

I. DISPOSICIONES GENERALES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

- 6855** *Orden ECD/1111/2014, de 24 de junio, por la que se regulan las características y la organización del nivel básico de las enseñanzas de régimen especial de español como lengua extranjera de las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla y se establece el currículo correspondiente.*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 59.1 que las enseñanzas de idiomas de régimen especial se organizarán en los niveles básico, intermedio y avanzado y que las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen. En desarrollo del precepto citado, el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley mencionada y, en su artículo 2, fija las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, establece los efectos de los certificados acreditativos de la superación de dicho nivel y determina los requisitos mínimos de la documentación académica necesaria para garantizar la movilidad del alumnado respectivo.

La Orden ECI/1457/2007, de 21 de mayo, estableció las características, la organización y el currículo para el nivel básico de las enseñanzas de régimen especial de árabe, de francés y de inglés en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.

La Orden ECI/1456/2007, de 21 de mayo, estableció los currículos y las pruebas correspondientes a los niveles intermedio y avanzado de las enseñanzas de régimen especial de árabe, de francés y de inglés en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.

Por la Orden ECI/3770/2006, de 15 de noviembre, se autorizó la implantación de enseñanzas del idioma alemán en la Escuela Oficial de Idiomas de Melilla y la Orden ECI/1863/2007, de 29 de mayo, autorizó la implantación de las enseñanzas del idioma alemán en la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta. La Orden ECI/2891/2007, de 2 de octubre, reguló las características y la organización del nivel básico y estableció los currículos y las pruebas correspondientes a los niveles básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de régimen especial del mencionado idioma.

En fin, por las Órdenes ECD/1460/2013, de 11 de julio, y ECD/2166/2013, de 22 de octubre, se autorizó la implantación de enseñanzas de español como lengua extranjera de manera progresiva, comenzando por el nivel básico a partir del curso 2013/2014, en la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta.

En consecuencia, procede fijar las características y la organización del nivel básico de las enseñanzas de régimen especial de español como lengua extranjera impartidas en las escuelas oficiales de idiomas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y establecer el currículo correspondiente.

En virtud de la autorización conferida por el artículo 59.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y previo dictamen del Consejo Escolar del Estado, dispongo:

Artículo 1. *Ámbito de aplicación.*

La presente orden será de aplicación a las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, correspondientes al nivel básico de español como lengua extranjera que se imparten en las escuelas oficiales de idiomas del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Artículo 2. *Elementos del currículo.*

Los elementos del currículo están constituidos por los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que figuran en el anexo a la presente orden.

Artículo 3. *Organización y duración de los cursos.*

1. Las enseñanzas del nivel básico del currículo regulado por esta orden se organizarán en dos cursos de 120 horas cada uno, que podrán impartirse en modalidad diaria, alterna o intensiva.

2. En todos los casos, las enseñanzas podrán organizarse de forma integrada o por destrezas.

3. Para acceder a las enseñanzas de idiomas será requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en que se comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria.

Artículo 4. *Programaciones didácticas.*

1. Los departamentos de coordinación didáctica elaborarán una programación que complementará y desarrollará el currículo.

2. Las programaciones incluirán, para cada curso:

- a) Los objetivos y contenidos establecidos, así como la temporalización;
- b) las orientaciones específicas sobre metodología y materiales didácticos;
- c) los procedimientos y criterios de evaluación y promoción.

3. Las programaciones elaboradas por los departamentos deberán ser aprobadas por el claustro de profesores y hacerse públicas en la escuela oficial de idiomas correspondiente.

Artículo 5. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*

Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria.

Artículo 6. *Promoción y permanencia.*

1. La promoción de un curso a otro dentro del nivel básico exigirá la superación de una prueba que demuestre la consecución de los objetivos establecidos en la correspondiente programación didáctica para dicho curso. Estas pruebas serán organizadas por los departamentos correspondientes y sus características serán homogéneas con las de los demás idiomas.

2. Corresponde a las escuelas oficiales de idiomas la certificación académica de la superación de los cursos mencionados en el punto anterior.

3. Los alumnos tendrán derecho a cursar enseñanzas en régimen presencial un número máximo de cursos equivalente al doble de los ordenados para el nivel.

Artículo 7. *Evaluación.*

Las escuelas oficiales de idiomas llevarán a cabo distintos tipos de evaluación: de clasificación, de diagnóstico, de progreso, de aprovechamiento y de certificación. Para cada uno de dichos tipos de evaluación, se indicará el colectivo de alumnos al que va dirigido, las características de los métodos, instrumentos y criterios de evaluación y los responsables del proceso evaluativo.

Artículo 8. *Certificación.*

1. Para la obtención del certificado de nivel básico, se deberán superar unas pruebas específicas que serán comunes a todas las modalidades de enseñanza en todas las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.

2. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte regulará la elaboración, convocatoria, administración y evaluación de las pruebas a las que refiere el apartado anterior.

3. Las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Ceuta y en Melilla y las escuelas oficiales de idiomas harán pública toda la información sobre las pruebas que concierna al alumnado que vaya a realizarlas.

4. Los certificados de nivel básico serán expedidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a propuesta de las escuelas oficiales de idiomas.

5. Con el fin de seguir las recomendaciones del Consejo de Europa para el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas, a los alumnos que no obtengan el certificado de nivel básico se les podrá expedir, a petición de los mismos, una certificación académica de haber alcanzado el dominio requerido en algunas de las destrezas que las pruebas correspondientes evalúen, de acuerdo con las condiciones que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte determine.

6. Los certificados de nivel básico deberán incluir, como mínimo, los datos siguientes: órgano que lo expide, datos del alumno (nombre y apellidos, DNI o NIE o en su defecto número de pasaporte, fecha y lugar de nacimiento), idioma y nivel (básico), nivel del Marco Común Europeo de Referencia y fecha de expedición.

Disposición adicional única. *Cursos de actualización y de especialización.*

1. Las escuelas oficiales de idiomas podrán, en función de los recursos disponibles, organizar e impartir cursos para la actualización y la especialización de competencias en español como lengua extranjera en el nivel básico.

2. Estos cursos, que se organizarán según demanda, estarán orientados a la formación de personas adultas con necesidad de desarrollar destrezas parciales en esta lengua a dicho nivel.

3. La organización e impartición de los cursos de actualización y de especialización conllevará, por parte de la escuela oficial de idiomas que los oferte, el establecimiento de unos objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, así como la elaboración de una programación que establezca la temporalización de las enseñanzas correspondientes y las características de su evaluación.

4. Los certificados de los cursos de actualización y de especialización de nivel básico serán expedidos por la escuela oficial de idiomas que haya organizado los cursos correspondientes.

5. En los certificados de los cursos de especialización, además de lo señalado en el artículo 8.6 de la presente orden, se indicará la especialidad del curso correspondiente.

Disposición final primera. *Desarrollo normativo.*

Se autoriza a la persona titular de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial a dictar las resoluciones e instrucciones necesarias para la aplicación y desarrollo de lo dispuesto en la presente orden.

Disposición final segunda. *Entrada en vigor.*

La presente orden entrará en vigor el día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Madrid, 24 de junio de 2014.–El Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert Ortega.

ANEXO

Las escuelas oficiales de idiomas ofrecen a los ciudadanos la posibilidad de adquirir, de acuerdo con sus necesidades y a lo largo de la vida, diversos niveles de competencia en varias lenguas, de lo que depende la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal, la educación, el empleo, la movilidad, el acceso a la información y el enriquecimiento y la comunicación interculturales, así como la participación democrática en las sociedades multilingües actuales. Estos centros constituyen, por tanto, uno de los contextos más idóneos para desarrollar las políticas educativas lingüísticas del Consejo de Europa, que tienen como objetivo fomentar el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la cohesión social, la ciudadanía democrática y el entendimiento mutuo.

Las escuelas oficiales de idiomas hacen suyo el fin de fomentar en los ciudadanos adultos una competencia plurilingüe y pluricultural, definida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas, lo que equivale a una competencia compuesta y compleja que le permite integrarse mejor en una sociedad global. Esta competencia supone la toma de conciencia de por qué y cómo se aprenden las lenguas que se han elegido, de que hay competencias transferibles y de la habilidad de utilizarlas en el aprendizaje de idiomas; el respeto por todas las lenguas y sus variedades, con independencia del valor que socialmente se les asigne, así como por las culturas inherentes a éstas y por la identidad cultural de otros; la capacidad de percibir y materializar las relaciones que existen entre lenguas y culturas, y un enfoque global integrado de la enseñanza de idiomas en los currículos.

Además, coincidiendo plenamente con el enfoque orientado a la acción adoptado en el MCER, el nuevo ordenamiento de las enseñanzas de idiomas de régimen especial desarrolladas en el presente currículo se basa en la idea de que una lengua no es un objeto que deba simplemente estudiarse y conocerse, y a cuyas reglas el hablante está sometido, sino una actividad, social y culturalmente pautada, que éste aprende a realizar, en el contexto mayor de una actividad general, para comunicarse con otras personas, por diversas razones y con distintos objetivos.

1. *Introducción al currículo*

El MCER señala que «la comunicación supone la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo» y «en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren el uso de estrategias». Además, «mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos [...] No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto [y] existe necesariamente una correlación entre las categorías propuestas para la descripción de las actividades de lengua y los textos resultantes de dichas actividades».

El fin último del presente currículo es, por tanto, el de contribuir a que los alumnos lleguen a ser capaces, al nivel recogido en este anexo, de crear los textos que demanden la realización de unas determinadas tareas de la vida real y la consecución de ciertos fines, aplicando simultáneamente, mediante las estrategias adecuadas, una serie de competencias de diversos tipos que aquí se presentan, inevitablemente, de manera lineal y en componentes separados. La aplicación conjunta y estratégica de diversas competencias a la comunicación requiere que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación reintegren dichas competencias en una totalidad que refleje la realidad compleja de la actividad lingüística en cualquier lengua.

Este currículo, dadas sus características, puede ayudar a llevar a cabo esta reintegración haciendo reflexionar a profesores y alumnos, en primer lugar, sobre para qué actuamos lingüísticamente las personas y qué hacemos en realidad cuando actuamos lingüísticamente; sobre qué nos capacita para actuar de esta manera y, por tanto, qué

capacidades hay que aprender para ello; sobre cómo se aprende a actuar –y a actuar mejor– en otras lenguas y en la propia, y sobre cómo establecer objetivos y evaluar su consecución. De los frutos de esta reflexión se pueden extraer conclusiones que orienten la práctica de los docentes y de los alumnos, tanto en su labor conjunta como en el aprendizaje autónomo.

2. *Objetivos*

¿Para qué actuamos lingüísticamente las personas? En la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se ha pasado de estudiar sus aspectos formales y supuestas reglas de funcionamiento a lo que se puede hacer con las lenguas, es decir sus funciones comunicativas, pero un enfoque accional supone ir más allá y considerar marcos de actuación mayores, con independencia de la lengua específica, ya que así como las competencias puramente lingüísticas son un medio y no un fin, la actividad lingüística es también un medio y no un fin, en todos los casos y en cualquier lengua.

En los ámbitos público, personal, profesional o educativo se llevan a cabo muchas acciones que pueden requerir a su vez actividades lingüísticas del tipo que sea: las personas estudian, trabajan y, en su tiempo de ocio, por ejemplo, oyen música o leen, van al cine o charlan con los amigos. Por su parte, una actividad como ir al cine puede demandar quedar con otras personas, conseguir información sobre qué películas ver, dónde y a qué hora, leer algunas reseñas o críticas, sacar entradas, desplazarse al cine, ver la película y comentarla después con los acompañantes o con otros, quizá en un chateo por Internet. Una reunión de trabajo puede requerir, entre otras tareas, obtener información, preparar y hacer una presentación, quizá con un soporte informático, contestar a las posibles preguntas de los asistentes, negociar, tomar decisiones o redactar un informe posterior. Mientras unas enseñanzas de tipo general no pueden prever las situaciones y acciones globales específicas a las que el alumno se enfrentará en otras lenguas, la creación –comprensión y producción– de los textos que suele demandar la realización de ciertas actividades generales en los ámbitos personal, público, profesional o educativo conforma, precisamente, el conjunto de objetivos del presente currículo.

De ahí la importancia que debe concedérsele a las competencias generales del alumno y a la transferencia que puede hacer de estas competencias al aprendizaje de otras lenguas y sus entornos socioculturales. Y de ahí, también, la primera orientación fundamental que debe dársele a la enseñanza y al aprendizaje: ubicar en todo momento lo que se hace en el aula por referencia a la acción general según ésta se lleva a cabo en el entorno real. Un cambio de visión desde un mero «enfoque por tareas» a un enfoque accional supone establecer un marco general de acción, definir claramente qué es una tarea, discriminar tareas reales y tareas de aprendizaje, y proponer acciones globales o proyectos que incorporen la diversidad de actividades lingüísticas, textos y competencias de distintos tipos a los que los alumnos deberán enfrentarse en el transcurso de una acción más compleja en el mundo real.

Conviene recordar que las necesidades de aprendizaje de los alumnos adultos requieren que los proyectos propuestos no sólo sean concebidos para que aprendan, desarrollen y mejoren diversas competencias, sino para que se entrenen en los comportamientos reales en la lengua meta, comportamientos que suponen la activación estratégica y simultánea de competencias generales, sociolingüísticas, pragmáticas y lingüísticas específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado determinado.

Los objetivos de actuación globales y generales por destrezas que se establecen en el presente currículo para el nivel básico son los siguientes:

1. *Objetivo global.*

Utilizar el idioma de manera suficiente, receptiva y productivamente, tanto en forma hablada como escrita, así como para mediar entre hablantes de distintas lenguas, en situaciones cotidianas y de inmediata necesidad que requieran comprender y producir

textos breves, en diversos registros y en lengua estándar, que versen sobre aspectos básicos concretos de temas generales y que contengan expresiones, estructuras y léxico de uso frecuente.

2. Objetivos generales por destrezas.

2.1 Comprensión oral: comprender el sentido general, la información esencial y los puntos principales de textos orales breves, bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos (teléfono, TV, megafonía u otros) y articulados a una velocidad lenta, en un registro formal o neutro y siempre que las condiciones acústicas sean buenas y el mensaje no esté distorsionado.

2.2 Expresión e interacción oral: producir textos orales breves, tanto en conversación cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro, y comunicarse de forma comprensible, aunque resulten evidentes el acento extranjero, las pausas y los titubeos y sea necesaria la repetición, la paráfrasis y la cooperación de los interlocutores para mantener la comunicación.

2.3 Comprensión de lectura: comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y detalles relevantes en textos breves de estructura sencilla y clara, en un registro formal o neutro, y que puedan encontrarse en situaciones cotidianas.

2.4 Expresión e interacción escrita: escribir textos breves y de estructura sencilla, en un registro neutro, utilizando adecuadamente los recursos de cohesión y las convenciones ortográficas y de puntuación más elementales.

Esto es lo que hacemos en realidad cuando actuamos lingüísticamente. La diferencia entre aprender y enseñar a partir de comportamientos globales socialmente pautados y hacerlo a partir de conocimientos abstractos aislados reside en considerar o no la lengua como acción. Si se observan las regularidades que se dan en la actividad lingüística en cualquier lengua, se descubre que esta sistematicidad no se genera a partir de la aplicación de una serie de reglas, sino de la replicación de una serie de patrones de uso: las personas se relacionan y comunican con algún fin, transaccional o interaccional, y para ello han aprendido una serie de comportamientos complejos que suelen incluir un comportamiento lingüístico y que incorporan aspectos situacionales, funcionales y formales.

Superando tanto un enfoque tradicional, basado en reglas y formas, como un enfoque comunicativo, centrado básicamente en las funciones o actos de habla individuales, un enfoque accional toma como punto de partida la totalidad del texto y su función social, así como su carácter convencional en contextos igualmente convencionales. También en este sentido se puede hablar de transferencia de competencias ya que lo que se observa en el aprendizaje de una primera lengua es que los hablantes adquieren, a partir de experiencias comunicativas y sociales, un conocimiento sobre los textos prototípicos que suelen utilizarse en determinados contextos, que también presentan características prototípicas, y que los hablantes emplean a su vez este conocimiento, que les sirve de orientación general pero flexible, en sus actividades de comprensión, expresión e interacción.

El texto es el producto unitario de la actividad lingüística en cualquier lengua y constituye un esquema accional complejo que reúne varias dimensiones, incluidas aquellas que no se suelen considerar propiamente lingüísticas, entre otras el formato, la iconografía o el lenguaje no verbal. La comprensión, producción y tratamiento de textos como unidades mínimas de comunicación es el eje de las enseñanzas contempladas en el presente currículo. En el proceso de creación del texto es donde simultáneamente se manifiesta, se pone en juego todo lo que solemos considerar como competencias aisladas: donde se aplican las estrategias de comunicación (de planificación, ejecución, control y reparación); las competencias generales y sociolingüísticas que posibilitan la adecuación del texto a su contexto social; las competencias pragmáticas que permiten asociar forma y función y regular el proceso de creación textual atendiendo a su coherencia con el entorno específico y a su cohesión u organización interna, es decir su inicio, desarrollo y cierre; y las competencias lingüísticas, que se desarrollan unidas al

papel que juegan en la construcción del texto: la selección léxica, la variación sintáctica, los patrones de entonación o las convenciones ortográficas, entre otros, que permiten ajustar el texto a sus propósitos comunicativos dependiendo de su contexto específico.

En el currículo, las diversas competencias, o contenidos competenciales, se relacionan de manera lineal pero en un orden determinado, de modo que resulte más claro cuál es la perspectiva accional subyacente y cómo se puede abordar el tratamiento integrado de estos contenidos, desde el contexto sociocultural general de acción hasta el elemento lingüístico concreto.

3. *Contenidos competenciales*

Lo que nos capacita para actuar lingüísticamente es, por tanto, un conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades que reflejan un sustrato cognitivo común a todo hablante pero cuyas manifestaciones específicas dependen de la cultura particular, en tanto responden a necesidades sociales y comunicativas concretas. Los alumnos deberán entrenarse, con la orientación y la ayuda del profesor, en el empleo de las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias que demanden los diversos tipos de actividades comunicativas en la lengua meta.

El hecho de que en la actividad lingüística real, y en el texto que es su producto, estas competencias estén imbricadas no significa que no puedan diferenciarse. La distinción que se hace en el currículo entre actividades de comprensión oral, comprensión de lectura y expresión e interacción oral y escrita permite hacer la misma distinción en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y facilita la delimitación de las competencias sobre las que habrá que asesorar al alumno y que éste habrá de desarrollar, dependiendo de la realización de actividades específicas.

Así, en el apartado anterior se han distinguido, por ejemplo, la expresión oral de la interacción oral, ya que cada una demanda la activación de competencias propias que conviene tratar separadamente. El texto dialógico está sujeto a las reacciones de los interlocutores, que lo van creando en conjunto: las intervenciones son breves, improvisadas; la expresión suele ser incompleta y abunda en onomatopeyas, interjecciones, gestos u otras acciones para el mantenimiento del contacto, la expresión de las reacciones, o la indicación de las referencias. El texto oral monológico requiere ser capaz de producir enunciados más largos, completos y estructuralmente complejos. En ambos casos, son necesarias una competencia general y comunicativa, pero las diferencias de ámbito, situacionales y contextuales demandarán subcompetencias distintas: el ámbito público o privado exigen la observancia de normas sociolingüísticas determinadas, un tratamiento determinado del tema (que puede reflejarse, por ejemplo, en determinados elementos léxicos), y así sucesivamente. Por su parte, las actividades de comprensión de textos orales o escritos demandan el desarrollo de unas competencias específicas y el entrenamiento de los alumnos en la aplicación de unas estrategias que son propias de estas actividades.

Así, las programaciones didácticas y las prácticas de enseñanza, aprendizaje y aprendizaje autónomo pueden abordarse, no desde las competencias puramente lingüísticas –cuya parcelación y secuenciación resulta siempre problemática y cuyo aprendizaje aislado no garantiza una aplicación adecuada en la construcción del texto–, sino a partir de los ámbitos, los conjuntos de tareas, las actividades, o los diversos tipos de textos. Es posible, asimismo, organizar las enseñanzas en torno a cualesquiera competencias y subcompetencias.

Los diversos tipos de competencias que se presentan en el currículo constituyen subdivisiones de la competencia general y comunicativa y esta división hace posible determinar objetivos de aprendizaje y la medición de su alcance. Las estrategias y competencias que el alumno debe poner en juego para la realización de cualquier actividad pueden discriminarse y tratarse en distintas etapas y de distintos modos, tanto en el aula como fuera de ella, y corresponderá a los departamentos de coordinación didáctica, a profesores y alumnos definir a qué dimensiones se les va a dar prioridad en

qué momento y en qué entorno. En estos casos, se puede considerar la conveniencia de dejar el tratamiento y evaluación de ciertas subcompetencias a los alumnos, haciéndoles así más conscientes y responsables de su propio aprendizaje.

En cualquiera de los casos, se explicitará para qué fin general, es decir para la consecución de qué proyecto o acción general se tratan los distintos subcomponentes, de manera que enseñanza y aprendizaje conduzcan al alumno a la adquisición de competencias útiles para su desenvolvimiento eficaz en una sociedad multilingüe y multicultural.

Los contenidos competenciales que se habrán de tener en cuenta para el nivel básico y que requerirán una concreción por parte de los departamentos de coordinación didáctica y el profesorado correspondiente, son los siguientes:

1. Competencias generales.

1.1 Competencias socioculturales: el alumnado deberá adquirir un conocimiento de la sociedad y la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma objeto de estudio, ya que una falta de competencia en este sentido puede distorsionar la comunicación. A nivel básico, el alumno se desenvolverá en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se tendrán en cuenta las áreas siguientes:

1.1.1 Vida cotidiana: festividades; horarios; prácticas de trabajo; actividades de ocio.

1.1.2 Condiciones de vida: niveles de vida; vivienda; trabajo; asistencia social.

1.1.3 Relaciones personales: estructura social y relaciones entre sus miembros (entre sexos; familiares; generaciones; en situaciones de trabajo; con la autoridad y la Administración; de comunidad; entre grupos políticos y religiosos).

1.1.4 Valores, creencias y actitudes: clases sociales; grupos profesionales; culturas regionales; instituciones; historia y tradiciones; política; artes; religión; humor.

1.1.5 Kinésica, proxémica y aspectos paralingüísticos: gestos; posturas; expresiones faciales; contacto visual; contacto corporal; sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas (cualidad de voz, tono, acentuación, volumen).

1.1.6 Convenciones sociales: modales, usos, convenciones y tabúes relativos al comportamiento.

1.1.7 Comportamiento ritual: comportamientos públicos; celebraciones; ceremonias y prácticas sociales y religiosas.

1.2 Competencias nocionales: las nociones que se listan a continuación, y que deberán desglosarse y desarrollarse en las programaciones, son nociones o categorías cognitivas generales aplicables a cualquier lengua y cultura y que están presentes en toda situación de comunicación y en todo texto producto de la actividad lingüística.

Se considerarán, para el nivel básico, los exponentes de las diversas subclases de nociones teniendo en cuenta que estos exponentes deben ser los más sencillos formal y conceptualmente, y de uso muy frecuente, y que dichos exponentes corresponden tanto a los repertorios léxicos como a las estructuras sintagmáticas, sintácticas y textuales que se determinen para el nivel.

1.2.1 Entidad: expresión de las entidades (personas, objetos y otros seres y entes concretos y abstractos) y referencia a las mismas.

1.2.2 Propiedad: existencia; cantidad; cualidad y valoración.

1.2.3 Relaciones: espacio (ubicación absoluta y relativa en el espacio); tiempo (situación absoluta y relativa en el tiempo); estados, procesos y actividades (aspecto, modalidad, participantes y sus relaciones); relaciones lógicas (entre estados, procesos y actividades): conjunción; disyunción; oposición; comparación; condición; causa; finalidad; resultado; relaciones temporales (anterioridad, simultaneidad, posterioridad).

2. Competencias comunicativas.

2.1 Competencia sociolingüística: esta competencia comprende los conocimientos y destrezas necesarios para abordar la dimensión social del uso del idioma, e incluye marcadores lingüísticos de relaciones sociales (p. e. tratamiento usted/tú), normas de cortesía, modismos y expresiones de sabiduría popular, registros, dialectos y acentos.

A nivel básico, se espera que el alumno desarrolle esta competencia de manera que comprenda y respete los patrones sociolingüísticos básicos que regulan la comunicación en la lengua meta y que actúe en consecuencia con la suficiente adecuación, en un registro neutro.

2.2 Competencia pragmática:

2.2.1 Competencia funcional: en el nivel básico, el alumno desarrollará esta competencia de manera que pueda llevar a cabo las siguientes funciones comunicativas o actos de habla utilizando los exponentes más sencillos y habituales de dichas funciones en un registro neutro:

2.2.1.1 Funciones o actos de habla asertivos, relacionados con la expresión del conocimiento, la opinión, la creencia y la conjetura: afirmar; anunciar; asentir; clasificar; describir; expresar acuerdo y desacuerdo; expresar desconocimiento; expresar duda; expresar una opinión; formular hipótesis; identificar e identificarse; informar; presentar/se; rectificar.

2.2.1.2 Funciones o actos de habla compromisivos, relacionados con la expresión de ofrecimiento, intención, voluntad y decisión: expresar la intención o voluntad de hacer algo; invitar; ofrecer algo; ofrecer ayuda; ofrecerse a hacer algo.

2.2.1.3 Funciones o actos de habla directivos, que tienen como finalidad que el destinatario haga o no haga algo, tanto si esto es a su vez un acto verbal como una acción de otra índole: aconsejar; alertar; dar instrucciones; dar permiso; ordenar; pedir algo, ayuda, confirmación, información, instrucciones, opinión, permiso, que alguien haga algo; permitir; prohibir; proponer; ordenar; recordar algo a alguien.

2.2.1.4 Funciones o actos de habla fáticos y solidarios, que se realizan para establecer o mantener el contacto social y expresar actitudes con respecto a los demás: aceptar y declinar una invitación; agradecer; atraer la atención; dar la bienvenida; despedirse; expresar aprobación; expresar condolencia; felicitar; interesarse por alguien o algo; invitar; lamentar; pedir disculpas; saludar.

2.2.1.5 Funciones o actos de habla expresivos, con los que se expresan actitudes y sentimientos ante determinadas situaciones: expresar alegría o felicidad, aprecio o simpatía, aprobación y desaprobación, decepción, desinterés e interés, disgusto, preferencia, satisfacción, sorpresa, temor, tristeza.

2.2.2 Competencia discursiva: en el nivel básico, se espera que el alumno sea capaz de producir y comprender textos muy simples de diversos tipos, formatos y temas, en variedades estándar de la lengua y en un registro neutro, utilizando para ello un repertorio reducido de elementos lingüísticos sencillos organizados en una secuencia cohesionada lineal.

En la determinación de las competencias específicas de construcción textual que el alumno debe adquirir para producir y comprender estos textos, se desarrollarán los aspectos siguientes:

2.2.2.1 Coherencia textual: adecuación del texto oral/escrito al contexto comunicativo.

2.2.2.1.1 Tipo y formato de texto.

2.2.2.1.2 Variedad de lengua.

2.2.2.1.3 Registro.

2.2.2.1.4 Tema. Enfoque y contenido: selección de contenido relevante; selección léxica; selección de estructuras sintácticas.

2.2.2.1.5 Contexto espacio-temporal: referencia espacial y referencia temporal.

2.2.2.2 Cohesión textual: organización interna del texto oral/escrito. Inicio, desarrollo y conclusión de la unidad textual.

2.2.2.2.1 Inicio del discurso: mecanismos iniciadores; introducción del tema; tematización.

2.2.2.2.2 Desarrollo del discurso.

2.2.2.2.3 Desarrollo temático.

2.2.2.2.3.1 Mantenimiento del tema: correferencia; elipsis; repetición; reformulación.

2.2.2.2.3.2 Expansión temática: ejemplificación; refuerzo; énfasis; contraste; introducción de subtemas.

2.2.2.2.3.3 Cambio temático: digresión; recuperación del tema.

2.2.2.2.4 Conclusión del discurso: resumen /recapitulación, indicación de cierre textual y cierre textual.

3. Competencia sintáctica.

3.1 La oración compuesta. Expresión de relaciones lógicas: conjunción (y, ni); disyunción (o); oposición y contraste (pero).

3.2 La oración simple. Tipos de oración:

3.2.1 La oración declarativa: oraciones constituidas por sujeto y predicado, y oraciones impersonales con «se» y con el verbo «haber». Estructuras más habituales:

- (CC) + (Suj.) + (neg.) + V + (OD) + (OI).
- (Suj.) + (neg.) + V + (OD) + (OI) + (CC).
- (CC) + (Suj.) + (neg.) + (OI Pronombre personal) + (OD Pronombre personal) + V.
- (Suj.) + (neg.) + (OI Pronombre personal) + (OD Pronombre personal) + V + (CC).
- (Suj.) + (neg.) + V + Atributo.
- (Suj.) + (neg.) + Atributo pronombre personal + V.

3.2.2 La oración interrogativa.

3.2.2.1 Estructuras de la oración interrogativa simple total:

- ¿(CC) + (Suj.) + (neg.) + V + (OD) + (OI)?
- ¿(Suj.) + (neg.) + V + (OD) + (OI) + (CC)?
- ¿(CC) + (Suj.) + (neg.) (OI Pronombre personal) + (OD Pronombre personal) + V?
- ¿(Suj.) + (neg.) + (OI Pronombre personal) + (OD Pronombre personal) + V + (CC)?
- ¿(Suj.) + (neg.) + V + Atributo?
- ¿(Suj.) + (neg.) + Atributo pronombre personal + V?

3.2.2.2 Estructuras de la oración interrogativa simple parcial:

- ¿Pronombre/adverbio interrogativo + V + (Suj.) + (OD) + (OI) + (CC)?
- ¿Pronombre/adverbio interrogativo + (OD pronombre personal) + (OI pronombre personal) + V + (Suj.) + (CC)?
- ¿Determinante interrogativo + Sust. + V + (Suj.)?

3.2.3 La oración exclamativa.

3.2.3.1 Estructuras de la oración exclamativa simple:

- ¡(CC) + (Suj.) + (neg.) + V + (OD) + (OI)!
- ¡(Suj.) + (neg.) + V + (OD) + (OI) + (CC)!
- ¡(CC) + (Suj.) + (neg.) (OI Pronombre personal) + (OD Pronombre personal) + V!
- ¡(Suj.) + (neg.) + (OI Pronombre personal) + (OD Pronombre personal) + V + (CC)!
- ¡(Suj.) + (neg.) + V + Atributo!
- ¡(Suj.) + (neg.) + Atributo pronombre personal + V!

- 3.2.3.2 Estructuras de la oración exclamativa introducida por Qué:
- ¡Qué + Adj. + (V) + (Suj.)!
- 3.2.4 Fenómenos de concordancia: sujeto y verbo.
- 3.3 El sintagma nominal.
- 3.3.1 Núcleo del sintagma. Sustantivo.
- 3.3.1.1 Clases: comunes y propios.
- 3.3.1.2 Género: reglas generales para la distinción del sexo en los sustantivos referidos a personas, y excepciones más comunes (sustantivos terminados en –ista, padre/madre). Asignación de género sustantivos no animados.
- 3.3.1.3 Número: reglas generales para la expresión del número (Ø/–s ó –es).
- 3.3.2 Núcleo del sintagma. Pronombre.
- 3.3.2.1 Personales: masculinos y femeninos átonos en función de OD y OI. Masculinos y femeninos tónicos en función de Suj., Comp. Régimen y CC. Referencia anafórica mediante pronombre personal átono. Ausencia/presencia del pronombre personal Suj.
- 3.3.2.2 Posesivos en función de atributo.
- 3.3.2.3 Reflexivos átonos.
- 3.3.2.4 Demostrativos de proximidad al emisor/receptor.
- 3.3.2.5 Indefinidos más comunes (nadie, todos, etc.).
- 3.3.2.6 Interrogativos de mayor uso.
- 3.3.3 Modificación y complementación del núcleo del sintagma.
- 3.3.3.1 Determinantes.
- 3.3.3.1.1 Artículos: determinados e indeterminados masculinos y femeninos. Formas contractas del artículo determinado masculino singular. Referencia genérica mediante uso del artículo determinado o ausencia de artículo. Referencia específica: artículo indeterminado como marcador de primera mención / segunda mención o de referencia a un elemento presupuesto.
- 3.3.3.1.2 Demostrativos de proximidad al interlocutor/receptor.
- 3.3.3.1.3 Posesivos átonos.
- 3.3.3.1.4 Cuantificadores.
- 3.3.3.1.4.1 Numerales. Cardinales: formas con concordancia de género y formas invariable. Ordinales (del 1 al 10): formas apocopadas. Concordancia de género y número con el sustantivo.
- 3.3.3.1.4.2 Otros cuantificadores: determinantes indefinidos más frecuentes (poco/a/os/as, mucho/a/os/as, etc.).
- 3.3.3.1.5 Interrogativos: cuánto/a/os/as.
- 3.3.3.2 Modificación mediante adjetivos.
- 3.3.3.3 Complementación mediante sintagma preposicional: complementos introducidos por las preposiciones de, con y sin.
- 3.3.4 Posición de los elementos del sintagma: posición más habitual, respecto del sustantivo, de los determinantes posesivos átonos, indefinidos, demostrativos, numerales cardinales y ordinales e interrogativos, así como de los artículos. Colocación pospuesta de adjetivos. Anteposiciones de uso muy frecuente (buen, mal).
- 3.3.5 Fenómenos de concordancia: en número y género, o sólo en número, de sustantivo y adjetivo.
- 3.3.6 Funciones sintácticas del sintagma: Suj., Atributo, OD, OI, CC y Comp. Régimen.

- 3.4 El sintagma adjetival.
 - 3.4.1 Núcleo del sintagma. Adjetivo.
 - 3.4.1.1 Género: reglas generales. Adjetivos variables/invariables en cuanto al género.
 - 3.4.1.2 Número: reglas generales para la expresión del número.
 - 3.4.2 Modificación y complementación del núcleo del sintagma: la modificación del adjetivo mediante adverbios de cantidad (muy caro, un poco caliente).
 - 3.4.3 Posición de los elementos del sintagma: Adv. + Núcleo.
 - 3.4.4 Funciones sintácticas del sintagma: Atributo. Funciones como sintagma nominal por elisión del sustantivo (Prefiero la roja).
- 3.5 El sintagma verbal.
 - 3.5.1 Núcleo del sintagma. Verbo.
 - 3.5.1.1 Usos transitivos e intransitivos, reflexivos y no reflexivos, de los verbos más frecuentes. Los verbos «haber», «ser» y «estar», y su distribución para la expresión de las funciones y nociones de este nivel.
 - 3.5.1.2 Tiempo: presente (presente de indicativo); pasado (pretérito indefinido, imperfecto y perfecto); futuro (futuro simple; perífrasis «ir a + infinitivo»).
 - 3.5.1.3 Aspecto durativo mediante la perífrasis «estar + gerundio».
 - 3.5.1.4 Modalidad:
 - 3.5.1.4.1 Factualidad: el modo indicativo.
 - 3.5.1.4.2 Necesidad: la perífrasis «tener que + infinitivo».
 - 3.5.1.4.3 Obligación/prescripción: perífrasis «tener que/hay que + infinitivo».
 - 3.5.1.4.4 Capacidad: poder + infinitivo, saber + infinitivo.
 - 3.5.1.4.5 Permiso: poder + infinitivo.
 - 3.5.1.4.6 Posibilidad: poder + infinitivo.
 - 3.5.1.4.7 Prohibición: no poder + infinitivo.
 - 3.5.1.4.8 Intención: ir a + infinitivo.
 - 3.5.2 Modificación y complementación del núcleo del sintagma.
 - 3.5.2.1 Régimen preposicional de los verbos (p. e., dedicarse a).
 - 3.5.2.2 La negación.
 - 3.5.3 Posición de los elementos del sintagma: pospuesta o antepuesta al V de los pronombres personales y reflexivos átonos en función de OD/OI.
 - 3.5.4 Funciones sintácticas del sintagma: V, Suj., OD.
- 3.6 El sintagma adverbial.
 - 3.6.1 Núcleo del sintagma:
 - 3.6.1.1 Adverbios más frecuentes de modo, cantidad, espacio, tiempo, interrogación y exclamación, negación y afirmación.
 - 3.6.1.2 Locuciones adverbiales más frecuentes (p. e., a la izquierda, al final).
 - 3.6.2 Modificación y complementación del núcleo del sintagma: mediante adverbios (muy bien, más arriba).
 - 3.6.3 Posición de los elementos del sintagma: Adv. cantidad + Adv. modo/lugar / cantidad/tiempo.
 - 3.6.4 Funciones sintácticas del sintagma: CC.

3.7 El sintagma preposicional.

3.7.1 Núcleo del sintagma:

3.7.1.1 Preposiciones: a, con, de, desde, en, entre, hacia, para, por, sin, sobre. Usos básicos. La preposición «a» con complementos referidos a personas.

3.7.1.2 Locuciones preposicionales: expresión de la localización espacial (p. e. dentro de, encima de).

3.7.2 Posición de los elementos del sintagma: Núcleo + Sust./ Pron./Adv.

3.7.3 Funciones sintácticas del sintagma: Complemento del nombre y CC.

4. Competencia léxica.

El alumno, a nivel básico, dominará un limitado repertorio léxico relativo a necesidades concretas y cotidianas. Las áreas temáticas para las que habrá que desarrollar repertorios léxicos, teniendo en cuenta las demandas de los objetivos de este nivel, son las siguientes:

Identificación personal. Vivienda, hogar y entorno. Actividades de la vida diaria. Tiempo libre y ocio. Viajes. Relaciones humanas y sociales. Salud y cuidados físicos. Educación. Compras y actividades comerciales. Alimentación. Bienes y servicios. Lengua y comunicación. Clima, condiciones atmosféricas y medio ambiente. Ciencia y tecnología.

En el tratamiento de esta competencia, se tendrá presente que no existe un léxico «pasivo» y un léxico «activo» sino repertorios de formas y significados que dependen de la actividad comunicativa de la que se trate (comprensión, expresión, interacción). Una persona que lee o ve la televisión está tan activa lingüísticamente como cuando se dirige a una audiencia o toma parte en una conversación. En este sentido, el grado de competencia léxica propio del nivel debe adquirirse en relación con su carácter específico en los textos producto de las actividades lingüísticas correspondientes en las diversas situaciones de comunicación.

Se tendrá en cuenta, asimismo, la conveniencia de tratar el léxico considerando formas plurilexemáticas y unidades superiores a la palabra aislada de manera que se provea al alumno de un contexto más amplio de uso que facilite el desarrollo adecuado de la competencia léxica.

5. Competencia fonético-fonológica.

Esta competencia supone, a nivel básico, el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los siguientes aspectos:

5.1 Sonidos y fonemas vocálicos y sus combinaciones (diptongos, triptongos).

5.2 Sonidos y fonemas consonánticos y sus agrupaciones.

5.3 Acento fónico de los elementos léxicos aislados.

5.4 Acento y atonicidad en el sintagma. Grupos acentuales más frecuentes (Art./ Posesivo + Sust.; Pron. personal complemento átono + V; Prep. monosilábica + Sust. o Pron. tónico).

5.5 Entonación de oraciones declarativas simples, interrogativas simples y exclamativas.

6. Competencia ortográfica.

A nivel básico, el alumno será capaz de comprender en textos escritos las convenciones ortográficas que se relacionan a continuación y de utilizarlas para escribir textos muy breves con razonable corrección, aunque no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada. Las competencias ortográficas que deben desarrollarse para este nivel son las siguientes:

6.1 El alfabeto.

6.2 Representación gráfica de fonemas y sonidos: fonemas de relación unívoca con su grafema, y reconocimiento del fonema correspondiente a cada grafema según su posición relativa (excepto la distinción <ll / y>).

6.3 Uso de los caracteres en sus diversas formas: Mayúsculas a principio de oración y para nombres propios.

4. *Métodos pedagógicos*

En este currículo se considera que el centro del proceso de enseñanza es el alumno, la persona que aprende. Por lo tanto, dado que los estilos de aprendizaje son diversos y que el aprendizaje, según apunta el MCER, se potencia mediante «la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas», la cuestión de cómo se aprende a actuar –y a actuar mejor– en otras lenguas y en la propia no tiene una única respuesta. No cabe, en este sentido, la determinación de métodos pedagógicos concretos sino la recomendación de tener en cuenta las diversas opciones metodológicas y de hacer una selección de las mismas en función de los objetivos que se establezcan en cada caso.

No obstante, la adopción de un enfoque accional conlleva también una cierta visión de la metodología. De hecho, este enfoque supone una «mutación pedagógica», que tiene una triple vertiente. Por una parte, el cambio de perspectiva desde el mero saber al ser capaz de actuar –que comprende tanto el saber como el saber ser, el saber hacer y el saber aprender– reclama que los métodos empleados sean aquellos que se consideren más eficaces para desarrollar en el alumno la capacidad de acción y que incorporen todos los aspectos necesarios en función de las peculiaridades de cada actividad. En este sentido, y según sugiere el MCER, conviene considerar «las diferencias de medio o canal de comunicación y de procesos psicolingüísticos implicados en el habla, la audición, la lectura y la escritura en las actividades de expresión, comprensión e interacción» a la hora de seleccionar, adaptar o diseñar las tareas y los textos orales y escritos presentados a los alumnos y de determinar la forma en que se espera que éstos manejen dichos textos y tareas.

La capacidad comunicativa y la motivación para mejorarla se incrementan si el alumno aprende utilizando la lengua para llevar a cabo tareas que sean de su interés y que puedan ubicarse en un contexto sociocultural real; si se le propone y expone a la lengua auténtica propia de cada actividad y si se le brindan los instrumentos más apropiados para tratar la actividad particular. La capacidad del alumno de expresarse oralmente, por ejemplo, se facilita, por una parte, si encuentra una razón comunicativa para utilizar la lengua y, por otra, si se expone a esta actividad no a través de textos escritos, ni siquiera exclusivamente orales, sino de textos en soporte audiovisual, que pueden reproducir las dimensiones superpuestas indispensables para la producción oral e imposibles de mostrar simultáneamente, de manera apropiada, por otros medios: la entonación, el ritmo, el volumen, los gestos y las acciones que constituyen la producción de este tipo de textos.

Así, a partir de la necesidad o propuesta de realización de un conjunto de tareas, se determina primero el contexto de actuación lingüística; se movilizan entonces las estrategias de comunicación; se integran de manera natural las distintas destrezas o actividades comunicativas implicadas; se concretan las competencias generales y comunicativas que el alumno ya tiene y debe adquirir para el cumplimiento de las tareas, y se seleccionan los materiales idóneos, entre los que el documento auténtico resulta del máximo interés. Los materiales didácticos, incluidos los libros de texto, se utilizarán en función de los resultados que arroje un análisis de su enfoque, del tipo de tareas que proponen y del tratamiento que hacen de las mismas y de las diferentes estrategias y competencias que el alumno debe desarrollar para llevar las tareas a cabo, según estos aspectos se contemplan en el currículo. Este modo de hacer facilita, además, el aprender a aprender.

La segunda vertiente de la mutación pedagógica que conlleva un enfoque accional es la evolución hacia un aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, por lo que la enseñanza formal debe equipar a los alumnos no sólo con competencias en lenguas, sino también con la actitud, las competencias generales y las estrategias de aprendizaje que aquellos puedan utilizar para enriquecer y desarrollar su competencia plurilingüe y pluricultural fuera del sistema educativo. En este aspecto, los departamentos de coordinación didáctica y los profesores deberán considerar y determinar qué van a ofrecer a los

alumnos para que su aprendizaje y su uso de la lengua sean cada vez más independientes, así como qué capacidades de descubrimiento y análisis, y destrezas de estudio, se fomentarán en los alumnos o se les enseñará a desarrollar.

Aunque la capacidad de aprender a aprender se desarrolla de manera natural en el proceso mismo de aprendizaje, conviene reflexionar con los alumnos sobre la comunicación, la lengua en general y las lenguas que estudian, de modo que tomen conciencia tanto del sustrato común a toda lengua y cultura como de las peculiaridades de cada una; en el primer caso, se facilita un aprovechamiento por parte del alumno de las competencias que tiene en su primera o primeras lenguas para el aprendizaje de otras, así como mejorar diversas competencias en aquellas al hacerse más consciente de cómo se articulan las distintas actividades lingüísticas y de los factores que determinan esa articulación; en el segundo caso, atender a las particularidades propias de las culturas y lenguas que se aprenden fomenta el respeto por la diversidad lingüística y cultural y ayuda a aprender con más eficacia evitando la generalización inadecuada que puede producirse en muchos aspectos al relacionar unas lenguas y culturas con otras en el proceso de aprendizaje.

En la reflexión sobre la lengua, no se trata de llegar al descubrimiento de «reglas», sino de observar la actividad lingüística real en cualquier lengua y los patrones de actuación que aplican los hablantes. Para referirse a estas regularidades, ya sea el significado de un elemento léxico, la función de una estructura sintáctica o las etapas de procesamiento del texto, habrá que manejar una cierta terminología, de la que el alumno puede beneficiarse en su aprendizaje autónomo. En cualquier caso, esta terminología habrá de ser lo más transparente y coherente posible, y susceptible de aplicarse a cualquier lengua. El presente currículo incorpora una nomenclatura de carácter universalista, que supone la existencia de principios comunes a todas las lenguas, dada la base cognitiva compartida por todos los seres humanos, así como el conjunto de usos sociales del idioma, que puede hacerse extensible a cualquier lengua. Asimismo, la terminología utilizada en el currículo recoge conceptos que tienen un uso extenso y actualizado en el contexto de la lingüística aplicada, a la vez que respeta, cuando es necesario, las particularidades de la lengua específica.

Además de mediante la observación de los procesos comunicativos, el alumno desarrolla su capacidad de aprender participando en ellos y analizando su actuación para reconocer sus logros y sus necesidades, marcarse objetivos, planear cómo alcanzarlos y encontrar los recursos adecuados. En este sentido, el papel que el profesor puede jugar como entrenador y asesor lingüístico es fundamental y trasciende el ámbito del aula: en la clase puede potenciar –y monitorizar– la actuación de los alumnos en vez de la explicación o la ejecución de ejercicios que éstos pueden realizar de forma autónoma, mientras que, para ayudarles a aprender a aprender, puede proporcionar recursos o guiarles hacia los mismos y orientarles en la manera de utilizarlos.

Entre estos recursos destacan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que constituyen la tercera vertiente de la mutación pedagógica a la que se ha hecho referencia. Las TIC son una realidad omnipresente en las sociedades actuales y, por lo que respecta al aprendizaje de lenguas, no se trata simplemente de remplazar los libros por los ordenadores para seguir desarrollando prácticas tradicionales, sino de poner en marcha nuevas prácticas, especialmente en lo que concierne a la relación entre el aula y el contexto real de comunicación. La utilización de las TIC no sólo permite diversificar y hacer más atractivas las actividades desarrolladas en clase o demandadas por el aprendizaje autónomo, sino que es también uno de los mejores medios para acrecentar la exposición del alumno a la lengua auténtica, para que éste entre en contacto directo y en tiempo real con otros hablantes y sus culturas, y para actualizar de forma inmediata en cada momento el elenco de materiales de enseñanza, aprendizaje y autoaprendizaje. Además, el uso de estas tecnologías por parte del alumno, y también del profesorado, contribuye al desarrollo de la competencia digital, que se encuentra entre las competencias básicas que deben poseer los ciudadanos.

Las TIC constituyen el mejor instrumento para concebir y realizar, en el aula y especialmente fuera de ella, tareas de carácter transversal, en las que están involucrados muchos otros conocimientos y competencias, aparte de los meramente lingüísticos.

Éstos, por su parte, se encuentran en las TIC en su contexto real de uso, lo que permite al alumno observar y entender qué hacen en realidad las personas cuando actúan lingüísticamente y tomar conciencia de los usos léxicos, sintácticos y discursivos de los hablantes en una determinada lengua, así como de los rasgos socioculturales y contextuales de los que dependen tales usos.

Las nuevas tecnologías tienen igualmente un papel relevante en la evaluación y la autoevaluación. Por un lado, las TIC facilitan el acceso a textos de todo tipo y características para su comprensión como la oportunidad de producir textos diversos, especialmente en la modalidad de interacción, oral y escrita. Los alumnos pueden beneficiarse de estos medios para comprobar por sí mismos el grado en que son capaces de comunicarse con eficacia en contextos reales a través de actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación, mientras que los profesores tienen en las TIC un recurso muy valioso para acceder a materiales con los que diseñar tareas y pruebas para evaluar el progreso y el aprovechamiento de los alumnos, así como su nivel de dominio en el uso de las lenguas que éstos aprenden. Por otro lado, existen también programas especialmente diseñados para comprobar, de forma autónoma, el grado de consecución de objetivos generales o específicos en diversas competencias, de manera que el alumno, asesorado por los profesores cuando sea necesario, puede hacer un seguimiento, con el ritmo que se considere apropiado, del estado de sus competencias parciales y ejercer el control adecuado sobre las mismas para mejorarlas.

Las TIC, en fin, suponen cambios importantes en todo lo que se relaciona con la enseñanza, el aprendizaje y evaluación en las escuelas oficiales de idiomas, desde las características de los espacios a la programación de actividades; dichos cambios alcanzan el propio fin de la institución, que, siguiendo las corrientes más innovadoras, se centra en contribuir a que los alumnos, dadas sus características, se hagan responsables de su propio aprendizaje y sean capaces de construir una competencia como individuos lo más amplia y rica posible a través de un aprendizaje tanto formal como no formal.

5. Evaluación

La evaluación en las escuelas oficiales de idiomas puede considerarse desde diversos ángulos dependiendo de las respuestas que se den a la cuestión, planteada en la introducción a este currículo, de cómo establecer objetivos y evaluar la consecución de los mismos.

En todos los casos, se considerará la evaluación como la acción que comprende una medición del grado de consecución de los objetivos determinados establecidos y la toma de decisiones correspondiente, ya afecten estas decisiones al acceso de los alumnos a las enseñanzas, a su proceso de aprendizaje, a su promoción de un curso a otro o a la expedición de un certificado oficial de su nivel de competencia en el uso de la lengua meta. Asimismo, en todos los casos, la evaluación deberá cumplir unos requisitos mínimos de calidad –habrá de ser válida, fiable, ética y viable– de manera que sirva a sus propósitos y tenga un impacto positivo en el alumnado, la propia institución y la sociedad en su conjunto.

Así, la evaluación consistirá en una recogida, sistemáticamente organizada, de datos relevantes y fiables cuyo análisis permita emitir juicios no sesgados sobre aquello que se mide. Para que sea válida, la evaluación debe realmente medir y valorar aquello que pretende (las competencias en el uso de la lengua, por ejemplo, sólo pueden ser evaluadas a través de actividades de comprensión, expresión, interacción o mediación). Una evaluación fiable supone que ésta no se vea afectada por factores ajenos a las capacidades y actuación reales del alumno, lo que requiere que los métodos, instrumentos y criterios de evaluación sean, en primer lugar, válidos y que se diseñen, administren y apliquen siguiendo unas pautas que aseguren la ausencia de arbitrariedades, la objetividad, las mismas condiciones para todos los alumnos evaluados y la consistencia de los resultados.

A este fin, se deberá, al menos, desarrollar unas especificaciones del contenido de la evaluación, establecer unos procedimientos reglados para su realización y determinar unos criterios de evaluación apropiados al objetivo de la evaluación y una manera definida

de aplicarlos que deberá ser compartida, si es el caso, por todos los profesores evaluadores implicados. Una evaluación ética ha de garantizar los derechos de los alumnos, la igualdad de oportunidades y el uso correcto de los resultados de la evaluación. La viabilidad de la evaluación, en fin, tiene que ver con la relación entre los medios que ésta demanda y los recursos de los que se dispone.

Independientemente del tipo de evaluación de que se trate, los centros, los departamentos de coordinación didáctica y el profesorado tendrán presentes estos requisitos y determinarán de qué manera, en sus áreas de actuación respectivas, se va a garantizar su cumplimiento. En las escuelas oficiales de idiomas se realizarán los siguientes tipos de evaluación: clasificación, diagnóstico, progreso, aprovechamiento y certificación. Para la clasificación de los alumnos de nuevo ingreso que deseen acceder a las enseñanzas en régimen oficial presencial, y además de los procesos que implementen a tal fin, los departamentos podrán tener en cuenta las competencias previas de los aspirantes en la lengua meta según aquellas hayan sido oficialmente acreditadas por otras instituciones, o registradas por los propios alumnos en su Portfolio Europeo de las Lenguas, siempre y cuando la descripción de estas competencias sea lo bastante transparente como para permitir la ubicación adecuada de los alumnos en el curso correspondiente.

La evaluación de diagnóstico supone un control puntual, con la frecuencia que se estime oportuna, de objetivos parciales de diversos tipos contemplados en las unidades didácticas que se desarrollen según las programaciones de curso derivadas de este currículo. Corresponde al profesor organizar y efectuar esta evaluación con los grupos de alumnos a su cargo, con el fin de detectar los aspectos que requieren revisión o una modificación en su tratamiento. El diagnóstico puede hacerse igualmente de los alumnos tomados individualmente, en cuyo caso debe considerarse la autoevaluación para que aquellos comprueben lo que saben hacer y en qué medida lo hacen bien. Para realizar esta autoevaluación los alumnos deben disponer de unos instrumentos de control, tales como cuestionarios u otros protocolos, que recojan los objetivos establecidos para cada unidad o grupo de ellas, objetivos que se pueden pormenorizar hasta donde sea necesario.

La autoevaluación es también especialmente relevante y útil en la medición del progreso de los alumnos y, junto con el seguimiento llevado a cabo por el profesor en la manera en que determinen los departamentos de coordinación didáctica, una de las mejores medidas para que el alumno se responsabilice de su aprendizaje y mejore su capacidad de aprender a aprender a través de la toma de conciencia del estado de sus competencias en ciertos momentos, de los diversos objetivos que ha alcanzado en consonancia con la programación del curso y de los objetivos que aún le quedan por alcanzar en etapas subsiguientes del mismo. De los resultados de ambas modalidades de evaluación se extraerán las conclusiones y orientaciones pertinentes sobre las acciones y recursos necesarios para mejorar el proceso tanto de aprendizaje como de enseñanza. Los momentos en que se hará, por parte del profesorado, una evaluación de progreso serán determinados por los departamentos, teniendo siempre en cuenta que el desarrollo de ciertas competencias, y en especial de la capacidad de activarlas conjuntamente, sólo puede observarse en períodos de tiempo lo bastante espaciados.

Al final de cada curso en que se hayan organizado las enseñanzas del nivel básico, se llevará a cabo una evaluación de aprovechamiento cuya finalidad será comprobar si los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos para el curso correspondiente y pueden, por tanto, promocionar al curso siguiente. Dada la relevancia de las decisiones a las que pueden conducir los resultados de esta evaluación, las pautas que deben regularla serán establecidas por los departamentos de coordinación didáctica. Se considerará que el alumno ha adquirido las competencias propias de este nivel, para cada destreza, cuando cumpla los siguientes criterios de evaluación:

5.1 Comprensión oral:

Comprender los puntos principales y los detalles relevantes en mensajes y anuncios públicos que contengan instrucciones, indicaciones u otra información.

Comprender lo que se le dice en transacciones y gestiones sencillas, siempre que pueda pedir confirmación; por ejemplo, en un banco.

Comprender la información esencial y los puntos principales de lo que se le dice en conversaciones en las que participa, siempre que pueda pedir confirmación.

Comprender el sentido general e información específica de conversaciones que tienen lugar en su presencia e identificar un cambio de tema.

Comprender el sentido general e información esencial de programas de televisión tales como boletines meteorológicos o informativos, cuando los comentarios cuenten con el apoyo de la imagen.

5.2 Expresión e interacción oral:

Hacer, ante una audiencia, anuncios públicos y presentaciones breves y ensayadas sobre temas habituales, respondiendo a preguntas breves y sencillas de los oyentes.

Desenvolverse en transacciones y gestiones cotidianas; por ejemplo, en bancos o restaurantes.

Participar en una entrevista –por ejemplo, de trabajo– pudiendo dar información, reaccionar ante comentarios o expresar ideas sobre temas habituales.

Participar en conversaciones en las que se establece contacto social, se intercambia información y se hacen ofrecimientos o sugerencias o se dan instrucciones.

5.3 Comprensión de lectura:

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

Comprender, en notas personales y anuncios públicos, mensajes breves que contengan información, instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana.

Comprender correspondencia personal breve y sencilla.

Comprender correspondencia formal breve sobre cuestiones prácticas tales como la confirmación de un pedido o la concesión de una beca.

Comprender información esencial y localizar información específica en folletos ilustrados y otro material informativo como prospectos, menús, listados y horarios. Identificar información relevante en textos periodísticos breves y sencillos, tales como resúmenes de noticias que describan hechos o acontecimientos.

5.4 Expresión e interacción escrita:

Escribir notas y anuncios y tomar mensajes sencillos con información, instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana.

Escribir correspondencia personal simple en la que se dan las gracias, se piden disculpas o se habla de uno mismo o de su entorno (familia, condiciones de vida, trabajo, amigos, diversiones).

Escribir correspondencia formal sencilla y breve en la que se solicite un servicio o se pida información.

Por otra parte, la obtención del certificado de Nivel Básico de Español como lengua extranjera exigirá la superación de unas pruebas específicas cuyo diseño, administración y calificación seguirán las pautas que establezca el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para todas las escuelas oficiales de idiomas en su ámbito de gestión y para todas las modalidades de enseñanza. La evaluación conducente a la certificación oficial se diseñará teniendo en cuenta el grado de dominio del alumno en el uso de la lengua meta y se registrará por el conjunto de los criterios de evaluación antes mencionados.