los alumnos.
- Visualización: gráficas de motivación, uso de la lengua, implicación, participación, dedicación.
- etc.

En relación con la EVALUACIÓN DE APROVECHAMIENTO / SUMATIVA, el currículo recuerda que es también una evaluación "interna" que ofrece una valoración final del aprovechamiento y el cumplimiento de los objetivos y contenidos del curso. El sobrenombre de "sumativa" implica que para esta valoración se tengan en cuenta los resultados de la evaluación de progreso (observaciones, valoraciones, calificaciones, etc.) y, si es oportuno¹⁹, los de una prueba final.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación, tanto de progreso como final, debe responder siempre a los niveles de competencia pragmática, sociolingüística, lingüística y estratégica previstos para cada unidad didáctica, periodo o curso y señalados en los objetivos correspondientes. Estos niveles de competencia se plasman en la realización de las actividades comunicativas de comprensión y expresión orales y escritas (incluida la interacción) y pueden ser evaluados a través de ellas. Para facilitar la evaluación final, el currículo recoge, en el capítulo de evaluación, los criterios adecuados para cada nivel y curso en cada una de las actividades comunicativas.

Así, para las ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN se señalan las destrezas y microdestrezas para las que el alumno estará capacitado, con las restricciones propias de cada nivel.

Ejemplos:

COMPRENSIÓN ORAL

Al final del Nivel Intermedio 2, en interacción y como oyente, el alumno será capaz de:

Identificar las intenciones comunicativas, el tema, las ideas principales, los detalles más relevantes, seleccionar la información pertinente y captar el registro de textos claramente estructurados (informaciones, instrucciones y explicaciones sencillas, indicaciones detalladas,

¹⁹ Diversas circunstancias pueden aconsejar una prueba o examen final, pero si se ha llevado a cabo la evaluación de progreso, esta valoración final no necesitaría recoger más información.

noticias, mensajes telefónicos, documentales o programas en los que se narra o se presenta un tema, debates y entrevistas) sobre temas generales o de su especialidad, sobre los que pueda formular hipótesis de contenido, emitidos de forma relativamente lenta y clara, en registros formales o informales estándar y con posibilidad de volver a escuchar o aclarar dudas.

Al final del Nivel Avanzado 2, en interacción y como oyente, el alumno será capaz de:

Identificar con facilidad y precisión las intenciones comunicativas, incluidas las que se pueden inferir del contexto, el tema, las ideas principales, los detalles, los cambios de tema, los puntos de vista, los contrastes de opiniones, las actitudes, el registro y el grado de cortesía de: interacciones y discursos, incluso complejos lingüísticamente (conversaciones y debates animados, informaciones, instrucciones y explicaciones, indicaciones detalladas, noticias, mensajes telefónicos, entrevistas, conferencias, charlas e informes, así como documentales, programas y películas en lengua estándar), siempre que no haya un ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.

Para las ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN, además de recoger las destrezas y microdestrezas para las que el alumno debe estar capacitado²⁰, se señalan los criterios para valorar cada competencia comunicativa. Los aspectos que se detallan en cada criterio son los que se han previsto en los objetivos y contenidos de los respectivos cursos y que se presupone se han ido trabajando a lo largo del curso.

CRITERIOS

1. Eficacia comunicativa: comprensibilidad, cumplimiento de las funciones esperadas, precisión, adecuación sociolingüística.
2. Capacidad interactiva y discursiva: reacción y cooperación, coherencia de las ideas, organización, desarrollo relevante y suficiente.
 - Interacción: reacción, cooperación y esquemas de interacción
 - Exposición: coherencia de las ideas, organización y desarrollo relevante y suficiente
3. Alcance en el uso de la lengua: recursos lingüísticos, elementos formales de cohesión y fluidez.
4. Corrección formal: gramática, cohesión discursiva, vocabulario y pronunciación.

²⁰ Ejemplo: Al final del Nivel Intermedio 2, el alumno será capaz de:

Escribir textos sencillos sobre temas generales de diversa tipología (cartas y mensajes personales, cartas formales tipificadas, instrucciones, solicitudes, cuestionarios, breves informes, descripciones o relatos) en los que se solicita o transmite información, se describen o narran acontecimientos conocidos, hechos imaginarios, sueños, deseos, reacciones y sentimientos, se justifican brevemente las opiniones y se explican planes o proyectos.

La evaluación puede llevarse a cabo a partir de los escritos que se realicen a lo largo del curso y de los que el profesor tome nota y a partir de pruebas en las que se propongan situaciones auténticas o verosímiles de interacción o de expresión escrita, claramente contextualizadas

Para cada criterio se especifica el alcance propio en cada curso y nivel, alcance que sigue al MCER y es coherente con los objetivos y contenidos del currículo. Ejemplos (Nivel Intermedio – B1.2):

1. *Eficacia comunicativa: comprensibilidad, cumplimiento de las funciones esperadas, adecuación sociolingüística.*

Es comprensible aunque en los temas abstractos pueden aparecer aspectos más oscuros. El contenido se adapta a lo que se pide / cumple las funciones esperadas con razonable precisión. Adecua el tratamiento, la expresión y la información dada al destinatario, al propósito y a la situación, en un registro estándar de formalidad e informalidad, con grados de distancia o cercanía.

2. *Capacidad discursiva: coherencia de las ideas, organización y desarrollo.*

Las ideas son coherentes, no se contradicen, se centran en el tema sin digresiones excesivas, aspectos sueltos, repeticiones, mezclas o vueltas atrás; se observa progresión y organización de las ideas y buena organización, aunque sea de forma lineal; respeta la estructura y formato del tipo de escrito. Aporta información suficiente y ejemplifica si es oportuno.

3. *Alcance en el uso de la lengua: exponentes lingüísticos, recursos formales de cohesión y flexibilidad.*

Utiliza una amplia gama de exponentes lingüísticos sencillos para expresarse sobre temas conocidos. Posee léxico suficiente para ser razonablemente preciso, aunque en los temas abstractos puede encontrar dificultades. Cohesiona el escrito con razonable flexibilidad, relacionando oraciones con los conectores frecuentes y utilizando marcadores discursivos apropiados; retoma los elementos con suficiente precisión, sin necesidad de repetir, y el uso de los tiempos en todo el texto es coherente.

4. *Corrección formal: gramática, cohesión discursiva, vocabulario y ortografía.*

Posee un control razonable de un repertorio lingüístico amplio y sencillo para cumplir las funciones habituales. Al utilizar estructuras complejas o en situaciones menos habituales, pueden aparecer algunos errores resistentes de etapas anteriores y errores sistemáticos del nivel, producidos por sobregeneralizaciones, hipercorrecciones, cruces de estructuras, interferencias –de la lengua materna u otras lenguas– o por la plurifuncionalidad de algunas formas o la dificultad en controlar las variables de un uso. Los errores léxicos se centran en el vocabulario menos frecuente y no distorsionan la comunicación. La ortografía del lenguaje básico apenas presenta fallos, éstos aparecen en vocabulario menos usual.

Estas tablas de criterios, además de base para la evaluación, pueden ayudar a desarrollar las actividades de expresión oral y escrita a lo largo del curso, centrándose progresivamente en nuevos aspectos, ya que responden a un análisis de lo que es conversar, hablar y escribir.

Cabe señalar que todo este capítulo de evaluación es también una base sólida para la evaluación de dominio, para crear las pruebas respectivas y para tomar acuerdos sobre las formas de corrección y valoración.

4.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

En una propuesta curricular como la que presentamos, orientada a los procesos, la metodología no es algo añadido, sino que forma parte intrínseca del enfoque, objetivos, contenidos y evaluación. Así, en estas orientaciones se recoge cómo queda integrada una metodología activa en el currículo:

- Al asumir un enfoque orientado a la acción comunicativa que promueve el aprender la lengua usándola, para realizar actividades y tareas de interés para los alumnos.
- Al privilegiar las actividades de comunicación contextualizadas como eje de los contenidos.
- Al sugerir la integración del currículo a través de “tareas” significativas para los alumnos, relacionadas con el contexto sociocultural, de las que proporciona una larga lista donde se puede elegir.
- Al enfatizar los contenidos estratégicos que desarrollan los procesos de comunicación y de aprendizaje de los recursos lingüísticos.

Se señala, además, que la puesta en práctica del currículo conlleva que:

- Las actividades de comunicación –interacción, comprensión y expresión orales y escritas–, eje de los contenidos, se lleven a cabo con un propósito claro, el que solicita la necesidad comunicativa concreta.
- Los recursos lingüísticos necesarios se aprendan unidos a la función que expresan y favoreciendo su aprendizaje con la ejercitación oportuna.
- La realización de actividades auténticas lleve al conocimiento del contexto sociocultural y potencie la adecuación sociolingüística.
- La dinámica de clase facilite siempre las redes de interacción comunicativa auténtica –entre alumnos y entre alumnos y profesor– tanto en intercambio oral y escrito como en la práctica funcional y formal, con un clima de trabajo, cooperación, cordialidad, empatía, respeto e interés que haga de las clases auténticos espacios de comunicación.
- Se insiste en el proceso de aprendizaje y se propone que más que empezar presentando formas para funciones determinadas, se motive y guíe a los alumnos para que, a partir de una necesidad o interés comunicativos, descubran ellos mismos esas formas. Para ello es importante:

- Crear (o aprovechar) la necesidad comunicativa.
- Explicitar qué es lo que se necesita saber en la lengua extranjera para cumplir esa necesidad. Valorar lo que se sabe, para activarlo y construir sobre ello.
- Guiar la atención para encontrar los nuevos recursos lingüísticos en textos orales y escritos.
- Practicar con ellos, interiorizarlos, cifrarlos, superar errores.
- Afianzar el aprender a aprender, desarrollando estrategias de comunicación y de aprendizaje.
- Cumplir la necesidad comunicativa generadora de todo el proceso.

Finalmente se propone una línea de programación de las unidades didácticas por "tareas" y se recuerda que será en los departamentos didácticos y en las programaciones de clase donde se concrete el currículo, de acuerdo con las características diferenciadoras de cada contexto académico.

C. DEL CURRÍCULO A LAS PROGRAMACIONES

Un currículo abierto y centrado en el alumno prevé su concreción y adecuación al contexto en el que se vaya a llevar a cabo, a través de programaciones más generales, las de los departamentos didácticos, y más específicas, las de clase. A lo largo de todo el currículo se ofrecen muchas sugerencias de cómo realizarlo, pero resumimos a continuación los momentos y acuerdos que consideramos importantes para esta concreción.

PROGRAMACIONES DE DEPARTAMENTO

Una primera concreción del currículo es la que hacen los departamentos didácticos, con una adecuación a la situación concreta en la que caben destacar los siguientes puntos:

- Una posible subdivisión o agrupación de cursos y niveles que se adecue a la realidad de cada situación académica, lo que conlleva ajustar el alcance de los objetivos y contenidos para cada nuevo agrupamiento. En algunas situaciones, por ejemplo si es muy distante la lengua materna será oportuno subdividir el nivel A2 y B1 en tres o cuatro cursos en vez de en dos, o por el contrario, si se trata de lenguas afines puede ser adecuado agrupar el A1 y A2 en un solo curso.
- Además se puede plantear la elección de los temas y aspectos socioculturales apropiados, así como posibles "tareas" integradoras del currículo, adaptables a

diferentes grupos de alumnos; si se preparan conjuntamente estas tareas se pueden controlar en los listados de contenidos los puntos que se vayan a trabajar, aunque luego haya un nuevo nivel de concreción en la programación de clase.

- Otro punto importante en la programación del departamento es el que se relaciona con la evaluación; se deben tomar acuerdos sobre formas y momentos de llevar a cabo la evaluación de diagnóstico, progreso y final, así como sobre los criterios y baremos de calificación.
- Es aconsejable también una presentación de los materiales de clase: libros de texto, materiales auténticos, libros de lectura, material audio y vídeo, direcciones Web, materiales de consulta (tanto para el profesorado como para el alumnado) y el análisis de su adecuación al currículo.

PROGRAMACIONES DE CLASE

Es aquí donde toma cuerpo el currículo y donde debe integrarse completamente; para ello es imprescindible:

- Conocerlo bien, interiorizar el enfoque de acción, entender el alcance de los objetivos y tener presentes los contenidos de cada bloque.
- Atender al grupo concreto de alumnos, diagnosticar su nivel real, estilos de aprendizaje e intereses para responder a ellos y adaptar o elegir las tareas previsibles.
- A partir de todo ello, contando con los acuerdos del departamento y sirviéndose de los libros de texto y otros materiales que mejor se adapten a este enfoque, planificar las tareas y sus unidades didácticas, controlando la respuesta al currículo.
- Estas programaciones son susceptibles todavía de una mayor adaptación a la marcha real del grupo a través de los planes de clase cotidianos.

De esta manera, el trabajo cuenta con un referente claro de a dónde se debe llegar, al mismo tiempo que está abierto a cada una de las situaciones donde se materializa.

CONCLUSIONES Y SÍNTESIS

Nos planteábamos, al principio qué se podía considerar como nuevo en el ámbito curricular y concretamente en el de lenguas extranjeras, ya que la inercia en el campo de la educación hace que aportaciones de los estudios implicados y renovaciones punteras tarden años hasta llegar a ser práctica generalizada.

Nosotros hemos repasado brevemente la evolución en el área curricular y hemos recogido las líneas fuerza sobre lo que es aprender una lengua, líneas y conceptos que creemos ha sintetizado el MCER; de acuerdo con todo ello hemos llevado a cabo una propuesta curricular que se puede situar entre las que se consideran nuevas o actualizadas y que en síntesis obedece a los siguientes principios:

Currículo de enfoque de acción o de aprendizaje en el uso y por ello de atención a los procesos. Este enfoque de acción lleva a plantear como eje las actividades comunicativas, a promover la integración de las actividades en contextos, "textos" y tareas donde adquieren sentido, a seleccionar los exponentes lingüísticos que posibilitan la acción comunicativa, a atender especialmente a los procesos de aprendizaje y comunicación y a ofrecer un largo listado de "tareas" donde elegir para integrar el currículo. Currículo que asume las competencias de la persona, generales y comunicativas y currículo que se referencia de manera fiel al enfoque y a los niveles del MCER.

Cabe señalar, para terminar, que armonizar una línea de trabajo que promueva el enfoque de acción, acción significativa para alumnos concretos y una línea de atención a los procesos, con un currículo que se presenta como oficial para un amplio número de situaciones diversas conlleva poner el acento en las ideas fuerza, plasmarlas en todos los apartados y contar con un profesorado formado, capaz de planificar, adecuar e integrar el currículo de manera coherente a la situación de aprendizaje concreta.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Aljibe.

Breen M. P. (Original: 1987) 1990. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas" en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 1990, 7-32. En línea:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_47/a_680/680.html

Breen, M.P. y C.N. Candlin (1980). "The Essentials of a communicative curriculum in language teaching" en *Applied Linguistics*, 1, 2.

Brumfit, C.J. (Ed.) (1984). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon Press

Consejo de Europa (2001). (Ed. española, 2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. MEC y Anaya.

Coll, C. (1991) *Psicología y currículum*. Barcelona. Paidós.

- Dubin, F. y E. Olshtain (1986). *Course design. Developing Programs and Materials for Language Learning* Cambridge. CUP
- Eisner, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona Ed. Martínez Roca
- Estaire, S. (2010). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid. Edinumen.
- Fernández, S. (Coord.) (2001. Reed. 2009). *Tareas y proyectos en clase*, col. E, Madrid. Edinumen.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid. MEC y Edinumen.
- García Santa Cecilia. A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la educación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Anaya
- GIMENO, J. (1988) *El curriculum: reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Johnson, R.K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge. CUP
- Larsen-Freeman, D y M. L. Long, (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos,.
- Martín Peris, E. (2004). "¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?" en *redELE*, núm. 0
<http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>
- Martín Peris, E. (2004). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*, en *redELE*
<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
- Martínez, P., M. Miled y R. Tirvassen (2011). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*. Paris. Clé International.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge. CUP
- Muñoz, C. (Ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel Lingüística.

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. CUP.
- Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes*. Oikos-Tau, Barcelona.
- Posner George J. y Alan N. Rudnitsky (1997). *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*. Londres. Longman
- Resnick L. y L. Klopfer (compiladores) 1989. *Currículum y cognición*. Argentina Ed. Aique.
- Sancho, J.M (1990). *Los profesores y el currículum*. ICE Univ. de Barcelona y Ed. Horsori.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- Torres, X. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Tyler, R.W. (1977). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires. Ed. Troquel
- White R. V. (1988). *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford, Basil Blackwell.
- Williams, M. y R. L Burden (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. CUP
- Yalden, J. (1983). *The communicative Syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford. OUP.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo del currículum*. Narcea, Madrid.
- Zanón, J. (Coord) 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Col. E, Madrid, Edinumen.

CURRÍCULOS DE LENGUAS CITADOS

EEOOII (2007) *Currículo del Nivel Básico. Currículo del Nivel Intermedio*. Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M. Num. 147, de 17/07/2007, Decreto 31/2007 de 14 de junio.

http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_l_id=3889.1

EEOOII (2008) *Currículo del Nivel Avanzado*. Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M. Num. 180 del 30/0/08. Decreto 98/2008, de 17 de julio.

Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del I. Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Lenguas extranjeras. Secundaria Obligatoria*. Madrid. MEC.