

I. DISPOSICIONES GENERALES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

7357 Orden ECD/1308/2015, de 8 de junio, por la que se regulan las características y organización del nivel intermedio de las enseñanzas de régimen especial de español como lengua extranjera de las escuelas oficiales de idiomas del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se establece el currículo respectivo.

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. En desarrollo del artículo citado, se aprobó el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El artículo 3.2 del citado Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, determina que las Administraciones educativas establecerán los currículos respectivos, de los que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este real decreto.

La 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, reguló las características y la organización del nivel básico y estableció el currículo de las enseñanzas del mencionado idioma.

Procede, por tanto, establecer el currículo del nivel intermedio correspondiente a 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.

En el proceso de elaboración de esta orden ha emitido dictamen el Consejo Escolar del Estado.

En su virtud, 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 intermedio 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.

Artículo 2. *Elementos del currículo.*

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

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

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

Artículo 4. *Programaciones didácticas.*

1. Los departamentos de coordinación didáctica respectivos 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. La programación elaborada por el departamento correspondiente deberá ser aprobada por el claustro de profesores y hacerse públicas en la escuela oficial de idiomas respectiva.

Artículo 5. *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.*

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

Artículo 6. *Acceso.*

1. Podrán acceder a estas enseñanzas de idiomas las personas que reúnan los requisitos establecidos en la normativa vigente.
2. El certificado acreditativo de haber superado el nivel básico de español como lengua extranjera permitirá el acceso a las enseñanzas de nivel intermedio de dicho idioma.
3. El diploma de español como lengua extranjera (DELE) de nivel A2, regulado en el Real Decreto 264/2008, de 22 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, habilitará para acceder a las enseñanzas de español como lengua extranjera de nivel intermedio.
4. En virtud del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Universidad Nacional de Educación a Distancia para el reconocimiento oficial de los diplomas de idiomas expedidos por la UNED a través del Centro Universitario de Idiomas a Distancia-CUID, el diploma acreditativo de haber superado el nivel de Español Básico A2 del Centro Universitario de Idiomas de la UNED permitirá el acceso a las enseñanzas de nivel intermedio de dicho idioma.
5. Podrán acceder, asimismo, a cualquiera de los cursos de nivel intermedio de español como lengua extranjera quienes, cumpliendo con lo establecido en los apartados 1 y 2 del presente artículo, puedan acreditar el dominio de competencias suficientes en dicho idioma.
6. El departamento de coordinación didáctica responsable de estas enseñanzas podrá tener en cuenta, para la ubicación de un alumno de nuevo ingreso en el curso correspondiente, las competencias en español como lengua extranjera alegadas por dicho alumno en su Portfolio Europeo de las Lenguas.

Artículo 7. *Promoción y permanencia.*

1. La promoción de un curso a otro dentro del nivel intermedio 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 cuatro cursos.

Artículo 8. *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 9. *Certificación.*

1. Para la obtención del certificado de nivel intermedio, se deberán superar unas pruebas específicas que serán comunes a todas las modalidades de enseñanza en todas las escuelas oficiales de idiomas del ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

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 intermedio serán expedidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a propuesta de las escuelas oficiales de idiomas.

5. Según 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 intermedio 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 intermedio 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 (Español como Lengua Extranjera) y nivel (Intermedio), nivel del Marco Común Europeo de Referencia (B1), 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 para la especialización de competencias en español como lengua extranjera en el nivel intermedio.

2. Estos cursos, que se organizarán según demanda, estarán orientados a la formación de personas adultas con necesidad de desarrollar destrezas parciales en español como lengua extranjera en el nivel intermedio.

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 objetivos, contenidos, competencias, orientaciones metodológicas 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 intermedio 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 9.6 de la presente orden, se indicará la especialidad del curso correspondiente.

6. En los certificados de los cursos de actualización, además de lo señalado en el artículo 9.6 de la presente orden, se indicará que se trata de un curso de actualización.

Disposición final primera. *Aplicación de la orden.*

Se autoriza a la persona titular de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades a dictar las resoluciones e instrucciones necesarias para la aplicación 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, 8 de junio de 2015.—El Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert Ortega.

ANEXO

Currículo de nivel intermedio de español como lengua extranjera

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, así como el desarrollo económico.

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 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 el alumnado llegue a ser capaz, 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 profesorado y alumnado, 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 del profesorado y el alumnado, 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, educativo u ocupacional 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 alumnado se enfrentará en otras lenguas, la creación -comprensión y producción- de los textos que suele demandar la realización de ciertas actividades generales en los distintos ámbitos conforma, precisamente, el conjunto de objetivos del presente currículo.

De ahí la importancia que debe concedérsele a las competencias generales de las personas que aprenden y a la transferencia que pueden 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 el alumnado deberá enfrentarse en el transcurso de una acción más compleja en el mundo real.

Conviene recordar que las necesidades de aprendizaje del alumnado adulto 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 intermedio son los siguientes:

1. Objetivo global.

Utilizar el idioma con cierta seguridad y flexibilidad, receptiva y productivamente, tanto en forma hablada como escrita, así como para mediar entre hablantes de distintas lenguas, en situaciones cotidianas y menos corrientes que requieran comprender y producir textos en una variedad de lengua estándar, con estructuras habituales y un repertorio léxico común no muy idiomático, y que versen sobre temas generales, cotidianos o en los que se tiene un interés personal.

2. Objetivos generales por destrezas.

2.1 Comprensión oral: comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales claramente estructurados y en lengua estándar, articulados a velocidad lenta o media y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y se pueda volver a escuchar lo dicho.

2.2 Expresión e interacción oral: producir textos orales bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo, y desenvolverse con una corrección, fluidez y espontaneidad que permitan mantener la interacción, aunque a veces resulten evidentes el acento extranjero, las pausas para planear el discurso o corregir errores y sea necesaria cierta cooperación por parte de los interlocutores.

2.3 Comprensión de lectura: comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos escritos claros y bien organizados, en lengua estándar y sobre temas generales, actuales o relacionados con la propia especialidad.

2.4 Expresión e interacción escrita: escribir textos sencillos y cohesionados, sobre temas cotidianos o en los que se tiene un interés personal, y en los que se pide o transmite información; se narran historias; se describen experiencias, acontecimientos, sean éstos reales o imaginarios, sentimientos, reacciones, deseos y aspiraciones; se justifican brevemente opiniones y se explican planes.

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 básicos.

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. El alumnado deberá entrenarse, con la orientación y la ayuda del profesorado, en el empleo de las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias que demanden los diversos tipos de actividades comunicativas en el idioma.

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 del alumnado en la aplicación de unas estrategias que son propias y exclusivas 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 (re)construcción del texto–, sino a partir de los ámbitos, los conjuntos de tareas, las actividades, o los diversos tipos de textos. Sin embargo, sin perder de vista la relación que guardan con las actividades comunicativas de comprensión, producción o mediación en cada caso, es posible, asimismo, organizar las enseñanzas en torno a cualesquiera competencias y subcompetencias en función de las necesidades del alumnado.

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 alumnado 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 y al profesorado 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 al alumnado, haciéndole así más consciente y responsable 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 alumnado 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 intermedio y que requerirán una concreción por parte de los departamentos de coordinación didáctica y del profesorado correspondiente, son los siguientes:

3.1 Competencias generales.

3.1.1 Contenidos nocionales.

Las nociones que se listan a continuación, y que deberán desglosarse y desarrollarse en las programaciones didácticas, 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 intermedio, los exponentes de las diversas subclases de nociones teniendo en cuenta que estos exponentes deben ser simples, formal y conceptualmente, y de uso 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:

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

3.1.1.2 Propiedad: existencia; cantidad; cualidad y valoración.

3.1.1.3 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).

3.1.2 Contenidos socioculturales.

Una competencia sociocultural adecuada es uno de los factores que más contribuyen al éxito de la comunicación. En el nivel intermedio, el alumnado debe ser consciente de las diferencias más significativas que existen entre los usos, costumbres, actitudes, valores y creencias que prevalecen en las comunidades en las que se habla la lengua meta y en las suyas propias, y de qué manera estos diversos aspectos socioculturales inciden en el uso de dicha lengua.

El desarrollo de este tipo de competencias requiere más que la simple transmisión de conocimientos sociológicos, geográficos, históricos o culturales sobre las comunidades en las que se habla el idioma y deben tratarse a través de tareas que integren objetivos lingüísticos y socioculturales, dada la total interdependencia de la actividad lingüística y su entorno. Se considerarán y desarrollarán los siguientes aspectos:

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

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

3.1.2.3 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).

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

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

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

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

3.2 Competencias comunicativas.

3.2.1 Competencias lingüísticas.

3.2.1.1 Contenidos léxico-semánticos.

El alumnado, a nivel intermedio, tendrá un buen dominio del vocabulario elemental y un repertorio léxico suficiente para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria (familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad), pero todavía puede cometer errores importantes cuando aborde temas y situaciones poco frecuentes o más complejos.

Las áreas temáticas para las que habrá que considerar subtemas y sus correspondientes 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 alumnado de un contexto más amplio de uso que facilite el desarrollo adecuado de la competencia léxica.

3.2.1.2. Contenidos gramaticales.

A nivel intermedio, el alumnado tendrá generalmente un buen control de las estructuras sintácticas más comunes, aunque puede manifestar influencia de la lengua materna u otras y cometer errores producto de su interlengua. Las competencias sintácticas que deben desarrollarse para este nivel son las siguientes:

3.2.1.2.1 Oración compuesta. Expresión de relaciones lógicas: conjunción [y/e; (ni)...ni]; disyunción [o/u; (o)...o...]; oposición y contraste [pero; aunque; mientras (que)]; comparación de desigualdad [más/menos (...) que] e igualdad [igual de (...) que; lo mismo que...]. El superlativo absoluto. El comparativo y el superlativo sincréticos. Procedimientos léxicos de mayor uso; condición (si/si no); causa (porque; como; por + Inf; es que); finalidad [para (que); a (que)]; resultado (p. e. entonces; así que; o sea que; por eso; por tanto); relaciones temporales: anterioridad [antes de (que)]; posterioridad [después de (que)]; simultaneidad (cuando; mientras, al + Inf); delimitación (hasta que; desde que).

3.2.1.2.2 Oración simple: oración declarativa afirmativa y negativa. Orden marcado de los elementos: posposición del Suj; anteposición de complementos del verbo (p. e. A María le he regalado el CD). Oración interrogativa afirmativa y negativa. Oraciones interrogativas directas: totales (p. e. ¿Listo para salir?; ¿Sabéis ya si vais a la cena?); y parciales (elípticas, disyuntivas y de eco). Oraciones interrogativas indirectas con completivas en función de Suj, OD, C. de Régimen (p. e. Pregúntale si quiere un helado). Oración exclamativa afirmativa y negativa: introducidas por qué (de), cuánto y cómo (p. e. ¡Qué de gente!), e interjecciones (p. e. ¡Ojalá apruebe!). Oración imperativa afirmativa y negativa: con marcadores de atenuación; con mecanismos de refuerzo o énfasis (p. e. ¡Corre, corre!). Fenómenos de concordancia: gramatical, ad sensum y de proximidad (Suj ↔ verbo: sujeto colectivo; sujeto múltiple (plurales, coordinados y yuxtapuestos); Suj ↔ Atributo (p. e. 200 euros es mucho dinero)).

3.2.1.2.3 El sintagma nominal.

3.2.1.2.3.1 Núcleo del sintagma.

3.2.1.2.3.1.1 Sustantivo.

3.2.1.2.3.1.1.1 Clases: comunes y propios; simples y compuestos.

3.2.1.2.3.1.1.2 Género.

3.2.1.2.3.1.1.2.1 Sustantivo animados. Nombres con una sola forma para ambos géneros (p. e. agente). Oposición de género mediante sufijos de uso común (p. e. actor/actriz) y radicales distintos (toro/vaca).

3.2.1.2.3.1.1.2.2 Sustantivos inanimados. Nombres comunes con doble género (p. e. bolso/bolsa). Nombres propios: mecanismos de asignación de género (p. e. un Trina de limón; una Coca-Cola; un Rioja).

3.2.1.2.3.1.1.3 Número.

3.2.1.2.3.1.1.3.1 Nombres comunes: compuestos y préstamos de uso común (p. e. paraguas; blogs); sustantivos con preferencia por el número singular o el plural (p. e. salud; ganas).

3.2.1.2.3.1.1.3.2 Nombres propios. Casos particulares del empleo del plural: apellidos y topónimos.

3.2.1.2.3.1.1.4 Grado. Positivo relativo: aumentativo (p. e. cochazo), diminutivo (p. e. cafecito).

3.2.1.2.3.1.2 Pronombre.

3.2.1.2.3.1.2.1 Personales: átonos y tónicos. Posición de los pronombres átonos OD y OI y combinatoria. Duplicación de OD y OI [p. e. A mí me (gusta el cine de acción)]. Ausencia/presencia del pronombre personal Suj. Pronombres neutros.

3.2.1.2.3.1.2.2 Posesivos en función de sujeto, atributo y OD [p. e. (me gusta más) el tuyo].

- 3.2.1.2.3.1.2.3 Reflexivos y recíprocos átonos.
- 3.2.1.2.3.1.2.4 Demostrativos de proximidad y de lejanía al emisor/receptor. Los demostrativos neutros: uso anafórico.
- 3.2.1.2.3.1.2.5 Indefinidos de uso habitual (p. e. alguien; nadie; alguno; ninguno; algo; nada; otro; varios).
- 3.2.1.2.3.1.2.6 Interrogativos de uso común precedidos de preposición. Distinción qué/cuál.
- 3.2.1.2.3.1.2.7 Relativos (p. e. que; el que; donde).
- 3.2.1.2.3.2 Modificación y complementación del núcleo del sintagma.
- 3.2.1.2.3.2.1 Determinantes.
- 3.2.1.2.3.2.1.1 Artículos determinados e indeterminados. El artículo neutro lo. Referencia específica del artículo determinado como marcador de primera/segunda mención o de referencia a un elemento presupuesto. Referencia inespecífica del artículo indeterminado y SSNN escuetos.
- 3.2.1.2.3.2.1.2 Demostrativos de proximidad y de lejanía al interlocutor/receptor. Usos con valor deíctico y usos anafóricos.
- 3.2.1.2.3.2.1.3 Posesivos átonos y tónicos. Posición y combinatoria con otros determinantes (p. e. tu coche y el mío; un amigo mío).
- 3.2.1.2.3.2.2 Cuantificadores: Numerales. Cardinales y ordinales. Colectivos, multiplicativos y fraccionarios más frecuentes (p. e. un montón de; la mayor parte de). Definidos e indefinidos (p. e. cada; bastante).
- 3.2.1.2.3.2.3 Mediante SAdj antepuesto (p. e. un buen libro).
- 3.2.1.2.3.2.4 Mediante SPrep (p. e. la tienda de la esquina; agua con gas).
- 3.2.1.2.3.2.5 Mediante frase de relativo (p. e. la persona con la que vivo).
- 3.2.1.3.2.3 Posición de los elementos del sintagma: (Det +) (SAdj +) N (+ SPrep) (+ Frase de relativo). Combinación de determinantes: compatibilidades y restricciones. Fenómenos de concordancia: Núcleo ↔ adjetivos coordinados; núcleos coordinados ↔ adjetivo.
- 3.2.1.2.4 El sintagma adjetival.
- 3.2.1.2.4.1 Núcleo del sintagma: Adjetivo.
- 3.2.1.2.4.1.1 Clases: adjetivos calificativos y relacionales; locuciones adjetivas [p. e. (una camisa) a cuadros].
- 3.2.1.2.4.1.2 Número: adjetivos invariables (p. e. gratis; unisex).
- 3.2.1.2.4.1.3 Grado: Positivo relativo: mediante derivación (p. e. pequeño) y modificación (p. e. bastante). Comparativo: de desigualdad e igualdad. Superlativo relativo (p. e. el más alto). Superlativo absoluto: mediante sufijación (p. e. riquísimo); relativos léxicos (p. e. enorme; precioso).
- 3.2.1.2.4.2 Modificación y complementación del núcleo del sintagma: mediante Adj. (p. e. azul marino); mediante SPrep (p. e. contenta de verde).
- 3.2.1.2.4.3 Posición de los elementos del sintagma: N (+Adj) (+Prep).
- 3.2.1.2.4.4 Funciones sintácticas del sintagma: CC y C. Predicativo (p. e. llegué cansado a casa).
- 3.2.1.2.5 El sintagma verbal.
- 3.2.1.2.5.1 Núcleo del sintagma: Verbo.
- 3.2.1.2.5.1.1 Clases: auxiliares, copulativos, semicopulativos, transitivos, intransitivos, pronominales e impersonales de uso habitual.
- 3.2.1.2.5.1.2 Tiempo: Presente (presente de indicativo). Pasado (presente histórico/narrativo, imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto de indicativo). Futuro (presente, futuro simple y condicional simple de indicativo).

- 3.2.1.2.5.1.3 Aspecto.
 - 3.2.1.2.5.1.3.1 Durativo: verbos intrínsecamente durativos; perífrasis (p. e. llevar/continuar/seguir + Ger).
 - 3.2.1.2.5.1.3.2 Habitual: la perífrasis *soler* + Inf.
 - 3.2.1.2.5.1.3.3 Incoativo: las perífrasis *comenzar a* / *ponerse a* + Inf.
 - 3.2.1.2.5.1.3.4 Iterativo: verbos intrínsecamente frecuentativos; la perífrasis *volver a* + Inf.
 - 3.2.1.2.5.1.3.5 Puntual: verbos intrínsecamente puntuales; tiempos verbales (p. e. presente; pretérito indefinido).
 - 3.2.1.2.5.1.3.6 Terminativo: las perífrasis *terminar de/dejar de/acabar de* + Inf; tiempos verbales (p. e. pretérito indefinido, pretérito pluscuamperfecto).
 - 3.2.1.2.5.1.4 Modalidad.
 - 3.2.1.2.5.1.4.1 Factualidad: presente, imperfecto, pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
 - 3.2.1.2.5.1.4.2 Necesidad: expresiones como *necesitar/hacer falta* + Inf/oración.
 - 3.2.1.2.5.1.4.3 Obligación/prescripción: *deber* + Inf; verbos y expresiones verbales que denotan obligación/prescripción (p. e. *ser obligatorio* + Inf/oración); imperativo.
 - 3.2.1.2.5.1.4.4 Capacidad: *ser capaz de* + Inf.
 - 3.2.1.2.5.1.4.5 Permiso: verbos y expresiones que denotan permiso (p. e. *dejar* + Inf/oración); imperativo.
 - 3.2.1.2.5.1.4.6 Posibilidad: *ser posible/poder* (que) + Inf/oración.
 - 3.2.1.2.5.1.4.7 Prohibición: verbos que expresan prohibición y formas negativas de verbos que expresan permiso + Inf /oración; (Neg +) imperativo.
 - 3.2.1.2.5.1.4.7 Intención y volición: verbos y expresiones verbales que denotan intención y voluntad + Inf/oración (p. e. *desear*; *tener la intención de*; *pensar*); condicional simple.
 - 3.2.1.2.5.1.5 Voz: activa, construcciones medias e impersonales.
 - 3.2.1.2.5.2 Modificación y complementación del núcleo del sintagma: mediante SAdv (p. e. *ha llegado ya*); mediante SPrep: régimen preposicional de los verbos de uso frecuente (p. e. *ayudar a*; *hablar de*; *acordarse de*).
 - 3.2.1.2.5.3 Posición de los elementos del sintagma: (SAdv+) V (+SAdv) (+S Prep).
 - 3.2.1.2.5.4 Funciones sintácticas del sintagma (V, Suj., OD).
- 3.2.1.2.6 El sintagma adverbial.
- 3.2.1.2.6.1 Núcleo del sintagma: Adverbios y locuciones adverbiales (p. e. *de repente*; *a medias*).
 - 3.2.1.2.6.1.1 Clases: Oracionales (p. e. *posiblemente*; *por desgracia*; *quizá*). Discursivos (p. e. *en primer lugar...* *luego*; *por ejemplo*). Aspectuales (p. e. *ya*; *todavía*; *de nuevo*). Intensificadores (p. e. *demasiado*; *realmente*; *tan*). Focales (p. e. *solo*; *también*; *tampoco*).
 - 3.2.1.2.6.1.2 Grado: Positivo relativo (p. e. *lejíto*); comparativo [p. e. *más lejos* (que)]; superlativo absoluto (p. e. *poquíto*; *cerquíto*).
 - 3.2.1.2.6.2 Modificación y complementación del núcleo del sintagma: mediante SPrep (p. e. *cerca de la plaza*); mediante Adverbio (p. e. *allí abajo*).
 - 3.2.1.2.6.3 Posición de los elementos del sintagma: (Adv+) N (+SPrep) (+Adv); distribución de los adverbios oracionales y discursivos en la oración.
 - 3.2.1.2.6.4 Funciones sintácticas del sintagma: Atributo (p. e. *estoy perfectamente*).

3.2.1.2.7 El sintagma preposicional.

3.2.1.2.7.1 Núcleo del sintagma: Preposiciones y locuciones preposicionales.

3.2.1.2.7.1.1 Preposiciones: a; con; contra; de; desde; durante; en; entre; hacia; hasta; mediante; para; por; sin; sobre. Usos más comunes (p. e. a la plancha; en bicicleta; para el viaje). Correlaciones de preposiciones (p. e. desde...hasta; desde...hacia; de...a).

3.2.1.2.7.1.2 Locuciones preposicionales de uso habitual (p. e. a través de; a causa de; gracias a; a partir de; dentro de; acerca de).

3.2.1.2.7.2 Modificación del núcleo del sintagma: mediante SN (p. e. Unos minutos después de las 10); mediante SV (p. e. Antes de cenar).

3.2.1.2.7.3 Posición de los elementos del sintagma: (SN+) N (+SV).

3.2.1.2.7.4 Funciones sintácticas del sintagma: Atributo (p. e. Esta camiseta es de algodón; El coche es de segunda mano).

3.2.1.3 Contenidos ortográficos.

A nivel intermedio, el alumnado será capaz de comprender en textos escritos las convenciones ortográficas que se relacionan a continuación y de utilizarlas para producir textos escritos en los que la ortografía y la puntuación son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.

Las competencias ortográficas que deben desarrollarse para este nivel son las siguientes:

3.2.1.3.1 El alfabeto. Dígrafos <ch>, <ll>, <rr>, <gu>, <qu>.

3.2.1.3.2 Representación gráfica de fonemas y sonidos: reglas generales de acentuación gráfica.

3.2.1.3.3 Ortografía de palabras extranjeras.

3.2.1.3.4 Uso de los caracteres en sus diversas formas (mayúsculas, minúsculas, cursiva; abreviaturas, siglas y símbolos de uso común, etc.).

3.2.1.3.5 Signos ortográficos y de puntuación (acento, diéresis, guión; punto, coma, punto y coma, dos puntos, signos interrogativos y exclamativos, etc.).

3.2.1.3.6 División de palabras al final de línea. Estructura silábica.

3.2.1.4 Contenidos fonéticos.

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

3.2.1.4.1 Sonidos y fonemas vocálicos y sus combinaciones (hiatos, sinalefas).

3.2.1.4.2 Sonidos y fonemas consonánticos y sus agrupaciones: grupos consonánticos de especial complejidad (p. e. bilabiales o labiodentales + líquida; velares + líquidas).

3.2.1.4.3 Procesos fonológicos (debilitamiento, neutralización, asimilación, etc.).

3.2.1.4.4 Acento fónico de los elementos léxicos aislados: palabras compuestas y derivadas.

3.2.1.4.5 Acento y atonicidad en el sintagma: acento nuclear neutro y acento nuclear enfático con valor contrastivo. Entonación: Patrones neutros y marcados asociados a modalidades de oración y actos de habla; asociados a la estructura de la información (p. e. nueva/conocida); asociados al estado anímico del emisor).

3.2.2 Competencia sociolingüística.

3.2.2.1 Contenidos sociolingüísticos.

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.

En el nivel intermedio, se espera que el alumnado desarrolle esta competencia de manera que sea consciente de los patrones sociolingüísticos más convencionales que regulan la comunicación en la lengua meta, y que actúe en consecuencia con la suficiente adecuación, en un registro neutro.

3.2.3 Competencias pragmáticas.

3.2.3.1 Contenidos funcionales.

En el nivel intermedio, se espera que el alumnado desarrolle esta competencia de manera que pueda llevar a cabo las siguientes funciones comunicativas o actos de habla, utilizando los exponentes más habituales de dichas funciones en un registro neutro:

3.2.3.1.1 Funciones o actos de habla asertivos, relacionados con la expresión del conocimiento, la opinión, la creencia y la conjetura: afirmar; anunciar; asentir; clasificar; confirmar la veracidad de un hecho; describir; expresar acuerdo y desacuerdo; expresar desconocimiento; expresar duda; expresar una opinión; formular hipótesis; identificar e identificarse; informar; predecir.

3.2.3.1.2 Funciones o actos de habla compromisos, 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; prometer.

3.2.3.1.3 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; advertir; dar instrucciones; dar permiso; ordenar; pedir algo, ayuda, confirmación, información, instrucciones, opinión, permiso, que alguien haga algo; prohibir; proponer; recordar algo a alguien.

3.2.3.1.4 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: invitar; aceptar y declinar una invitación; agradecer; atraer la atención; dar la bienvenida; despedirse; expresar aprobación; expresar condolencia; felicitar; interesarse por alguien o algo; lamentar; pedir disculpas; presentarse; presentar a alguien; saludar.

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

3.2.3.2 Contenidos discursivos.

En el nivel intermedio, el alumnado deberá ser capaz de producir y comprender textos de diversos tipos, formatos y temas, en variedades estándar de la lengua y en un registro neutro, utilizando para ello una amplia gama de elementos lingüísticos sencillos organizados en una secuencia cohesionada lineal.

En la determinación de las competencias específicas de construcción textual que el alumnado debe adquirir para producir y comprender textos adecuados a su contexto específico y con una organización interna apropiada, se desarrollarán los aspectos siguientes:

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

3.2.3.2.1.1 Tipo y formato de texto.

3.2.3.2.1.2 Variedad de lengua.

3.2.3.2.1.3 Registro.

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

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

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

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

3.2.3.2.2.2 Desarrollo del discurso.

3.2.3.2.2.2.1 Desarrollo temático.

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

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

3.2.3.2.2.2.2 Cambio temático: digresión; recuperación del tema.

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

3.2.3.2.2.4 Mantenimiento y seguimiento del discurso oral: Toma, mantenimiento y cesión del turno de palabra. Apoyo, demostración de entendimiento, petición de aclaración, etc. La entonación como recurso de cohesión del texto oral: uso de los patrones de entonación.

3.2.3.2.2.5 La puntuación como recurso de cohesión del texto escrito: uso de los signos de puntuación.

Orientaciones metodológicas

En este currículo se considera que el centro del proceso de enseñanza es 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 persigan 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 alumnado 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 al alumnado y de determinar la forma en que se espera que éste maneje dichos textos y tareas.

La capacidad comunicativa y la motivación para mejorarla se incrementan si el alumnado 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 alumnado de expresarse oralmente, por ejemplo, se facilita, por una parte, si éste 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 alumnado 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 al alumnado no sólo con competencias en lenguas, sino también con la actitud, las competencias generales y las estrategias de aprendizaje que aquél pueda utilizar para enriquecer y desarrollar su competencia plurilingüe y pluricultural fuera del sistema educativo. En este aspecto, los departamentos de coordinación didáctica y el profesorado deberán considerar y determinar qué van a ofrecer al alumnado 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 o se enseñará a desarrollar.

Aunque la capacidad de aprender a aprender se desarrolla de manera natural en el proceso mismo de aprendizaje, conviene reflexionar con el alumnado 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 alumnado de las competencias que tiene en su primera o primeras lenguas para el aprendizaje de otras, así como para 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 el idioma 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 alumnado 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 profesorado puede jugar como entrenador y asesor lingüístico es fundamental y trasciende el ámbito del aula:

en la clase puede potenciar –y monitorizar– la actuación del alumnado 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 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 reemplazar 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 alumnado 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 alumnado, 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 alumnado 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 tanto 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. El alumnado puede beneficiarse de estos medios para comprobar por sí mismo el grado en que es capaz de comunicarse con eficacia en contextos reales a través de actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación, mientras que el profesorado tiene 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 del alumnado, así como su nivel de dominio en el uso del idioma. 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 alumnado, asesorado por el profesorado 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 la 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 el alumnado, dadas sus características, se haga responsable de su propio aprendizaje y sea capaz de construir una competencia individual lo más amplia y rica posible a través de un aprendizaje tanto formal como no formal.

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 del alumnado 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 del idioma. 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 alumnado, 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 todo el alumnado evaluado 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 todo el profesorado implicado. Una evaluación ética ha de garantizar los derechos del alumnado, 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 del alumnado de nuevo ingreso que desee 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 el idioma según aquellas hayan sido oficialmente acreditadas por otras instituciones, o registradas por los propios aspirantes 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 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 profesorado organizar y efectuar esta evaluación con los respectivos 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 el alumnado debe 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 del alumnado y, junto con el seguimiento llevado a cabo por el profesorado en la manera en que determinen los departamentos de coordinación didáctica, una de las mejores medidas para que el alumnado 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 organizan las enseñanzas del nivel intermedio, se llevará a cabo una evaluación de aprovechamiento cuya finalidad será comprobar si el alumnado ha alcanzado los objetivos establecidos para el curso correspondiente y puede, 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.

La evaluación de dominio en el uso del idioma conducente a la obtención del certificado oficial de nivel intermedio se realizará mediante una prueba específica de certificación cuyo diseño, administración y calificación seguirán las pautas que establezca el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para todas las escuelas en su ámbito de gestión y para todas las modalidades de enseñanza.

Se considerará que el alumnado ha adquirido las competencias propias de este nivel, para cada destreza, cuando cumpla los siguientes criterios de evaluación:

Comprensión oral

Comprender instrucciones con información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente, y seguir indicaciones detalladas.

Comprender generalmente las ideas principales de una conversación o discusión informal siempre que el discurso esté articulado con claridad y en lengua estándar.

En conversaciones formales y reuniones de trabajo, comprender gran parte de lo que se dice si está relacionado con su especialidad y siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático y pronuncien con claridad.

Seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que tiene lugar en su presencia, siempre que el discurso esté articulado con claridad y en una variedad de lengua estándar.

Comprender, en líneas generales, conferencias y presentaciones sencillas y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar.

Comprender las ideas principales de muchos programas de radio o televisión que tratan temas cotidianos o actuales, o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

Comprender las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado sencillo que trate temas cotidianos articulados con relativa lentitud y claridad.

Comprender muchas películas que se articulan con claridad y en un nivel de lengua sencillo, y donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento.

Expresión oral

Hacer declaraciones públicas breves y ensayadas, sobre un tema cotidiano dentro de su campo, que son claramente inteligibles a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.

Hacer una presentación breve y preparada, sobre un tema dentro de su especialidad, con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión, así como responder a preguntas complementarias de la audiencia, aunque puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.

Interacción oral

Desenvolverse en transacciones comunes de la vida cotidiana como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras. Intercambiar, comprobar y confirmar información con el debido detalle. Enfrentarse a situaciones menos corrientes y explicar el motivo de un problema.

Iniciar, mantener y terminar conversaciones y discusiones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos, de interés personal, o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).

En conversaciones informales, ofrecer o buscar puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés; hacer comprensibles sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones posibles de problemas o cuestiones prácticas, o a los pasos que se han de seguir (sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento; por ejemplo, una excursión), e invitar a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de proceder; describir experiencias y hechos, sueños, esperanzas y ambiciones; expresar con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos, y explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos.

Tomar parte en discusiones formales y reuniones de trabajo habituales sobre temas cotidianos y que suponen un intercambio de información sobre hechos concretos o en las que se dan instrucciones o soluciones a problemas prácticos, y plantear en ellas un punto de vista con claridad, ofreciendo breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.

Tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), aunque dependa mucho del entrevistador durante la interacción, y utilizar un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.

Comprensión de lectura

Comprender instrucciones sencillas y escritas con claridad relativas a un aparato.

Encontrar y comprender información relevante en material escrito de uso cotidiano, por ejemplo en cartas, catálogos y documentos oficiales breves.

Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

Reconocer ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.

Expresión escrita

Escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hecho comunes y los motivos de ciertas acciones.

Tomar notas, haciendo una lista de los aspectos importantes, durante una conferencia sencilla, siempre que el tema sea conocido y el discurso se formule de un modo sencillo y se articule con claridad.

Resumir breves fragmentos de información de diversas fuentes, así como realizar paráfrasis sencillas de breves pasajes escritos utilizando las palabras y la ordenación del texto original.

Interacción escrita

Escribir notas en las que transmite o requiere información sencilla de carácter inmediato y en las que resalta los aspectos que le resultan importantes.

Escribir, independientemente del soporte, cartas personales en las que describe experiencias, impresiones, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle, y en las que intercambia información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, haciendo ver los aspectos que considera importantes, preguntando sobre problemas, o explicándolos con razonable precisión.