

Pistas para la elaboración del Currículo Integrado de las Lenguas

Documentos para el debate

Centros Bilingües

**Marco de referencia europeo
para el aprendizaje, la enseñanza
y la evaluación de lenguas**

**Council for Cultural Cooperation
Education Committee
Modern Languages Division
Estrasburgo**

**CAPÍTULO 7: LAS TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA**

- 7.1. Descripción de las tareas
- 7.2. La realización de la tarea
 - 7.2.1. Competencias
 - 7.2.2. Condiciones y restricciones
 - 7.2.3. Estrategias
- 7.3. La dificultad de la tarea
 - 7.3.1. Las competencias y características del alumno
 - 7.3.2. Las condiciones y restricciones de las tareas

7. LAS TAREAS Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

7.1. Descripción de las tareas

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la **activación estratégica de competencias** 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 específico.

Estas tareas de la "vida real", "finales" o "de ensayo" se eligen según las **necesidades que tiene el alumnado** fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.

Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos a la vez que pretenden **desarrollar la competencia comunicativa** basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto. Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden **implicar activamente al alumnado en una comunicación significativa**, son **relevantes** (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, **factibles** (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen **resultados identificables** (y posiblemente de una evidencia menos inmediata).

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son **comunicativas**, ya que exigen que el alumnado comprenda, negocie y exprese significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un **equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma**, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua.

7.2. La realización de la tarea

Al considerar la realización de la tarea en contextos pedagógicos es necesario tener en cuenta tanto las competencias del alumnado y las condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta -lo cual puede

siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad-, como la interacción estratégica entre las competencias del alumnado y los parámetros de la propia tarea al llevarla a cabo.

7.2.1. Competencias

Todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de **competencias generales** adecuadas; destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana . Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje y de los exámenes, el alumnado o usuario de la lengua utiliza también las **competencias lingüísticas comunicativas**. Además, la personalidad y las actitudes individuales inciden también en la realización de la tarea.

El éxito en la realización de la tarea se puede **facilitar** mediante la activación previa de las competencias del alumnado, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumnado respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea.

7.2.2. Condiciones y restricciones

El profesorado puede controlar ciertos elementos con el fin de ajustar el nivel de la tarea para hacerla más difícil o más sencilla.

Las **tareas de comprensión** se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todo el alumnado, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumnado (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo (por ejemplo: "levanta la mano") o algo más complejo (por ejemplo: "crea un nuevo texto").

En el caso de **tareas de interacción y de expresión**, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

7.2.3. Estrategias

El alumnado adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje.

7.3. La dificultad de la tarea

La facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos y alumnas individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas.

Al considerar los niveles de dificultad de la tarea, por tanto, es necesario tener en cuenta:

- Las **competencias y las características del alumnado**, incluyendo las intenciones propias del alumnado en cuestión y su estilo de aprendizaje.
- Las **condiciones y restricciones** de la tarea que puedan repercutir en su realización por parte del alumnado y que, en contextos de aprendizaje, pueden modificarse con el fin de adecuarlas a sus competencias y características.

7.3.1. Las competencias y las características del alumnado

Las distintas competencias del alumnado están íntimamente relacionadas con las características de **naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística** del individuo que hay que tener en cuenta a la hora de determinar la dificultad potencial de una determinada tarea para un alumno concreto.

7.3.1.1. Factores cognitivos

La **familiaridad de la tarea**: se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el grado de familiaridad del alumnado con:

- El tipo de tarea y las operaciones que conlleva.
- El tema o temas.
- El tipo de texto (género).
- Las pautas de interacción que la tarea lleva consigo (guiones y esquemas).
- Los conocimientos básicos necesarios (asumidos por quien habla o quien escribe).
- Los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las

convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumnado y la cultura que es objeto de estudio, y la consciencia intercultural.

Las **destrezas**: la realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras:

- Las destrezas organizativas e interpersonales necesarias para llevar a cabo las distintas fases de la tarea.
- Las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea.
- Las destrezas interculturales (véase sección la sección 5.1.2.2): la capacidad de hacer frente a lo que se halla presente de modo implícito en el discurso de los hablantes nativos.

La **capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea**: es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumnado de:

- Controlar el número de pasos u «operaciones cognitivas», concretas o abstractas.
- Responder a las exigencias que surjan en el procesamiento de la tarea (capacidad para discurrir) y saber relacionar los distintos pasos de la tarea (o combinar tareas distintas pero que guarden relación).

7.3.1.2. Factores afectivos

La **autoestima**: una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea

La **implicación** y la **motivación**: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumnado se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea — provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)— fomenta una mayor implicación del alumnado; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito (por ejemplo: para recibir elogios, para no quedar mal, o, simplemente, por razones de competitividad).

El **estado**: la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumnado (es más probable que un alumno o alumna despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo).

La **actitud**: los siguientes factores pueden incidir en la dificultad inherente en una tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales: el interés del alumnado por lo que es diferente y su apertura a ello; si está dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores, a asumir el papel de «intermediario cultural» entre su propia cultura y la cultura extranjera y a resolver malentendidos y conflictos interculturales.

7.3.1.3. Factores lingüísticos

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumnado es un factor fundamental que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta o de manipular los parámetros de la tarea: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos tales como la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

Una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos (aunque una respuesta apropiada a una tarea cognitivamente compleja puede que resulte también difícil lingüísticamente en la vida real). Al realizar una tarea, el alumnado tiene que controlar tanto el contenido como la forma. Cuando no tiene que prestar una atención excesiva a aspectos formales, entonces hay más recursos disponibles para atender a los aspectos cognitivos, y viceversa.

7.3.2. Las condiciones y las restricciones de las tareas

Se puede manipular una serie de factores respecto a las condiciones y restricciones que conllevan las tareas de aula dependiendo del tipo de tarea de que se trate:

- Tareas de interacción y expresión
- Tareas de comprensión.

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

Las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes.

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

- **Grado de contextualización** que se facilita: se puede facilitar la realización de la tarea ofreciendo información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, el entorno (incluyendo el apoyo visual) e instrucciones u orientaciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea.
- **Grado de ayuda lingüística** proporcionada: ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.), contribuye, en las actividades de interacción, a crear expectativas, a recordar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos. Las actividades previas a las tareas de expresión se pueden hacer más fáciles, obviamente, proporcionando recursos tales como obras de consulta, modelos adecuados y la ayuda de otras personas.

El tiempo: es probable que cuanto menos tiempo se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Hay que considerar los siguientes aspectos:

- Tiempo disponible para la **preparación**
- Tiempo disponible para la **ejecución** de la tarea.
- **Duración de los turnos de intervención:** la interacción espontánea es normalmente más compleja si se trata de turnos de intervención largos (por ejemplo, al volver a contar una anécdota) que si se trata de turnos más cortos.
- **Duración de la tarea:** cuando los factores cognitivos y las condiciones de la realización de la tarea son constantes, es mucho más probable que una interacción espontánea de larga duración, una tarea compleja con muchas fases o la planificación y la ejecución de un texto extenso hablado o escrito resulte más difícil que una tarea similar de menor duración.

El objetivo: es probable que cuanto más **negociación** requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea más compleja será su realización. Además, el hecho de que las expectativas respecto a los resultados de la tarea se compartan entre el profesorado y el alumnado facilitará el que puedan aceptarse resultados diversos, si son aceptables, en el cumplimiento de la tarea.

- **Convergencia o divergencia** del objetivo u objetivos de la tarea.
- **La actitud del alumnado y del profesorado** ante los objetivos: el hecho de que el profesorado y el alumnado sean conscientes de que es posible y aceptable obtener resultados distintos (frente al esfuerzo — quizá inconsciente— del alumnado por conseguir un único resultado «correcto») puede repercutir en la ejecución de la tarea.

La predicción: el carácter predecible o impredecible de la tarea. Normalmente, cualquier cambio en los parámetros de la tarea mientras ésta se lleva a cabo hace que aumente la complejidad para los interlocutores.

Las condiciones físicas: el ruido puede añadir complejidad a las tareas de interacción.

Los participantes: al considerar las condiciones que pueden disminuir la dificultad de las tareas de la vida real que comportan algún tipo de interacción, hay que tener en cuenta -aparte de los parámetros anteriores- una variedad de factores, que normalmente no se pueden manipular, con respecto a los participantes:

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

7.3.2.2. Condiciones y restricciones de las tareas de comprensión

Las condiciones y restricciones que repercuten en la dificultad de las tareas de comprensión son: el apoyo para la realización de la tarea, las características de los textos y el tipo de respuesta exigida.

El apoyo para la realización de la tarea: la introducción de varias formas de apoyo puede reducir la posible dificultad de los textos. Por ejemplo, disponer de una fase preparatoria proporciona orientación y sirve para activar conocimientos previos; unas instrucciones claras para realizar la tarea ayudan a evitar posibles confusiones y la distribución del trabajo en pequeños grupos ofrece posibilidades para la colaboración mutua entre los alumnos.

- *Fase preparatoria.*
- *Instrucciones para realizar la tarea.*
- *Distribución en pequeños grupos.*

Las características del texto: al evaluar un texto para un alumnado en concreto o un grupo de alumnos y alumnas, hay que tener en cuenta ciertos factores como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita.

- **Complejidad lingüística:** una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido.
- **Tipo de texto:** la familiaridad con el género del texto y con el ámbito sobre el que versa (y con los conocimientos básicos y socioculturales asumidos) ayuda al alumnado a prever y comprender la estructura y el contenido de los textos.
- **Estructura del discurso:** coherencia textual y buena organización (por ejemplo, la secuenciación temporal, la clara señalización y

presentación de las ideas principales antes de que aparezcan desarrolladas), el hecho de que la información se presente de modo explícito y no implícitamente, la ausencia de información conflictiva o sorprendente, todo ello contribuye a reducir la complejidad del procesamiento de la información.

- **Presentación física:** los textos escritos y hablados obviamente presentan distintas exigencias debido principalmente a la necesidad de procesar la información en tiempo real cuando se trata de un texto hablado.
- **Longitud del texto:** normalmente un texto breve es menos complejo que un texto extenso, tratándose de un mismo tema, pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, un riesgo de fatiga y distracción.
- **Interés para el alumnado:** el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa). El hecho de fomentar en el alumnado la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea de comprensión puede aumentar la motivación y la seguridad y activar la competencia lingüística que precisa el texto en cuestión.

Tipo de respuesta requerido: aunque un texto pueda resultar relativamente difícil, se puede adaptar el tipo de respuesta requerido por la tarea con el fin de adecuar las competencias y las características del alumnado. Una tarea de comprensión puede requerir una comprensión global o selectiva, o una comprensión de detalles importantes.

La respuesta puede ser no verbal (una respuesta no manifiesta o una acción simple como, por ejemplo, seleccionar una imagen) o puede que se requiera una respuesta verbal (hablada o escrita), como por ejemplo identificar y reproducir información partiendo de un texto para un fin concreto. Una respuesta verbal puede requerir en otros casos que el alumnado complete el texto o que produzca un nuevo texto mediante tareas relacionadas de interacción o expresión.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

ENFOQUE POR TAREAS

1. HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS MODERNOS: EL ENFOQUE POR TAREAS.

1.1. Bases teóricas

COMPETENCIA COMUNICATIVA = COMPETENCIAS	LINGÜÍSTICA
	DISCURSIVA
	SOCIOLINGÜÍSTICA
	ESTRATÉGICA

No se puede planificar el contenido educativo al margen de cómo el alumnado lo va a trabajar en el aula. De ahí el carácter globalizador de las propuestas curriculares que quieran ser coherentes con este punto de partida y de ahí el uso de la "tarea" como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las **actividades** son las unidades en las que se basa el profesorado cuando planifica sus clases. El currículo ha de contemplarlas como **unidades de análisis**.

La influencia del currículo se halla mediatizada por la **participación** y la **interpretación del alumnado** de lo que acontece en el aula. Éste trata de imponer "su" orden no sólo ante el contenido a aprender para hacerlo más manejable sino que también trata de imponer sus propias estrategias. Sobre la metodología de la clase.

1.2. La tarea como unidad de análisis en el diseño curricular.

La tarea es una unidad de análisis viable y significativa ya que considera los 4 aspectos más importantes del diseño curricular:

- a. Análisis de las necesidades del alumnado: relevancia, familiaridad, frecuencia, posibilidad de generalización, etc.
- b. Definición del contenido del currículo: las tareas reales se clasificarán en grupos más abstractos y generales o tareas tipo que aseguren y hagan posible las transferencia por parte del alumnado a otras tareas reales. Las tareas pedagógicas pueden ser:
 - Tareas comunicativas: se centran en el intercambio de significados con un propósito similar al de las actividades cotidianas de comunicación
 - Tareas de aprendizaje: tienen como objetivo principal la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico.

La secuenciación de las tareas viene determinada por:

- el nº de pasos para la ejecución
 - el nº de elementos que intervienen
 - el tipo de conocimiento que presuponen
 - las demandas cognitivas que implican
 - el desplazamiento en el espacio y en el tiempo
- c. La organización de oportunidades para la adquisición de la L2: aumenta en cantidad y calidad el trabajo de negociación del significado en términos de mayor reciclaje de lengua, más retroalimentación, mayor elaboración y precisión, más incorporación, etc.
- d. Las tareas pueden servir como un buen instrumento de evaluación.

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Un currículo, que reconozca que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa, tiene necesariamente que incorporar el papel de las estrategias del alumnado en la planificación didáctica.

Los procedimientos son un conjunto de acciones mediadoras del proceso de aprendizaje que una vez interiorizadas por parte del alumnado le van a permitir organizarse ante la información, inferir desde ella y establecer nuevas relaciones entre y a partir de los diferentes contenidos. Los procedimientos serán los facilitadores del desarrollo de estrategias de aprendizaje que a su vez promueven en el alumnado un aprendizaje autónomo y eficaz.

Con las **estrategias de aprendizaje** el alumnado de la L2 realiza un conjunto de procesos mediante los cuales descubre las reglas de la L2 (pragmáticas, semánticas, sintácticas y fonológicas) y llega gradualmente a dominarlas desarrollando así el continuo de su interlengua.

Las **estrategias de comunicación** se refieren a las formas en que el alumnado utiliza su sistema de interlengua en la interacción.

Características de las estrategias de aprendizaje:

- Contribuyen al objetivo principal: la competencia comunicativa.
- Estimulan al alumnado a ser más autónomo.
- Cambian el rol del profesorado que pasa de ser dirigista a colaborador del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Se orientan a la solución de problemas.
- Son acciones específicas tomadas por el alumnado.
- Implican muchos aspectos del alumnado, no tan sólo el cognitivo.
- Ayudan al alumnado de forma directa e indirecta.

- No siempre son observables.
- A menudo son procesos conscientes.
- Pueden ser enseñadas.
- Son flexibles.
- Se ven influidas por una gran variedad de factores.

2.1. Estrategias directas.

Estrategias directas	Estrategias de estimulación de memoria
	Estrategias cognitivas
	Estrategias de compensación

ESTRATEGIAS DE ESTIMULACIÓN DE MEMORIA	Creación de enlaces mentales	Clasificar elementos lexicales en unidades significativas (agrupar)
		Asociar nueva información con conceptos aprendidos
		Colocar palabras o frases nuevas en un contexto con el fin de recordar
	Asociación de imágenes, sonidos a palabras o expresiones	Utilizar imagen gráfica para crear asociaciones
		Utilizar mapas semánticos
		Utilizar palabras clave para recordar empleando enlaces auditivos y visuales (similitudes entre L1 y L2)
		Asociar palabras por similitudes fonéticas
	Revisión cíclica	Repasar de forma estructurada
	Empleo de acciones físicas	Utilizar respuestas físicas
		Utilizar técnicas mecánicas (mover, situar, escribir)

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	Practicar (controladamente)	Repetir significativamente
		Practicar con sonidos formalmente
		Reconocer y utilizar fórmulas y modelos lingüísticos
		Combinar elementos conocidos en nuevos enunciados
	Recibir y transmitir mensajes	Practicar "copiando" situaciones de comunicación
		Captar la intención rápidamente
	Analizar y razonar	Utilizar recursos para recibir y transmitir mensajes (lingüísticos o no-lingüísticos)
		Analizar deductiva e inductivamente
		Analizar expresiones por unidades
		Analizar contrastivamente
		Traducir
	Estructurar el <i>input</i> y el <i>output</i>	Transferir
		Tomar notas
Resumir		
Resaltar		

ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN	Inferir	Utilizar indicios lingüísticos
		Utilizar indicios no lingüísticos
	Superar las limitaciones en la producción oral y escrita	Calcar de la L1
		Pedir ayuda (clarificar, repetir, etc)
		Usar de gestos o mímica
		Evitar ciertos temas o expresiones en la conversación e incluso abandonar la comunicación
		Planificar el discurso
		Simplificar del discurso
		Investigar de palabras nuevas
		Parafrasear o usar sinónimos

2.2. Estrategias indirectas

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Centrar el aprendizaje, prestando atención, sabiendo el por qué y el cómo de las actividades
	Planificar y organizar el aprendizaje, prestando atención, sabiendo el por qué y el cómo de las actividades
	Evaluar el aprendizaje monitorizándose y autoevaluándose
ESTRATEGIAS AFECTIVAS	Reducir la ansiedad
	Aumentar la confianza en sí mismo, tomar riesgos
	Descubrir sentimientos, actitudes y motivaciones en el aprendizaje
ESTRATEGIAS SOCIALES	Preguntar por clasificaciones, repeticiones, ejemplos, correcciones
	Cooperar con los otros aprendiendo con ellos y controlando la competitividad
	Empatizar con los demás, comprendiendo sus pensamientos y su cultura

3. TAREAS: DEFINICIÓN Y COMPONENTES

Una tarea comunicativa se podría caracterizar como una actividad (o conjuntos de actividades) de aprendizaje cuyo objetivo es que el alumnado transmita significados dentro de un contexto situacional apropiado, y que implica que el alumnado tiene que aprender, manipular, producir o interactuar en la lengua objeto de aprendizaje en propósitos comunicativos. Esta(s) tarea(s) deberá(n) tener elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana y tener un sentido de finalización.

3.1. Objetivos

Los objetivos expresan las intenciones que hay detrás de cualquier tarea de aprendizaje, y son el vínculo de unión entre la teoría curricular y la práctica docente; por lo tanto deben responder, aunque a veces no de forma explícita, a una opción sobre la naturaleza del lenguaje y a unos principios de aprendizaje.

Los objetivos de una tarea de aprendizaje están en estrecha relación con los resultados que se espera que el alumnado consiga con esa tarea. Estos objetivos pueden estar formulados en términos de desarrollo de las capacidades con respecto a:

- destrezas lingüísticas

- procedimientos para desarrollar esas destrezas (directas e indirectas)
- reflexión sobre la lengua

Estos objetivos no son en absoluto excluyentes entre sí, sino complementarios en cualquier tarea de aprendizaje que asuma que, tanto los procedimientos como los contenidos son partes integrantes del proceso de aprendizaje del alumnado. Asimismo, hay que considerar que una misma tarea puede tener objetivos así como resultados diferentes, y que éstos pueden estar englobados en las sucesivas actividades conducentes a la tarea final.

Es importante a la hora de especificar objetivos, que éstos estén claros, tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que de ello dependerá el éxito o el fracaso de la tarea.

Otro de los aspectos importantes a considerar en la planificación de los objetivos, y por lo tanto en los resultados de la tarea, es el grado de implicación e implicación que ha tenido el alumnado con respecto a su planificación

3.2. Input

Se entiende por *input* los datos suministrados al alumnado y que constituyen el punto de partida de una tarea.

Lo que verdaderamente importa del *input* – ya sea un material auténtico o pedagógico – es cómo el profesorado lo hace asequible a su alumnado, dependiendo de las tareas y subtareas que se diseñen y cómo lo va a decodificar el alumnado aplicando sus estrategias directas.

Factores que facilitan o dificultan la adquisición del *input*:

- la complejidad del texto (oral o escrito)
- el tipo de apoyo: visual, escrito, auditivo, etc.
- el tipo de texto: descripción, narración, discusión, etc.

3.3. Subtareas

Son las actividades que constituyen los pasos previos que van a conducir a la realización de la tarea completa. Al diseñar o seleccionar las distintas subtareas, que lleven a completar una tarea, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- la graduación: atendiendo a razones de dificultad, motivación, frecuencia de uso, etc.
- la secuenciación de las actividades de acuerdo con las exigencias cognitivas y de interpretación que se requiere. Esta secuenciación tendría 3 fases:

- fase procesadora: el alumnado sólo tiene que leer o escuchar un texto
- fase productiva: en la que el uso de la lengua está muy controlado
- fase interactiva: considerada como la realización de la tarea ya que comporta el uso de actividades más complejas como la simulación, resolución de problemas, discusiones, etc.
- las características:
 - tareas unidireccionales frente a multidireccionales: en las 1º sólo un participante posee toda la información
 - convergencia: hay que llegar a una decisión común mediante la negociación
 - tiempo de planificación de la tarea: el tiempo de preparación aumenta el ritmo de adquisición de la L2
 - tareas cerradas frente a tareas abiertas: la tarea presenta una solución única o toda una gama.

3.4. Roles del profesorado y roles del alumnado.

El término "rol" implica tanto el papel que el alumnado y profesorado desempeñan en el desarrollo de las tareas y actividades, como las relaciones sociales e interpersonales que se establecen entre los participantes.

3.4.1. Del profesorado

- El profesorado como "manager" y facilitador: organiza el contenido, la secuenciación, los recursos de la tarea, la situación ("setting") donde se va a dar el aprendizaje, facilita el proceso comunicativo entre todos los participantes y entre éstos y las actividades y los textos y promueve las estrategias de aprendizaje del alumnado desarrollando las directas para trabajar con la lengua y las indirectas para que organicen su aprendizaje.
- El profesorado en interacción con el alumnado como guía de las actividades y tareas del aula, aclarando procedimientos y ofreciendo *feedback* en momentos apropiados durante las actividades de aprendizaje y enseñanza.
- El profesorado como suministrador de *feedback* positivo (suministra refuerzo a la producción del alumnado) y negativo (suministra información que el alumnado pueda usar activamente para modificar su comportamiento).
El *feedback* negativo se corresponde al tratamiento del error. Desde el punto de vista constructivista, el profesorado ha de fomentar la puesta en práctica de las estrategias indirectas del alumnado para que sea capaz de monitorizar y autoevaluar su propia producción e incluso la de sus compañeros.

3.4.2. Del alumnado: su rol está ligado a sus estrategias de aprendizaje y al tipo de tarea que ha de desarrollar.

- El papel del alumnado como negociador implicándose en una actividad social donde sus roles sociales e interpersonales no están separados de los procesos psicológicos de aprendizaje.
- El alumnado como responsable de su propio aprendizaje y del desarrollo cognitivo de "aprender a aprender". El alumnado ha de ser cooperativo, creativo (infiriendo y creando enlaces mentales), tomar riesgos, ser independientes para planificar y organizar su aprendizaje.
- El alumnado como monitor, como proveedor de *feedback* para otros mediante la negociación que se da durante la interacción, facilitando para otros y para ellos mismos la comprensión del *input* (estrategias indirectas).

Estos nuevos roles están directamente relacionados con el tipo de agrupamiento que las actividades y tareas promueven: individual, en pequeños grupos (de 2 a 8 participantes) y en gran grupo. Ventajas del trabajo en grupo:

- mayor cantidad de oportunidades de práctica individual de la lengua
- mejor calidad de las producciones
- ayuda a individualizar el aprendizaje
- mejora el clima afectivo de la clase
- aumenta la calidad, cantidad y comprensión del *input*
- la precisión gramatical de la negociación no se ve afectada por la falta de supervisión del profesorado
- se da una mayor cantidad de negociación
- la frecuencia de corrección y complejidad de frases es mayor.

3.5. Evaluación

- Objetivos:
 - Grado de participación del alumnado en la planificación de la tarea
 - Grado de claridad en la especificación de los objetivos a nivel de destrezas lingüísticas y de procedimientos.
- Análisis del *input* oral y escrito:
 - Adecuación para la realización de la tarea
 - Adecuación al nivel de conocimiento del alumnado
 - Interés para el alumnado

- Grado de respuestas del alumnado ante las actividades propuestas para la comprensión y asimilación del *input*: dificultad del material y de las instrucciones.
- Análisis de la producción oral y escrita:
 - Promoción de la utilización de la L2 con propósitos comunicativos
 - Promoción de la interacción
 - Desarrollo de la necesidad de entender y hacerse entender
 - Uso de la lengua en una "situación natural de comunicación"
 - Empleo de tareas abiertas y cerradas
 - Empleo de tareas convergentes y divergentes
 - Empleo de tareas unidireccionales y multidireccionales
 - Adecuación del tiempo para planificar el discurso.
- Graduación e integración:
 - Continuidad en las actividades
 - Orden de dificultad en los contenidos
 - Adecuación de los contenidos
 - Papel del profesorado: informante, participante, supervisor, etc.
 - Papel del alumnado: receptor pasivo, dirigido, participante, creativo, autónomo
 - Tipología y tratamiento de los errores.
- Consideraciones posteriores:
 - Motivación del alumnado
 - Concienciación por parte del alumnado de los objetivos y procedimientos
 - Problemas de organización o de estrategias
 - Adecuación del tiempo
 - Porcentaje de uso de la L1 y de la L2
 - Tiempo de producción lingüística del alumnado y del profesorado
 - Modificación que se podría introducir.

"Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas"

J. Roca, M. Valcárcel y M. Verdú

EL TRABAJO POR PROYECTOS: UNA PROPUESTA PARA GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN COMÚN ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Según la etapa educativa, la metodología variará. En este primer documento sólo proponemos una actividad relacionada con la ESO por ser probablemente la etapa donde más se acusa este tipo de dificultad. Aún cuando nuestro interés es centrar el trabajo en la competencia de la comunicación en lengua materna, se observará que las otras siete competencias clave encuentran también un destacado lugar. Se trata de desarrollar actividades de descubrimiento o trabajos por proyectos. Los proyectos estarían enmarcados en los **programas** que cada área o materia ha de desarrollar.

Para lograr la democratización real del éxito en la escuela es necesario proponer un recorrido de formación para todos y, paralelamente diferentes itinerarios para lograr alcanzar los objetivos comunes propuestos. Este modelo pretende por un lado mantener la unidad de exigencias de una enseñanza común de calidad, pero, a su vez, introduce modalidades que permiten focalizar el alumnado en su diversidad. El alumnado ha de elegir el tema y la modalidad de producción final. La **elección** por parte del alumnado presenta la ventaja de que éste se responsabiliza en su proceso de formación y le obliga a asumir las consecuencias. Pero, por otro lado, contribuye a estimular el placer de aprender y el interés por la tarea escolar. El trabajo por proyectos ha lograr el éxito del alumnado que habrá tenido la posibilidad de desarrollar un trabajo diferente, motivador y valorado y darle gusto por permanecer en la escuela.

OBJETIVOS

Una de las posibilidades es el establecimiento de grupos flexibles de alumnos y alumnas para que elaboren **proyectos artísticos, científicos o culturales**. Estos proyectos podrían responder a los gustos e intereses del alumnado y al desarrollo de sus aptitudes personales. Una de las principales características de los proyectos de investigación es que el alumnado ha de estar directamente implicado desde la concepción del proyecto hasta la exposición final del trabajo. Otra importante característica es que tiene que estar al menos implicadas dos áreas o asignaturas, luego dos docentes a menos que el mismo profesor o profesora asuma dos áreas. Los proyectos son un tiempo de enseñanza. Deben permitir la adquisición de conocimientos y la construcción de competencias.

Estos proyectos pueden dar un sentido al aprendizaje ofrecido al alumnado, a la vez que aportan **creatividad** y **originalidad**, animan a la toma de **responsabilidad** del alumnado y fomentan su **espíritu emprendedor**. Por otra parte, muestran una **coherencia entre las diferentes áreas** estudiadas de forma compartimentada. Es esencial que los temas no sean ni demasiado ambiciosos, ni muy pobres, sino que estén adaptados a los

conocimientos y competencias del alumnado. El éxito de este método consiste en que la tarea sea **realista y realizable**. El punto de partida ha de ser un problema que hay que resolver. Se trata de llevar a cabo un proceso intelectual complejo. El alumnado se interrogará paralelamente sobre conocimientos que se relacionan con más de una asignatura y el trabajo de investigación le permitirá aportar una respuesta argumentada y verificada, gracias a las reflexiones, a los análisis y a las interacciones con los demás miembros.

Para empezar a trabajar, y según la experiencia y perfil del alumnado, el equipo pedagógico habrá a lo mejor de **proponer una primera reflexión** en el seno del equipo bajo la técnica de la lluvia de ideas, el análisis de subtemas, de palabras – clave que permitan al grupo esbozar un primer acercamiento a la tarea. La verbalización de este primer acercamiento podría llevar incluso a un nuevo reagrupamiento de alumnos y alumnas por no estar motivados por la tarea y preferir otra expuesta. A partir de este momento en que se ha presentado las líneas generales del trabajo y se consignan en el **libro de registros** que ha de llevar el grupo, el profesorado puede proceder a una primera validación del trabajo y tomar notas de la ayuda que habrá que prestar a los diferentes grupos.

El profesorado evaluará también las **dificultades** encontradas a lo largo del trabajo de investigación. Los problemas surgidos de la organización del trabajo, del papel que ha de desempeñar cada miembro del grupo, de la interpretación errónea o simplista de las fuentes consultadas, etc que son también situaciones reales de aprendizaje de la vida social y profesional.

Mediante este tipo de metodología el profesorado tendrá la ocasión de :

- Gestionar el **tiempo** de manera más flexible con el objeto de acompañar al alumnado en su trabajo de forma más personalizada, observarlo en situación de aprendizaje y ayudarlo a superar las dificultades.
- Obtener la **participación activa** del alumnado gracias a la puesta en marcha de un proyecto basado en la colaboración entre iguales, en la confrontación de las ideas, en la toma de decisiones pactadas, en la corresponsabilidad entre los miembros del grupo y todo ello mediante el uso del lenguaje y la lectura de documentos.
- Mejorar la situación en el aula y el **trabajo en equipo**.
- Reforzar el trabajo de los equipos pedagógicos y crear una **articulación real entre las disciplinas**.
- Investigar la búsqueda de **materiales** y fuentes.
- Analizar las **competencias** que cada área pretende desarrollar y complementarlas mediante la colaboración con el equipo pedagógico.
- Experimentar una nueva **metodología** más activa e innovadora que busca atender a la diversidad del alumnado permitiendo el desarrollo de un trabajo autónomo y creativo.
- Reflexionar sobre un nuevo procedimiento en la **evaluación** donde prima el proceso tanto como el resultado final. Tomar en cuenta la **autoevaluación** del alumnado y la opinión de las familias.

El equipo docente habrá de delimitar los aspectos contradictorios que se dan en este tipo de metodología: dejar al alumnado que trabaje libremente favoreciendo así su autonomía y fomentando la capacidad de aprender a aprender o proponer unas exigencias mínimas, controlar el trabajo para que no caiga en vacío. La solución está en ser consciente de que este tipo de trabajo por proyectos constituye una situación de aprendizaje, más que la comprobación de adquisiciones. La autonomía del alumnado y su competencia de aprender a aprender son objetivos principales, aún cuando haya que acompañarlos en esta tarea que puede ser nueva para él, habrá que precisarle determinadas reglas y procedimientos, relanzar su trabajo cuando se encuentre en un impasse y validar su trabajo cuando vaya bien.

De entre los **objetivos** perseguidos cabe destacar los siguientes:

- Establecer nuevas **relaciones** entre el alumnado y el profesorado en un marco de trabajo distinto donde el docente acompaña, recomienda, lanza nuevas pistas de investigación, ayuda ...
- Incrementar la **curiosidad** intelectual en una situación activa de aprendizaje, formar la iniciativa, el espíritu crítico, motivar a través de un proyecto elegido y concebido por el propio alumnado
- Movilizar los conocimientos para **producir**, descubrir las relaciones existentes entre diferentes áreas o asignaturas y percibir la coherencia de los saberes escolares.
- Enfrentarse con los **errores** y superarlos.
- Adquirir **métodos de trabajo**: elaboración progresiva, elección del problema, elección de los soportes necesarios para el desarrollo de la solución, presentación del producto, autoevaluación del trabajo individual y del trabajo en equipo.
- Desarrollar **nuevas capacidades y competencias**: autonomía, responsabilidad, iniciativa, creatividad, trabajo en equipo, búsqueda de información, argumentación, dominio de internet, dominio de la expresión oral y escrita, etc.

CONTENIDOS Y METODOLOGÍA

Lógicamente, un estudio del contexto educativo y del perfil e intereses del alumnado ha de ser emprendido antes de tomar cualquier tipo de decisión. La elaboración de trabajos por proyectos ha de ser obligatoria una vez toma la decisión de adoptar este método. Podría incluirse en el **horario del alumnado** con dos horas semanales, por ejemplo. Cada centro habrá de ofertar diferentes itinerarios en cada uno de los grandes bloques:

- La creación científica y técnica
- La naturaleza y el cuerpo humano
- Las artes y humanidades
- Las lenguas y civilizaciones

El trabajo por proyectos implica la **coordinación entre docentes** de distintas áreas y les lleva a conocer la programación de otras áreas, la

identificación de los conocimientos y competencias que el área pone de relieve, la elección del tema y la planificación de las tareas.

El trabajo por proyectos tiene como fin último una **producción individual o colectiva**: creación de un objeto, de una maqueta, de un texto, de un CD, de una película, de un periódico, de un espectáculo, de una página web, de un cómic, de una canción, etc. Pero, además será el objeto de una presentación y de una primera apropiación de métodos de investigación. El trabajo del profesorado será velar para que no se trate de una compilación de datos y una exposición sin mayor interés, sino que el tema ha de retener una problemática y el equipo ha de presentar varias soluciones para la resolución del problema. Esta es probablemente la parte más difícil de la tarea y es la que más hay que conducir con mayor dedicación. Es esencial que el alumnado se apropie de técnicas investigativas que aprenda a analizar la información, a sopesar los pros y contras de opiniones de otros, a sacar sus conclusiones y a argumentarlas.

Asimismo, especial relevancia cobra la **expresión** ya que se requiere una correcta presentación oral y escrita del producto final, en la que se verificará la formulación del problema abordado, la construcción de la solución argumentada o de la demostración, la redacción de una memoria, de una síntesis, y la exposición al resto del grupo. Desde el punto de vista **comunicativo**, se pretende que el alumnado domine sin dificultad, tanto oralmente como por escrito, las principales formas del discurso, sea capaz de argumentar y analice los efectos de la argumentación en los interlocutores, interprete textos e imágenes, participe en un debate, adapte su discurso a las situaciones, a los interlocutores y a la finalidad perseguida.

Para que el éxito académico quede garantizado, es importante la relación entre los temas propuestos y los contenidos de los currículos de las diferentes áreas o asignaturas. Según el grupo de alumnos y alumnas al que vaya el proyecto dirigido, se podría tratar de una actividad de **refuerzo o de profundización** de los conocimientos. En cualquier caso, el proyecto ha de contribuir a la adquisición de conocimientos y de competencias. Asimismo será imprescindible elaborar unos criterios rigurosos de **evaluación** que no sólo han de contemplar la valoración del producto final sino también y sobre todo las técnicas y procedimientos empleados, la capacidad de iniciativa y de creación, el compromiso asumido y la implicación en el trabajo colectivo.

Las tareas han de ser organizadas en función de las siguientes **competencias**:

- Adquisición de **conocimientos** y dominio del **lenguaje** oral y escrito para describir dicha adquisición.
- Adquisición de **procedimientos**, técnicas, eficacia de los medios empleados, estrategias del tratamiento y de la apropiación de la información, dominio del lenguaje oral y escrito en la exposición del producto final.

- Aptitud al **trabajo en grupo**, toma de responsabilidades, relación con los demás, desarrollo de competencias interpersonales.
- **Aprendizaje autónomo**, iniciativa personal, pertinencia de la petición de ayuda, gestión del tiempo, perseverancia, capacidad para elegir, aptitud para adoptar un distanciamiento crítico respecto a la producción de la tarea.

Animar al alumnado al aprendizaje autónomo le conducirá a acompañarlo hacia una **evaluación** de todo su recorrido de aprendizaje. Paralelamente, este método permitirá al docente afinar la mirada que tiene sobre cada alumno o alumna y le podrá llevar a percibir capacidades y aptitudes que no le habían sido reveladas anteriormente. La evaluación se apoyará sobre distintas herramientas, que se usarán de forma flexible y modesta con el objeto de alimentar el diálogo con el alumnado y de ayudarlo en todo el recorrido. Cada alumno, además del libro de registros del grupo, habrá de llevar un **diario** de investigación para anotar la evolución de su trabajo, los recursos movilizados, los éxitos logrados y los obstáculos encontrados.

COMPARACIÓN DE LOS CURRÍCULOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

	ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS
OBJETIVOS	Comprender mensajes orales, escritos	Comprender informaciones generales y específicas en textos orales y escritos
	Construir y expresar mensajes orales, escritos	Producir textos orales y escritos
	Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza	Leer de forma comprensiva textos sencillos (3)
	Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos	Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de palabras o frases
	Conocer y usar los medios de expresión corporales	Comprender y usar los elementos lingüísticos y no lingüísticos que intervienen en situaciones habituales de interacción social y comunicación
	Desarrollar el placer de leer y escribir	Mostrar actitudes abiertas de comprensión y respeto hacia otra lengua, sus hablantes y su cultura
	Propiciar el desarrollo de los sistemas perceptuales, de simbolización y representación	Transferir al aprendizaje de la lengua extranjera los conocimientos y las experiencias previas derivadas de la adquisición de la lengua materna, contribuyendo a desarrollar progresivamente procesos de aprendizaje autónomo
	Reflexionar sobre el uso de la lengua en sus aspectos formales	
	Conocer los diferentes usos sociales de las lenguas	
	Usar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes	
CONTENIDOS	Comunicación oral	Comunicación oral y escrita
	Comunicación escrita	
	La lengua como objeto de conocimiento	Aspectos socioculturales

COMPARACIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Características generales. 2. Escuchar. 3. Hablar. 4. Leer. 5. Escribir

	ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS
1	<p>Establecer una progresión adecuada, pareja y simultánea en la consecución de los distintos objetivos teniendo en cuenta los diferentes niveles del alumnado</p> <p>Seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos para su presentación al alumnado desde la óptica de los distintos núcleos que conforman el área</p> <p>Facilitar el diseño, planificación y realización de actividades de aprendizaje en las que se utilicen elementos propios de otras áreas</p> <p>Considerar al alumnado como el principal protagonista de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo un desarrollo individual del mismo</p> <p>No considerar al alumnado como un interlocutor pasivo, que tiene como único punto de referencia el modelo de expresión ofrecido por el profesorado, sino como sujeto activo en la construcción de su conocimiento</p> <p>Facilitar los procesos de aprendizaje</p> <p>Planificar y desarrollar actividades que fomenten el desarrollo de la percepción, la simbolización y la representación para favorecer</p>	<p>Poner en contacto al alumnado con datos comunicativos que le resulten significativos y comprensibles, con las siguientes características: sus intereses, aplicables a un amplio número de situaciones, con un nivel de complejidad sólo un poco más avanzado del conocimiento que poseen, y con apoyo contextual suficiente para facilitar su comprensión</p> <p>Desarrollar la elaboración de significados simbólicos, es decir, que no dependa su comprensión del contexto en el que aparecen, esto se producirá posteriormente a partir de la ampliación y diversificación de los contextos.</p> <p>Los contextos vendrán determinados por los tipos de actividades, que deben de tener una estructura de funcionamiento accesible al alumnado, o con la que ya esté familiarizado (juegos variados, representaciones, cuentos, canciones, etc.). Las actividades o tareas a realizar constituyen el centro de la planificación didáctica, integrándose en ellas los objetivos, contenidos y evaluación</p> <p>Las actividades y tareas se generarán a partir de temas o centros de interés pertenecientes al mundo experiencial del alumnado y se adaptarán a los intereses y edades del mismo.</p> <p>Potenciar el uso de la lengua para hacer cosas con ella y, por lo</p>

	<p>las estrategias cognitivas necesarias para la lectura y la escritura.</p> <p>Llevar a cabo una prospección inicial que dibuje un perfil del alumnado: sus competencias comunicativas, sus principales carencias y cualidades</p> <p>Crear un clima de libertad en el aula evitando las correcciones represivas que inhiben cualquier intento de participación y, por tanto, de aprendizaje</p>	<p>tanto seleccionar actividades y situaciones de comunicación diseñadas de forma a que generen la lengua a usar y no al contrario.</p> <p>Incorporar de forma intencionada ciertas estrategias comunicativas semejantes a las que se utilizan en los procesos naturales de adquisición de lenguas y que el alumnado ya ha experimentado en su lengua materna: parafrasear, usar elementos redundantes, repetir de forma natural, etc.</p> <p>Para que el trabajo cooperativo sea práctica habitual en el aula, es necesario que los espacios se organicen de forma flexible y faciliten diversos agrupamientos.</p> <p>Iniciar tareas o proyectos de trabajo centrados fundamentalmente en el aula y el entorno próximo, posibilitando la relación entre la lengua extranjera y otras áreas de conocimiento e implicando al alumnado en tareas de búsqueda y participación personal, en parejas, pequeño grupo o de toda la clase</p> <p>Organizar el trabajo junto con los profesores tutores con el fin de garantizar un enfoque globalizado</p>
<p>2</p>	<p>Propiciar el intercambio fluido de roles entre el alumnado, facilitar un intercambio continuo, oral y escrito en las actividades de grupo y potenciar la participación activa y desinhibida de éstas en las distintas situaciones de comunicación</p> <p>Fomentar el uso de los medios de comunicación social para establecer la relación del código verbal con otros códigos no verbales: relación texto-imagen en la historieta gráfica, en la publicidad, en la televisión, en la prensa, etc. y para entender que la información necesaria para la construcción del conocimiento no sólo llega a través de los libros de texto,</p>	<p>Trabajar de forma integrada desde el principio las destrezas de comprensión y expresión, tanto oral como escrita; sin embargo, la comprensión de informaciones no debe implicar la producción inmediata de las mismas, ya que es necesario propiciar períodos que permitan la interiorización de la nueva lengua.</p> <p>Desarrollare destrezas receptivas y orales en los primeros momentos, en que la competencia lingüística y comunicativa del alumnado es baja, y acompañándolas de tareas que demanden respuestas no verbales, tales como dibujar, construir, asociar, señalar, secuenciar, responder físicamente, etc.</p>

	<p>manuales, libros de lectura o experiencias propias; también -y, hoy día, en un tanto por ciento muy elevado- nos la facilitan los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, cine...).</p>	<p>Considerar el aula como un contexto general, común y auténtico en el que se establecen las relaciones de comunicación en lengua extranjera.</p> <p>Usar la lengua extranjera como vehículo de comunicación en las interacciones que ocurran en el aula, jugando un papel esencial en el aspecto afectivo y dando autenticidad a las situaciones de comunicación</p> <p>Proporcionar datos comunicativos variados, con el fin de estimular el proceso de aprendizaje natural en el alumnado: el lenguaje del profesorado u otras personas, el lenguaje de los compañeros, grabaciones contextualizadas tipo audio o vídeo, información escrita, etc</p> <p>Favorecer el aprendizaje cooperativo y el lenguaje interactivo entre los compañeros para ampliar las situaciones de comunicación y de relaciones sociales dentro del aula.</p>
<p>3</p>	<p>Propiciar el intercambio fluido de roles entre el alumnado, facilitar un intercambio continuo, oral y escrito en las actividades de grupo y potenciar la participación activa y desinhibida de éstas en las distintas situaciones de comunicación</p> <p>Desarrollar la capacidad de expresión-comunicación de cada individuo enriqueciéndola, y otorgándole su carácter social</p> <p>Velar por que la enseñanza de la expresión oral una enseñanza prevista en la programación, sea organizada y sistemática, para desterrar así su carácter ocasional. En ella se intentarán abarcar: aspectos fonéticos, sintácticos, léxico-semánticos y el uso de los códigos no verbales. Sugerimos actividades del tipo de: diálogos, debates, audición y narración oral de cuentos, composición de</p>	<p>Trabajar de forma integrada desde el principio las destrezas de comprensión y expresión, tanto oral como escrita; sin embargo, la comprensión de informaciones no debe implicar la producción inmediata de las mismas, ya que es necesario propiciar períodos que permitan la interiorización de la nueva lengua.</p> <p>Desarrollare destrezas receptivas y orales en los primeros momentos, en que la competencia lingüística y comunicativa del alumnado es baja, y acompañándolas de tareas que demanden respuestas no verbales, tales como dibujar, construir, asociar, señalar, secuenciar, responder físicamente, etc.</p> <p>Utilizar la lengua extranjera de forma productiva, como condición indispensable para su adquisición y aprendizaje.</p>

	<p>cuentos mediante improvisación, textos colectivos, improvisaciones, dramatizaciones, memorizaciones, recitaciones, cantos, recreación de textos, creación de textos a partir de la memoria senso-emotiva</p> <p>Seleccionar fuentes que provoquen los ejercicios de expresión oral o escrita deben estar íntimamente relacionados con la vida, intereses, exigencias y experiencias de los alumnos, dándoles así un carácter más funcional y dejando claro a los ojos del distante que la expresión escrita no es un fin en sí misma sino un medio para ser y comunicarse.</p> <p>Ayudar a construir un mensaje periodístico, televisivo, radiofónico, para poder recorrer así un camino que lleve al alumnado de ser receptor pasivo acrílico a ser receptor formado, críticos y emisor aceptablemente cualificado.</p>	<p>Producir, gracias al contexto cooperativo, las actividades que se desarrollen (entre el profesorado y alumnado, etc.), para contrastar la validez de los mensajes elaborados dentro del contexto de la actividad</p> <p>Desarrollar estrategias de comunicación que compensen los niveles de competencia del alumnado en lengua extranjera, que serán aún bajos hacer predicciones, inferir significados, anticipar contenidos</p> <p>Considerar el aula como un contexto general, común y auténtico en el que se establecen las relaciones de comunicación en lengua extranjera.</p> <p>Proporcionar datos comunicativos variados, con el fin de estimular el proceso de aprendizaje natural en el alumnado: el lenguaje del profesorado u otras personas, el lenguaje de los compañeros, grabaciones contextualizadas tipo audio o vídeo, información escrita, etc</p> <p>Favorecer el aprendizaje cooperativo y el lenguaje interactivo entre los compañeros para ampliar las situaciones de comunicación y de relaciones sociales dentro del aula.</p>
4	<p>Fomentar el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura, como un aprendizaje que ha de realizarse en situaciones de comunicación y en un marco de construcción de significados</p> <p>Fomentar el hábito de lectura como un elemento fundamental para el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y base para el disfrute estético y para la conformación de individuos críticos y libres mediante una guía de</p>	<p>Ayudar a interpretar un mensaje periodístico, televisivo, radiofónico, para poder recorrer así un camino que lleve al alumnado de ser receptor pasivo acrílico a ser receptor formado, críticos y emisor aceptablemente cualificado.</p>

	<p>lecturas asequibles, entretenidas y de calidad; un tiempo de lectura orientada, en el que el profesorado de lengua asesore al alumnado, recomiende títulos en función de los gustos y capacidad de cada cual, resuelva dudas; un tiempo para que voluntariamente el alumnado exponga ante sus compañeros los libros que más les han gustado, razonándolos: una especie de escaparate de lecturas.</p> <p>Ayudar a interpretar un mensaje periodístico, televisivo, radiofónico, para poder recorrer así un camino que lleve al alumnado de ser receptor pasivo acrílico a ser receptor formado, críticos y emisor aceptablemente cualificado.</p>	
<p>5</p>	<p>Crear textos colectivos, preparar recitales poéticos, dramatizaciones, creación de textos y montajes teatrales, debates y monografías, exponer conjuntamente trabajos de índole muy diversa</p> <p>Ejercitar al alumnado en los procedimientos de creación de textos de distinta naturaleza (orales y escritos, verbales y no verbales, simples y múltiples, científicos, coloquiales, técnicos, literarios, etc)</p> <p>Desarrollarse el aprendizaje de la escritura en situaciones de comunicación y en un marco de construcción de significados</p> <p>Desarrollar la expresión escrita a partir del acto lector infiriendo los elementos básicos para la creación de textos.</p> <p>Elaborar y proponer múltiples estrategias posibles para el desarrollo de la expresión escrita: juegos con palabras, imitación de textos, completar textos, textos colectivos, creación de textos a partir de la memoria senso-emotiva, reescritura de textos de autor, caligramas, etc.</p>	<p>Producir, gracias al contexto cooperativo, las actividades que se desarrollen (entre el profesorado y alumnado, etc.), para contrastar la validez de los mensajes elaborados dentro del contexto de la actividad</p> <p>Desarrollar estrategias de comunicación que compensen los niveles de competencia del alumnado en lengua extranjera, que serán aún bajos hacer predicciones, inferir significados, anticipar contenidos</p>

	<p>Propiciar la motivación para la escritura, la interiorización de la conducta de autocorrección y la funcionalidad a los contenido</p> <p>Contemplar en el terreno de la expresión escrita son: la organización formal de los textos, la ortografía, construcción de la oración y la construcción del texto.</p> <p>Seleccionar fuentes que provoquen los ejercicios de expresión oral o escrita deben estar íntimamente relacionados con la vida, intereses, exigencias y experiencias de los alumnos, dándoles así un carácter más funcional y dejando claro a los ojos del distante que la expresión escrita no es un fin en sí misma sino un medio para ser y comunicarse.</p> <p>Ayudar a construir un mensaje periodístico, televisivo, radiofónico, para poder recorrer así un camino que lleve al alumnado de ser receptor pasivo acrílico a ser receptor formado, críticos y emisor aceptablemente cualificado.</p>	
--	--	--

Decreto 105/92, de 9 de junio (BOJA del 20.06.92), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

COMPARACIÓN DE LOS CURRÍCULOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

	ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS
OBJET	Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.	Comprender de forma global y específica textos orales y escritos en lengua extranjera, emitidos por hablantes en situaciones habituales de comunicación o por los medios de comunicación.
	Construir y expresar discursos orales y escritos, de acuerdo con distintas finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio.	Producir mensajes orales y escritos en lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria.
	Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes formas de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor.	Leer de forma comprensiva y autónoma textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.
	Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas, como receptores y emisores, ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.	Apreciar y reaccionar ante los usos imaginativos y creativos de la lengua extranjera a partir de narraciones, poemas, canciones, películas, etc. para estimular la propia creatividad.
	Conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura, como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan.	Reflexionar sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de la lengua extranjera como instrumento facilitador y regulador del aprendizaje de la misma y para mejorar las producciones propias.
	Interpretar y producir textos formales de distinta naturaleza, tanto orales como escritos, adecuando el estilo al tipo de texto que se produce y procurando un equilibrio entre los elementos convencionales que los caracterizan y la originalidad personal.	Valorar la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras como medio para acceder a otras culturas, otras personas y llegar a un mejor entendimiento internacional.