



LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de referencia para una cultura democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas ampliando las perspectivas del alumnado.

La materia de Lengua Extranjera contribuye a la adquisición de las distintas competencias clave en el Bachillerato y, de forma directa, participa en la consecución de la competencia plurilingüe, que implica el uso de distintas lenguas de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. El plurilingüismo integra no solo la dimensión comunicativa, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, valorar críticamente y respetar la diversidad lingüística y cultural, y que contribuyen a que pueda ejercer una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, la materia de Lengua Extranjera en la etapa de Bachillerato tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa en la Lengua Extranjera, de modo que permita al alumnado comprender, expresarse e interactuar en dicha lengua con eficacia, fluidez y corrección, así como el enriquecimiento y la expansión de su conciencia intercultural.

El eje del currículo de Lengua Extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Las competencias específicas de la materia, relacionadas con los descriptores operativos de las competencias clave de la etapa y con los retos del siglo XXI, permiten al alumnado comunicarse en la Lengua Extranjera y enriquecer su repertorio lingüístico individual, aprovechando las experiencias propias para mejorar la comunicación tanto en las lenguas familiares como en las lenguas extranjeras. Asimismo, ocupan un lugar importante el respeto por los perfiles lingüísticos individuales, la adecuación a la diversidad, así como el interés por participar en el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos a través del diálogo intercultural.

Esta materia, además, permite al alumnado desenvolverse mejor en los entornos digitales y acceder a las culturas vehiculadas a través de la Lengua Extranjera, tanto como motor de formación y aprendizaje cuanto como fuente de información y disfrute. En este sentido, las herramientas digitales poseen un potencial que podría aprovecharse plenamente para reforzar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas y culturas extranjeras. Por ello, el desarrollo del pensamiento crítico, el ejercicio de una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva, y el uso seguro, ético, sostenible y responsable de la tecnología suponen un elemento de aprendizaje muy relevante en esta materia.

Las competencias específicas de la materia de Lengua Extranjera en Bachillerato suponen una profundización y una ampliación con respecto a las adquiridas al término de la enseñanza básica, que serán la base para esta nueva etapa, y se desarrollarán a partir de los repertorios y experiencias del alumnado. Esto implica un mayor desarrollo de las actividades y estrategias comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación, entendida en esta etapa como la actividad orientada a atender a la diversidad, y colaborar y solucionar problemas de intercomprensión y entendimiento. La progresión también conlleva una reflexión más crítica y sistemática sobre el funcionamiento de las lenguas y las relaciones entre las distintas lenguas de los repertorios individuales del alumnado. Las competencias específicas de esta materia también incluyen una mayor profundización en los saberes necesarios para gestionar situaciones interculturales, y la valoración crítica y la adecuación a la diversidad lingüística, artística y cultural con la finalidad de fomentar la comprensión mutua y de contribuir al desarrollo de una cultura compartida.

Los criterios de evaluación de la materia aseguran la consecución de las competencias específicas por parte del alumnado, por lo que se presentan vinculados a ellas. En su formulación competencial, se plantean enunciando el proceso o capacidad que el alumnado debe adquirir y el contexto o modo de aplicación y uso de dicho proceso o capacidad. La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo del alumnado de la etapa de Bachillerato.



Por su parte, los saberes básicos aúnan los conocimientos (saber), las destrezas (saber hacer) y las actitudes (saber ser) necesarios para la adquisición de las competencias específicas de la materia y favorecen la evaluación de los aprendizajes a través de los criterios. Se estructuran en tres bloques. El bloque de “Comunicación” abarca todos los saberes que es necesario movilizar para el desarrollo de las actividades lingüísticas de comprensión, producción, interacción y mediación, incluidos los relacionados con la búsqueda, selección y contraste de fuentes de información y la gestión de dichas fuentes. El bloque de Plurilingüismo integra los saberes relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, con el fin de contribuir al aprendizaje de la Lengua Extranjera y a la mejora de las lenguas que conforman el repertorio lingüístico del alumnado. Por último, en el bloque de Interculturalidad se agrupan los saberes acerca de las culturas vehiculadas a través de la Lengua Extranjera, y su importancia como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, facilitador del acceso a otras culturas y otras lenguas, y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal.

El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Se espera que el alumnado sea capaz de poner en funcionamiento todos los saberes básicos en el seno de situaciones comunicativas propias de los diferentes ámbitos: personal, social, educativo y profesional, y a partir de textos sobre temas de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado que incluyan aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los retos y desafíos del siglo XXI. En consonancia con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCER, que contribuye de manera significativa al diseño de metodologías eclécticas, el carácter competencial de este currículo invita al profesorado a crear tareas interdisciplinarias, contextualizadas, significativas y relevantes, y a desarrollar situaciones de aprendizaje donde se considere al alumnado como agente social autónomo y responsable de su propio proceso de aprendizaje. Esto implica tener en cuenta sus repertorios, intereses y emociones, así como sus circunstancias específicas, con el fin de sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

I. Competencias específicas

Competencia específica de la materia Lengua Extranjera, Inglés, 1:

CE.LEI.1. Comprender e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales básicas de textos expresados en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias de inferencia y comprobación de significados, para responder a las necesidades comunicativas planteadas.

Descripción

La comprensión supone recibir y procesar información. En la etapa de Bachillerato, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos orales, escritos y multimodales sobre temas de relevancia personal para el alumnado o de interés público expresados en la lengua estándar. La comprensión, en este nivel, implica entender e interpretar los textos y extraer las ideas principales y las líneas argumentales más destacadas, así como valorar de manera crítica el contenido, la intención, los rasgos discursivos y ciertos matices, como la ironía o el uso estético de la lengua. Para ello, es necesario activar las estrategias más adecuadas, con el fin de distinguir la intención y las opiniones tanto implícitas como explícitas de los textos. Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran la inferencia y la comprobación de significados, la interpretación de elementos no verbales y la formulación de hipótesis acerca de la intención y opiniones que subyacen a dichos textos, así como la transferencia e integración de los conocimientos, las destrezas y las actitudes de las lenguas que conforman su repertorio lingüístico. Incluye la interpretación de diferentes formas de representación (escritura, imagen, gráficos, tablas, diagramas, sonido, gestos, etc.), así como de la información contextual (elementos extralingüísticos) y cotextual (elementos lingüísticos), que permiten comprobar la hipótesis inicial acerca de la intención y sentido del texto, así como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda de fuentes fiables, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, pues permite contrastar, validar y sustentar la información, así como obtener conclusiones relevantes a partir de los textos. Los procesos de comprensión e interpretación requieren contextos de comunicación dialógicos que estimulen la



identificación crítica de prejuicios y estereotipos, así como el interés genuino por las diferencias y semejanzas etnoculturales.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está vinculada con las competencias de la materia de Lengua Extranjera Inglés CE.LEI.2, CE.LEI.3, CE.LEI.4, CE.LEI.5 y CE.LEI.6.

Asimismo, por la naturaleza lingüística de las siguientes materias, está vinculada con las competencias de Lengua Castellana y Literatura CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.9 y CE.LCL.10; Segunda Lengua Extranjera Francés CE.LEF.1, CE.LEF.2, CE.LEF.3, CE.LEF.4, CE.LEF.5 y CE.LEF.6; Lengua Extranjera Alemán CE.LEA.1, CE.LEA.2, CE.LEA.3, CE.LEA.4, CE.LEA.5 y CE.LEA.6; Griego CE. G3; Latín CE.L3; y Lenguas Propias de Aragón: Aragonés CE.LPA.1 y Lenguas Propias de Aragón: Catalán CE.LPC1. Esta competencia está vinculada también con las competencias de Literatura Dramática CE.LD.1 y CE.LD.2 y Literatura Universal CE.LU.1 y CE.LU.2; Finalmente, también es posible establecer una vinculación con Ciencias Generales CE.CG.6, al ser una competencia que hace necesario el análisis crítico de la información.

Vinculación con los descriptores de las competencias clave

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4.

Competencia específica de la materia Lengua Extranjera, Inglés, 2:

CE.LEI.2. Producir textos originales, de creciente extensión, claros, bien organizados y detallados, usando estrategias tales como la planificación, la síntesis, la compensación o la autorreparación, para expresar ideas y argumentos de forma creativa, adecuada y coherente, de acuerdo con propósitos comunicativos concretos.

Descripción

La producción engloba tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y la exposición de textos sobre temas de relevancia personal para el alumnado o de interés público, con creatividad, coherencia y adecuación. La producción, en diversos formatos y soportes, puede incluir en esta etapa la exposición de una presentación formal de extensión media en la que se apoyen las ideas con ejemplos y detalles pertinentes, una descripción clara y detallada o la redacción de textos argumentativos que respondan a una estructura lógica y expliquen los puntos a favor y en contra de la perspectiva planteada, mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda avanzada de información en internet como fuente de documentación. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado (escritura, imagen, gráficos, tablas, diagramas, sonido, gestos, etc.) y la selección, configuración y uso de dispositivos digitales, herramientas y aplicaciones para comunicarse, trabajar de forma colaborativa y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones en la red.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los campos académicos y profesionales y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes es producto del aprendizaje a través del uso de las convenciones de la comunicación y de los rasgos discursivos más frecuentes. Incluye no solo aspectos formales de cariz más lingüístico, sino también el aprendizaje de expectativas y convenciones asociadas al género empleado, el uso ético del lenguaje, herramientas de producción creativa o características del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, comprenden en esta etapa la planificación, la autoevaluación y coevaluación, la retroalimentación, así como la monitorización, la validación y la compensación de forma autónoma y sistemática.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está vinculada con las competencias CE.LEI.1, CE.LEI.3, CE.LEI.4, CE.LEI.5 y CE.LEI.6.

Asimismo, por la naturaleza lingüística de las siguientes materias, está vinculada con las competencias de Lengua Castellana y Literatura CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.9 y CE.LCL.10; Segunda Lengua Extranjera Francés CE.LEF.1, CE.LEF.2, CE.LEF.3, CE.LEF.4, CE.LEF.5 y CE.LEF.6; Lengua Extranjera Alemán CE.LEA.1,



CE.LEA.2, CE.LEA.3, CE.LEA.4, CE.LEA.5 y CE.LEA.6; y Lenguas Propias de Aragón: Aragonés CE.LPA.1 y Lenguas Propias de Aragón: Catalán CE.LPC1.

Vinculación con los descriptores de las competencias clave

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL5, CP1, CP2, STEM1, CD1, CD3, CPSAA4, CCEC3.2.

Competencia específica de la materia Lengua Extranjera, Inglés, 3:

CE.LEI.3. Interactuar activamente con otras personas, con suficiente fluidez y precisión y con espontaneidad, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.

Descripción

La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un discurso. Se considera el origen del lenguaje y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. En la interacción con otras personas entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos, tanto orales como escritos y multimodales. En esta etapa de la educación se espera que la interacción aborde temas de relevancia personal para el alumnado o de interés público.

Esta competencia específica es fundamental en el aprendizaje, pues incluye estrategias de cooperación, de cesión y toma de turnos de palabra, así como estrategias para preguntar con el objetivo de solicitar clarificación o confirmación. La interacción se revela, además, como una actividad imprescindible en el trabajo cooperativo donde la distribución y la aceptación de tareas y responsabilidades de manera equitativa, eficaz, respetuosa y empática está orientada al logro de objetivos compartidos. Además, el aprendizaje y aplicación de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital preparan al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, inclusiva, segura y activa.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está vinculada con las competencias CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.4, CE.LEI.5 y CE.LEI.6.

Asimismo, por la naturaleza lingüística de las siguientes materias, está vinculada con las competencias de Lengua Castellana y Literatura CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.9 y CE.LCL.10; Segunda Lengua Extranjera Francés CE.LEF.1, CE.LEF.2, CE.LEF.3, CE.LEF.4, CE.LEF.5 y CE.LEF.6; Lengua Extranjera Alemán CE.LEA.1, CE.LEA.2, CE.LEA.3, CE.LEA.4, CE.LEA.5 y CE.LEA.6; Lenguas Propias de Aragón: Aragonés CE.LPA.1 y Lenguas Propias de Aragón: Catalán CE.LPC1.

Vinculación con los descriptores de las competencias clave

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3.1, CC3.

Competencia específica de la materia Lengua Extranjera, Inglés, 4:

CE.LEI.4. Mediar entre distintas lenguas o variedades, o entre las modalidades o registros de una misma lengua, usando estrategias y conocimientos eficaces orientados a explicar conceptos y opiniones o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable, y crear una atmósfera positiva que facilite la comunicación.

Descripción

La mediación es la actividad del lenguaje que consiste en explicar y facilitar la comprensión de mensajes o textos a partir de estrategias como la reformulación, de manera oral o escrita. En la mediación, el alumnado debe actuar como agente social encargado de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua, a partir del trabajo cooperativo y de su labor como clarificador de las opiniones y las posturas de otros. En la etapa de Bachillerato, la mediación se centra en el rol de la lengua como herramienta para resolver los retos que surgen del contexto



comunicativo, creando espacios y condiciones propicias para la comunicación y el aprendizaje; fomentando la participación de los demás para construir y entender nuevos significados; y transmitiendo nueva información de manera apropiada, responsable y constructiva. Para ello se pueden emplear tanto medios convencionales como aplicaciones o plataformas virtuales para traducir, analizar, interpretar y compartir contenidos que, en esta etapa, versarán sobre asuntos de relevancia personal para el alumnado o de interés público.

La mediación facilita el desarrollo del pensamiento estratégico del alumnado, en tanto que supone hacer una adecuada elección de las destrezas y estrategias más convenientes de su repertorio para lograr una comunicación eficaz, pero también para favorecer la participación propia y de otras personas en entornos cooperativos de intercambios de información. Asimismo, implica reconocer los recursos disponibles y promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, opiniones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores e interlocutoras y armonizándolas con las propias. Por ello, se espera que el alumnado muestre empatía, respeto, espíritu crítico y sentido ético como elementos clave para una adecuada mediación en este nivel.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está vinculada con las competencias CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.3, CE.LEI.5 y CE.LEI.6.

Asimismo, por la naturaleza lingüística de las siguientes materias, está vinculada con las competencias de Lengua Castellana y Literatura CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.9 y CE.LCL.10; Segunda Lengua Extranjera Francés CE.LEF.1, CE.LEF.2, CE.LEF.3, CE.LEF.4, CE.LEF.5 y CE.LEF.6; Lengua Extranjera Alemán CE.LEA.1, CE.LEA.2, CE.LEA.3, CE.LEA.4, CE.LEA.5 y CE.LEA.6; y Lenguas Propias de Aragón: Aragonés CE.LPA.1 y Lenguas Propias de Aragón: Catalán CE.LPC1.

Vinculación con los descriptores de las competencias clave

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA3.1.

Competencia específica de la materia Lengua Extranjera, Inglés, 5:

CE.LEI.5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas y variedades, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento, y haciendo explícitos y compartiendo las estrategias y los conocimientos propios, para mejorar la respuesta a sus necesidades comunicativas.

Descripción

El uso del repertorio lingüístico y la reflexión sobre su funcionamiento están vinculados con el enfoque plurilingüe de la adquisición de lenguas. El enfoque plurilingüe parte del hecho de que las experiencias del alumnado con las lenguas que conoce sirven de base para la ampliación y mejora del aprendizaje de lenguas nuevas y lo ayudan a desarrollar y enriquecer su repertorio lingüístico plurilingüe y su curiosidad y sensibilización cultural. En la etapa de Bachillerato, es imprescindible que el alumnado reflexione sobre el funcionamiento de las lenguas y compare de forma sistemática las que conforman sus repertorios individuales analizando semejanzas y diferencias con el fin de ampliar los conocimientos y estrategias en dichas lenguas. De este modo, se favorece el aprendizaje de nuevas lenguas y se mejora la competencia comunicativa. La reflexión crítica y sistemática sobre las lenguas y su funcionamiento implica que el alumnado entienda sus relaciones y, además, contribuye a que identifique las fortalezas y carencias propias en el terreno lingüístico y comunicativo, tomando conciencia de los conocimientos y estrategias propios y haciéndolos explícitos. En este sentido, supone también la puesta en marcha de destrezas para hacer frente a la incertidumbre y desarrollar el sentido de la iniciativa y la perseverancia en la consecución de los objetivos o la toma de decisiones.

Además, el conocimiento de distintas lenguas y variedades permite valorar críticamente la diversidad lingüística de la sociedad como un aspecto enriquecedor y positivo y adecuarse a ella. La selección, configuración y aplicación de los dispositivos y herramientas tanto analógicas como digitales para la construcción e integración de nuevos contenidos sobre el repertorio lingüístico propio puede facilitar la adquisición y mejora del aprendizaje de otras lenguas.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está vinculada con las competencias CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.3, CE.LEI.4 y CE.LEI.6.



Asimismo, por la naturaleza lingüística de las siguientes materias, está vinculada con las competencias de Lengua Castellana y Literatura CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.9 y CE.LCL.10; y Segunda Lengua Extranjera Francés CE.LEF.1, CE.LEF.2, CE.LEF.3, CE.LEF.4, CE.LEF.5 y CE.LEF.6; Lengua Extranjera Alemán CE.LEA.1, CE.LEA.2, CE.LEA.3, CE.LEA.4, CE.LEA.5 y CE.LEA.6; Griego CE.GR.1 y CE.GR.2; Latín CE.L.1 y CE.L.2; y Lenguas Propias de Aragón: Aragonés CE.LPA.1 y Lenguas Propias de Aragón: Catalán CE.LPC1.

Vinculación con los descriptores de las competencias clave

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CP2, STEM1, CD3, CPSAA1.1.

Competencia específica de la materia Lengua Extranjera, Inglés, 6:

CE.LEI.6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la Lengua Extranjera, reflexionando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática, respetuosa y eficaz, y fomentar la comprensión mutua en situaciones interculturales.

Descripción

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística de la sociedad analizándola, valorándola críticamente y beneficiándose de ella. En la etapa de Bachillerato, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque sienta las bases para que el alumnado ejerza una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida y evita que su percepción esté distorsionada por estereotipos y prejuicios, lo que constituye el origen de ciertos tipos de discriminación. La valoración crítica y la adecuación a la diversidad deben permitir al alumnado actuar de forma empática, respetuosa y responsable en situaciones interculturales.

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, favorece el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear durante la enseñanza de la Lengua Extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés hacia lo diferente; relativizar la propia perspectiva y el propio sistema de valores culturales; y rechazar y evaluar las consecuencias de las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos. Todo ello debe desarrollarse con el objetivo de favorecer y justificar la existencia de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

Vinculación con otras competencias

Esta competencia está vinculada con las competencias CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.3, CE.LEI.4 y CE.LEI.5.

Asimismo, por la naturaleza lingüística de las siguientes materias, está vinculada con las competencias de Lengua Castellana y Literatura CE.LCL.1, CE.LCL.2, CE.LCL.3, CE.LCL.4, CE.LCL.5, CE.LCL.6, CE.LCL.9 y CE.LCL.10; Segunda Lengua Extranjera Francés CE.LEF.1, CE.LEF.2, CE.LEF.3, CE.LEF.4, CE.LEF.5 y CE.LEF.6; Lengua Extranjera Alemán CE.LEA.1, CE.LEA.2, CE.LEA.3, CE.LEA.4, CE.LEA.5 y CE.LEA.6; Lenguas Propias de Aragón: Aragonés CE.LPA.1 y Lenguas Propias de Aragón: Catalán CE.LPC1; Griego CE.GR.1 y CE.GR.2; Latín CE.L.1 y CE.L.2. Por otra parte, siendo que esta competencia específica está enfocada la toma de conciencia y valoración crítica de la diversidad cultural, puede vincularse directamente también con las competencias Movimientos Culturales y Artísticos CE.MAC.2; Historia del Arte CE.HA.6; Historia del Mundo Contemporáneo CE.HMC.4; Historia de España CE.HE.2; y Cultura y Patrimonio de Aragón CE.CPA.1.

Vinculación con los descriptores de las competencias clave

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL5, CP3, CPSAA3.1, CC3, CCEC1.

II. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son un conjunto de indicadores del desarrollo de las competencias específicas. Estos criterios se han de concretar en las programaciones didácticas, introduciendo progresión en función de las necesidades



del alumnado y del contexto concreto. Además, hay que tener en cuenta que, por un lado, el proceso de aprendizaje de cada alumno y de cada alumna es continuo e individual y, por otro, que el desarrollo no se produce a la par para todos los conocimientos, destrezas y actitudes. Por ello, el progreso en el uso del lenguaje en sus distintos modos de comunicación y el desarrollo del resto de competencias específicas no es uniforme.

Por otra parte, hay que considerar que la relación entre las competencias específicas que describen los distintos modos de comunicación (comprensión, producción, interacción y mediación) implica una progresión en dificultad. Es decir, la producción requiere comprensión; la interacción requiere comprensión y producción; y la mediación hace necesaria las tres anteriores.

CE.LEI.1	
<i>Comprender e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales básicas de textos expresados en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias de inferencia y comprobación de significados, para responder a las necesidades comunicativas planteadas.</i>	
En esta etapa el desarrollo de esta competencia específica requiere que el alumnado se enfrente a textos de cierta longitud y complejidad y de diferente tipología (concretos y abstractos; formales e informales; informativos, literarios, persuasivos, etc.), e implica la selección y el uso de estrategias y conocimientos para comprender información pero también para distinguir entre información y opinión, explícita o implícita, identificar matices de significado y reconocer el uso estético de la lengua, es decir, para interpretar y valorar el contenido en relación a los rasgos del género discursivo y su propósito comunicativo.	
<i>Lengua Extranjera, Inglés I</i>	<i>Lengua Extranjera, Inglés II</i>
<p>1.1. Extraer y analizar las ideas principales, la información relevante y las implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y de cierta complejidad, orales, escritos y multimodales, sobre temas de relevancia personal o de interés público, tanto concretos como abstractos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, incluso en entornos moderadamente ruidosos, a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Interpretar y valorar de manera crítica el contenido, la intención y los rasgos discursivos de textos de cierta longitud y complejidad, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, así como de textos de ficción, sobre temas generales o más específicos, de relevancia personal o de interés público.</p> <p>1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos adecuados para comprender la información global y específica, y distinguir la intención y las opiniones, tanto implícitas como explícitas (siempre que estén claramente señalizadas), de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y contrastar información.</p>	<p>1.1. Extraer y analizar las ideas principales, la información detallada y las implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y complejos, orales, escritos y multimodales, tanto en registro formal como informal, sobre temas de relevancia personal o de interés público, tanto concretos como abstractos, expresados de forma clara y en la lengua estándar o en variedades frecuentes, incluso en entornos moderadamente ruidosos, a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Interpretar y valorar de manera crítica el contenido, la intención, los rasgos discursivos y ciertos matices, como la ironía o el uso estético de la lengua, de textos de cierta longitud y complejidad, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, así como de textos de ficción, sobre una amplia variedad de temas de relevancia personal o de interés público.</p> <p>1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes y para distinguir la intención y las opiniones, tanto implícitas como explícitas de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y contrastar información veraz.</p>
CE.LEI.2	
<i>Producir textos originales, de creciente extensión, claros, bien organizados y detallados, usando estrategias tales como la planificación, la síntesis, la compensación o la autorreparación, para expresar ideas y argumentos de forma creativa, adecuada y coherente, de acuerdo con propósitos comunicativos concretos.</i>	
En esta etapa el desarrollo de esta competencia específica requiere elaborar textos orales, escritos o multimodales de cierta extensión y complejidad, claros, coherentes, detallados, con las características propias del género discursivo y adecuados a la situación comunicativa, lo que hace necesario la selección y el uso de estrategias y conocimientos para planificar, controlar y compensar, producir, y revisar, así como para buscar información como fuente de documentación. Además, se incorporan funciones comunicativas complejas como sintetizar, justificar o argumentar de forma creativa.	
<i>Lengua Extranjera, Inglés I</i>	<i>Lengua Extranjera, Inglés II</i>
<p>2.1. Expresar oralmente con suficiente fluidez y corrección textos claros, coherentes, bien organizados, adecuados a la situación comunicativa y en diferentes registros sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.</p> <p>2.2. Redactar y difundir textos detallados de cierta extensión y complejidad y de estructura clara, adecuados a la situación comunicativa, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas, evitando errores que dificulten o impidan la comprensión, reformulando y organizando de manera coherente información e ideas de diversas fuentes y justificando las propias</p>	<p>2.1. Expresar oralmente con suficiente fluidez, facilidad y naturalidad, diversos tipos de textos claros, coherentes, detallados, bien organizados y adecuados al interlocutor o interlocutora y al propósito comunicativo sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, evitando errores importantes y utilizando registros adecuados, así como recursos verbales y no verbales, y estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.</p> <p>2.2. Redactar y difundir textos detallados de creciente extensión, bien estructurados y de cierta complejidad, adecuados a la situación comunicativa, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas evitando errores importantes y reformulando,</p>



<p>opiniones, sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, haciendo un uso ético del lenguaje, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de planificación, producción, revisión y cooperación, para componer textos de estructura clara y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de los interlocutores reales o potenciales.</p>	<p>sintetizando y organizando de manera coherente información e ideas de diversas fuentes y justificando las propias opiniones sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, haciendo un uso ético del lenguaje, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de planificación, producción, revisión y cooperación, para componer textos bien estructurados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de los interlocutores reales o potenciales.</p>
---	---

CE.LEI.3

Interactuar activamente con otras personas, con suficiente fluidez y precisión y con espontaneidad, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.

En esta etapa el desarrollo de esta competencia específica requiere consolidar destrezas para participar activamente en situaciones interactivas, con empatía y respeto, para expresar ideas y opiniones con precisión, así como ofrecer explicaciones y argumentar de forma convincente. Para ello es necesario seleccionar y utilizar estrategias de interacción adecuadas de forma eficaz, resolviendo problemas y gestionando situaciones comprometidas.

Lengua Extranjera, Inglés I

3.1. Planificar, participar y colaborar asertiva y activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras, y ofreciendo explicaciones, argumentos y comentarios.

3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma flexible y en diferentes entornos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.

Lengua Extranjera, Inglés II

3.1. Planificar, participar y colaborar asertiva y activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público cercanos a su experiencia, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras, expresando ideas y opiniones con precisión y argumentando de forma convincente.

3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma eficaz, espontánea y en diferentes entornos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra con amabilidad, ajustar la propia contribución a la de los interlocutores e interlocutoras percibiendo sus reacciones, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.

CE.LEI.4

Mediar entre distintas lenguas o variedades, o entre las modalidades o registros de una misma lengua, usando estrategias y conocimientos eficaces orientados a explicar conceptos y opiniones o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable, y crear una atmósfera positiva que facilite la comunicación

En esta etapa el desarrollo de esta competencia específica, que tiene una gran presencia en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, requiere consolidar destrezas para facilitar la comprensión no solo de mensajes y conceptos sino también de opiniones y posturas de otros, teniendo en cuenta el conocimiento previo de los interlocutores. Para ello es necesario utilizar estrategias como la reformulación y participar en la construcción cooperativa del significado, lo que implica actuar de forma empática y respetuosa como agente activo para transmitir información promoviendo el entendimiento. Puesto que la mediación permite ajustar las actividades de forma sencilla en función de las destrezas lingüísticas del alumnado, en esta etapa se puede aumentar el grado de dificultad de las tareas de mediación (por ejemplo, en función de los textos, que pueden ser de cierta complejidad conceptual y lingüística, o de las características de los interlocutores e interlocutoras). La mediación está directamente relacionada con la competencia intercultural, puesto que muchas actividades de mediación se producen en una actividad comunicativa de encuentro intercultural.

Lengua Extranjera, Inglés I

4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y aprecio por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas, variedades o registros empleados, y participando en la solución de problemas frecuentes de intercomprensión y de entendimiento, a partir de diversos recursos y soportes.

4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de la tarea y el conocimiento previo de los interlocutores e interlocutoras.

Lengua Extranjera, Inglés II

4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y aprecio por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas, variedades o registros empleados, y participando en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento, a partir de diversos recursos y soportes.

4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de la tarea y del conocimiento previo y los intereses e ideas de los interlocutores e interlocutoras.

CE.LEI.5



Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas y variedades, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento, y haciendo explícitos y compartiendo las estrategias y los conocimientos propios, para mejorar la respuesta a sus necesidades comunicativas.

En esta etapa el desarrollo de esta competencia específica requiere reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas y comparar de forma crítica y sistemática similitudes y diferencias entre las que conforman el repertorio individual del alumnado. Siendo que todo conocimiento de una lengua es parcial (incluida el de la primera) el aprendizaje de una Lengua Extranjera no es solo una forma de ampliar este repertorio lingüístico, sino también una herramienta que facilita la activación de conocimientos, destrezas y estrategias para mejorar tanto la capacidad de comunicar como la de aprender en todas las lenguas de dicho repertorio. Para facilitar el desarrollo de esta competencia hay que proveer al alumnado de herramientas que le permitan planificar y registrar su aprendizaje de forma autónoma haciendo explícitos progresos y dificultades. Con este fin, el Portafolio Europeo de las Lenguas es una referencia clave y fuente de recursos que permiten una reflexión sistemática y autónoma sobre uso de estrategias, aprendizaje dentro y fuera del aula, planificación, gestión y registro del aprendizaje, o experiencias de aprendizaje, entre muchos otros, y puede ser utilizado para todas las lenguas del repertorio individual del alumnado.

<i>Lengua Extranjera, Inglés I</i>	<i>Lengua Extranjera, Inglés II</i>
5.1. Comparar y argumentar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando sobre su funcionamiento y estableciendo relaciones entre ellas. 5.2. Utilizar con iniciativa y de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la Lengua Extranjera con apoyo de otros interlocutores e interlocutoras y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Registrar y reflexionar sobre los progresos y dificultades de aprendizaje de la Lengua Extranjera, seleccionando las estrategias más adecuadas y eficaces para superar esas dificultades y consolidar el aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.	5.1. Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de forma sistemática sobre su funcionamiento y estableciendo relaciones entre ellas. 5.2. Utilizar con iniciativa y de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la Lengua Extranjera, con o sin apoyo de otros interlocutores e interlocutoras y de soportes analógicos y digitales. 5.3. Registrar y reflexionar sobre los progresos y dificultades de aprendizaje de la Lengua Extranjera seleccionando las estrategias más adecuadas y eficaces para superar esas dificultades y consolidar el aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.

CE.LEI.6

Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la Lengua Extranjera, reflexionando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática, respetuosa y eficaz, y fomentar la comprensión mutua en situaciones interculturales.

En esta etapa el desarrollo de esta competencia específica, fundamental para el ejercicio de una ciudadanía responsable, requiere que el alumnado amplíe sus estrategias para apreciar y defender la diversidad lingüística, cultural y artística, lo que le permitirá enfrentarse activamente a cualquier tipo de discriminación, prejuicio o estereotipo y adoptar una perspectiva crítica para reconocerlos y rechazarlos. Para ello es necesario promover actividades de reflexión sobre posibles situaciones que supongan un encuentro intercultural, reflexión que ayude a fomentar la comprensión y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado.

<i>Lengua Extranjera, Inglés I</i>	<i>Lengua Extranjera, Inglés II</i>
6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, analizando y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo, y solucionando aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación. 6.2. Valorar críticamente la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la Lengua Extranjera, en relación con los derechos humanos y adecuarse a ella, favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos. 6.3. Aplicar estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.	6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando y evaluando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo y solucionando aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación. 6.2. Valorar críticamente la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la Lengua Extranjera teniendo en cuenta los derechos humanos y adecuarse a ella favoreciendo y justificando el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos. 6.3. Aplicar de forma sistemática estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.

III. Saberes básicos

III.1. Descripción de los diferentes bloques en los que se estructuran los saberes básicos

A. Comunicación

La lengua es un vehículo para la comunicación y por ello su aprendizaje se orienta a capacitar al alumnado como individuos que participan en una sociedad para actuar en situaciones comunicativas reales, para expresarse y llevar a cabo tareas de diferente índole. Este enfoque orientado a la acción comunicativa requiere capacitar al alumnado para movilizar competencias generales y competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, así como estrategias comunicativas que faciliten el uso funcional de la lengua a pesar de contar con un repertorio lingüístico en desarrollo.



Además, supone alejarse de una programación basada en la progresión lineal a través de estructuras lingüísticas predeterminadas o de un mero repertorio de nociones y funciones, para dirigirse hacia una programación competencial basada en el análisis de las necesidades del alumnado.

El alumnado no aprende para llegar a usar la lengua, sino que aprende usando la lengua. Este enfoque orientado a la acción pone el foco en lo que el alumnado necesita saber hacer en cada momento del proceso de aprendizaje para comunicarse y para, a su vez, desarrollar su competencia comunicativa. Estas necesidades constituyen objetivos de aprendizaje, y su formulación en forma de acciones facilita la programación en torno a situaciones de aprendizaje colaborativas en las que el alumnado actúa como agente social. Es decir, el foco de una situación de aprendizaje no es la lengua en sí sino la tarea que permite llevar a cabo (e.g. hacer planes; realizar una infografía o un producto audiovisual; tomar una decisión; enviar una petición formal; diseñar un plan de acción o una guía; secuenciar, clasificar o crear un ranking; resolver un problema, elaborar un estudio, etc.).

Desde este enfoque, el significado se concibe como algo que se construye de forma colaborativa a través de la interacción y la mediación que, a su vez, son la clave para el aprendizaje de la Lengua Extranjera, al facilitar los procesos cognitivos necesarios (es la interacción y no la práctica mecánica la que facilita la atención a las formas lingüísticas que nos permiten expresarnos).

Por todo ello, los saberes básicos del bloque de comunicación tienen una formulación diversa en torno a conocimientos, destrezas y actitudes que se han de trabajar de forma integrada (tal y como tienen lugar en situaciones comunicativas reales) y desde una perspectiva analítica, es decir, partiendo de las necesidades comunicativas que plantean las situaciones de aprendizaje orientadas a capacitar al alumnado para la comprensión, producción, interacción y mediación lingüística.

B. Plurilingüismo

Tradicionalmente el aprendizaje de una Lengua Extranjera se ha concebido de forma diferenciada con respecto al aprendizaje de la primera lengua, como una actividad independiente que implica adquirir unos saberes distintos, ya que la Lengua Extranjera se ha considerado una herramienta de comunicación que se utiliza en contextos diferentes. Sin embargo, todas las lenguas de un individuo forman parte de su repertorio lingüístico y cultural, es decir, le permiten expresarse e interactuar, si bien a niveles diferentes en cada una de ellas. Sus recursos en una lengua pueden ser distintos de los que posee en otras, teniendo en cuenta también que todo conocimiento de una lengua es un proceso dinámico y parcial, ya que nunca está completo (el dominio de las destrezas lingüísticas suele ser desigual incluso en la primera lengua).

Además, al aprender una lengua también se adquieren conocimientos y destrezas transferibles al aprendizaje de las otras y, a su vez, se promueve su desarrollo desde estas otras lenguas. Adoptando la perspectiva plurilingüe podremos sacar partido de la competencia sociolingüística y pragmática del alumnado, como son la sensibilidad a las convenciones que regulan la interacción (participantes, intenciones comunicativas, tipo de evento comunicativo), el uso funcional de los recursos lingüísticos y su conocimiento de los elementos discursivos (como la coherencia y la cohesión textual o los tipos de texto). Esta perspectiva modifica significativamente el objetivo de la enseñanza de lenguas, que ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o más lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo” como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.

La perspectiva plurilingüe se puede promover prestando especial atención a la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación y a su aprendizaje. Esta perspectiva hace necesario poner el foco en el uso de estrategias, tanto las que facilitan la comunicación, como las que facilitan el aprendizaje, así como dotar al aprendiz de herramientas necesarias para llevar a cabo esta reflexión (metalenguaje y recursos para la evaluación). Por eso, el diseño de las actividades y situaciones de aprendizaje ha de integrar uso de estrategias y reflexión sobre la comunicación y el funcionamiento de la lengua.

C. Interculturalidad

Como saber básico, la interculturalidad comprende conocimientos, destrezas y actitudes para evitar la simplificación y los estereotipos. El aprendizaje de una Lengua Extranjera no implica convertirse en una persona del país o países donde se habla esa lengua ni abandonar valores culturales propios. Desde una perspectiva intercultural, aprender una Lengua Extranjera es consustancial con el aprendizaje del respeto por la diversidad cultural que caracteriza a cualquier comunidad o país y las diferencias individuales de sus miembros o habitantes. Con el fin de no limitar la diversidad cultural a clichés o estereotipos, la perspectiva que aquí se adopta no es la de transmitir la cultura de los países de habla inglesa como hace el enfoque tradicional, sino la de analizar manifestaciones o productos culturales a los que la lengua inglesa da acceso. Siguiendo las directrices del Consejo de Europa (Byram et al. 2002), este análisis estará orientado a comparar lo familiar con lo extraño, a tomar conciencia de cómo los propios valores influyen en nuestra



percepción de los valores de otras personas, a propiciar el entendimiento mutuo y la aceptación de la diferencia, con el fin último de preparar a los estudiantes para una comunicación más efectiva.

Por otra parte, ante la creciente diversidad cultural del alumnado, es necesario adoptar una perspectiva intercultural también cuando se trabajan los temas sugeridos a través del saber básico de léxico común y especializado, ya que el alumnado puede tener conceptos y experiencias diferentes de los mismos. Esto hace necesario adoptar una perspectiva que anime a identificar diferencias sociales y culturales y a compartir semejanzas para actuar de forma empática y respetuosa. A modo de ejemplo, el ocio y el tiempo libre no se entienden y se viven igualmente por todos los grupos sociales o culturas (pueden ser valorados como elementos esenciales para el bienestar del individuo o de la individuo o rechazados).

III.2. Concreción de los saberes básicos

III.2.1. Lengua Extranjera, Inglés I

A. Comunicación	
<i>Conocimientos, destrezas y actitudes</i>	<i>Orientaciones para la enseñanza</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Autoconfianza, iniciativa y asertividad. Estrategias de autorreparación y autoevaluación como forma de progresar en el aprendizaje autónomo de la Lengua Extranjera. – Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales. – Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas. – Funciones comunicativas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: describir fenómenos y acontecimientos; dar instrucciones y consejos; narrar acontecimientos pasados puntuales y habituales, describir estados y situaciones presentes y expresar sucesos futuros y de predicciones a corto, medio y largo plazo; expresar emociones; expresar la opinión; expresar argumentaciones; reformular, presentar las opiniones de otros, resumir. – Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género y la función textual. – Unidades lingüísticas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, la cantidad y la cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, las relaciones lógicas. – Léxico común y especializado de interés para el alumnado relativo a tiempo y espacio; estados, eventos y acontecimientos; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación, trabajo y emprendimiento; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura; así como estrategias de enriquecimiento léxico (derivación, familias léxicas, polisemia, sinonimia, antonimia). – Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. Alfabeto fonético básico. – Convenciones ortográficas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos. 	<p>El alumnado creará textos escritos, orales o multimodales de cierta extensión, con un propósito comunicativo concreto, para expresar funciones comunicativas variadas y adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo (describir fenómenos y acontecimientos; dar instrucciones y consejos; narrar acontecimientos pasados puntuales y habituales, describir estados y situaciones presentes, y expresar sucesos futuros y de predicciones a corto, medio y largo plazo; expresar emociones; expresar la opinión; expresar argumentaciones; reformular, presentar las opiniones de otros, resumir). Para ello, hará uso de un repertorio léxico de uso común y especializado y de interés para el alumnado (estados, eventos y acontecimiento; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación, trabajo y emprendimiento; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura). Para ampliar dicho repertorio léxico, así como para favorecer el aprendizaje autónomo de la Lengua Extranjera, la programación didáctica integrará estrategias de enriquecimiento léxico (derivación, familias léxicas, polisemia, sinonimia, antonimia, etc.) a partir del input, por ejemplo, en la fase post-tarea (en forma de análisis y/o práctica).</p> <p>Por ejemplo, se mostrarán distintas fotos de personas desarrollando un trabajo, evitando los estereotipos de género o de otro tipo, para activar los conocimientos del léxico ya adquirido relacionado con el mundo laboral. En gran grupo, se pedirá al alumnado que exprese su opinión sobre las características o cualidades más adecuadas para cada uno de los tipos de trabajo y qué condiciones serían deseables para llevarlo a cabo. A continuación, el alumnado buscará ofertas de empleo reales usando páginas web en lengua inglesa. En parejas, y cada uno a partir de una oferta de empleo de un tipo similar pero de la que el otro no tenga los detalles, se adoptarán distintos roles (entrevistado y entrevistador) para llevar a cabo una entrevista de trabajo, lo que creará la necesidad de expresar funciones comunicativas diversas y hacer uso de un léxico específico requerido por el contexto de la conversación (conversación formal), así como estrategias conversacionales como iniciar, mantener y terminar la conversación (fórmulas de cortesía) o dar y pedir aclaraciones (sobre el tipo de trabajo, los horarios, el salario y otras condiciones). El propósito comunicativo de la tarea consistiría en decidir cuál de las dos ofertas sería la mejor y por qué, clasificarlas en función de diferentes criterios, elaborar un ranking, etc.</p> <p>La mediación se puede trabajar en situaciones de aprendizaje en la que el alumnado entienda la necesidad de interceder transformando la información. Mediar puede requerir extraer las informaciones más relevantes, reformular las partes complicadas, reducir contenidos y simplificar su expresión, aportar información complementaria, así como tener en cuenta el registro y los aspectos socioculturales específicos (Consejo de Europa 2001, 2018). Para trabajar la mediación se pueden diseñar tareas que requieran transmitir información en contextos cotidianos en diferentes formatos, actuando como intermediarios entre interlocutores, en las que el alumnado tenga que reformular el mensaje según las necesidades de dichos interlocutores. Por ejemplo, se puede pedir al alumnado informar a un compañero/a, oralmente o por escrito, de las normas de alojamiento en un apartamento de alquiler turístico de Aragón basándose en la información de su página web y las opiniones de otros usuarios, para aclararle algo, llamar su atención sobre algo, ofrecerle algún tipo de ayuda, prevenirle de algo, etc.</p> <p>Continuando con el trabajo de la etapa anterior y de forma integrada en las situaciones de aprendizaje, en esta materia se ha de seguir prestando atención a los sonidos vocálicos (e.g. diferencia entre vocales largas y breves; reglas básicas para la relación entre fonema y grafía); modificaciones que se producen en el discurso conectado y diferencias entre el discurso rápido y el cuidadoso (rasgos que son</p>



- Convenciones y estrategias conversacionales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir y parafrasear, colaborar, negociar significados, detectar la ironía, etc.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información, y curación de contenidos: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, mediatecas. etiquetas en la red, recursos digitales e informáticos, etc.
- Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados: herramientas para el tratamiento de datos bibliográficos y recursos para evitar el plagio.
- Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, colaboración y cooperación educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la Lengua Extranjera.

relevantes para la comprensión pero no tanto para la inteligibilidad en la producción); y patrones acentuales. En este último caso habría que prestar atención a la colocación del acento nuclear y uso de las pausas, ya que estos rasgos tienen un gran impacto en la inteligibilidad del hablante y son claves a la hora de comunicar y comprender la intención comunicativa (Jenkins 2000, Walker 2010). Además, habría que prestar atención a los sonidos consonánticos, tanto individuales como a los grupos de consonantes (*consonant clusters*) que constituyen un problema para los hablantes de lengua castellana. Esto ocurre, por ejemplo, con los grupos consonánticos que aparecen al final de las palabras (e.g. *desk, next, nest*, etc.) y con las palabras que empiezan por “s” seguida de otra consonante (e.g. *sky, string, split*, etc.), fenómenos que no suceden en lengua castellana. Es especialmente relevante pronunciar los grupos de consonantes de forma correcta en el caso de los verbos regulares en pasado simple y palabras en plural, ya que la eliminación de una de las consonantes o la inserción de un sonido vocálico breve entre consonantes puede afectar al significado de forma considerable. En general, la pronunciación de los sonidos consonánticos es esencial para la inteligibilidad del hablante (Jenkins 2000, Walker 2010).

Para facilitar el aprendizaje y el uso de un alfabeto fonético básico, se puede recurrir a la asociación entre sonido y una palabra representativa del mismo, que puede ilustrarse con una imagen para que sea más fácil de recordar (e.g. *fish* para /ɪ/). Conocer un alfabeto fonético básico facilita la toma de conciencia de la relación entre fonema y grafía, de tal manera que cuando el alumnado se encuentre con una palabra nueva pueda intentar pronunciarla correctamente y al revés, cuando oiga una nueva palabra pueda escribir dicha palabra con corrección (Hewings 2004). La atención a la relación entre fonema y grafía se puede promover, por ejemplo, a través del visionado de material audiovisual subtulado en lengua inglesa.

B. Plurilingüismo

Conocimientos, destrezas y actitudes

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con un alto grado de autonomía, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta superando las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la Lengua Extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
- Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas para la autoevaluación, la coevaluación y la auto reparación.
- Expresiones y léxico específico para reflexionar y compartir la reflexión sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).
- Comparación sistemática entre lenguas a partir de elementos de la Lengua Extranjera y otras lenguas: origen y parentescos.

Orientaciones para la enseñanza

El diseño de las tareas requerirá que el alumnado utilice de forma creativa y deliberada estrategias y conocimientos para mejorar tanto su capacidad de comunicar como de aprender la Lengua Extranjera.

Por ejemplo, siendo que el léxico juega un papel preeminente en la comunicación, para promover la estrategia de recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas como el uso de léxico preciso y rico, el docente o la docente facilitarán una crítica de diferentes series actuales en la que previamente han sustituido adjetivos descriptivos con gran potencial connotativo (*exciting, thrilling, thought-provoking*, etc.) por adjetivos básicos o neutros (*good, bad*, etc.). El alumnado deberá sustituirlos de nuevo para recuperar el potencial evocador del lenguaje y, por lo tanto, el propósito comunicativo de la crítica.

Esta actividad puede llevar a una reflexión sobre la relación entre lenguaje y emoción o actitud y cómo el significado tiene un componente cultural (para ser precisos, es el resultado de una mezcla de factores culturales, políticos, sociales e históricos [Hedge 2000]). Lo que a su vez puede conducir a establecer comparaciones sobre la connotación léxica en las distintas lenguas del repertorio lingüístico del alumnado (por ejemplo, en relación a la actividad mencionada arriba, palabras aparentemente similares en dos lenguas pueden tener connotaciones muy diferentes, como *exciting* y *excitante*). Para el desarrollo de la competencia sociolingüística, el alumnado ha de ser consciente de que cuando se aprende una palabra es importante saber cómo funciona en el discurso, en qué contexto es más adecuada y qué asociaciones socioculturales transmite. Esto nos lleva a la necesidad de proporcionar al alumnado un input rico y extenso.

El uso de la traducción audiovisual es una herramienta muy útil para el aprendizaje de la Lengua Extranjera que puede dar pie a la comparación sistemática entre lenguas. De forma general, cuando se trata de traducción inversa (es decir, de la primera lengua a la Lengua Extranjera) se requiere un cierto dominio de la lengua, con lo que puede resultar adecuada en la etapa de Bachillerato. Por ejemplo, se podría llevar a cabo una actividad interdisciplinar en la que el alumnado subtitule en lengua inglesa producciones audiovisuales (e.g. un corto, un documental, un anuncio publicitario, una reseña audiovisual, etc.) realizadas en otras materias o como proyectos de centro. Por otra parte, desde el punto de vista del aprendizaje de la Lengua Extranjera y para el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado, sería posible sacar partido a los diversos certámenes nacionales e internacionales que se convocan para la creación de material audiovisual en entornos escolares, ya que constituyen un contexto auténtico para la traducción audiovisual.

C. Interculturalidad

Conocimientos, destrezas y actitudes

Orientaciones para la enseñanza



<ul style="list-style-type: none"> – La Lengua Extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, facilitador del acceso a otras culturas y otras lenguas y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal. – Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la Lengua Extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la Lengua Extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a convenciones sociales, normas de cortesía y registros; instituciones, costumbres y rituales; valores, normas, creencias y actitudes; estereotipos y tabúes; lenguaje no verbal; historia, cultura y comunidades; relaciones interpersonales y procesos de globalización en países donde se habla la Lengua Extranjera. – Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos. – Estrategias de detección, rechazo y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. 	<p>Se promoverá la dimensión de la Lengua Extranjera como medio de entendimiento y de enriquecimiento personal, analizando semejanzas y diferencias entre culturas desde una perspectiva crítica y responsable de valores democráticos.</p> <p>Por ejemplo, el alumnado buscará una imagen de cualquier medio (prensa, internet, película, etc.) que le produzca un impacto positivo o negativo (que le haya hecho pensar, que le ha encantado, que sea difícil de creer, etc.). La imagen deberá mostrar al menos a una persona de un contexto sociocultural diferente al del alumnado (e.g. una foto de una persona sin hogar en nuestro país, un póster de un atleta paralímpico, un folleto de un destino vacacional exótico donde aparezcan personas locales, un personaje público en una determinada situación, etc.). Esta imagen puede dar pie a distintas actividades de lengua que se integren en una situación de aprendizaje para explorar, desde diferentes perspectivas, qué efecto o efectos se pretende conseguir con la misma. Para ello se pueden diseñar secuencias didácticas en torno a diferentes formas de explorar esa imagen: describir la imagen y justificar por qué se ha elegido; describir los sentimientos que provoca; debatir si la persona que aparece representada estaría de acuerdo con dicha representación; imaginar una posible conversación con esta persona y dramatizar dicha conversación; comparar su vida con la propia; buscar más información sobre la imagen y la persona representada, o sobre el efecto de ese tipo de imágenes en los medios y transmitirla oralmente, por escrito o de forma multimodal. Esta propuesta está basada en la <i>Autobiografía de encuentros interculturales a través de los medios</i> del Consejo de Europa (2013).</p> <p>Otro ejemplo para trabajar el conocimiento de los procesos sociales, las habilidades para interpretarlos y de descubrimiento e interacción que son consustanciales al desarrollo de la conciencia intercultural, podría ser una actividad en la que el alumnado tenga que reconocer la intención comunicativa de mensajes de texto de uso común entre los jóvenes. Por ejemplo, se presentará una situación en la que el mal uso de una expresión da lugar a una situación cómica (por ejemplo, el uso de <i>LOL</i> como acrónimo de <i>lots of love</i> en vez de <i>laughing out loud</i>). El alumnado buscará en internet expresiones comunes para la comunicación entre personas de su edad que se utilizan en otros países y deberá inferir la situación comunicativa a la que hacen referencia para, posteriormente, enviar sus propios mensajes.</p>
--	---

III.2.2. Lengua Extranjera, Inglés II

A. Comunicación	
Conocimientos, destrezas y actitudes	Orientaciones para la enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> – Autoconfianza, iniciativa y asertividad. Estrategias de autorreparación y autoevaluación como forma de progresar en el aprendizaje autónomo de la Lengua Extranjera. – Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales. – Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación en situaciones cotidianas. – Funciones comunicativas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: describir fenómenos y acontecimientos; dar instrucciones y consejos; narrar acontecimientos pasados puntuales y habituales, describir estados y situaciones presentes, y expresar sucesos futuros y predicciones a corto, medio y largo plazo; expresar emociones; expresar la opinión; expresar argumentaciones; reformular, presentar las opiniones de otros, resumir. – Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto, organización y estructuración según el género y la función textual. – Unidades lingüísticas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y 	<p>El alumnado creará textos escritos, orales o multimodales de cierta extensión, con un propósito comunicativo concreto, para expresar funciones comunicativas variadas y adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo (describir fenómenos y acontecimientos; dar instrucciones y consejos; narrar acontecimientos pasados puntuales y habituales, describir estados y situaciones presentes, y expresar sucesos futuros y de predicciones a corto, medio y largo plazo; expresar emociones; expresar la opinión; expresar argumentaciones; reformular, presentar las opiniones de otros, resumir). Para ello, hará uso de un repertorio léxico de uso común y especializado y de interés para el alumnado (estados, eventos y acontecimiento; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación, trabajo y emprendimiento; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura). Para ampliar dicho repertorio léxico, así como para favorecer el aprendizaje autónomo de la Lengua Extranjera, la programación integrará estrategias de enriquecimiento léxico (derivación, familias léxicas, polisemia, sinonimia, antonimia, etc.) a partir del input, por ejemplo, en la fase post-tarea (análisis y/o práctica).</p> <p>Por ejemplo, el alumnado elaborará una reclamación por una compra realizada en Internet mostrando elementos de negociación y solución, contrastando alternativas. Para elaborarla tendrá que describir el producto adquirido, explicar por qué no está contento con la compra, y proponer dichas alternativas. Para ello, se podría partir de una página web existente y pedir al alumnado que se informe sobre la política de devolución y lea las opiniones de otros compradores. A partir de esta actividad se podría prestar atención al léxico y las posibilidades de la derivación (e.g. <i>problem-problematic, difficult-difficulty, replace-replacement</i>) para producir intensificación semántica como estrategia de comunicación por su contribución al logro del fin comunicativo, poniendo el foco así en el componente pragmático de la comunicación.</p> <p>En esta etapa, se puede hacer uso de (fragmentos de) textos literarios de cierta complejidad (poemas, cuentos cortos, novela gráfica, autobiografía creativa, etc.), integrados en situaciones de aprendizaje, para trabajar estrategias y conocimientos</p>



<p>sus propiedades, cantidad y cualidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Léxico común y especializado de interés para el alumnado relativo a tiempo y espacio; estados, eventos y acontecimientos; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación, trabajo y emprendimiento; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura; así como estrategias de enriquecimiento léxico (derivación, familias léxicas, polisemia, sinonimia, antonimia). – Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. Alfabeto fonético básico. – Convenciones ortográficas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos. – Convenciones y estrategias conversacionales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir y parafrasear, colaborar, negociar significados, detectar la ironía, etc. – Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información, y curación de contenidos: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, mediatecas, etiquetas en la red, recursos digitales e informáticos, etc. – Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados: herramientas para el tratamiento de datos bibliográficos y recursos para evitar el plagio. – Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, colaboración y cooperación educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la Lengua Extranjera. 	<p>necesarios para identificar matices de significado y reconocer el uso estético de la lengua; prestar atención a la relación entre forma y contenido (incluyendo la prosodia); integrar diferentes modos de comunicación, destrezas lingüísticas y de pensamiento crítico; así como expresar emociones u opiniones y conexiones con la experiencia personal. Cada uno de los distintos géneros discursivos permite explorar la comunicación desde perspectivas diferentes y puede contribuir de forma diferente al aprendizaje de la Lengua Extranjera. Por ejemplo, la novela gráfica tiene la ventaja de que la imagen puede ayudar a entender el significado del texto por parte del alumnado de forma autónoma y permite trabajar la alfabetización audiovisual, mientras que la poesía dirige la atención a los elementos sonoros del lenguaje y da pie a diferentes interpretaciones (Pellicer-Ortín y Romo-Mayor 2020).</p>
--	--

B. Plurilingüismo

<i>Conocimientos, destrezas y actitudes</i>	<i>Orientaciones para la enseñanza</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con un alto grado de autonomía, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta superando las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la Lengua Extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio. – Estrategias para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. – Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas para la autoevaluación, la coevaluación y la auto reparación. – Expresiones y léxico específico para reflexionar y compartir la reflexión sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). 	<p>Se integrarán actividades en la programación didáctica para que el alumnado use conscientemente las estrategias que se adaptan mejor al propio estilo y a los diferentes aprendizajes, reparando lagunas de comprensión a partir del contexto, palabras claves, redundancias, ejemplos, así como de los propios conocimientos, prestando atención a los elementos prosódicos y cinésicos (pausas, interrupciones, entonación, tono, comportamiento corporal y gestos) para agilizar la comprensión oral. Por ejemplo, de forma guiada, el alumnado creará un documento tipo infografía sobre las diferentes estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comprensión, tales como <i>read the sentence, look before before and after, break it up, look around, find similarities with other languages of your repertoire, analyse the root</i>, etc. Una vez finalizado, se utilizará como recurso de consulta autónoma.</p> <p>Por otra parte, en esta materia la organización, recuperación y utilización creativa de unidades léxicas a partir de un repertorio lingüístico personal se puede trabajar de una manera sistemática y compleja a través de recursos como el mapeo semántico (<i>semantic mapping</i>), pidiendo al alumnado que cree redes de palabras. Por ejemplo, se puede construir una red en torno a una palabra seleccionada respondiendo a preguntas como “¿qué es? ¿cómo es? ¿cómo se pronuncia? ¿qué ejemplos puedo dar de su uso en contexto? ¿en qué me hace pensar? ¿cómo expresaría este concepto en otras lenguas de mi repertorio?; y/o animando al alumnado a proporcionar sinónimos, antónimos, frases, ilustraciones, palabras derivadas, asociaciones en función del contexto de uso, hiperónimos e hipónimos, etc. Otra sugerencia sería</p>



<ul style="list-style-type: none"> – Comparación sistemática entre lenguas a partir de elementos de la Lengua Extranjera y otras lenguas: origen y parentescos. 	<p>utilizar un organizador gráfico (como el modelo de Frayer) para hacer tarjetas de vocabulario clave. Este tipo de procesamiento, que va más allá de la revisión de palabras, favorece el aprendizaje de la Lengua Extranjera. Las redes semánticas y organizadores gráficos para el léxico se podrían trabajar de forma conjunta en las distintas materias lingüísticas del currículo.</p>
C. Interculturalidad	
<i>Conocimientos, destrezas y actitudes</i>	<i>Orientaciones para la enseñanza</i>
<ul style="list-style-type: none"> – La Lengua Extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, como facilitador del acceso a otras culturas y otras lenguas y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal. – Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la Lengua Extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la Lengua Extranjera. – Aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a convenciones sociales, normas de cortesía y registros; instituciones, costumbres y rituales; valores, normas, creencias y actitudes; estereotipos y tabúes; lenguaje no verbal; historia, cultura y comunidades; relaciones interpersonales y procesos de globalización en países donde se habla la Lengua Extranjera. – Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos. – Estrategias de prevención, detección, rechazo y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. 	<p>El alumnado actuará de forma crítica y responsable analizando semejanzas y diferencias entre culturas, procesos de globalización y valores democráticos. Por ejemplo, el alumnado buscará una misma noticia de alcance internacional en varios periódicos (impresos o digitales) en su propia lengua y en lengua inglesa para poder a continuación comparar el tratamiento de la información y la perspectiva de cada uno de los medios en tanto en cuanto se ve reflejada en el discurso, con el fin de promover su conciencia de cómo el discurso contribuye a la construcción de la información, opiniones, ideas, o ideologías (Lenz and Berthele 2010).</p> <p>Para promover la atención al léxico relacionado con los derechos humanos, la igualdad, la dignidad, el género, los prejuicios, los estereotipos, las minorías étnicas o el racismo y su procesamiento se trabajará, por ejemplo, sobre textos acerca del choque cultural en diferentes países. En pequeños grupos, el alumnado seleccionará en dichos textos vocabulario relacionado con estereotipos, racismo, o discriminación y lo organizará o clasificará. Posteriormente se realizará una puesta en común en gran grupo con el objetivo de compartir sus hallazgos e identificar las expresiones más recurrentes. Como actividad final el alumnado puede preparar un concurso de preguntas-respuestas tipo trivia en formato digital que sirva como repaso y consolidación del aprendizaje.</p> <p>Para entender la cultura no como algo fijo y estático, sino como algo fluido y cambiante, se puede animar al alumnado a cuestionarse cómo se representa una cultura o sociedad concreta. Para ello, se pedirá al alumnado que busque fotografías que representen la sociedad de los países de habla inglesa para posteriormente comentar los posibles estereotipos que hayan aparecido en dichas imágenes. Esto se trabajará a partir de preguntas como ¿Hay fotografías que representen alguna minoría étnica? ¿Qué religión crees que practican estas personas? ¿Las fotografías incluyen hombres y mujeres? ¿Qué actividad está realizando cada una de las personas? ¿Qué franjas de edad aparecen en las fotos? En una segunda fase, se reflexionará sobre los posibles prejuicios e ideas estereotipadas que existen sobre la sociedad de nuestro país.</p>

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas

IV.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

La investigación en adquisición de lenguas llevada a cabo en las aulas en las dos o tres últimas décadas permite formular unos principios básicos para orientar la enseñanza de la materia Inglés como Lengua Extranjera (Ellis y Shintani 2014). Esta investigación señala que la instrucción es más efectiva a la hora de desarrollar la competencia comunicativa y ampliar el repertorio lingüístico del alumnado cuando se aborda fundamentalmente desde el propósito comunicativo. Pero, además, en este contexto comunicativo, la instrucción debe asegurar que los alumnos y las alumnas prestan atención a los aspectos formales del lenguaje, para que aquellos creen conexiones entre significado y forma.

Para promover las conexiones entre significado y forma se pueden utilizar técnicas de realce de los aspectos formales del texto (*input enhancement*, e.g. uso de negrita, subrayado, cursiva y énfasis o repetición en el caso del texto oral), así como llevar a cabo actividades de procesamiento del input y análisis del discurso (a diferencia del enfoque tradicional centrado en el análisis de oraciones, con el que se pierde la naturaleza pragmática del lenguaje). Otras opciones serían el uso de *feedback* interaccional (e.g. solicitar aclaraciones, repetir, reformular con énfasis para resaltar aspectos concretos); el diseño de tareas colaborativas para la producción de textos orales, escritos o multimodales en los que se requiere corrección formal; y el diseño de tareas comunicativas que incorporen elementos lingüísticos de forma intencionada (*focused tasks*, Ellis 2003). Se ha de distinguir entre este tipo de tareas y el ejercicio situacional diseñado para trabajar un aspecto formal (es decir, para proporcionar práctica contextualizada de un elemento lingüístico específico). En el caso de las tareas diseñadas para incorporar elementos lingüísticos, no se informa al alumnado sobre cuál es el foco lingüístico de las mismas, para que no las orienten hacia la mera práctica de



lenguaje sino hacia el propósito comunicativo. La diferencia es muy relevante desde un punto de vista psicolingüístico. Finalmente, otra opción para ayudar al alumnado a establecer conexiones entre significado y forma sería la instrucción explícita orientada a las necesidades detectadas a partir de la tarea comunicativa o situación de aprendizaje. Esta instrucción podría llevarse a cabo también de forma preventiva, para facilitar la realización de la actividad comunicativa. Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que no todos los elementos lingüísticos responden igualmente a la instrucción y que no hay una relación directa entre grado de complejidad lingüística y aprendizaje.

La investigación en las aulas también ha demostrado que es importante que el alumnado desarrolle tanto un repertorio de expresiones y frases hechas (que contribuyen a la fluidez y a facilitar el uso funcional de la lengua), como su competencia para utilizar la lengua de forma creativa. El primero es especialmente importante en las fases iniciales del aprendizaje, por lo que habrá sido clave en las etapas educativas anteriores. En cuanto a la competencia para el uso creativo de la Lengua Extranjera, la enseñanza debe priorizar el desarrollo del conocimiento implícito, mediante la participación en situaciones de aprendizaje, sin dejar de lado el conocimiento explícito, que puede servir para facilitar el proceso de atención a la forma y, por lo tanto, para que el alumnado sea consciente de sus necesidades en la Lengua Extranjera. Si bien en las etapas educativas anteriores este proceso de atención a la lengua y de identificación de las propias necesidades habrá sido fundamentalmente guiado y modelado, en Bachillerato se ha de promover el desarrollo progresivo de la capacidad para reflexionar de forma sistemática sobre el funcionamiento de la Lengua Extranjera en el contexto de la actividad comunicativa, con el fin de ayudar al alumnado a establecer relaciones entre forma y función con un creciente grado de autonomía. Además, es necesario tener en cuenta que, por la madurez cognitiva del alumnado, en esta etapa educativa la instrucción explícita en el contexto de la actividad comunicativa puede ser efectiva para establecer dichas relaciones y que el uso de metalenguaje podría favorecer este proceso. Hay que tener en cuenta también que el aprendizaje de una Lengua Extranjera se ve influido por el aprendizaje de las demás lenguas que forman parte del repertorio lingüístico del individuo, por lo que la atención a su funcionamiento propicia el aprendizaje de estas otras lenguas.

Por otra parte, el aprendizaje de una Lengua Extranjera requiere de exposición prolongada a una gran cantidad de input rico y variado, puesto que gran parte del aprendizaje de la misma ocurre de forma incidental, más que de forma intencionada. Para ello, por un lado, se ha de maximizar el uso de la Lengua Extranjera en el aula (lo cual no implica excluir la primera lengua, que puede tener una función estratégica por parte del docente o de la docente y mediadora del aprendizaje para el alumnado). Por otro lado, se han de promover oportunidades para que el alumnado reciba input fuera del aula, para lo que necesitará orientaciones prácticas y apoyo a diversos niveles (planes de lectura, proyectos de etapa o de centro, actividades de inmersión lingüística, colaboración en proyectos internacionales, etc.). Además, el aprendizaje de la Lengua Extranjera requiere de muchas oportunidades de producción e interacción que vayan más allá de la mera práctica controlada o guiada, que suele dar lugar a una producción demasiado breve y simplificada. Esto constituye una de los principales fundamentos para el diseño instruccional en torno a situaciones de aprendizaje: la investigación en las aulas demuestra que el alumnado produce más lenguaje y de mayor complejidad cuando son ellos mismos los que inician la interacción y tienen que buscar sus propias palabras. Además, mediante las situaciones de aprendizaje se proporcionan oportunidades para adoptar diferentes roles discursivos (el de iniciar y responder), así como para utilizar el lenguaje con diferentes funciones (como, por ejemplo, formular aclaraciones, pedir y ceder la palabra, expresar opinión, etc.). Hay que tener en cuenta que la interacción no es solo un medio para automatizar recursos lingüísticos previos, sino para crear nuevos recursos (al tratar de expresar significados propios se crean las condiciones para que los aprendices presten atención a la lengua), así como para testar las hipótesis que se va formulando el alumnado sobre el funcionamiento de la lengua. Para fomentar una interacción más rica será necesario que las actividades, tareas o situaciones de aprendizaje tengan un propósito comunicativo claro, vengán acompañadas de instrucciones precisas y proporcionen criterios claros de finalización.

Finalmente, la investigación en el aula demuestra que existen diferencias individuales significativas, como lo son la aptitud, la motivación, la disposición a comunicarse, y el uso de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas). Esto hace recomendable diseñar diferentes tipos de actividades y emplear diferentes estrategias de instrucción, así como promover la motivación a sus distintos niveles (Dörnyei 1994, 2005): hacia la Lengua Extranjera; en relación al propio alumnado (percepción de autoeficacia, identidad y valores); y en diferentes aspectos de la situación de aprendizaje: materiales (interés, relevancia personal, social y cultural), docente (presentación de la tarea, tipo de autoridad, tipo de *feedback*) y grupo (cohesión y metas grupales). Además, desde la perspectiva de la atención



a la diversidad y la enseñanza inclusiva conviene tener en cuenta los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para ello, se pueden utilizar diferentes medios de representación para proporcionar el input (e.g. uso de subtítulos, alternativas no visuales, material en formato digital, transcripción de interacción oral, etc.); así como promover distintas formas de acción y expresión (e.g. facilitar modelos o ejemplos, dividir las metas en objetivos alcanzables) y de implicación (e.g. integrar estrategias para establecer objetivos propios y proporcionar retroalimentación informativa y constante con respecto a los objetivos establecidos). Es decir, para facilitar una educación inclusiva puede ser necesario dotar de flexibilidad a los materiales y métodos de enseñanza (Fernández 2018).

IV.2. Evaluación de aprendizajes

El enfoque orientado a la acción basado en la participación activa en situaciones de aprendizaje en las que el alumnado desarrolla su competencia comunicativa llevando a cabo tareas de lengua de diferente naturaleza, y actuando de forma similar a como lo haría en un contexto real, implica adoptar una perspectiva que da más relevancia a lo se sabe hacer en la Lengua Extranjera que a lo que no sabe hacer (*proficiency Vs deficiency perspective*). Siendo que las tareas no solo promueven la adquisición de la Lengua Extranjera, sino que tienen un gran valor para evaluar la competencia comunicativa del alumnado, es necesario definir de forma clara qué ha de saber hacer el alumnado en y con la Lengua Extranjera. Para ello se han de identificar tanto descriptores de capacidad lingüística (los *puede hacer* o *can-do's*) como requisitos de la tarea en sí, es decir, aquello que se considere un objetivo en una determinada situación de aprendizaje en un momento concreto de la programación didáctica (teniendo en cuenta que los objetivos didácticos irán variando a lo largo de dicha programación en función de la progresión que se integre en la misma).

Los descriptores de capacidad lingüística han de estar alineados con los criterios de evaluación (que concretan las competencias específicas de la materia y, por lo tanto, son indicadores de su desarrollo). Estos descriptores serán más útiles cuanto más específicos y observables sean. Además, pueden tener una función formativa, ya que hacen visibles las expectativas de aprendizaje, así como utilizarse para proporcionar retroalimentación informativa al alumnado. Si queremos que el alumnado los entienda y los utilice sería recomendable redactarlos en un lenguaje sencillo (o bien diseñar una versión simplificada para el alumnado) y compartirlos con el alumnado con anterioridad a la realización de la tarea o participación en la situación de aprendizaje.

Los descriptores de capacidad lingüística y requisitos de la tarea se agrupan en forma de rúbrica. Una tarea sencilla podría evaluarse con un listado de descriptores, sin necesidad de detallar cada nivel de logro de la rúbrica. Una tarea o situación de aprendizaje más compleja puede hacer necesario detallar los distintos niveles de logro, que pueden ser: nivel 1 *insuficiente*; nivel 2 *mínimos*; nivel 3 *adecuado*; nivel 4 *buen desempeño*. Además, pueden establecerse dos niveles extraordinarios: nivel previo (sin evidencias, necesidades educativas especiales, adaptación curricular); y nivel de excelencia (desempeños con alto grado de iniciativa, autonomía y originalidad). Estos dos niveles extraordinarios dotan de flexibilidad a la herramienta de evaluación. La ponderación de los distintos descriptores dependerá de los objetivos de aprendizaje establecidos y estará supeditada a la programación didáctica, que ha de incorporar necesariamente continuidad y progresión. Es decir, los descriptores de una misma tarea o de una tarea similar podrían ponderarse de manera diferente la próxima vez que se realice esa tarea.

Para determinar los niveles de logro, puede ser útil hacer uso de los descriptores de capacidad lingüística del Marco Común Europeo de Referencia (2001, 2018), teniendo en cuenta que no constituyen una herramienta de estandarización, sino más bien un recurso que permite calibrar lo que se requiere hacer en y con la Lengua Extranjera. Es decir, el Marco puede ayudarnos a tomar conciencia de cuál sería el nivel de referencia común en el que es esperable alcanzar un determinado logro en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera. Por ejemplo, si nos fijamos en la riqueza de vocabulario, al inicio de la etapa es esperable que el alumnado tenga un vocabulario suficiente para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero es poco probable que disponga de un vocabulario amplio, común y especializado, sobre asuntos relativos a, por ejemplo, relaciones personales, sociales académicas y profesionales, o ciencia y tecnología, historia y cultura. Al final de la etapa es más probable que el alumnado sea capaz de utilizar el vocabulario trabajado con cierta precisión léxica, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación, pero no que su precisión léxica sea generalmente alta en todos los contextos. Centrándonos en la corrección gramatical, al inicio de



la etapa es esperable que el alumnado se comunique con razonable corrección en situaciones cotidianas y posea cierto control gramatical aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Al final de la etapa es esperable que el alumnado desarrolle mayor control gramatical y no cometa errores que produzcan malentendidos, pero no tanto que el grado de corrección gramatical sea consistente, en cualquier contexto o situación comunicativa. Estos son solo dos ejemplos de cómo el Marco puede ser de utilidad a la hora de establecer expectativas de logro. No hay que olvidar, sin embargo, que lo que se pretende es identificar descriptores de aquellos logros que suponen un aprendizaje, es decir, un reto óptimo con respecto a la capacidad lingüística actual del alumnado.

Para construir una rúbrica se puede partir de las especificaciones de la tarea o situación de aprendizaje. Será más fácil evaluar el logro cuanto mejor estén definidas las especificaciones que el docente o la docente consideren necesarias: e.g. propósito comunicativo, género textual, formato y extensión, condiciones de la tarea (como el tipo de agrupamiento), uso de herramientas y estrategias para planificar, ejecutar, evaluar o reparar la comunicación, etc. Se recomienda identificar un número de descriptores manejable (si la rúbrica es demasiado exhaustiva, dejará de ser una herramienta útil y se convertirá en un mero documento burocrático) pero que permita evaluar todo aquello que se haya identificado como requisito de la tarea o descriptor de la capacidad lingüística que se espera demostrar. Para facilitar la labor de identificar estos descriptores, puede ser conveniente utilizar un modelo de la tarea realizada llevada a cabo por un hablante competente (*proficient speaker model*), que puede ser el propio docente o la propia docente.

También es posible elaborar rúbricas genéricas para evaluar el logro en relación a las distintas actividades de lengua (comprensión, producción, interacción y mediación) sin hacer referencia a especificaciones de una tarea concreta. Hay que tener en cuenta que en este caso igualmente puede ser preciso incorporar continuidad y progresión. Es decir, habrá que adaptar las rúbricas genéricas en función de la programación didáctica para incluir los objetivos y saberes básicos específicos que se abordan en cada momento (e.g. funciones comunicativas, género discursivo, unidades lingüísticas, léxico, patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación, etc.), puesto que en nuestro sistema educativo la evaluación se ha de centrar en la habilidad para usar la Lengua Extranjera en un contexto específico y como resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y no en la habilidad lingüística general.

IV.3. Diseño de situaciones de aprendizaje

En esta materia, una situación de aprendizaje puede considerarse una tarea o conjunto de tareas de lengua (Ellis 2003), que se ha de entender como un plan didáctico diseñado para estimular el uso pragmático de la Lengua Extranjera, contextualizado y auténtico, con un propósito comunicativo claro y explícito que no consiste meramente en la comprensión o producción de lenguaje en sí y en el que además se integren oportunidades de atención a las formas lingüísticas. Este plan no ha de especificar qué formas lingüísticas ha de utilizar el alumnado, sino que debe permitir que sean ellos mismos quienes hagan uso del lenguaje que consideren necesario para llevar a cabo dicho propósito comunicativo (si bien es cierto que hay situaciones de aprendizaje que predisponen al uso de ciertas formas lingüísticas). La tarea incorpora algún tipo de vacío de información, opinión o razonamiento que hace necesaria la comunicación en cualquiera de sus modos (comprensión, producción, interacción, mediación). Es decir, en una situación de aprendizaje la Lengua Extranjera se utiliza de la misma manera que en un contexto real. Además, una situación de aprendizaje supone un reto cognitivo, es decir, no es una mera práctica lingüística. El propósito comunicativo es el factor que determina la finalización de la tarea, pudiendo ser relevante para el aprendizaje de la Lengua Extranjera en sí o no. Por ejemplo, una situación de aprendizaje puede conllevar una decisión que sea irrelevante en términos de aprendizaje de la lengua como, por ejemplo, qué destino sería más apropiado para un viaje escolar. Lo importante es que para tomar esa decisión es necesario activar procesos cognitivos y comunicativos que requieren un uso pragmático de la Lengua Extranjera.

Hay diferentes perspectivas que nos permiten diseñar tareas de lengua para integrarlas en situaciones de aprendizaje partiendo de un análisis de las necesidades del alumnado. Las tareas se podrían diseñar desde una perspectiva pedagógica en función del tipo de proceso mental necesario (hacer una lista, ordenar, clasificar, comparar, tomar una decisión, planificar, etc. [Willis y Willis 2007]) o del modo de comunicación que requieren (comprensión, producción, interacción, mediación). También es posible adoptar la perspectiva del género discursivo oral, escrito o multimodal que constituirá el objetivo de la tarea (por ejemplo, la realización de un mural o la comprensión de un texto escrito). Otra opción sería tener en cuenta el tipo de actividad cognitiva que suponen: vacío o transferencia de información, vacío de razonamiento, o vacío de opinión (como preferencias personales, sentimientos, actitud, etc., es decir, una



tarea más abierta porque hay múltiples soluciones). Sería posible también considerar el potencial para el aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, una situación de aprendizaje que requiere interacción es potencialmente más efectiva que otra en la que la interacción es opcional; lo mismo ocurre cuando el alumnado ha de alcanzar un acuerdo comparado con una situación en la que sea posible disentir; de la misma manera, el hecho de que haya una única solución requiere más negociación de significado que cuando son válidas varias soluciones. Por otra parte, la dificultad de una tarea dependerá de factores como el tipo de input proporcionado, las condiciones en las que se lleva a cabo dicha tarea, los procesos cognitivos y discursivos necesarios para llevarla a cabo y los objetivos comunicativos de la misma (comprensión, producción, interacción, mediación).

En cuanto al diseño instruccional en torno a situaciones de aprendizaje es importante considerar las actividades que preceden a la tarea, así como las que se realizan tras la misma. La fase previa se suele dedicar a preparar al alumnado para que se comporte de aquella manera que promueve el aprendizaje de forma más efectiva: explicando la utilidad y la finalidad de la actividad; modelando la actividad o presentándola de forma motivadora; elicitando conocimientos previos sobre el tema; proporcionando input en forma de textos orales, escritos o multimodales, que pueden acompañarse de actividades para prestar atención a la forma (*focusing activities*); o proporcionando léxico necesario para llevarla a cabo. Durante la tarea se han de crear las condiciones para que el alumnado actúe como usuario de la Lengua Extranjera. Por eso, en esta fase el docente o la docente actúan como interlocutores, ayudando al alumnado a expresar lo que quiere comunicar, en vez de proporcionar instrucción explícita a no ser que el alumnado lo requiera expresamente. En algunos modelos en esta fase se propone incluir una actividad de exposición o presentación oral, es decir, un momento en el que el alumnado ha de prestar más atención a la corrección lingüística porque ha de hacer una comunicación formal que requiere planificarse bien. En este caso el docente o la docente pueden ayudar al alumnado a revisar y refinar su intervención. Desde un punto de vista psicolingüístico, esta actividad de presentación favorece la adquisición de la lengua porque es el alumnado el que requiere las formas lingüísticas que necesita, actuando como agente de su propio aprendizaje. Esto puede promover también que se incremente el uso de la lengua inglesa en los grupos de trabajo, ya que luego se ha de llevar a cabo una presentación oral. Finalmente, tras la realización de una tarea, se ha de integrar la atención a la lengua. Para ello, se puede pedir al alumnado que repita la tarea, lo que suele resultar en un aumento de la complejidad y la fluidez. Asimismo, para promover la percepción de elementos lingüísticos, su sistematización o simplemente para su explicación, se pueden incluir actividades de análisis lingüístico tanto inductivas (por ejemplo, proporcionando un *proficient speaker model*) como deductivas, así como actividades de mera práctica para sistematizar y automatizar formas lingüísticas. Al realizarse tras la tarea, las actividades de análisis y práctica son más relevantes que si se incluyeran de forma previa, puesto que dan respuesta a las necesidades que han surgido durante la tarea y porque se ha creado el contexto que hace que la atención a los elementos lingüísticos tenga un propósito comunicativo. Además, contribuyen a la motivación, puesto que el alumnado necesita saber de forma clara qué es lo que se ha estado trabajando.

Una situación de aprendizaje puede ser breve, pudiéndose diseñar para una sola sesión, o podría ir construyéndose a lo largo de varias sesiones, integrando tareas simples y tareas complejas, así como convertirse en una ruta de aprendizaje o proyecto. Además, siendo que el modelo de enseñanza-aprendizaje competencial permite y fomenta la cooperación y colaboración entre materias, debemos tener en cuenta el carácter interdisciplinar a la hora de planificar el desarrollo de las situaciones de aprendizaje que se propongan.

IV.4. Ejemplificación de situaciones de aprendizaje

Ejemplo de situación de aprendizaje: *Selling Point*

Diseño de anuncios publicitarios haciendo un uso creativo del lenguaje y evitando estereotipos y contenido discriminatorio.

Introducción y contextualización:

La situación de aprendizaje va dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato. La duración aproximada es de 2 semanas y puede realizarse en cualquiera de los trimestres.



Esta situación de aprendizaje ha sido diseñada atendiendo a los elementos del currículo: se trabajan varios de los saberes básicos del nivel; se desarrollan tanto las competencias clave como las específicas de la materia; y será evaluada de acuerdo con los criterios de evaluación que establece el currículo.

Esta situación de aprendizaje sigue los principios del Desarrollo Universal del Aprendizaje (DUA) en cuestiones metodológicas y de atención a las necesidades individuales y está estrechamente relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 Educación y Calidad y 5 Igualdad de Género.

Objetivos didácticos:

- Seleccionar anuncios publicitarios en la Lengua Extranjera para identificar, analizar e interpretar los rasgos discursivos y el propósito comunicativo de textos publicitarios orales, escritos o multimodales.
- Describir imágenes, fotografías o contenido audiovisual.
- Comparar eslóganes y otros recursos que se utilizan con finalidad persuasiva en la Lengua Extranjera con los usados en otras lenguas.
- Redactar un eslogan haciendo un uso creativo de la lengua y atendiendo a las convenciones del lenguaje publicitario.
- Establecer interacción en situaciones comunicativas que requieran el uso de estrategias de comunicación como solicitar aclaraciones o la reformulación, y ofrecer explicaciones o argumentos.
- Crear un anuncio publicitario haciendo uso de herramientas digitales.
- Planificar, revisar y corregir sus propias producciones (orales, escritas y multimodales).
- Utilizar estrategias de coevaluación.

Elementos curriculares involucrados:

Competencias clave:

Esta situación de aprendizaje contribuye al desarrollo de las siguientes competencias clave: competencia en comunicación lingüística (comprensión y producción de textos, interacción con el resto de la clase, mediación, interpretación crítica de mensajes audiovisuales), competencia plurilingüe (comparación de varias lenguas, uso de estrategias de aprendizaje y comunicación), competencia digital (uso de herramientas digitales para la búsqueda avanzada de información y realización de tareas, creación de contenidos digitales), competencia personal, social y de aprender a aprender (planificación de tareas, aprendizaje a partir del error), competencia ciudadana (trabajar la equidad, la igualdad de género) y competencia en conciencia y expresión culturales (diseño de un anuncio publicitario).

Competencias específicas:

A través de esta situación de aprendizaje se desarrollan todas las competencias específicas: CE.LEI.1, CE.LEI.2, CE.LEI.3, CE.LEI.4, CE.LEI.5, CE.LEI.6.

Saberes básicos:

A. Comunicación

- Autoconfianza, iniciativa y asertividad.
- Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos persuasivos orales, escritos y multimodales.
- Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten llevar a cabo actividades de mediación basadas en anuncios publicitarios.
- Funciones comunicativas adecuadas al ámbito y al contexto comunicativo: describir estados y situaciones presentes, y expresar sucesos futuros; expresar emociones; expresar la opinión; expresar argumentaciones; reformular, presentar las opiniones de otros, resumir.
- Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios (narrativo, descriptivo y persuasivo): características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género, la función textual y la estructura.



- Unidades lingüísticas y significados asociados a dichas unidades (como adjetivos; verbos modales y otras formas lingüísticas para expresar razonamiento deductivo).
- Léxico común y especializado de interés para el alumnado relativo a tiempo y espacio; estados, eventos y acontecimientos; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, y profesionales; educación, lengua y comunicación intercultural; cultura; así como estrategias de enriquecimiento léxico (derivación, familias léxicas, polisemia, sinonimia, antonimia, etc.).
- Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación, y significados e intenciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones. La entonación en el discurso persuasivo (cambio de tono en función del propósito comunicativo: entonación descendente en imperativos, entonación ascendente en preguntas cordiales, para expresar incredulidad, para enfatizar palabras etc.).
- Convenciones ortográficas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.
- Convenciones y estrategias conversacionales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir y parafrasear, colaborar, negociar significados, detectar la ironía, etc.
- Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información, y curación de contenidos: recursos digitales e informáticos, etc.
- Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados: herramientas para el tratamiento de datos bibliográficos y recursos para evitar el plagio.
- Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal (motores de búsqueda, diccionarios de sinónimos, monolingües y bilingües, páginas web de pronunciación online de palabras, etc.).

B. Plurilingüismo

- Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con un alto grado de autonomía, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta.
- Estrategias para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
- Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas para la coevaluación (uso de rúbricas).
- Comparación sistemática entre lenguas a partir de elementos de la Lengua Extranjera y otras lenguas (uso creativo de las lenguas en textos publicitarios en varios idiomas).

C. Interculturalidad

- La Lengua Extranjera como medio de comunicación y entendimiento.
- Interés e iniciativa por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la Lengua Extranjera.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a convenciones sociales, normas de cortesía y registros; instituciones, costumbres y rituales; valores, normas, creencias y actitudes; estereotipos y tabúes; lenguaje no verbal; historia, cultura y comunidades; relaciones interpersonales y procesos de globalización en países donde se habla la Lengua Extranjera.
- Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.
- Estrategias de detección, rechazo y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

Criterios de evaluación:

En esta situación de aprendizaje los criterios de evaluación aplicados serían: 1.2., 1.3., 2.1., 2.2., 2.3., 3.1., 3.2., 4.1., 4.2., 5.1., 5.2., 6.1., 6.2., 6.3.

Conexiones con otras materias:



Esta situación de aprendizaje está relacionada con la materia de Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial debido a la temática común a todas las actividades: el marketing y la publicidad. También existe relación con la materia de Filosofía ya que el alumnado deberá debatir cuestiones éticas como la desigualdad o la discriminación.

Por último, las materias de Lengua Castellana y Literatura y Oratoria están presentes en las tareas propuestas ya que se trabajará la expresión oral y escrita, la interacción y la comprensión de textos orales, escritos y multimodales.

Descripción de la actividad:

1- *Niche product*: Para presentar la situación de aprendizaje la primera actividad consistirá en mostrar al alumnado una serie de imágenes pertenecientes a anuncios publicitarios. En gran grupo, se describirán las imágenes promoviendo un uso rico de adjetivos para prestar atención al lenguaje que será útil para llevar a cabo la tarea. Posteriormente unirán las imágenes con los eslóganes con el fin de deducir qué producto se está promocionando. Asimismo, se debatirá acerca de la audiencia a la que van dirigidos los productos, para lo cual es predecible que el alumnado haga uso de verbos modales u otras formas lingüísticas que permitan expresar razonamiento deductivo.

Posteriormente se presentarán las 3 claves de la persuasión según Aristóteles (*Ethos, Pathos y Logos*), enseñando a identificarlas en los anuncios publicitarios trabajados.

2- *Advertising agency*: En una segunda fase se mostrará un eslogan de una marca conocida y, utilizando un organizador gráfico, se comparará el texto publicitario en Lengua Extranjera con la versión en lengua española y con otras versiones en otras lenguas del repertorio del alumnado, si las hubiere. Se pedirá al alumnado que en pequeños grupos busquen otros ejemplos y sugieran otras posibilidades de eslogan teniendo en cuenta el lenguaje propio de los anuncios publicitarios y haciendo un uso creativo de la lengua, para después llevar a cabo una puesta en común en gran grupo.

3- *Under advertising stereotypes*: En esta fase se visualizarán varios anuncios (vídeos o imágenes) con contenido sexista, discriminatorio y/o basados en estereotipos. En gran grupo se debatirá en qué sentido son discriminatorios o qué estereotipo reflejan. Se pedirá al alumnado que de forma individual o en parejas busquen otros ejemplos y los presenten a la clase explicando el anuncio.

4- *Touting your ideas!*: En la fase final de la situación de aprendizaje se pedirá al alumnado que cree un anuncio utilizando el lenguaje propio de la publicidad, teniendo en cuenta los elementos del *Ethos, Pathos y Logos* y evitando contenidos sexistas o discriminatorios.

Dicho anuncio, una vez planificado, redactado y distribuidas las funciones de cada miembro del equipo, será grabado con medios digitales que permitan la sustitución del fondo (croma) para que se asemeje lo máximo posible a un anuncio real.

Metodología y estrategias didácticas:

Se recomienda programar alguna actividad pre-tarea para activar los conocimientos previos del alumnado (bien de tipo esquemático, bien de tipo lingüístico o de ambos) como, por ejemplo, un juego de preguntas y respuesta en gran grupo (para responder con pizarras blancas individuales o a través de medios digitales).

Durante la realización de la tarea el alumnado utilizará el lenguaje con el que ya cuente. El docente o la docente ayudarán al alumnado a formular lo que se quiere expresar sin intervenir directamente para corregir errores a no ser que se pida expresamente. En la fase de planificación de la exposición oral el docente o la docente pasarán por los grupos asesorando al alumnado sobre su uso del Inglés, sugiriendo frases y ayudando al alumnado a refinar y corregir su producción oral.

En la etapa final de la actividad se ha de integrar como parte de la situación de aprendizaje una fase de análisis para ayudar al alumnado a explorar la lengua inglesa, clarificar conceptos y prestar atención a nuevos elementos, por ejemplo, programando una actividad inductiva que ayude a prestar atención a rasgos lingüísticos destacados o frecuentes o a regularidades del input o output, o incluso una actividad deductiva. Tras esta fase de análisis, puede ser conveniente integrar actividades de mera práctica lingüística para promover la sistematización, por ejemplo, de los exponentes lingüísticos que se pueden utilizar para expresar razonamiento deductivo.



En cuanto al posible uso de la primera lengua en los grupos de trabajo, puede ser más recomendable asumir que va a ocurrir, puesto que es un recurso para facilitar el uso y el aprendizaje de la Lengua Extranjera (Ellis y Shintani 2014) y tratar de integrarlo en la tarea.

A la hora de programar debemos tener en cuenta posibles elementos interdisciplinares, potenciando el trabajo por competencias. Se pueden plantear proyectos con otras materias que generen interconexiones. Por ejemplo, en el caso de esta situación de aprendizaje, podemos coordinarnos con el Departamento de Lengua Castellana y Literatura, en concreto con la materia de Oratoria, para trabajar conjuntamente las necesidades lingüísticas del alumnado (organización discursiva, lexis, funciones lingüísticas y estructuras necesarias para expresarlas) motivadas por el propósito comunicativo de las distintas actividades de producción, de forma que tengan una visión holística de su aprendizaje.

Es necesario también tener en mente las pautas y los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Se proporcionará al alumnado múltiples formas de implicación y varias opciones para lograr captar su interés (trabajarán sobre el anuncio/producto de su elección, elegirán las herramientas web interactivas con las que prefieren trabajar o el diseño del producto final) y se optimizará la relevancia y el valor del producto final exponiendo al público los anuncios creados por la clase. Siguiendo también las pautas del DUA, se fomentará la colaboración trabajando en pequeños grupos (búsqueda de información y la creación de un vídeo) dentro de los cuales se establecerán roles y objetivos claros y se favorecerá el aprendizaje entre iguales. Con el objetivo de proporcionar opciones para la autorregulación, se proporcionarán guías o modelos que muestren el proceso a seguir, se facilitarán herramientas para la autoevaluación (listas de comprobación) y se ofrecerá un *feedback* que enfatice el esfuerzo realizado y la mejora.

Atención a las diferencias individuales:

Siguiendo las pautas y principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), se proporcionarán múltiples formas de presentación de la información. Se utilizarán herramientas digitales flexibles que permiten adaptar el tamaño de la fuente, transformar el texto escrito en audio (problemas visuales), aumentar el volumen del audio, modificar la velocidad del habla o generar subtítulos (problemas auditivos). Asimismo, se realizarán agrupamientos flexibles fomentando el apoyo entre alumnado de similares niveles con el fin de reforzar o ampliar para posteriormente seguir trabajando internivelarmente. Por otro lado, se considerarán las distintas habilidades del alumnado en cada situación de aprendizaje, tales como permitir presentaciones escritas en la fase final en lugar de orales, siempre y cuando queden justificadas atendiendo a los principios DUA.

Recomendaciones para la evaluación formativa:

A la hora de planificar la evaluación de la situación de aprendizaje deberemos tener en cuenta el grado de logro de los objetivos propuestos relacionados con los criterios de evaluación. Para ello, es recomendable el uso de rúbricas que explicaremos al alumnado desde el primer momento para que sepan cómo van a ser evaluados y tengan claros los objetivos de aprendizaje.

Con el fin de atender a la diversidad y a los principios DUA, es interesante no limitar la evaluación a un solo tipo de tarea sino incluir diversas, tales como: observación directa, presentaciones orales y escritas, etc. Asimismo, es necesario asegurarse continuamente de la comprensión general a través de diferentes técnicas. Por ejemplo, es recomendable utilizar herramientas de recogida de información sobre los aprendizajes realizados, como los *exit tickets* (digitales o analógicos) al finalizar cada sesión.

Para la situación de aprendizaje propuesta una de las rúbricas que podemos utilizar es la siguiente:

	4 EXCEEDS	3 MEETS WITH CREDIT	2 MEETS	1 NEEDS IMPROVEMENT
--	--------------	---------------------------	------------	---------------------------



CONTENT and PERSUASION 1.1, 1.2, 1.3, 4.1, 6.1, 6.2 Students present a final commercial making use of all persuasive techniques correctly (<i>Pathos / Ethos / Logos</i>) and including examples of rhetorical devices in order to persuade the audience to purchase the product, with a high degree of effectiveness.				
GRAMMATICAL and LEXIS CONTROL 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 4.2 The vocabulary of the presentation is adequate for the topic and is used accurately. Presentation has no misspellings or grammatical errors.				
ORAL PRESENTATION 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 5.3, 6.1, 6.2 Students can present different aspects of the digital poster, relaying information in an intelligible way, with features of L1 stress, intonation and/or rhythm. Presentation holds audience attention. Group has rehearsed the presentation and there is cohesion between the speakers.				
VISUAL AIDS and CREATIVITY 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 4.2, 6.1 The commercial makes good use of visual aids or props. Use of font, color, graphics, effects and other visual aids used make the poster coherent, adding to the meaning. Product shows a large amount of original thought. Ideas are creative and inventive.				
TIME FRAME Within time frame (1-2 minutes)				

A la hora de ponderar los distintos apartados, el porcentaje asignado a cada uno puede verse modificado en base a los criterios adoptados en cada Departamento. No obstante, sugerimos los siguientes: *Content and persuasion* 25%, *Grammatical and lexis control* 20%, *Oral presentation* 30%, *Visual aids and creativity* 20% y *Time frame* 5%.

V. Referencias

- Consejo de Europa. (2001, 2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2013). *Images of others: an autobiography of intercultural encounters through visual media*. Consejo de Europa.
- Dörnyei, Z (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford University Press.
- Ellis, R. y Shinani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.



- Fernández Portero, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hewings, M. (2004). *Pronunciation practice activities: A resource book for teaching English pronunciation*. Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Lenz, P y Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Consejo de Europa.
- Pellicer-Ortín, S. y Romo-Mayor, P. (2020). *Using literature in the EFL classroom: Guide for secondary education teachers*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford University Press.