



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**La Primera Lengua Extranjera en Educación Secundaria
Obligatoria. Análisis de las estructuras sintáctico-
discursivas por niveles curriculares**

Estudiante: D. Daniel Sanguino Rodríguez

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2017

RESUMEN

Ante los recientes cambios legislativos en materia de educación, y con la incorporación progresiva en el tiempo de disposiciones oficiales derivadas de la LOMCE, este Trabajo se centra en los elementos curriculares objetos de atención que se desprenden de los contenidos disciplinares establecidos para la materia Primera Lengua extranjera, correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Focalizando en las estructuras sintáctico-discursivas de la Lengua inglesa aportadas tanto por el currículum nacional como por el regional de Castilla y León, se analiza su progresión temática y grado de complejidad -en términos de graduación y secuenciación- por niveles curriculares. La finalidad última se orienta a ofrecer aspectos conclusivos que permitan reflexionar acerca de la pertinencia y adecuación de las estructuras sintáctico-discursivas de la Primera Lengua extranjera en cada curso escolar de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Currículum, Primera Lengua Extranjera, Contenidos Disciplinares, Estructuras Sintáctico-Discursivas de la Lengua Inglesa.

ABSTRACT

On account of the recent legislative changes in matters of education, and the progressive incorporation of the official regulations arisen out of the LOMCE, this dissertation focuses on the curricular elements which are objects of attention issued from the disciplinary contents, established for the First Foreign Language, corresponding to the Secondary Education stage. This Master's Project addresses the syntactic and discursive structures of the English Language, provided by the national and regional (Castile and León) curricula, in order to analyze the thematic progression and complexity grade of contents -in terms of graduation and sequencing- per Curriculum level. The aim of this study attempts to offer conclusive aspects which allow to reflect on the appropriateness and adequacy of the syntactic and discursive structures of the First Foreign Language in every academic year of Secondary Education.

Key words: Secondary Education, Curriculum, First Foreign Language, Contents, Syntactic-Discursive Structures of the English Language

ÍNDICE

Presentación.....	1
Introducción.....	2
Justificación.....	3
Objetivos.....	4

Parte I. Fundamentos teóricos y curriculares

Capítulo 1. El currículum de Lenguas extranjeras en el ámbito educativo.....	6
1.1. Concepciones y especificaciones teóricas.....	6
1.2. Tratamiento y regulación de la Lengua extranjera en las Disposiciones oficiales.....	9
Capítulo 2. Los componentes curriculares para la enseñanza de Lenguas extranjeras.....	20
2.1. Caracterización de los componentes curriculares desde una perspectiva competencial.....	21
2.2. Criterios de evaluación y resultados de aprendizaje: especificaciones de orden normativo.....	26

Parte II. Aspectos metodológicos

Capítulo 3. Caracterización metodológica del estudio.....	30
3.1. Decisiones y posicionamiento de la propuesta de investigación.....	30
3.2. Contextualización del estudio.....	33
Capítulo 4. El estudio de las estructuras sintáctico-discursivas.....	34
4.1. Las funciones comunicativas según fuentes expertas.....	34
4.2. Análisis curricular: fases.....	38
4.2.1. La fase de selección de los datos.....	39
4.2.2. La fase de transposición de los datos.....	47
4.2.3. La fase de intersección de los datos.....	51
4.2.4. La fase del tratamiento derivado de los datos.....	53
4.3. Interpretaciones y aspectos valorativos.....	55
CONCLUSIONES.....	61
REFERENCIAS.....	63
ANEXOS.....	67

PRESENTACIÓN

Este Trabajo Fin de Máster tiene por título “La primera lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de las estructuras sintáctico-discursivas por niveles curriculares”. Ha sido elaborado por D. Daniel Sanguino Rodríguez en el curso académico 2016/2017 y tutelado por D. Francisco Javier Sanz Trigueros, profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid.

La realización de este Trabajo Fin de Máster, corresponde a la asignatura de Trabajo Fin de Máster, 51774, con un período de impartición anual y de carácter obligatorio. Para llevar a cabo este trabajo ha sido necesaria la adquisición de competencias generales y específicas que han sido desarrolladas en las distintas asignaturas que componen el Plan de estudios del Máster, con el objetivo de conocer la labor docente, así como de manejar líneas de investigación en contextos educativos, que nos lleven a desarrollar nuestro propio aprendizaje, promoviendo una actualización continua y autónoma de la formación recibida. Con esta información de carácter específico se procede a la elaboración de dicho trabajo, que aborda una temática de gran importancia con la que debemos gestionar, de forma eficiente, la información relevante, ensalzar una comprensión crítica sobre los materiales obtenidos a través de la realización de búsquedas con herramientas, tanto tecnológicas como empíricas, y estructurar los elementos seleccionados y analizados en la investigación para una posterior presentación oral y escrita.

Toda esta adquisición de competencias ha promovido un contexto educativo, con un objetivo marcado para el ejercicio de la labor como docente, y esto ha sido gracias a todos los profesores que componen este Máster, por ello, me gustaría mostrar mi gran respeto y agradecimiento hacia ellos. También, me gustaría dar las gracias a mis padres, por la confianza que depositaron en mí, sin ellos no estaría en el lugar en el que estoy hoy y, sobre todo, a mi tutor, D. Francisco Javier Sanz Trigueros, que siempre ha mostrado su entera disposición y apoyo, proporcionándome excelentes consejos con los que poder realizar este Trabajo Fin de Máster.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad de cambio, con una constante evolución por parte de los individuos que la conforman, lo que nos lleva a situar esta premisa en torno a un contexto multicultural que incita a avanzar y a aprender. La sociedad de hoy en día recoge infinidad de valores y conocimientos que varían según la cultura y la lengua. Para obtener y dar forma a estos valores e ideas se necesitan centros educativos de calidad, con unos objetivos establecidos, capaces de formar ciudadanos que puedan establecer relaciones interculturales en situaciones de pluralidad lingüística. La necesidad de un buen uso y conocimiento de las lenguas extranjeras en la sociedad de hoy, influye en el progreso de los estudiantes, ya que ayuda en cierta manera a enfrentarse a futuras situaciones que implican una toma de decisiones regulada por esta sociedad de cambio.

El papel de la Educación pone especial énfasis en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como la inclusión en una sociedad multicultural. Bartolomé Pina y Cabrera Rodríguez (2003) nos señalan uno de los desafíos que presenta la sociedad actual, tanto desde una perspectiva individual como colectiva, de conocer la forma en la que debemos de afrontar la diversidad multicultural.

Para que todos estos procesos educativos se lleven a cabo de manera satisfactoria, debemos en primer lugar, trabajar por mejorar la educación. Para que se produzca esa mejora debemos definir qué es lo queremos optimizar. En este caso lo que nos concierne es la mejora del aprendizaje de la primera lengua extranjera en los centros, que hoy en día se pone en entredicho en varios sectores de la sociedad. Son muchos componentes los que participan en este aprendizaje, y para que el alumno obtenga unos conocimientos deseados se debe definir qué es lo queremos que aprenda y cómo debe aprenderlo. La figura con la que trabaja de manera directa el alumno es, sin lugar a dudas, el docente; pero este se debe a unos contenidos y unos modelos estipulados por las disposiciones oficiales que constituyen la legislación educativa. Por lo tanto, tenemos que empezar por regular de manera precisa las pautas que provienen del estado. El currículum tiene que estar bien diseñado y debe mostrar cierta evolución a lo largo de los diferentes niveles curriculares en los que el alumno se verá envuelto. Por todo esto, es de gran importancia el diseño curricular en cuanto a revelar según

Fernández Lomelín (s/f) la “modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares” (p. 1).

En este trabajo se pretende examinar cómo afectan, tanto a la figura del docente como a la del alumno, estas nuevas estructuras incluidas en el currículo. Por consiguiente, se quiere atender al análisis de las estructuras sintáctico-discursivas que el alumno tiene que adquirir en la Primera Lengua Extranjera durante la etapa de educación Secundaria Obligatoria en los distintos niveles curriculares y si la gradación y secuenciación de estas es adecuada.

JUSTIFICACIÓN

El tratamiento de este objeto de estudio y el análisis del mismo, en este Trabajo Fin de Máster, surge debido a que las estructuras sintáctico-discursivas aparecen como un contenido novedoso con respecto a la Ley Orgánica de Educación (LOE). Por lo tanto, se trata de una temática nueva en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y en la normativa subsidiaria como el Real Decreto 1105/2014, o la que se recoge en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL), a través de la ORDEN EDU/362/2015. Por consiguiente, aflora un cierto interés que conlleva a la necesidad de llevar a cabo un análisis con el que poder examinar su importancia y su aportación, en el caso de que así sea, en el sistema educativo. Asimismo, estas estructuras sintáctico-discursivas pueden actuar como una herramienta o guía para el docente. De este modo, el docente conoce y tiene marcado un nivel de progresión, en cuanto a la aplicación de las estructuras lingüísticas, que tiene que mantener durante los diferentes cursos académicos.

En primera instancia, resulta una herramienta facilitadora del trabajo docente, pero que debe ser analizada con el objetivo de conocer, de primera mano, si se trata de un contenido apropiado y que ofrece unas pautas claras con las que mantener ese nivel de progresión. De igual manera, conviene examinar fuentes expertas para el desarrollo del análisis y, sobre todo, comprobar si se podría ampliar o reconsiderar el rango de estructuras lingüísticas. Por último, sería conveniente señalar, si realmente se produce una aportación evidente y positiva en el currículo por parte de estas estructuras sintáctico-discursivas.

OBJETIVOS

En función de todo lo expuesto formulamos los objetivos de este Trabajo, a saber:

- ❑ Exponer las nociones teóricas que contextualizan el currículum actual de las Lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria.
- ❑ Identificar los elementos curriculares relativos a la materia *Primera Lengua extranjera* para la Educación Secundaria Obligatoria.
- ❑ Analizar las estructuras sintáctico-discursivas de la Primera Lengua extranjera -Lengua inglesa-, por niveles curriculares y conforme a su secuenciación y gradación.
- ❑ Ofrecer apreciaciones, a modo de pautas y propuestas que -con carácter conclusivo-, permitan reflexionar sobre la pertinencia y adecuación de las estructuras sintáctico-discursivas de la Lengua inglesa, en cada curso escolar de Educación Secundaria Obligatoria.

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CURRICULARES

Capítulo 1. El currículum de Lenguas extranjeras en el ámbito educativo

1.1. Concepciones y especificaciones teóricas

El concepto de currículum engloba un sentido muy amplio de la palabra y sería bastante complejo llegar a definirlo con precisión. La función de éste, no es otra que la de incluir todos los aspectos y decisiones importantes que tengan como objetivo claro, conseguir un proceso de evolución en todos los individuos a los que les afecte dicho currículum (Johnson, 1989). Aún más complejo sería, si hablamos de un currículum de Lenguas extranjeras, ya que se encuentra en constante evolución, debido a su incorporación directamente desde la cultura y didáctica británica (Nuñez París, 2008). Según Stern (1987), “para poder llevar a cabo un proceso coherente en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es necesaria la elaboración de un marco conceptual” (p. 35), es decir, un currículum para las Lenguas extranjeras que sirva como guía en la enseñanza de estas.

La idea de este currículum de Lenguas extranjeras es facilitar la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la elaboración de pautas y directrices que ayuden a completar el proceso. Según Johnson (1989), tenemos que tener en cuenta en la elaboración del currículum que, “the products of these decision making processes generally exist in some concrete form and can be observed and described: for example policy documents, syllabuses, teacher-training programmes, teaching materials and resources, and teaching and learning acts” (p. 1).

Conjuntamente al concepto de currículum, aparece inevitablemente lo que es denominado como *syllabus*, y son varios los autores (Nunan, 1988; Brumfit & Johnson, 1979; Nuñez París, 2008; Eisner & Vallance, 1974, entre otros) los que analizan sus principales aspectos. Casi todos coinciden en la idea de si se debe llegar a considerar incluir el proceso metodológico de la educación en el currículum. Munby (2004) expone que “it is the detailed syllabus specification, the target communicative competence, which constitutes the essence of what should be embodied in the course materials” (p. 4). De hecho, para Nuñez París (2008), “el sílabo, así entendido¹, hace referencia al

¹ Nuñez París (2008), hace referencia en este sentido a Breen (2002), que señala que la metodología se refiere a la manera que tienen los profesores y alumnos de trabajar el contenido.

contenido propio de la materia y queda organizado conforme a una filosofía y metodologías didácticas, previamente elegidas y derivadas del currículo” (p. 3).

Por consiguiente, estos autores, con ciertas diferencias, llegan a la conclusión de que el curriculum está más ligado al contenido que se debe impartir y, el sílabo, se enfoca más en la idea de cómo impartir este contenido. Aunque esta perspectiva ha ido cambiando y, ahora, el currículo ya engloba lo que sería el sílabo, es decir, este sílabo iría incluido dentro del currículo (Nuñez París, 2008; Stern, 1987; Johnson, 1989).

Por lo tanto, este currículo de lenguas extranjeras se predispone del marco conceptual del que nos hablaba Stern pero que, más tarde, Johnson trató de darle forma a través de tres secciones que limitan el currículo y encauzan los aspectos y decisiones por las que se debe direccionar el marco. La primera sección corresponde a las *normas* del currículo. La segunda sección se refiere a las *consideraciones pragmáticas* como la temporalización y los recursos humanos y materiales. A la hora de diseñar un currículo es estrictamente necesario tener en cuenta estos límites o habrá una menor probabilidad de obtener los resultados deseados (Johnson, 1989). En cuanto a la tercera sección, se ha de caracterizar por destacar los *componentes y participantes* en el proceso del currículo, así como la forma en que estos interactúan.

Esta última sección, tiene una función clave en el funcionamiento del currículo y es que debe trabajar como mediador entre las dos primeras secciones, garantizando siempre un desarrollo paulatino en el que todos los procesos implicados sean lógicos y compatibles con los que se obtenga una determinada coherencia en el currículo. Por consiguiente, la concepción del currículo de Lenguas extranjeras se extiende más allá del desarrollo de una simple estructura en la que se unifiquen los objetivos y aspectos de interés de los estudiantes junto con los contenidos que han de ser impartidos, con el propósito de regular de manera racional la toma de decisiones que afectan directamente al diseño del marco conceptual.

Como se ha señalado anteriormente, la primera sección trabaja sobre la toma de decisiones en cuanto a la normativa que debe contener el currículo. Dentro de esta sección nos encontramos con cuatro puntos clave en cuanto a la toma de decisiones y su implementación en la normativa, que corresponden a las fases canónicas del diseño y desarrollo curricular. Los cuatro puntos clave que Johnson (1989) enumera son:

1. Planificación del currículo

2. Especificación de los Fines/Medios
3. Implementación del programa
4. Implementación en el aula

Dean Brown (1995) propone un enfoque muy similar para el desarrollo del currículo y también se basa en cuatro etapas cruciales, que son: enfoques, *syllabi*, técnicas y actividades (Harrison & Vanbaelen, 2013).

Cabría en este sentido añadir que Brown (1995) destaca la idea de que el currículo está siempre en continuo desarrollo ya que se trata de “a series of activities that contribute to the growth of consensus among the staff, faculty, administration and students” (p. 19).

El primer punto clave, planificación del currículo, considera todas las posibilidades y decisiones que pueden ser tomadas previo desarrollo e implementación del currículo. Para ello se necesitan expertos que elaboren unas normas que respondan a las necesidades de los individuos y de la sociedad. Éstas deben ser diseñadas con el propósito de alcanzar los objetivos del currículo y cumplir con estas necesidades sociales y culturales, favoreciendo la adaptación y la progresión de los estudiantes en la sociedad globalizada.

En referencia a la especificación de los fines y medios, es importante destacar su función relativa a la normativa del currículo, ya que sin este proceso y sin la implementación de los medios, la normativa no estaría completamente definida y no sería funcional. Los fines específicos deben abordar de manera clara las competencias a desarrollar. Sin embargo, los medios específicos deben centrarse en identificar el método que se debe implementar para que estas competencias sean desarrolladas con efectividad. Según Johnson (1989), “those who make decisions about these specifications² are referred to here as syllabus writers, and the formal product of their decision making as a syllabus” (p.4).

El tercer punto es la implementación del programa, es decir, es el punto en el que comienza el desarrollo de recursos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la preparación de los docentes para asegurarse de que estos materiales son usados de manera satisfactoria. Estos materiales de apoyo al proceso de

² Robert K. Johnson se refiere con estas especificaciones a la idea de que los fines se corresponden con los objetivos, mientras que los medios se corresponden con el método.

aprendizaje son los que realmente dan forma al ‘corpus’ del currículo, y son los que realmente conviven de forma directa en el aula.

Una vez se ha dado forma al programa, se pasa a la acción y es hora de implementarlo en el aula. Se trata de poner en funcionamiento el currículo o el instrumento de planificación curricular elaborado. Se puede decir que este último punto es de los más importantes y por ello, se debe tener muy en cuenta durante la elaboración del currículo. De esta elaboración depende, en gran medida, que los procesos de aprendizaje sean aplicados de una forma correcta, llegando a incidir directamente sobre la progresión escolar del alumnado. Uno de los problemas más comunes cuando se implementa un currículo de Lenguas extranjeras en un aula, es que haya una gran disparidad en cuanto a las competencias reales de los alumnos y los niveles preestablecidos en los recursos elaborados expuestos en el currículo.

En cierto modo, para dar solución a este problema, han sido implementadas las estructuras sintáctico-discursivas, que no solo favorecen la evolución constante de los estudiantes, sino que también ayudan a la figura del docente. Las estructuras están desarrolladas por niveles curriculares, lo que ayuda a delimitar los períodos de actuación del docente, teniendo este una especie de programación organizada con contenidos, en este caso, con las estructuras sintáctico-discursivas. Por lo tanto, cada año escolar han de ser impartidas una serie de estructuras sintáctico-discursivas con las que poder obtener una progresión gradual, en la que todos los alumnos implicados adquieran los mismos conocimientos, ofreciendo una posible solución a esa disparidad en el aula.

1.2. Tratamiento y regulación de la Lengua extranjera en las Disposiciones oficiales

Según el artículo 13 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE, núm 3, de 3 de enero de 2015), la Primera Lengua Extranjera forma parte del bloque de las asignaturas troncales que cualquier alumno perteneciente a Educación Secundaria Obligatoria debe cursar, durante los cuatro niveles curriculares (comúnmente conocidos como cursos) que componen esta etapa. De la misma manera,

en el contexto educativo de orden regional que se circunscribe en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, forma parte del conjunto de asignaturas que componen los planes de estudios de la etapa educativa mencionada, tal y como se recoge en la *Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la evaluación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.*

Por último, la distribución del horario semanal de la Primera Lengua Extranjera se reparte de manera de diferente en cuanto al nivel curricular. Esta distribución horaria es realizada por cada Comunidad Autónoma, por lo tanto, en el R.D. 1105/2014 no aparece ninguna directriz en cuanto a organización del horario semanal en la materia. En el caso de Castilla y León, la distribución del horario semanal es prácticamente la misma excepto en el primer curso académico. En este primer curso académico, el número de horas semanales asciende a un total de cuatro horas, mientras que en el resto de niveles curriculares las horas que deben cursar en dicha materia es de tres horas semanales.

Tabla 1. Relación de horas semanales de la materia Primera Lengua Extranjera por cursos escolares

Cursos	<i>Primer curso</i>	<i>Segundo curso</i>	<i>Tercer curso</i>	<i>Cuarto curso</i>
Horas	<i>4 horas</i>	<i>3 horas</i>	<i>3 horas</i>	<i>3 horas</i>

Como se ha dicho, la distribución y organización horaria es realizada conforme al principio de autonomía de cada gobierno regional, por lo que, normalmente, el número de horas asignadas a la materia Primera Lengua extranjera difiere de unas Comunidades Autónomas a otras. En el caso de la Comunidad Valenciana y de la Comunidad Autónoma de Madrid, el número de horas semanales es de tres por nivel curricular, por lo tanto, proveen a los alumnos con una menor carga horaria en la materia Primera Lengua Extranjera, con respecto a los estudiantes pertenecientes a centro situados en Castilla y León. Sin embargo, la Junta de Extremadura opta, por ejemplo, por incrementar las horas semanales y, por lo tanto, los estudiantes disponen de cuatro horas semanales en todos los cursos académicos excepto en el tercero, que es de tres horas semanales.

La lengua es el instrumento por el que se produce un mayor intercambio de información, es decir, se trata de una herramienta fundamental que debe perfeccionarse a lo largo de los años. No existe una lengua común para todos, por lo que es conveniente conocer más de una aparte de la propia lengua materna, si se desea mejorar el intercambio de información.

La importancia que está adquiriendo el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la sociedad actual no cesa y, por tanto, se ha convertido en uno de los puntos de interés que se debe desarrollar de manera más eficiente en la educación. Se trata de una herramienta universal que favorece los diferentes aprendizajes implicados en la educación y, asimismo, mejora la comunicación entre individuos. La lengua extranjera es un elemento esencial dentro de la sociedad existente, que obtendrá aún más protagonismo en un futuro próximo, dado el flujo de comunicaciones que existe tanto entre países como entre corporaciones y entidades (R.D. 1105/2014). Por ende, para llevar a cabo estas relaciones, se necesita la obtención de numerosas destrezas y conocimientos de la lengua, con las que poder adaptarse a un contexto plurilingüe en el que la actual sociedad se ha visto inmersa.

Asimismo, los estudiantes deben estar capacitados para una posible inmersión de culturas y conocimientos a la que tendrán que enfrentarse a lo largo de la vida. La adquisición de la lengua extranjera está relacionada con el desarrollo personal del individuo y con la probabilidad de oportunidades de carácter personal, laboral y educativo. (ORDEN EDU/362/2015)

El modo de uso de una lengua depende, en gran medida, de la situación y el contexto en el que se va a producir la comunicación. Además, la acción comunicativa se lleva a cabo porque hay uno o varios propósitos que integran esta producción, tal y como expone el R.D. 1105/2014. Por lo tanto, los estudiantes deben estar capacitados para usar la lengua extranjera en cualquier contexto comunicativo real que se puedan encontrar, siempre teniendo en cuenta y adaptando ese contexto al nivel curricular al que pertenecen. El currículo básico propone la utilización del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Consejo de Europa, 2002) (MCERL en adelante), con el que determinar un enfoque específico para el desarrollo de la acción comunicativa.

Ese desarrollo no sería posible sin la consideración preceptiva de los componentes curriculares³, incluidos en el currículo oficial básico y estructurados en la materia *Primera Lengua Extranjera* en torno a la comprensión, la producción e interacción orales y escritas. Se completan junto a las diferentes (sub)competencias comunicativas específicas (Canale & Swain, 1980) y competencias clave, cuya relación se presenta de forma detallada en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* (BOE, núm. 25, de 29 de enero de 2015).

No obstante, el aprendizaje de la materia *Primera Lengua Extranjera*, en nuestro contexto nacional y regional el inglés, no solo facilita las relaciones interculturales entre varios individuos o la adaptación a distintas situaciones, sino que también contribuye a movilizar y desarrollar la competencia clave de *comunicación en lenguas extranjeras* de los estudiantes. La comunicación lingüística, como bien sabemos, es la competencia por excelencia de esta materia, aunque también, tenemos que tener cuenta que debemos conocer la lengua desde una perspectiva teórica, aunque el principal propósito sea el de mejorar su uso práctico, perfeccionando de este modo, la comunicación y comprensión oral y/o escrita en un contexto real. De hecho, si hacemos referencia al MCERL (Consejo de Europa, 2002), un alumno tiene que desarrollar cinco destrezas comunicativas en el idioma extranjero para un aprendizaje satisfactorio que posibilite la comunicación en todas sus facetas. Estas cinco destrezas comunicativas son: comprensión oral y escrita, expresión e interacción oral y producción escrita. La importancia que tiene el estudio de una lengua extranjera para la adquisición de competencias lingüísticas viene apoyada por André-Marie Manga (2008) quien afirma que “la lengua extranjera permite a los alumnos dotarse de más destrezas comunicativas y les abre el camino hacia la comprensión de otros modos de vida” (p.4)

Por consiguiente, el aprendizaje de una lengua extranjera amplía las capacidades comunicativas y sociales del estudiante, es decir, las competencias verbales en cualquier lengua, incluso en la materna, pues ésta se ve mejorada (R.D. 1105/2014). De este modo, se busca que el aprendizaje de otras lenguas sea similar al método de adquisición de la lengua materna y así, poder alcanzar unos objetivos que se adapten al mundo real a

³ Designados como *elementos curriculares* en el segundo punto del artículo 6 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, núm. 295, de martes 10 de diciembre de 2013)

través de aportaciones lingüísticas. Resulta interesante enlazar la acción comunicativa junto a las lenguas maternas, con objeto de mejorar las competencias de comprensión y expresión, ayudando a interactuar de una forma consciente sobre sentimientos e ideas sobre uno mismo y sobre el entorno más próximo, es decir, sobre el cual se articula la comunicación y la forma de relacionarse socialmente.

De igual manera, hemos de destacar de nuevo la repercusión que tiene el estudio de una segunda lengua en las lenguas maternas, y es que su estudio permite un desarrollo gradual en las diferentes competencias estrictamente relacionadas con la comprensión, la expresión y la forma de interactuar con otros, mediante sensaciones o ideas creadas sobre uno mismo o una tercera persona, y sobre el campo de acción, donde se desenvuelve el individuo y donde se producen las relaciones sociales. También, es importante tener en cuenta, que para que todo esto se produzca y realmente se desarrollen todas las competencias mencionadas previamente, debemos seguir una línea de aprendizaje que sea natural (Krashen, 1982) y similar a la llevada a cabo durante la adquisición de la lengua materna, incluyendo actuaciones aplicables a un contexto real.

Toda adquisición de una lengua extranjera ha de tener implícita una idea tolerante y abierta en cuanto a relaciones sociales. Esta idea se debe, también, extrapolar para enriquecer las actitudes de los estudiantes, quienes deben mostrar un respeto y estimación hacia otras culturas. Es necesario incluir, junto a la adquisición de competencias lingüísticas, una visión positiva sobre las costumbres e ideologías que otras personas poseen y enseñarlas como una gran fuente de conocimiento que favorece al propio individuo. Además, todo esto enriquece a la sociedad globalizada, ya que mejora las relaciones interculturales y, con ello, reduce posibles malentendidos culturales (ORDEN EDU/362/2015).

Conjuntamente, Bartolomé Pina y Cabrera Rodríguez (2003) afirman que este “enfoque intercultural facilita la convivencia y proporciona las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político comunes, porque se van encontrando los valores que lo sustentan a través de procesos comunicativos auténticos” (p. 38). Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua no sólo debe entenderse por el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que es necesario completar otras competencias relacionadas con la aceptación de otras culturas y otras formas de comportamiento social.

Tampoco debemos pasar por alto el hecho de alcanzar los *estándares de aprendizaje evaluables* a través de los contenidos establecidos como competenciales, por los que el alumno sepa desarrollar una serie de competencias simultáneamente. Por ello, en el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera, se hace especial hincapié en la importancia de la adquisición de otra competencia clave que promueve la autonomía del alumno, *aprender a aprender*, y, por tanto, todo lo necesario para poder poner en práctica dicha competencia. Núñez París (2008) nos explica que para poner en práctica este concepto hay que “dotar al alumno de las estrategias necesarias para que éste desarrolle y consolide su competencia comunicativa a lo largo de toda la vida, favoreciendo, de este modo, un aprendizaje en autonomía” (p. 24). El currículo se adapta al estudiante de manera que éste sea capaz de desarrollar la habilidad de aprender a aprender, y por ello, marca de manera significativa unos objetivos que el alumno debe obtener mediante el uso de la lengua extranjera.

Asimismo, en el currículum aparecen marcados los *contenidos* que los estudiantes deben aprender para alcanzar dichos objetivos, así como las estrategias que Núñez París (2008) argumenta para que sean capaces de llevar a cabo el aprendizaje de la lengua y, al mismo tiempo, puedan empezar a dar forma a un perfil profesional (Kelly *et al.*, 2004) compuesto por competencias que se irán desarrollando a lo largo de la vida. Estos contenidos son clave para determinar los estándares de aprendizaje, y la consecución de estos viene determinada por los *criterios de evaluación*. No podemos olvidar que es el propio estudiante quien debe aprender y quien debe adquirir y adaptar sus competencias a un uso pertinente y apropiado en función del contexto y la situación comunicativa, poniendo en práctica las actividades y tareas necesarias para el aprendizaje, tanto dentro del aula como fuera de ella, de forma que se promueva una comunicación real y auténtica.

En la misma línea, el currículo, opta por poner en valor el enfoque de acción⁴ sobre el estudiante con el objetivo de que éste aprenda, vaya dando forma a sus competencias y las emplee a través de estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en el propio aula. Es por consiguiente que, el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera promueve el desarrollo de la iniciativa, así como la autonomía del alumno, gracias a la

⁴ Denominada *perspectiva accional* en el documento MCERL (Consejo de Europa, 2002) y ampliamente difundida para la Didáctica de las Lenguas-Culturas como *perspectiva co-accional* por el autor francés Christian Puren (2004), desde los trabajos y estudios realizados en el seno de los *Centres d'Études en Didactique Comparée des Langues et des Cultures*.

realización de actividades que ponen énfasis en la expresión tanto oral como escrita, por las que el individuo se expone a una toma de decisiones teniendo que decidir el contenido y el medio del mensaje. Además, el alumno debe tener en cuenta las circunstancias y el contexto de la situación para activar unas expectativas en los interlocutores con las que poder obtener una acción comunicativa positiva. Todo este proceso envuelve esa toma de decisiones, en la que los alumnos deben optar de manera lógica por una o varias estrategias de comunicación, tener una estructura organizada del mensaje para una posterior producción y reparación en el caso que fuese necesario. A través de ello, el alumno consigue una seguridad en sus propias posibilidades y capacidades, mostrando su identidad y sabiendo asumir las responsabilidades que conlleva el acto comunicativo.

Al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua extranjera implica una búsqueda del *espíritu emprendedor* de cada uno de los alumnos. El largo proceso que requiere esta búsqueda hace que los alumnos tengan que conseguir la manera de articular de una forma segura y convincente pensamientos e ideologías, sabiendo asumir los riesgos que conlleva la producción del mensaje. La forma de conducir la interacción y el estímulo que implica comunicarse en otra lengua con objeto de superar nuevos retos y resolver conflictos en contextos muy variados, son muy importantes para el desarrollo de este espíritu emprendedor del alumno. Por ello, las lenguas extranjeras abren un mundo de posibilidades a los estudiantes fuera de nuestras fronteras con las que poder obtener mejores resultados laborales y profesionales. Asimismo, el currículo, a través del desarrollo de actividades, intenta formar individuos que tengan una actitud autónoma y emprendedora para poder llegar a ser creativos y críticos en contextos que lo requieran.

Los medios tecnológicos cada vez están tomando más presencia en el currículo y en el día a día de cualquier persona. Se trata de una herramienta que sirve para mejorar la comunicación en las sociedades actuales, por lo que debe ser y es muy importante en el ámbito lingüístico. Por ende, en el currículo viene recogida la importancia de estos en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma y del potencial que tiene, ejerciendo su función comunicadora. Los medios tecnológicos sirven como soporte de textos y/o mensajes, tanto escritos como orales, con los que los estudiantes deben ser capaces de producir y comprender (Fernández, 2006; Soliño Pazó, 2008).

Esta herramienta comunicadora ofrece un rápido acceso a cualquier tipo de recurso o material gráfico, visual y auditivo. En algunos centros educativos se están

usando cada vez más para conectar con otros centros y realizar intercambios culturales y comunicativos, tanto de manera simultánea (MOO) como asincrónica (correos electrónicos) (Pérez Alonso, 2017). De hecho, cada vez son más los docentes que están dando un mayor grado de importancia a la competencia digital en sus evaluaciones.

Otra de las ventajas que se pueden obtener del uso de los medios tecnológicos es el acceso a plataformas, en las que se pueden realizar actividades de diferentes niveles y que pueden resultar más atractivas para el alumnado.

También, entre estas actividades, encontramos los *role-playing* que cada vez están siendo más empleados por parte de algunos docentes, aunque en menor medida, ya que destacan por ser actividades simultáneas en las que los alumnos ponen en práctica sus destrezas orales y, por tanto, ayudando a mejorar la motivación, así como la timidez a la hora de hablar con otros interlocutores.

Incluso el tipo de evaluación se ha visto modificado en algunos casos, debido a la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Cada vez son más los docentes que promueven la autoevaluación en sus clases, ya que con este tipo de evaluación se puede conseguir una mejora extra en el aprendizaje del alumnado, siendo este último consciente de los posibles fallos que está cometiendo y de su propio progreso académico. Estos medios tecnológicos son un importante recurso por lo que se refiere al aumento de la creatividad en el alumnado y en cuanto al gran abanico de actividades que proporciona. Ofrecen la posibilidad de que el alumnado pueda corregirse a sí mismo, sin necesidad de que el docente continúe siendo la figura por excelencia que se encargue de aportar las respuestas con las que completar la actividad.

Este tipo de evaluación refuerza la autonomía del estudiante y facilita el desarrollo de las competencias y objetivos expuestos en el currículo. Además, la evaluación no debe centrarse en pruebas periódicas que se hagan a lo largo del curso académico, sino que debe llevarse un control y una evaluación diaria de todas las actividades que se realicen en el aula. Ala-Mutka, Punie y Redecker (2008) exponen los beneficios que están surgiendo a partir del uso de las tecnologías en los alumnos:

Students should be allowed and encouraged to use ICT for their learning, information searching and creation tasks. In this way, they learn to use and be creative with digital tools and media in different subject fields, taking into account the subject-specific considerations,

such as searching for relevant information, evaluating online information reliability, IPR aspects, critical attitude in publishing online content (p. 5).

Por lo expuesto en estas últimas páginas, puede constatarse que la materia curricular *Primera Lengua Extranjera* no solo contribuye al alumno con información puramente lingüística, sino que esta materia también ayuda a dotar a los alumnos y alumnas de varias competencias -claves y comunicativas- que benefician las aptitudes en otros ámbitos educativos. El aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera permite abordar la formación del alumnado en diferentes aspectos, como son la búsqueda de información, los procesos de recogida y procesamiento de la misma, así como la puesta en práctica de métodos de investigación que favorecen un intercambio más rápido y directo entre las diferentes áreas científicas y, por tanto, mejorando el conjunto del conocimiento humano.

Como se ha destacado en varias ocasiones, uno de los objetivos principales que el currículo expone es el uso adecuado de la Primera Lengua Extranjera en situaciones de comunicación real. Para ello, es necesario tener muy en cuenta la elección de la *metodología* durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual se debe conseguir que el alumno esté el máximo tiempo posible expuesto a la lengua extranjera, mediante el empleo de técnicas comunicativas que ayuden a desarrollar sus competencias orales. Esta idea es reforzada por Martín Sánchez (2009) quien ha explicado que:

la elección por uno u otro método, determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo. En la correcta elección del método a seguir, se basa el éxito del proceso didáctico. La elección de un método inadecuado redundará en una serie de dificultades de aprendizaje que terminará con la secuencia de un ineficaz aprendizaje” (p. 61).

Por ende, es importante que las clases se impartan de forma íntegra en la lengua extranjera, permitiendo de este modo que el alumnado se encuentre inmerso en un contexto lingüístico diferente al acostumbrado y, por lo tanto, esto beneficiará la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Otro de los elementos que se deben de considerar y que deben de reforzarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es la motivación del alumnado. Que un alumno se encuentre motivado durante la clase produce una serie de beneficios en el

conjunto del aula e incluso en el resto de compañeros. La motivación de un estudiante favorece la participación del mismo e incrementa las situaciones de comunicación real, disminuyendo posibles situaciones incómodas con las que se ponga en peligro este proceso de aprendizaje.

En estos casos es muy importante la figura del docente, que debe buscar siempre crear situaciones en las que sus alumnos se sientan seguros y, de este modo, sean más probables las situaciones en las que estos tengan que tomar decisiones y asumir riesgos en la producción del mensaje. Barrios Espinosa (1997) destaca a Chastain (1975), quien afirma que el profesor “ha de aparecer al estudiante como una fuente de estabilidad y de control, entendiendo éste en términos de capacidad de dotar de un sentido de dirección a la tarea de aprendizaje” (p. 21). Además, Stevick (1976) ya sostuvo que, de no producirse en el aprendizaje esa sensación anteriormente mencionada, la necesidad básica de seguridad quedaría totalmente descubierta.

La creación de este tipo de situaciones en el aula siempre ayudará a la adquisición de una serie de contenidos sociales y culturales del país, que tiene un grado alto de importancia en relación con el aprendizaje de costumbres y formas de emplear el nivel adecuado de cordialidad ante los posibles interlocutores. Por consiguiente, el elemento de motivación en el aula repercute notablemente en varios factores del proceso de enseñanza y aprendizaje que se habrían de tener cuenta si se desea que este proceso se lleve de una manera satisfactoria.

Barrios Espinosa (1997) hace hincapié en el papel de la “enseñanza [que] debe promover un ambiente relajado donde el alumno pueda sentirse cómodo para ensayar con nuevos elementos lingüísticos, y socialmente seguro con sus compañeros de clase y con el profesor para tomar parte en procesos de comunicación.” (p. 22). Se propone que para aumentar estos procesos de comunicación se empleen en el aula otro tipo de recursos como son las canciones, las películas o la literatura adaptada para que de este modo los alumnos tengan una mayor conciencia y conocimiento sobre la identidad y cultura del país, lo que ayudará en la toma de decisiones lingüísticas necesarias para el intercambio comunicativo.

Aunque se está dando especial importancia a la mejora de la producción oral de los estudiantes, no podemos pasar por alto los contenidos gramaticales, que también son especialmente interesantes a la hora de producir *estructuras sintáctico-discursivas* de

una forma correcta y, por lo tanto, causando una mejora en la comunicación. Estos contenidos gramaticales se deben comprender como una herramienta de perfeccionamiento del intercambio comunicativo y de las cinco destrezas comunicativas, que deben ser adquiridas por parte del alumno de una manera equitativa. Como bien es sabido por la comunidad educativa, aún persiste una gran problemática que gira en torno a la producción oral de un más que notable porcentaje del alumnado. Debido a esto, resulta clave que el aula de Lenguas Extranjeras se convierta en un entorno cómodo y seguro para que los estudiantes mejoren las destrezas comunicativas orales.

Con el propósito de perfeccionar y mejorar la producción oral entre el alumnado, se propone la utilización de mecanismos y rutinas de comunicación durante el transcurso de la lección/sesión. Estos mecanismos y rutinas pueden ser cualquier tipo de *warming up activities*, de saludos, felicitaciones, de rondas de preguntas frecuentes, etc. También, durante actividades de carácter oral, se recomienda dar un mayor margen o libertad en los posibles errores que los estudiantes cometan, por tanto, se trata de salir de la demasía de correcciones por parte del docente. Con esto, estaremos mejorando la comunicación entre los alumnos, sin producir interrupciones que dificulten la fluidez de las actividades de conversación. Además, Barrios Espinosa (1997) sugiere a colación de “la corrección de errores, el reconocimiento de que existe un cierto orden natural de adquisición deberá llevar al docente a evitar una corrección excesiva que como resultado evitará la ansiedad innecesaria que pueda producir” (p.21).

Sin embargo, si hablamos de producción de carácter escrito, es conveniente el uso de *topics* de actualidad, que resulten familiares y produzcan un cierto interés entre el alumnado, de este modo, estaremos incrementando la motivación de estos por el aprendizaje de la lengua. Karin Kirk (2017) menciona en su artículo a Brozo (2005) y McMahon & Kelly (1996), quienes tratan de relacionar la motivación con elementos reales, afirmando que:

in order to foster intrinsic motivation, try to create learning activities that are based on topics that are relevant to your students' lives. Strategies include using local examples, teaching with events in the news, using pop culture technology (iPods, cell phones, YouTube videos) to teach, or connecting the subject with your students' culture, outside interests or social lives. (p. 1)

Para contribuir a un progreso positivo de la comprensión, tanto oral y escrita de los estudiantes, se deben de utilizar documentos auténticos o adaptaciones de estos que sean más interesantes para ellos, con los que poder dotar a los alumnos con conocimientos relativos a la sociedad y la cultura y a los contenidos transversales que aparecen en el currículo. Las partes escritas de las comprensiones orales deben ser llamativas y deben causar cierta curiosidad entre el alumnado, facilitando así el interés por la materia. Por consiguiente, estos textos escritos pueden tener como fuentes originales discursos de algún docente, vídeos, letras de canciones, etc. En el caso de que sea necesario, para que la comprensión escrita se vea reforzada, se propone el uso de material de apoyo con vocabulario específico, que pueda aclarar ciertos términos que no correspondan al nivel tratado o algún término cultural que esté fuera del rango de conocimiento del alumnado. Por lo tanto, de lo que se trata es, de que estos materiales de apoyo ayuden a la comprensión de un contexto con el que los estudiantes sean capaces de comprender una manera casi total el texto sin necesidad de una traducción exhaustiva.

También es muy importante que, durante las comprensiones orales, se acompañe de un lenguaje corporal para mejorar las escuchas y por supuesto, tratar de conseguir un aula, en el que predomine el silencio, con la que poder descartar ruidos e interferencias innecesarias que dificulten una recepción perfecta de los mensajes. Que las escuchas se han recibidas por parte del alumnado de una forma adecuada es crucial para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje y que estos sean capaces de desarrollar sus competencias comunicativas.

Capítulo 2. Elementos curriculares para la enseñanza de Lenguas extranjeras

Según lo expuesto en la LOMCE, el currículo ha de entenderse como una ordenación de elementos, determinados por unos fines académicos, y con los que desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el artículo 6 de esta misma Ley Orgánica, se establece un total de seis elementos que constituyen a los tradicionalmente conocidos como componentes curriculares. En concreto, se trata de:

1. Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa
2. Las competencias, o la capacidad a la hora de desarrollar los contenidos marcados de cada ciclo educativo.

3. Los contenidos, son los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que facilitan el alcance de los objetivos de cada etapa educativa y la obtención de competencias.
4. La metodología didáctica
5. Los estándares (y resultados) de aprendizaje evaluables
6. Los criterios de evaluación

2.1. Caracterización de los componentes curriculares desde una perspectiva competencial

Como aparece en las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, más exactamente en la Recomendación 2006/962/CE de 18 de diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006), las competencias clave pasan a tener un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Por ello, estas competencias vienen integradas dentro de los elementos curriculares del currículum nacional (Real Decreto 1105/2014), poniendo especial interés en reforzar el aprendizaje mediante competencias. Además, es en este Real Decreto 1105/2014 en donde se acepta la definición de competencias clave redactada por la Unión Europea: “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p. 170).

En la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, aparecen hasta un total de ocho competencias clave, que destacan por ser “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (p.13). Se enumeran en el siguiente listado:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y
8. Conciencia y expresión culturales.

Asimismo, la Recomendación 2006/926/CE considera de la misma importancia a cada una de estas competencias, dado que “todas ellas contribuyen de manera positiva a la sociedad del conocimiento” (p. 13). También, esta Recomendación sugiere que “la competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura, y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender” (*Íbid.*, p. 14).

Sin embargo, el Real Decreto 1105/2014 -partiendo de las concepciones de la UNESCO aportadas por Delors (1996)-, refiere las competencias como “un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (p. 170).

La primera gran diferencia que encontramos en relación a lo estipulado en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, es el número de competencias. Según este Real Decreto, en el artículo 2.2. las siete competencias del currículo son:

1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales.

Además, en este mismo artículo se destaca la importancia de generar actividades de aprendizaje que lleven al alumno a obtener los objetivos académicos deseados, tratando de desarrollar varias competencias al mismo tiempo. Como se puede observar, existe una diferencia en el número de competencias y es que en la Recomendación 2006/926/CE hay un total de ocho competencias clave mientras que en el R.D. 1105/2014 hay un total de siete. La diferencia se puede encontrar en las competencias relacionadas a la comunicación del alumnado, pues en la Recomendación aparece dividida en dos competencias, comunicación en la lengua materna y comunicación en lenguas extranjeras. No obstante, estas dos competencias clave, aparecen abreviadas en el Real

Decreto 1105/2014 simplemente como una sola competencia que es *competencia en comunicación lingüística*.

Esta diferencia, por parte del Orden ECD 65/2015 y por parte de la Recomendación del Parlamento europeo y el Consejo, que subdivide la competencia de comunicación lingüística en dos, comunicación en la lengua materna y comunicación en lenguas extranjeras, es la única en cuanto al número de competencias, pero las estructuras que ambos documentos muestran son muy diferentes. La primera diferencia que se puede observar a simple vista es la extensión de las descripciones de las competencias clave, la Orden ECD 65/2015 contiene mucha más información relativa a estas.

También, es cierto, que en la Recomendación europea ofrece una descripción más organizada y que muestra través de dos bloques, en el primero encontramos la definición de dicha competencia y a continuación, los contenidos, capacidades y actitudes esenciales relacionadas con la competencia a describir. Por tanto, en esta Recomendación, la información es más directa y está mejor estructurada en comparación con la forma en la que la Orden ECD 65/2015 ofrece su información sobre las competencias clave.

Estos aspectos atienden a un total de cinco componentes (lingüístico, pragmático-discursivo, socio-cultural, estratégico y personal), aportados por Canale & Swain (1980) como componentes o (sub)competencias de la competencia comunicativa.

En la *Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, viene indicado en el artículo 3. la información que aparece pormenorizada en el Anexo I, relativa a la descripción de las competencias clave en el Sistema Educativo Español. En esta misma disposición oficial, en el artículo 4., se destaca la relación entre las competencias clave y los objetivos de etapa, y es esta relación la que pone de manifiesto la necesidad de trabajar por el desarrollo de actividades y estrategias específicas con las que poder reforzar y evaluar las mismas competencias desde los primeros niveles curriculares, para que puedan llegar a adquirirse en su totalidad en los últimos niveles de los ciclos educativos. Lo que se pretende conseguir a través de esta relación, es que

el alumnado pueda afianzar unos conceptos y actitudes mediante el uso de diferentes estrategias y técnicas que faciliten la incorporación al mundo laboral y persista en el aprendizaje permanente.

De igual manera, encontramos el artículo 5. Las competencias clave en el currículo, y su importancia en la integración de las diferentes materias que los alumnos deben cursar, y en estas últimas se debe estipular de manera explícita los resultados de aprendizaje que el alumnado de obtener en todos los ámbitos de la educación. Para explicitar de manera más exacta, se pueden tomar como referencia los criterios de evaluación para poder estimar el conocimiento de los alumnos en cada materia. Asimismo, estos criterios de evaluación se pueden llevar a cabo gracias a la subdivisión en estándares de aprendizaje que son a su vez evaluables.

Por consiguiente, es posible el desarrollo de las competencias en los estudiantes, a través de estos estándares de aprendizaje evaluables, que se conciben como mensurables y visibles, ya que se presentan en alto grado de consonancia con los criterios de evaluación y con las competencias clave. Y son estos estándares de aprendizaje evaluables los que facilitarán la estimación del rendimiento obtenido en las competencias a desarrollar.

Otra de las competencias que se incluyen en ambos documentos es la *competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*. En el caso de la Recomendación europea, nos encontramos una división y nos ofrece dos definiciones para explicar esta competencia. Las dos definiciones corresponden a la competencia matemática por un lado y a la competencia en ciencia, por otro. La Orden ECD 65/2015 sigue con el mismo patrón y unifica ambas áreas en su descripción sobre dicha competencia. En este último documento, se centra principalmente en la idea de que esta competencia contribuye a mejorar “la capacidad crítica y la visión razonada y razonable de las personas” (p. 6993).

En la *competencia digital*, ambos documentos exponen una información muy similar en sus descripciones de la competencia. Haciendo referencia sobre todo a la sociedad y su participación en las nuevas tecnologías, así como el papel de la comunicación. La Orden ECD 65/2015 destaca que esta dicha competencia “implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje,

el uso de tiempo libre, la inclusión, y la participación de la sociedad” (p. 6995). Por otra parte, la Recomendación europea concreta que la competencia digital “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación” (p. 15). Como aporta Amelia Blas (s/f) “en la última década se ha hecho evidente que hemos pasado de la sociedad de la información a la sociedad de la gestión de la información donde no es tan importante lo que conoces sino lo que sabes explicar” (p. 388). Por lo tanto, una vez más, se destaca el elemento de la sociedad en esta competencia y su relación con los medios tecnológico. Además, se debe señalar la importancia que tiene saber utilizar estas herramientas de una forma segura y crítica con el fin de poder gestionar la información que la sociedad recibe en última instancia.

Otra de las competencias clave que aparecen en los dos documentos, es *aprender a aprender*. Se destaca que los estudiantes deben de entender la idea del aprendizaje permanente y la continuación de este a lo largo de toda la vida. La Orden ECD 65/2015 especifica que esta competencia clave “se caracteriza por la habilidad de iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje (p. 6997), mientras que la Recomendación europea señala que “es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos” (p. 16). Para que el alumno pueda adquirir esta competencia satisfactoriamente, es necesario que sea consciente del proceso de aprendizaje, que sepa gestionarlo y que tome conciencia de los resultados que va obteniendo.

Otra competencia clave más que los alumnos deben desarrollar para completar un aprendizaje favorable es la designada como *competencias cívicas y sociales*. Esta competencia busca asentar las bases de la ciudadanía con la que construir una sociedad capaz de entender respeto, igualdad y compromiso democrático, teniendo iniciativa en la toma de decisiones y capacidad de respuesta para los conflictos que puedan originarse.

La sexta competencia o la séptima, según nos refiramos a la Orden ECD 65/2015 o a la Recomendación europea respectivamente, es el *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. Ambos documentos definen esta competencia de igual manera. Si comparamos sus definiciones vemos que son prácticamente idénticas. La Orden ECD 65/2015 describe la competencia como “la capacidad de transformar las ideas en actos”

(p. 6999), mientras que la Recomendación europea la define como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos” (p. 17).

La última competencia clave que los alumnos deben desarrollar es conocida como *conciencia y expresiones culturales*, que cada vez está adquiriendo una mayor importancia en los centros educativos, debido a la gran diversidad que estos presentan y, sobre todo, teniendo en cuenta la sociedad intercultural en la que vivimos y en la que los alumnos deben aprender a desenvolverse, así como respetar y entender otras culturas y formas de vida. Existen muchas formas de expresarse y todas deben ser respetadas, es por ello que se pone de manifiesto, en ambos documentos, la importancia que tiene esta competencia clave y por qué los alumnos deben trabajar por alcanzar dicha competencia clave. Esta competencia clave engloba muchos factores culturales, como aparece en la Orden ECD 65/2015, entre estos factores existe, por ejemplo, una implicación por “manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.” (p.6986).

2.2. Criterios de evaluación y resultados de aprendizaje: especificaciones de orden normativo

En la Ley Orgánica 2/2006, concretamente en el Artículo 6 bis, *distribución de competencias*, se expone que es correspondencia del gobierno, el diseño del currículo junto con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables. En este mismo artículo, en el segundo apartado, se indica de la misma forma, que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es quien debe “determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas.” (p.19).

En el R.D. 1105/2014 se define, mediante el artículo 2, que ha de entenderse como “referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado” a los criterios de evaluación ya que “describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura”. (p. 172).

Sin embargo, para definir y determinar los resultados de aprendizaje del alumnado, es necesario tener en cuenta los estándares de aprendizaje, que son, a su vez, “especificaciones de los criterios de evaluación” (R.D. 1105/2014). Éstos son los que posibilitan la definición de los resultados de aprendizaje, ayudando a delimitar lo que cada estudiante debe “saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” y, además, tienen que “ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado” (R.D. 1105/2014).

Otro de los componentes fundamentales que aparece en el currículo básico de la Primera Lengua Extranjera son los contenidos. Es importante señalar que, anterior a este R.D. 1105/2014, aparece una distribución que diverge notoriamente de esta última disposición oficial, exactamente se hace referencia a la organización ofrecida en el *R.D. 1631/2006, 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, en el que se puede observar que los contenidos establecidos se encuentran redactados dentro de cuatro bloques junto con los objetivos y criterios de evaluación. Por lo tanto, sería reseñable destacar que no hay ninguna distinción entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, ya que esta información aparece redactada y engloba, prácticamente, todas las especificaciones al respecto.

No obstante, en el R.D. 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, los contenidos de esta materia constatan de una manera totalmente diferentes a la del R.D. 1631/2006, debido a que, en el R.D. 1105/2014, los contenidos se muestran de una manera esquemática junto con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Además, estos vienen distribuidos por etapas y organizadas en cuatro bloques, en los que se incluyen todas las actividades de la lengua en relación a la comprensión y producción tanto en expresión como en interacción de textos orales y escritos.

Se pueden determinar varias diferencias además de la organización de los contenidos, ya que, por ejemplo, en el R.D. 1105/2014 no aparecen objetivos específicos de la materia, sino que existen objetivos comunes para todas ellas. No obstante, en el caso del R.D. 1631/2006, los objetivos elaborados específicamente para cada materia. También, es destacable que en el R.D. 1105/2014 al no aparecer ningún objetivo específico a la materia, se sustituye por los estándares de aprendizaje

evaluables. En estos estándares, es donde se muestran las actividades comunicativas que son enumeradas y descritas, con el fin de que sean integradas en conjunción con los contenidos expuestos en cada bloque de la tarea pertinente. De igual forma, con objeto de evaluar hasta qué punto se han adquirido los criterios de evaluación de cada tarea comunicativa de la lengua, se procederá a llevar a cabo todos estándares de aprendizaje que vienen expuestos y detallados a la tarea que le corresponda.

Asimismo, en ambos Decretos, los contenidos vienen incluidos dentro de cuatro bloques. En el R.D. 1631/2006, los bloques aparecen redactados y divididos de manera enumerada por aspectos relacionados al aprendizaje de las lenguas. Los bloques corresponden a:

- Comprender, hablar y conversar (Bloque I)
- Leer y escribir (Bloque II)
- Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (Bloque III)
- Dimensión social y cultural (Bloque IV)

Aunque en el R.D. 1105/2014, los contenidos vuelven a mostrarse incluidos dentro de cuatro bloques, estos vienen expuestos de diferente manera. Primero, los bloques están esquematizados por etapas educativas y, por tanto, son más fáciles de identificar para el lector debido a su a vez, a la división de estos bloques en tres partes: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Estos bloques atañen a la comprensión de texto orales y escritos, así como a la producción, oral y escrita a través de la expresión y la interacción.

Como es observable, las diferencias entre estos decretos no son muy destacables hasta el momento, aunque sí que vemos algunos cambios en cuanto a la nomenclatura y, sobre todo, a la organización de la información. La gran diferencia, que aún no ha sido mencionada con anterioridad, aparece seguidamente a toda la información que expone el currículo básico en cuanto a la Primera Lengua Extranjera. En el R.D. 1105/2014, aparece, por primera vez, información sobre los contenidos sintáctico-discursivos y estos vienen desarrollados por idiomas y diferenciados por niveles curriculares. Está es una de las grandes diferencias que exhibe el R.D. 1105/2014 en comparación con el R.D. 1631/2006. Con estos nuevos contenidos, se facilita la acción del docente, ya que vienen marcadas pautas y directrices en cuanto a las estructuras sintáctico-discursivas que los alumnos deben aprender. Además, estas estructuras siguen una línea progresiva que los alumnos deben ir obtenidos durante su ciclo educativo.

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 3. Caracterización metodológica del estudio

3.1. Decisiones y posicionamiento de la propuesta de investigación

Las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo este análisis se inscriben en el paradigma cualitativo (Flick, 2004; Miles & Huberman, 2003; Stake, 2010), basado principalmente en la percepción y la comprensión que uno mismo proporciona sobre un determinado tema y, por lo tanto, requiere de una mayor temporalización a la hora de diseñar, recoger y analizar datos (Savenye & Robinson 1996).

El paradigma cualitativo requiere de una gran interpretación y para ello, es necesario aplicar una amplia observación desde diferentes ángulos, así como aportar una conciencia empírica, basándonos en la práctica y experiencia sobre el objeto⁵ a analizar. También, es importante tener en cuenta el aspecto situacional, es decir, el contexto en el que nos encontramos para poder analizar de una manera eficaz y holística, evitando la generalización (Stake 2010). Denzin & Lincoln (2005) definen el método cualitativo como:

a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, [...]. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (p. 3).

Por consiguiente, lo que buscamos con este tipo de paradigma de investigación es llegar a desarrollar y llevar a término nuestro estudio por el que todo sea clarificado de una manera organizada, consiguiendo evidencias destacables, afirmaciones y, sobre todo, interpretaciones. Todo ello se obtiene tomando decisiones estratégicas, que nos permiten denotar patrones de identidad, con los que desarrollar principios y representar, mediante una conciencia denominativa, los distintos prototipos o casos específicos, maximizando la comprensión de casos únicos (Stake, 2010). De hecho, Dollinger (2011) entiende este proceso cualitativo como algo reflexivo y reiterativo desde el principio, en el que “we plan, we gather data, we see things we might have anticipated and things we

⁵ Douglas Dollinger (2011) entiende por objeto, en este contexto, como un tipo de programa docente o principios de organización.

have not anticipated at all, we reflect, and then we adjust our plan in light of what we now know and do not know” (p. 89).

En este orden de cosas, cabe igualmente subrayar que se trata de un estudio de carácter documental, para lo cual se adopta un enfoque descriptivo e interpretativo que permite movilizar el *análisis de contenido* (Bardin, 1986) como técnica para analizar los datos obtenidos de las estructuras sintáctico-discursivas planteadas para los distintos niveles curriculares.

Así pues, la principal herramienta de recogida de datos es la figura del propio investigador. Savanye & Robinson (1996) afirman que este “researcher uses tacit, that is, intuitive or felt, knowledge, as well as propositional knowledge” (p. 1049). Esto lleva a concluir que el análisis de datos si bien podría realizarse conforme al método inductivo, en nuestro caso estimamos oportuna la utilización del método deductivo, por la propia naturaleza del corpus documental utilizado.

Los datos que se obtienen proceden del Currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Castilla y León, recogido en la *Orden ECD 362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Concretamente, los datos se localizan en las estructuras sintáctico-discursivas planteadas para todos los cursos de la materia Primera Lengua Extranjera (específicamente recogidos entre las páginas 32413 y 32425 de la disposición oficial). En función de este objeto de análisis, indagamos en esas estructuras sintáctico-discursivas, a la búsqueda de la (posible) idoneidad en la gradación y secuenciación de estas (Jacobs, 1987), por los distintos niveles curriculares correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Se utilizan categorías de análisis que permiten configurar las tablas de tratamiento y registro de los datos para generar los resultados pertinentes, descritos e interpretados mediante la intuición, la percepción y sobre todo la comprensión de los mismos.

El término secuenciación está muy presente en este objeto de análisis y es que como hemos visto antes, la progresión se ha de tener muy en cuenta tanto en el ámbito de actuación del docente como en el del alumno. En la educación, se han de presentar los contenidos disciplinares, así como los aprendizajes de una forma gradual, y es por ello, que se emplea la secuenciación. Esta secuenciación esclarece el hecho de

desarrollar una estructura organizada de aula, ofreciendo un cierto orden durante las intervenciones pedagógicas, es decir, cuando se imparten los contenidos, se desarrollan las actividades o se ofrecen aclaraciones relativas a explicaciones previas de contenido (C.V.C., p.1). De hecho, Martín Peris (1996) afirma que la secuenciación:

“responde a la pregunta acerca de la organización y presentación de contenidos del programa. Unas técnicas de estructuración y otras de presentación, aplicadas al material que se incorporará al programa de estudios, producen unos materiales de enseñanza que consisten en un programa de estudios estructurados y unos ítems de enseñanza” (p. 51).

Todo esto se hace con un único propósito didáctico, mejorar la progresión, así como la organización del aula, lo que terminará afectando de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. (C.V.C., p.1). Además, esta secuenciación puede influir en diferentes áreas de la educación (currículo general, aula y sesión de clase). Al currículo general afecta porque, éste debe implementar, con cierto orden, unos estándares formativos en cuanto a la competencia comunicativa que se debe alcanzar en los distintos niveles educativos. En el aula afecta en el sentido de que ésta tiene que proveer una secuenciación definida de las unidades o lecciones que se deben impartir a lo largo de un curso escolar. Por último, la propia sesión de clase, en la que se desarrollan las intervenciones pedagógicas, que pueden estar estructuradas por el docente o pueden venir dadas en un libro de texto. (pp. 1-2).

La ordenación de estas intervenciones pedagógicas debe seguir, principalmente, un criterio relacionado con la gradación de la dificultad. Normalmente, es importante obtener resultados, midiendo de menor a mayor complejidad, una determinada tarea o acción pedagógica con la utilización de una secuenciación apropiada. Además, es interesante conocer algunos de los aspectos que más infieren sobre la gradación y es que, según Pérez López (s/f) y Nunan (1989):

La distribución de los contenidos se presenta de manera que sirva de ayuda para el aprendizaje y que puede venir determinada por la complejidad de cierto elemento, por su frecuencia en la lengua oral o escrita o bien marcada por las necesidades concretas del alumno. Así pues, los primeros contenidos que se presentan se eligen porque son fáciles, frecuentes o porque el alumno presenta necesidades comunicativas urgentes fuera del aula (p.1).

Por lo tanto, sería pertinente, durante el análisis de las estructuras sintáctico-discursivas, estudiar la secuenciación y la gradación en los distintos niveles curriculares

y si estas presentan una cierta idoneidad que favorezca el aprendizaje del alumnado. También, sería conveniente conocer si estas estructuras lingüísticas se adaptan de una manera satisfactoria a las capacidades de los estudiantes.

3.2. Contextualización del estudio

El análisis de estas estructuras se enmarca en un contexto educativo en el que la situación de la Lengua Extranjera (LE) en España se encuentra inmersa en una constante evolutiva. Muñoz Zayas (2013) afirma que “España es un país en el que tradicionalmente el aprendizaje de idiomas extranjeros ha sufrido un déficit de conocimiento tanto en la sociedad como en el sistema educativo” (p. 63). Aunque, sí que es cierto que se han llevado a cabo numerosas leyes orgánicas (LOGSE, LOE, LOMCE) que han tratado de desarrollar formas alternativas de proceder en cuanto al desarrollo de un aprendizaje de lenguas con el que mejorar esta situación. De hecho, todo este empeño por la mejora de calidad de las LEs en España puede haberse dado, como sugiere Muñoz Zayas (2013), debido al:

ingreso de España en la Unión Europea y al fenómeno de la globalización, que han creado nuevos contextos sociales, culturales y económicos en los que el conocimiento de idiomas ha cobrado una importancia significativa y que ha obligado a reconsiderar el papel de la enseñanza y el aprendizaje (p. 63).

Además, Guillén Díaz (1999) hace referencia a estos hechos, en los que se acepta una sociedad multicultural, y las implementaciones de algunas legislaciones en las que “se plantea la demanda de una política de diversificación de lenguas en los contextos escolares y por tanto es una prioridad insoslayable el hecho de gestionar la presencia de diversas lenguas en la escuela, bien es cierto, con una larga tradición de “ideología monolingüe”” (p. 2). Por lo tanto, la situación que aborda ahora mismo a España, es la de un país que quiere abandonar esta larga tradición monolingüe y quiere solventar las demandas, procedentes de una sociedad globalizada, de convertirse en un estado plurilingüe. Por ello, se está promoviendo, a través de las diferentes legislaciones, la mejora y la búsqueda de un aprendizaje de lenguas. Todo esto lleva a la enseñanza de las lenguas a situarse en un marco contextual en el que convergen diferentes partes con poder de acción. Por un lado, estaría el aspecto social y político, y por otro, la educación y las formas de aprendizaje. (Guillén Díaz, 1999).

En el caso de la Educación Secundaria, cada alumno tiene que cursar de manera obligatoria, al menos una primera lengua extranjera. Además, cada estudiante tiene la opción de poder cursar otro idioma extranjero como materia optativa en todos los cursos académicos. Con todas estas medidas se busca que los alumnos mejoren sus competencias comunicativas en otros idiomas, lo que favorecerá la integración en una sociedad multicultural y multilingüe y todo ellos, llevará a mejorar la situación de las LEs en España.

En este orden de cosas, es de rigor tener en cuenta que para esa mejora de la(s) competencia(s) comunicativas (s) se han de desarrollar las funciones comunicativas de la lengua en el aula de Primera Lengua Extranjera y, de la misma forma y perspectiva funcional, se ha de encaminar hacia un aprendizaje formal de la misma. Estas funciones comunicativas se harán expuestas, de manera pormenorizada, en el siguiente apartado.

Capítulo 4. El estudio de las estructuras sintáctico-discursivas

4.1. Las funciones comunicativas según fuentes expertas

Dado que el objeto de estudio de este Trabajo se centra en las estructuras sintáctico-discursivas del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, hemos accedido al repertorio de funciones y nociones comunicativas aportados por J.A. van Ek & J. L. M. Trim (1990). De entre todas ellas, se han seleccionado las que se recogen específicamente en los capítulos seis y siete (pp. 27-48) y las ilustramos en la siguiente tabla 2.

Estos autores parten de la concepción de que existen seis funciones comunicativas principales y alrededor de estas, se encuentran unas funciones comunicativas de carácter específico que complementan y atienden a aspectos contextuales más definidos. Asimismo, estos aspectos contextuales contribuyen a alcanzar los objetivos comunicativos que se requieren durante el intercambio lingüístico (van Ek & M.Trim, 1999).

Tabla 2. Principales funciones comunicativas y sus correspondientes estructuras lingüísticas

Language Functions					
1. Imparting and seeking factual information	2. Expressing and finding out attitudes	3. Deciding on courses of action (suasion)	4. Socializing	5. Structuring discourse	6. Communication repair
<p>1.1 Identifying (defining) 1.1.1 (with suitable gesture) this (one), that (one) these, those 1.1.2 It is + me, you, him, her, us, them 1.1.3 the + NP/this, that, these, those (+ NP) +be + NP 1.2 reporting and (describing and narrating) 1.2.1 declarative sentences 1.2.2 NP + say, think + complement clause He says the 'shop is shut. 1.3 correcting 1.3.1 As 1.1 and 1.2, with contrastive stress The train 'has left. 1.3.2 (correcting a positive</p>	<p>2.1 expressing agreement with a statement 2.1.1 I (quite) agree. 2.1.2 That's right. 2.1.3 That's correct. 2.2 expressing disagreement with a statement 2.2.1 I don't agree. 2.2.2 That's 'not right. 2.3 enquiring about agreement and disagreement 2.3.1 statement + question tag She is French, isn't she? 2.4 denying statements 2.4.1 I That 'isn't true. 2.4.2 Negative sentences (with not, never, nowhere, nobody, nothing, or not + ever, anybody, anywhere, anything) I saw nothing. 2.5 stating whether one knows or does not know a person, thing or fact 2.5.1 I ('don't) know</p>	<p>3.1 suggesting a course of action (involving both speaker and addressee) 3.1.1 Let's+VPinf! 'Let's go! 3.1.2 Shall we+VPinf? 'Shall we dance? 3.2 requesting someone to do something 3.2.1 Please + VP imperative 'Please sit down. 3.2.2 VP imperative +please 'Stop talking please. Would/could you (please) + VPinf? 3.3 advising someone to do something 3.3.1 You should + VPinf You should 'go to the police. 3.3.2 You ought to +</p>	<p>4.1 attracting attention 4.1.1 Excuse me. 4.2 greeting people 4.2.1 Good morning/afternoon 4.3 when meeting a friend or acquaintance 4.3.1 'How are you? 4.4 replying to a greeting from a friend or acquaintance 4.4.1 (I'm) fine, thank you. 4.4.2. Well, so-so. 'How are you? 4.5 addressing a friend or acquaintance 4.5.1 first name 4.6 addressing a stranger 4.6.1 'Good morning, Mrs. Jones, how are you today? 4.7 addressing a customer or a member of the general public</p>	<p>5.1 opening 5.1.1 'Ladies and gentlemen! 5.2 hesitating 5.2.1 ... now let me think 5.2.1 ... just a moment 5.3 correcting oneself 5.3.1 I mean ... 5.4 introducing a theme 5.4.1 I'd like to say something about + NP 5.5 expressing an opinion 5.5.1 In my opinion, most TV programs are boring. 5.6 enumerating 5.6.1 in the first place ..., in the second place ... (etc.) 5.7 exemplifying 5.7.1 For example ... 5.8 emphasising 5.8.1 use of stress. That's 'wonderful! 5.8.2 especially. These cakes are especially nice. 5.9 summarising 5.9.1 to sum up... 5.10 changing the theme</p>	<p>6.1 signaling non-understanding 6.11 'Sorry, I 'don't understand. 6.2 asking for repetition of 6.2.1 ('Sorry) 'could you say that again (please)? 6.3 asking for a repetition of a word or phrase 6.3.2 (sorry +) wh did you say + interrogative clause "Sorry, 'what did you say his name was? 6.4. asking for information of a text 6.4.1 Did you say 6.5 asking for confirmation or 6.5.1. What do you mean by ...? 6.6 asking for clarification 6.6.1 (Sorry)What does ... mean? 6.7 asking someone to spell something 6.7.1 'How do you spell that please? 6.8 asking for something to be</p>

<p>statement) (e.g. Valletta is in ,Italy.) No (+ tag) 'No it 'isn't. 1.3.3 negative sentences Valletta 'isn't in 'Italy. 1.3.4 (correcting a negative Statement) We didn't go to London. Yes, you did. 1.4 asking 1.4.1 (for confirmation) 1.4.1.1 interrogative sentences 'Did you see him? 1.4.1.2 declarative sentences with high-rising intonation You 'saw him? 1.4.1.3 statement and question tag They lost the match, didn't they? 1.4.2 for information 1.4.2.1 <i>wh</i> questions (time) when? (place) where? (manner) how? (degree) how far/much/long hot, etc.?. (person) who? (possession) whose + NP? (event) What happened? 1.5. answering question 1.5.1 (for confirmation) Yes, No (+tag)</p>	<p>2.6 enquiring whether someone knows or does not know a person, thing or fact 2.6.1 Do you know 2.7 stating whether one remembers or has forgotten a person, thing or fact or action 2.7.1 I (don't/can't) remember 2.8 enquiring whether someone remembers or has forgotten a person, thing, fact or action 2.8.2 Do(n't)you remember 2.9 expressing degrees of probability 2.10 enquiring as to degrees of probability 2.10.1 Is it likely to rain? 2.11 expressing or denying necessity (including logical deduction) (not necessary/necessarily 'Good shoes; are necessarily expensive. 2.12 enquiring as to necessity (including logical deduction) 2.12.1 Is that necessarily so? 2.13 expressing degrees</p>	<p>VPinf You 'ought to be more careful. 3.4 warning others to do something or to refrain from doing something 3.4.1 VP imperative with Falling/rising intonation Be careful! Look out! 3.5 encouraging someone to do something 3.5.1 'Come on (+ VP imperative) 'Come on! 'keep trying. 3.6 instructing or directing someone to do something 3.6.1 You + VP (simple present) You take a 'freshly peeled onion. 3.7 requesting assistance 3.7.1 'Can/'Could you help me please? 3.8 offering assistance 3.8.1 'Let me help you! 3.9 inviting someone to do something 3.9.1 (How) Would you like to +</p>	<p>4.7.1 formal: Sir/madam That will be 35 pounds, Sir. 4.8 introducing someone to someone else 4.8.1 address form + may introduce + honorific +first name +family name Professor Smith, may I introduce Dr. Anthony Browning? 4.9 when being introduced to someone, or when someone is introduced to you 4.9.1 'Pleased to meet you 4.10 congratulating someone 4.10.1 Congratulations! 4.10.2 'Well done! 4.11 proposing a toast 4.11.1 Cheers!</p>	<p>5.10.1 'I'd like to say something else. 5.11 asking someone to change the theme 5.11.1 'I'd like to ask you something else. 5.12 asking someone's opinion 5.12.1 'What do you think? 5.13 showing that one is following a person's discourse 5.13.1 I see. 5.13.2 Indeed. 5.14 interrupting 5.14.1 'May I say something? 5.15 asking someone to be silent 5.15.1 Quiet, please! 5.16 giving over the floor 5.16.1 'After you. 5.17 Indicating a wish to continue 5.17.1 'Please let me finish. 5.18 encouraging someone to continue 5.18.1 'Go on. 5.19 indicating that one is coming to an end 5.19.1 In conclusion ... 5.20 closing</p>	<p>written down 6.8.1 'Could you write that down for me please? 6.9 expressing ignorance of a word or expression 6.9.1 I don't know how to say it. 6.9.2 I don't know the word in English 6.10 appealing for assistance 6.10.1 What is the English for + (native language word)? 6.11 asking someone to speak more slowly 6.11.1 ('Can you <i>speak</i>) more slowly please. 6.11.2 'Not so fast please. 6.12 paraphrasing 6.12.1 a/some kind/sort of + generic term 6.13 repeating what one has said 6.13.1 What I said was ... 6.14 asking if you have been understood 6.14.1 'Is that clear (now)? 6.15 spelling out English letter spelling out a word or expression 6.15.1 You spell it: ... 6.16 supplying a word or expression 6.16.1 Do you mean ...?</p>
--	---	---	--	--	--

<p>1.5.2 (for information) declarative sentences, clauses, phrases and single words</p> <p>1.5.2.1 (time) ('When will it happen?') At '6 p.m.</p> <p>1.5.2.2 (place) ('Where's my box?') 'On the table.</p> <p>1.5.2.3 (manner) ('How do you drive?') 'Not very fast.</p> <p>1.5.2.4 (degree) ('How far is it?') 'Not very far.</p> <p>1.5.2.5 (reason) ('Why are you here?') (because +) declarative sentence Because I am a member.</p>	<p>of certainty</p> <p>2.13.1 confident assertion (positive or negative)</p> <p>2.13.1.1. certainly (in declarative sentences)</p> <p>2.14 enquiring about degrees of certainty</p> <p>2.14.1 Are you (quite) sure + that?</p> <p>2.15 expressing obligation</p> <p>2.15.1 NP + have to/must + VPinf</p> <p>2.16 enquiring about obligation</p> <p>2.16.1 interrogative sentences and <i>wh</i> questions corresponding to 2.15 Must we fill in this form now?</p> <p>(*Se complementa en el apartado de Anexos, junto con las nociones generales de la lengua)</p>	<p>VPinf? 'How would you like to come sailing?'</p> <p>3.10 accepting an offer or invitation</p> <p>3.10.1 'Yes, please.</p> <p>3.11 declining an offer or invitation</p> <p>3.11.1 'No thank you.</p>	<p>5.21 asking for:</p> <p>5.21.1 a person (<i>Can I speak to</i>) + personal name + please?</p> <p>5.21 closing</p> <p>5.2.1 Yours sincerely ...</p>	
---	--	--	--	--

4.2. Análisis curricular: fases

En este apartado del Trabajo se aborda el conjunto de operaciones correspondientes a los últimos estadios de toda investigación, es decir, los procedimientos relativos al tratamiento de datos e informaciones.

Datos cuya procedencia, tal y como ya se ha mencionado, se sitúa en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, y en la Orden Ministerial subsecuente para el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, la *ORDEN EDU 362/2015, de 4 mayo, por la que se establece el currículo y se regula implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*.

Y procedimientos que se atienden desde la aplicación de la técnica global del análisis de contenido (Bardin, 1986) conforme al método deductivo. Por esta razón, el análisis de nuestros datos se articula en un total de cuatro fases, a saber:

- *La fase de selección de los datos*: en esta primera fase de análisis se han recogido los datos provenientes de los documentos legislativos mencionados con anterioridad, en los que se muestran todas las estructuras lingüísticas distribuidas y ordenadas por lenguas extranjeras para Educación Secundaria Obligatoria.
- *La fase de transposición de los datos*: en la segunda fase llevada a cabo en este análisis curricular se han extraído todos los datos e informaciones, en nuestro caso todo el contenido relativo a funciones comunicativas y estructuras lingüísticas, relacionadas a la Primera Lengua Extranjera.
- *La fase de intersección de los datos*: en esta tercera fase se distribuye todo el contenido recopilado de las fases previas y se organiza mediante niveles curriculares.
- *La fase del tratamiento derivado de los datos*: es en esta última fase donde se desarrolla de manera pormenorizada el tratamiento de los datos e informaciones obtenidos a través de las diferentes fases, incluyendo elementos visuales, tales como marcas, símbolos, colores, etc., con los que mejorar una posterior interpretación de los resultados.

4.2.1. La fase de selección de los datos

Tabla 3. Estructuras sintáctico-discursivas en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria

Estructuras sintáctico-discursivas en el primer curso		
Alemán	Francés	Inglés
<p>1. Iniciación de relaciones personales. Descripción de cualidades físicas de personas, objetos, lugares y actividades. Fórmulas y saludos <i>heißen, haben y sein</i>. Pronombres personales e interrogativos. Artículos en nominativo y acusativo. Singular y plural del sustantivo. Orden de la frase enunciativa e interrogativa. Posesivos. Genitivo de nombres propios. Preposiciones: <i>in, aus, nach</i>. Números de teléfono. Números cardinales. Formación de palabras.</p> <p>2. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones. Las nacionalidades; países de la Unión Europea. Imperativo. Adverbios de lugar <i>W-Fragen</i>:</p> <p>3. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Presente Simple <i>Es gibt mögen</i>. Adjetivos calificativos. Expresiones de cantidad. Indefinidos. La afirmación: <i>ja</i> /<i>nein, doch</i>. La negación: <i>nicht, kein</i></p> <p>4. Expresión de la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. Presente Simple con adverbios de frecuencia <i>können, möchten, dürfen, wollen mögen</i> / <i>nicht mögen</i>. Adverbios que expresan gusto y/o preferencia: <i>gern, lieber</i>. Adverbios de modo. Conectores. Expresiones que señalen hora, día y fecha.</p>	<p>1. Iniciación de relaciones personales. Descripción de cualidades físicas de personas, objetos, lugares y actividades. Presente de <i>s'appeler, être, avoir</i>. Presentativos: <i>voici, voilà</i>. Pronombres personales, demostrativos e interrogativos. Artículos Singular y plural del sustantivo. Números cardinales. Exclamación (<i>Oh là là! On y va!</i>)</p> <p>2. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones. La orden. Imperativos. Las nacionalidades; países de la Unión Europea y francófonos. Números ordinales. Preposiciones <i>à/en</i> + medios de transporte. Preposiciones de lugar.</p> <p>3. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción. Presente de indicativo de los verbos regulares del 1º grupo, <i>parler, habiter</i>. La afirmación: <i>oui/si, d'accord</i>. Adjetivos calificativos (masculino/femenino; diferencias gráficas y fonéticas). <i>facile/difficile à...</i> Expresiones de cantidad. <i>Combien de...?</i> Indefinidos. <i>Qu'est-ce que c'est?, qui est-ce?, c'est, Il/Elle est, Ils/Elles sont, c'est, ce sont</i>. Determinantes interrogativos <i>quel, quelle, quels, quelles</i>.</p> <p>4. Expresión de la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Verbos <i>aimer/adorer/détester Verbo pouvoir/vouloir</i>. Adverbios de modo. <i>Adv. de manière en -ment</i>. Determinantes posesivos (un solo</p>	<p>1. Iniciación de relaciones personales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Fórmulas y saludos. Formas de tratamiento: <i>tu, você, o/a senhor/a</i>. Pronombres personales de sujeto. Frases interrogativas. Pronombres interrogativos. Fórmula interrogativa enfática: <i>é que</i>. Oraciones declarativas afirmativas y negativas. Expresiones (p.ej. <i>eu também, certo, não, etc.</i>) Verbos <i>ser/ter/estar/ficar/morar</i>. Las nacionalidades. Países de la Unión Europea y países lusófonos. Adjetivos calificativos: género, concordancia con sustantivo y colocación. Números cardinales. Verbo <i>haver</i>. Expresión de existencia. Preposiciones y locuciones de lugar. Localización. Pronombres reflexivos. Artículos definidos e indefinidos: formas y uso. Contracciones de preposiciones. Omisiones.</p> <p>2. Petición y ofrecimiento de información y opiniones. Pronombres y determinantes demostrativos. Formas, uso y contracciones con preposiciones. Marcadores conversacionales de diferentes usos y funciones. P.ej.: <i>Desculpe! Faz/faça favor!, Com certeza!</i> Interrogativas indirectas. Fórmulas con pretérito Imperfeito, uso de cortesía (valor de condicional): p. ej.: <i>Era, queria / podia...</i></p> <p>3. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción,</p>

<p>5. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales. <i>Präsens</i> Expresiones temporales: <i>jetzt, gerade, heute...</i></p> <p>6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Präteritum de <i>haben</i> y <i>sein</i> Adverbios y frases adverbiales: <i>gestern, vorgestern, letzten Monat, letzte Woche, letztes Jahr.</i></p> <p>7. Expresión de sucesos futuros. Presente con valor de futuro <i>wollen</i> Adverbios y frases adverbiales: <i>morgen, nächste Woche, etc.</i></p> <p>8. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión. <i>Gehen wir...</i> Respuestas de aceptación o rechazo: <i>gut, stimmt, oh nein! wollen/möchten</i></p> <p>9. Expresión del conocimiento y la certeza. Verbos modales <i>können, müssen, dürfen</i></p>	<p>poseedor). <i>À qui est-ce? c'est à + pronombres tónicos/nombres.</i></p> <p>5. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales. Presente simple y presente continuo. La interrogación directa (la entonación) La negación <i>non, ne...pas, pas du tout. Comment...?</i> Adverbios de tiempo</p> <p>6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Passé récent</i> <i>Passé composé</i> con <i>avoir</i> Adverbios y frases adverbiales: <i>hier, la semaine dernière etc.</i> Verbo <i>venir</i></p> <p>7. Expresión de sucesos futuros. <i>Futur proche.</i> Verbo <i>aller</i> Adverbios y locuciones adverbiales de tiempo más usuales (<i>dé... à, de... jusqu'à, dans</i>)</p> <p>8. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. <i>Presente de faire. Je voudrais...</i> Pronombre «on»</p> <p>9. Expresión del conocimiento y la certeza. Verbos modales (<i>frases déclaratives</i>)</p>	<p>5. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales <i>Present Simple vs. Present Continuous</i> Expresiones temporales: <i>now, today, etc.</i></p> <p>6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Past Simple de be</i> <i>There was/ There were Past Simple:</i> verbos regulares e irregulares Adverbios y frases adverbiales: <i>yesterday, last week, etc. Ago</i></p> <p>7. Expresión de sucesos futuros. <i>Present Continuous</i> con valor de futuro <i>Be going to</i> Adverbios y frases adverbiales: <i>tomorrow, next week, etc.</i></p> <p>8. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. <i>Let's Why don't we...? Shall we + infinitive Respuestas de aceptación o rechazo: Great! / That's a good idea / Oh no!</i></p> <p>9. Expresión del conocimiento y la certeza. <i>Verbos modales</i></p>	<p>esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Afirmativas con el lenguaje eco. (p.ej.: - <i>Falas português? – Faló</i>) Grado de los adjetivos (comparativo, superlativo). <i>Gostar de / não gostar / adorar / detestar / preferir</i>, etc. Posesivos. Formas, uso y omisión. Uso del artículo <i>indefinido</i>. Preposición <i>com</i> + <i>pronomes pessoais</i>. Expresiones para invitar, aceptar y rechazar invitaciones. P. ej.: <i>ótimo, boa ideia, que pena!, está bem, não sei, sei lá, etc.</i></p> <p>4. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales. Presente de Indicativo. Verbos regulares e irregulares. Perífrasis <i>estar a</i> + infinitivo. Contraposición con Presente de Indicativo. Adverbios de tiempo y expresiones de frecuencia: <i>agora, neste momento, habitualmente, raramente, às vezes, nunca, geralmente</i>, etc. <i>Há / desde</i>. Preposiciones de tiempo: <i>a / de / em</i>. Preposiciones y locuciones de tiempo: momento puntual (día, horas) y divisiones temporales (estación del año, etc.) e indicaciones (p. ej. <i>atrás, cedo, tarde</i>). Preposiciones de movimiento: <i>a / para / de / por</i>.</p> <p>5. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Preérito Perfeito</i> Simples. Verbos regulares y verbos <i>ser, estar, ir y ter</i>. Adverbios: <i>já, não, ainda não</i>. Adverbios de tiempo y expresiones temporales. P.ej.: <i>ontem, anteontem</i>, etc.</p> <p>6.</p> <p>7.</p>
--	--	--	--

Tabla 4. Estructuras sintáctico-discursivas en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria

Estructuras sintáctico-discursivas en el segundo curso		
Alemán	Francés	Inglés
<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. <i>Präsens</i> y expresiones de frecuencia Fórmulas. Numerales y ordinales Imperativo</p> <p>2. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Adjetivos: grado comparativo Verbos y expresiones de acusativo: <i>haben, kaufen, essen, es gibt...</i> Preposiciones y frases preposicionales de lugar: <i>an, in, auf, über, unter, neben zwischen...</i>+ Dativo Artículo determinado e indeterminado en dativo Interrogaciones Orden de la frase: <i>Inversion</i></p> <p>3. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. Höflichkeitsformen: Pronombres personales y determinantes posesivos. Verbos y expresiones que expresan intención: <i>wollen, möchten, ich habe vor...</i> Preposiciones de acusativo <i>für, gegen, ohne</i></p> <p>4. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>können, dürfen, sollen</i> Verbos separables Pronombres personales en dativo y acusativo.</p> <p>5. Expresar preferencias. Expresar y pedir opiniones. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. <i>mag /mag nicht ich finde das...</i> <i>Gefühlswörter</i> Expresión de la cantidad 6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Partes del día: <i>am Morgen, am</i></p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de estados y situaciones presentes. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Fórmulas de cortesía. Verbo <i>connaître</i> Interrogativos: <i>pourquoi?, où?, comment?</i> El imperativo. Numerales ordinales (hasta 50).</p> <p>2. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Verbos <i>savoir</i> y <i>croire</i>. Formas de la interrogación: entonación; <i>est-ce que, etc</i>; inversión; <i>que, quoi</i>. Respuestas a interrogativas totales (<i>oui/si, non</i>). Respuestas a interrogativas parciales; (<i>si, pron. tonique + oui/non, pron. tonique + aussi/non plus</i>). Expresión de la comparación: <i>plus/moins/aussi/autant...</i><i>que</i>. Preposiciones y locuciones de lugar: <i>sur/sous/à côté de... prépositions et adverbies de lieu, position, distance, mouvement, direction, provenance, destination</i>.</p> <p>3. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. <i>Être en train de Être sur le point de commencer à + Infinitive</i></p> <p>4. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Savoir</i> Expresión del deseo: <i>j'aimerais/je voudrais. Pouvoir Devoir</i> opiniones. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Preguntar el precio, la calidad, la materia, la cantidad. Artículos partitivos. Su empleo en frases afirmativas y</p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de estados y situaciones presentes. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. <i>Present Simple</i> y expresiones de frecuencia Fórmulas.</p> <p>2. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales. Formación del plural y del femenino de los sustantivos (reglas generales y excepciones). Interrogativas. Revisión y ampliación. Expresiones de cantidad: p.ej. <i>todo (a), mayoría, ambos, ninguno(a)</i>. Grau: p.e. <i>mucho; tanto; un poco</i>). Pronombres indefinidos. <i>Tudo / todo</i>. Colocación del indefinido para enfatizar (<i>coisa nenhuma, o livro todo</i>). Colocación del adverbio <i>mais (mais nada / mais alguém)</i>. Perífrasis <i>andara + infinitivo</i>. Perífrasis de hábito: <i>Costumar + infinitivo</i>.</p> <p>3. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Pretérito imperfecto. Usos narrativos y descriptivos (aspecto iterativo), valor de condicional, usos de cortesía, expresión de deseos. Imperativo. Regulares e irregulares. Presente de Subjuntivo, uso como imperativo. Adverbios de lugar y verbos para localización, distancia y dirección. P.ej. <i>à droite, em frente, atravessar, virar,</i> etc.,</p> <p>4. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión. la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Verbos y perífrasis modales (obligatoriedad,</p>
		Portugués

<p>Vormittag..... Expresión de la hora</p> <p>Complementos temporales <i>am, um</i></p> <p><i>Präteritum de haben y sein Perfekt</i> de verbos regulares</p> <p>Preposiciones <i>seit /vor</i> 7.</p> <p>Expresar sucesos futuros. Expresiones temporales: <i>morgen, nächstes Jahr...</i></p> <p>Proposición temporal <i>im</i> 8.</p> <p>Expresión de la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Partículas modales <i>denn, doch dürfen /sollen /müssen</i></p> <p>Determinantes posesivos: uno y varios poseedores.</p>	<p>negativas. Adverbios de cantidad (<i>un (tout petit) peu, trop, (beaucoup) trop, pas assez, absolument + Adj., un pot, une boîte, un paquet, un tube, une poignée, une botte...</i>). 6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Momentos del día. Expresión de la hora. <i>Passé composé être y avoir</i></p> <p>Pasado reciente (<i>terminer de, venir de + Infinitive</i>). La negación: <i>ne ... pas, ne ... plus, ne ... jamais, ne ... rien, ne ... aucun.</i></p> <p>Verbos del segundo grupo: presente e imperativo. La negación en los tiempos compuestos.</p> <p>7. Expresar sucesos futuros. Pronombres personales C.O.D. y C.O.I: su colocación.</p> <p>Adverbios y locuciones adverbiales de tiempo (<i>de... à, de... jusqu'à, dans, il y a, en, puis, finalement, tout de suite, enfin, pendant, pendant que + Indtc.</i>): puntual (<i>l'heure, moments du jour (le matin, le soir), demain matin, jeudi soir, divisions (au ... siècle, en (année))</i>); indicaciones de tiempo (<i>après-demain, avant-hier, la semaine dernière, le mois dernier, tout de suite</i>); duración (<i>de... à, de... jusqu'à, en ce moment</i>); anterioridad (<i>il y a...que, ça fait...que</i>); posterioridad (<i>plus tard</i>); secuenciación (<i>à partir de, finalement</i>); simultaneidad (<i>au moment où, en même temps</i>); frecuencia (<i>d'habitude, une/deux... fois par...</i>). Futuro próximo(repaso) 8.</p> <p>Expresión de la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Expresión de la obligación: <i>il faut/on doit + infinitivo.</i></p> <p>Presente de <i>devoir, pouvoir, vouloir, demander, donner la permission à qq un de faire qqch</i></p> <p>Determinantes posesivos: uno y varios poseedores. Verbos pronominales.</p>	<p>7. Expresar sucesos futuros. <i>Will / be going to</i> Expresiones temporales: <i>this weekend, next year, etc.</i></p> <p>8. Expresión de la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Formas verbales: <i>can, must, should, etc.</i></p>	<p>necesidad, posibilidad, voluntad: <i>Ter de/que, dever, precisar de, poder, querer, desejar, etc.</i></p> <p>5. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Pretérito Perfecto Simple. Verbos irregulares. <i>Costumar</i> (pretérito imperfecto) + infinitivo. Perifrasis de: <i>acabar de</i> en P.P.S. + infinitivo, (aspecto terminativo), p.ej. <i>acabei de chegar.</i> Expresiones temporales de anterioridad: <i>Antigamente, dantes</i> (P. Imp.), <i>ainda; ontem</i> (P.P.S.); posterioridad <i>depois, logo, próxima segunda-feira; y de</i> secuencia, <i>finalmente, depois,</i> Preposiciones de tiempo (revisión) Números ordinales.</p> <p>6. Expresar preferencias. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, el conocimiento. Expresiones para expresar opinión: <i>achar que, pensar que, crer que, acreditar em, a minha opinião é, na minha opinião, a meu ver, etc. Gostar de / não gostar / adorar / detestar / preferir, etc.</i></p> <p>7. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Oración compuesta. Coordinación: Conjunctiones copulativas (<i>e, nem, e também, e também não</i>); disyuntivas (<i>ou</i>), Oración compuesta. Subordinación: Expresión de la causalidad: <i>porque; por causa de.</i> Expresión de la temporalidad: <i>quando, enquanto, ao mesmo tempo.</i></p>
--	--	---	--

Tabla 5. Estructuras sintáctico-discursivas en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria

Estructuras sintáctico-discursivas en el tercer curso		
Alemán	Francés	Inglés
<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Repaso del presente de indicativo e imperativo Repaso de la comparación: <i>als /wie</i> Repaso de artículos y plurales Expresar cantidad Adverbios de cantidad. Reflexive Verben</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Repaso del pasado de <i>haben</i> y <i>sein</i> y de los verbos regulares Conjunctiones subordinantes: <i>weil, wenn, als</i> <i>Perfekt</i> de los verbos separables e irregulares Präteritum de los verbos modales Adverbios para narración en pasado Pasado reciente: <i>Perfekt + gerade</i></p> <p>3. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Lugar de los pronombres personales en la oración. Pronombres posesivos y demostrativos Indicaciones de lugar: Preposiciones que indican dirección: <i>Wechselpräpositionen um /durch</i> con acusativo</p> <p>4. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión de sucesos futuros. Verbos con dativo: <i>gehören, passen....</i> Verbos con acusativo: <i>einladen, finden....</i> Modalverb <i>sollen: gern /lieber / am liebsten</i> Repaso de la negación y los pronombres personales en nominativo, dativo y acusativo Partículas que estructuran el discurso o la argumentación:</p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Repaso del presente de indicativo e imperativo (-er, -ir, -re, -oir). Repaso de la comparación. <i>Mieux/meilleur(es)</i> Superlativo relativo y absoluto (<i>le plus/le moins que, ainsi que</i>). <i>Aimer/adorer/détester/préférer+adverbe</i>. Expresar cantidad Adverbios de cantidad. Escribir una carta. Partitivos e indefinidos (repaso) Pronombre en Pronombre y</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Repaso del <i>passé composé</i>. Concordancia del pronombre personal C.O.D. con el participio de pasado. Imperfecto/<i>passé composé</i> Adverbios para narración en pasado Expresión del aspecto: puntual (frases simples); habitual (frases simples + Adv. (ex: <i>toijours, jamais, d'habitude</i>); Pasado reciente: <i>venir de +</i> infinitivo. Futuro próximo: <i>aller +</i> infinitivo. Presente continuo: <i>être en train de +</i> infinitivo.</p> <p>3. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Pronombres relativos: <i>qui, que, dont, où, Sans +</i> infinitivo. Poner de relieve: <i>C'est ... qui/que</i>. Pronombres posesivos. Pronombres demostrativos Lugar de los pronombres personales en la oración. Pronombres complemento COD, COI, en, y (repaso).</p> <p>4. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la</p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Formas de tratamiento: revisión y ampliación. Fórmulas de cortesía. Marcadores conversacionales para hablar por teléfono.</p> <p>2. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales. Prefijación: p. ex, <i>re, des, in- /im- /ir- /i- /il-</i>. Discurso indirecto. <i>Partícula apasivante se</i>. Marca de impersonalidad. Preposiciones y locuciones prepositivas de modo, p.e. <i>devagar, pior</i>). Oraciones declarativas afirmativas y negativas. Expresiones (p.ej., <i>certamente, pois, pois é, jamais</i>, etc.).</p> <p>3. Expresión de acontecimientos futuros. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción. Expresión de la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Futuro imperfecto. Expresión interrogativa <i>Será que?</i> Condicional. Revisión del Pretérito Imperfecto con valor de condicional. Expresión de la intención: <i>gostar de +</i> Inf.; <i>tratar de +</i> Inf.; <i>pensar +</i> Inf.) Expresión de la modalidad: capacidad (<i>é capaz de +</i> Inf.; <i>saber</i>); Expresiones y exclamaciones, p.e. <i>Parabéns!, as melhores, com licença, ainda bem, não faz mal, boas férias</i>.</p>
<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Fórmulas <i>Present Simple/ Present Continuous Frequency adverbs and frequency expressions (often, usually...)</i> <i>Can Love/like/dislike/ enjoy/hate</i> Adjetivos: posiciones predicativa y atributiva. Grados del adjetivo. Expresar cantidad <i>Much/ many/ a lot of/ too/ not...enough/ Too much/ too many Some/ Any and compounds Pronombres (relative, reflexive, emphatic)</i></p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Past Simple/ Past Continuous When / While Could Used to</i> Expresiones temporales: <i>ago/ since/ for / later/ when/ after/ before/ then, etc.</i> Expresión del tiempo (<i>points -e.g. five to ten-; divisions -e.g. century, season</i>) <i>Present Perfect Ever/ never/ just Already/yet PresentPerfect vs. Past Simple For/Since</i>. Adverbios: <i>rather, already, yet</i></p> <p>3. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Let's... How/ What about + -ing? Why don't we...? Shall we...? Respuestas de aceptación, rechazo o sugerencias alternativas. Should / Shouldn't</i></p> <p>4. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la</p>	<p>Portugués</p>	

<p>5. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Oraciones condicionales con <i>wenn</i> + <i>Präsens</i> Oraciones condicionales con el <i>Konjunktiv II</i> de <i>mögen</i> y <i>können</i></p> <p>6. Expresión de la orden, la autorización y la prohibición. <i>Konjunktoren und Subjunktoren</i> <i>denn, deshalb, trotzdem, weil, obwohl</i></p>	<p>satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión de sucesos futuros. Futuro simple./futuro próximo <i>Si</i> +presente+futuro. <i>Vouloir</i> Construcciones con <i>avoir</i>: Expresión de la capacidad (<i>être capable de</i>); posibilidad/probabilidad (<i>il est probable que, probablement</i>);</p> <p>5. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. <i>L'hypothèse</i> Condicional simple. <i>Penser/espérer</i> + <i>Inf.</i></p> <p>6. Expresión de la orden, la autorización y la prohibición. <i>Devoir</i> + infinitivo. <i>Il faut</i> + infinitivo. <i>Il est interdit de</i> + infinitivo. <i>Défense de</i> + infinitivo. Adverbios de modo.</p> <p>7. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Expresión de relaciones lógicas: conjunción (<i>ni...ni</i>); disyunción (<i>ou bien</i>); oposición (<i>or, par contre</i>); causa (<i>puisque, car</i>); finalidad (<i>afin de, dans le but de</i> + <i>Inf.</i>); consecuencia (<i>donc, alors</i>); explicativas (<i>ainsi, car</i>).</p>	<p>confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión de sucesos futuros. Present Continuous Will / Will not Be going to Futuro continuo May / Might Be able to</p> <p>5. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Oraciones condicionales de tipo II tipo I Oraciones condicionales de tipo II <i>Would I'm not sure, I wonder... I'm sure, of course...</i></p> <p>6. Expresión de la orden, la autorización y la prohibición. Have to / don't have to Must / Mustn't Should</p> <p>7. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Expresión de relaciones lógicas: causa (because of; due to); finalidad (to -infinitive; for)</p>	<p>4. Narración de acontecimientos pasados puntuales, habituales y durativos. <i>Prétérito Mais-que-Prétérito de Indicativo. Prétérito Perféito Composto de Indicativo.</i> Contraposición <i>Prétérito Perféito Simples</i> (revisión). <i>Participio Passado</i> regular e irregular. Preposiciones e locuciones temporales: <i>après, depois de, antes de, ante, Perífrasis incoativas: começar a + inf.</i></p> <p>5. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Oración compuesta. Subordinación: Expresión de la finalidad (<i>para</i> + Infinitivo.). Expresión de la temporalidad. (<i>entretanto, logo, em seguida</i>), Oración compuesta. Coordinación: <i>não só... mas também, quer...quer, nem...nem... ou...ou.</i></p>
--	---	---	--

Tabla 6. Estructuras sintáctico-discursivas en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria

Estructuras sintáctico-discursivas en el cuarto curso		
Alemán	Francés	Inglés
<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes. Repaso de la frase interrogativa parcial y absoluta La frase exclamativa. Adjetivos en posición predicativa y atributiva: Declinación del adjetivo Gradación del adjetivo Pronombres indefinidos en nominativo y acusativo <i>jemand/niemand/ ein-/welch- Genitiv</i> Verbos con dativo y acusativo: <i>geben, schenken, nehmen.....</i> Verbos y pronombres recíprocos y reflexivos.</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Pluscuamperfecto. Diferencias <i>Perfekt - Präteritum</i> Expresar la anterioridad, la simultaneidad y la posterioridad: <i>bevor, während, nachdem</i></p> <p>3. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad. Expresión de sucesos futuros. Repaso y profundización de los pronombres OD, OI y su su orden en la frase. Utilización de los pronombres demostrativos <i>dieser, diese, dieses en nominativo, acusativo y dativo Futur</i></p> <p>4. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. El permiso y la</p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Repaso de las tres modalidades de la frase interrogativa (<i>Et alors? A quoi bon...? Quel, quelle? Ah bon? La frase exclamativa (Comment, quel/quelle, C'est parti!</i>). La frase negativa. (<i>Pas ...de, Personne... Rien...</i>) Adjetivos y pronombres indefinidos. Morfología (prefijos (<i>anti, hyper</i>) y sufijos (<i>-ette, -elle</i>) Adjetivos y pronombres interrogativos. Adjetivos exclamativos. Expresión del espacio (<i>prépositions et adverbies de lieu, position, distance, mouvement, direction, provenance, destination</i>).</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Imperfecto. Pluscuamperfecto. Valores del <i>passé composé</i> y del imperfecto (revisión). Aspecto: puntual (frases simples), durativo (<i>en + date</i>), habitual (<i>souvent, parfois</i>) terminativo. Expresar la anterioridad, la simultaneidad y la posterioridad (<i>lorsque, avant/après + Inf., aussitôt, au moment où, (à) chaque fois que</i>). La comparación <i>le meilleur, le mieux, le pire, aussi + Adj. /Adv. que</i> (ex: <i>il a travaillé aussi bien que je l'attendais</i>); <i>si + Adj. /Adv. que</i> (ex: <i>Il n'est pas si intelligent que toi</i>). La</p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Formas de tratamiento: revisión y ampliación. Cartas formales e informales. Comparación con la variante brasileña.</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros Pronombres personales átonos de CI y CD (clíticos). Formas y colocación (formas verbales simples y compuestas). Vos pasiva. Participios dobles. Gerundio. Formas y usos más habituales. Sufijación. Sufijos más habituales: p. ej. <i>-eiro, -or, -ista, -aria</i>. Diminutivos: tipos y usos. Sustantivos colectivos. Uso coloquial de <i>a gente</i>.</p> <p>3. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresiones impersonales y verbos modales: Expresión de posibilidad/probabilidad (<i>poder; dever; ser possível / impossível + Inf.</i>), capacidad (<i>é capaz / incapaz de + Inf.</i>, saber); necesidad (<i>ser preciso / necessário + Inf.</i>); obligación (<i>ser obrigatório + Inf.</i>; imperativo); permiso (<i>poder + Inf.</i>; <i>ser possível/permitido + Inf.</i>); prohibición: (<i>não</i>) <i>ser possível /permitido + Inf.</i>); Oraciones dubitativas con <i>se calhar + presente</i> de indicativo.</p> <p>4. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y</p>
<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes. Petición y ofrecimiento de puntual y habitual. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Present Simple/ Present Continuous</i>. Pronombres interrogativos Adverbios (<i>every Sunday morning</i>). Expresión del espacio: preposiciones y adverbios de lugar, posición, distancia, movimiento, dirección, <i>origin and arrangement</i>.</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Expresión de la entidad: <i>count/ uncount /collective/ compound nouns; pronouns (reflexive/ emphatic, one(s); determiners)</i> Expresión de la cantidad. (<i>singular/plural; cardinal and ordinal numbers; lots/ plenty (of)</i>); Degree (<i>absolutely, a (little) bit</i>) <i>Past Simple / Past Continuous Present Perfect For, since, already, yet, etc.</i> Preguntas sujeto y objeto. <i>Used to + infinitivo Past Perfect</i> Expresión del tiempo (<i>points e.g. at midnight; divisions e.g. term; and indications of time e.g. ago, early, late; duration e.g. from...to, during, until; anteriority e.g. already, (not) yet; posteriority e. g. afterwards, later; sequence e.g. first, second, after that, finally; simultaneousness e.g. just, when</i>).</p> <p>3. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad. Expresión de sucesos futuros. <i>Will Be going to Present Simple and Continuous + adv. Futuro continuo May / Might / Can / Can't / Could, etc.</i> Oraciones temporales Oraciones Condicionales tipo <i>I If, Unless</i> Expresión del aspecto incoactivo (<i>be</i></p>		

<p>prohibición. La restricción y la excepción. Conectores en oraciones coordinadas y subordinadas (<i>Satzstellung</i>). <i>La expresión de la opinión: ich denke, dass..., meiner Meinung nach....</i></p>	<p>cualidad, la posesión (adjetivos posesivos). Expresión de la cantidad: (plurales irregulares; números cardinales; números ordinales; artículos partitivos). Adverbios de cantidad y medidas (<i>beaucoup de monde, quelques, quelques uns, tout le monde, plein de, plusieurs(s)</i>);</p>	<p><i>about to</i></p> <p>4. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. <i>Love / like / enjoy / don't like / hate / It's too...etc.</i> Conectores: <i>and, because, but, so, such, both, etc.</i> Grados del adjetivo comparativos (<i>as/not so +adj. as; less/more+ adj./adv. +than; better and better</i>) and superlativos (<i>the highest in the world</i>) Expresión de la cualidad (e.g. <i>pretty good, muc too expensive</i>) <i>So do I/ Neither do I</i> Expresión del modo (<i>adv and phrases of manner, e.g. carefully; in a hurry</i>)</p>	<p>puntos de vista. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios Formas <i>pedir/dizer para</i> con infinitivo pessoal. Oraciones dubitativas con <i>se calhar</i> + presente de indicativo. Interrogativas de confirmación afirmativa o negativa, interrogativas eco: (p.ej. <i>Não é fácil, pois não?</i>). Expresiones exclamativas. Formas más usuales. Formas elípticas: Que (+S) + Adj., p. e. <i>Que lindo!</i>);</p>
<p>5. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Expresión de la condición. Konjunktiv II Infinitiv mit zu</p>	<p>3. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad. Expresión de sucesos futuros. Repaso y profundización de los pronombres OD, OI, en, y. Utilización de los pronombres demostrativos + <i>qui/que/de</i>. Pronombres demostrativos (revisión). Expresiones con <i>avoir: Futur simple</i>. Expresión del aspecto: incoativo (<i>futur proche; ex: je vais partir en cinq minutes</i>),</p>	<p>5. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión de la voluntad, la capacidad, la intención, la decisión, la promesa, la necesidad, la orden, la autorización y la prohibición. Oraciones condicionales tipo II <i>Should / Shouldn't Can/ be able to Must/ have (got) to Need</i></p>	<p>5. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Pronombres relativos variables e invariables (p. ej. <i>que, quem, onde</i>, junto con preposiciones; <i>cujo, qual</i>, junto con preposiciones) Oración compuesta. Subordinación temporal: cuando, antes de / depois de + infinitivo. Subordinación causal: <i>porque; por causa de</i>, Oración compuesta. Coordinación: conectores copulativos y disyuntivos, <i>e, nem, mas, aliás, além disso</i>. Resultado/correlación: <i>Assim, por isso, portanto, então</i>.</p>
<p>6. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Estilo directo/indirecto Indirekte Fragesätze</p>	<p>4. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. La restricción y la excepción. Partículas que estructuran el discurso o la argumentación: <i>D'abord/puis/ensuite/enfin</i>. La doble negación: <i>ne... ni ...ni</i>. La expresión de la opinión. <i>A mon avis/je pense...</i> Expresión del modo: (<i>Adv. de manière en emment, -amment</i>).</p>	<p>6. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. <i>Reported Speech (reported information, offers, suggestions and commands)</i> Expresiones temporales (<i>the moment (she left); while</i>) Expresión de relaciones lógicas: conjunción (<i>not only...but also; both...and</i>), disyunción (<i>or</i>), oposición/concesión (<i>-not.....- but;... Though</i>), causa (<i>because -of-; due to; as</i>), finalidad (<i>to- infinitive; for</i>), resultado (<i>so; so that</i>).</p>	<p>5. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Pronombres relativos variables e invariables (p. ej. <i>que, quem, onde</i>, junto con preposiciones; <i>cujo, qual</i>, junto con preposiciones) Oración compuesta. Subordinación temporal: cuando, antes de / depois de + infinitivo. Subordinación causal: <i>porque; por causa de</i>, Oración compuesta. Coordinación: conectores copulativos y disyuntivos, <i>e, nem, mas, aliás, além disso</i>. Resultado/correlación: <i>Assim, por isso, portanto, então</i>.</p>
<p>7. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Pronombres</p>	<p>5. ... 6. ... 7. ...</p>	<p>7. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Pronombres relativos Oraciones de relativo especificativas Compuestos de <i>some/any</i> Expresión de la modalidad: factualidad (<i>declarative sentences</i>).</p>	<p>5. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Pronombres relativos variables e invariables (p. ej. <i>que, quem, onde</i>, junto con preposiciones; <i>cujo, qual</i>, junto con preposiciones) Oración compuesta. Subordinación temporal: cuando, antes de / depois de + infinitivo. Subordinación causal: <i>porque; por causa de</i>, Oración compuesta. Coordinación: conectores copulativos y disyuntivos, <i>e, nem, mas, aliás, além disso</i>. Resultado/correlación: <i>Assim, por isso, portanto, então</i>.</p>

4.2.2. La fase de transposición de los datos

Tabla 7. Estructuras sintáctico-discursivas en el primer curso correspondientes a la Primera Lengua Extranjera

Estructuras sintáctico-discursivas en Educación Secundaria Obligatoria	
Inglés – Primer curso	
1.	<p>Iniciación de relaciones personales. Descripción de cualidades físicas de personas, objetos, lugares y actividades. Fórmulas y saludos <i>Be</i> y <i>Have got</i> Pronombres personales, demostrativos e interrogativos Artículos Singular y plural del sustantivo Orden de palabras: adjetivo + sustantivo Adjetivos en posición predicativa Posesivos. Genitivo Sajón Preposiciones: <i>in, at, on, from</i>, etc. Números de teléfono Números cardinales Formación de palabras.</p>
2.	<p>Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones. La orden. Imperativos Las nacionalidades; países de la Unión Europea Fórmulas: <i>How can I get there?</i> Números ordinales</p>
2.	<p>Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción. Presente Simple <i>There is / There are</i> Adjetivos calificativos Preposiciones de lugar <i>Countable and Uncountable nouns</i> Expresiones de cantidad Indefinidos</p>
3.	<p>Expresión de la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Presente Simple con adverbios de frecuencia <i>Can Like/ don't like /dislike / love/ hate</i> + sustantivos/ <i>-ing</i> Preposiciones de tiempo Adverbios de modo (<i>easily, quickly...</i>) Conectores (<i>afterwards, later</i>) Expresiones que señalen hora, día y fecha</p>
5.	<p>Descripción de estados y situaciones presentes y habituales <i>Present Simple vs. Present Continuous</i> Expresiones temporales: <i>now, today</i>, etc.</p>
6.	<p>Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Past Simple de be There was/ There were Past Simple</i>: verbos regulares e irregulares Adverbios y frases adverbiales: <i>yesterday, last week, etc. Ago</i></p>
7.	<p>Expresión de sucesos futuros. <i>Present Continuous</i> con valor de futuro <i>Be going to</i> Adverbios y frases adverbiales: <i>tomorrow, next week, etc.</i></p>
8.	<p>Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. <i>Let's Why don't we...? Shallwe</i> + infinitive Respuestas de aceptación o rechazo: <i>Great! / That's a good idea / Oh no!</i></p>
9.	<p>Expresión del conocimiento y la certeza. <i>Verbos modales</i></p>

Tabla 8. Estructuras sintáctico-discursivas en el segundo curso correspondientes a la Primera Lengua Extranjera

Estructuras sintáctico-discursivas en Educación Secundaria Obligatoria	
Inglés – Segundo curso	
1.	Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de estados y situaciones presentes. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. <i>Present Simple</i> y expresiones de frecuencia Fórmulas.
2.	Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Adjetivos: grado comparativo y superlativo Expresiones de cantidad: <i>Much/ Many, a lot of</i> Indefinidos: <i>some/ any</i> Formas verbales: <i>have got, there is/there are</i> Preposiciones y frases preposicionales de lugar: <i>under, between, on the left, etc.</i>
3.	Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. <i>Present Continuous</i>
4.	Petición y ofrecimiento de información, indicaciones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Can / Could Should / Shouldn't Must / Mustn't</i>
5.	Expresar preferencias. Expresar y pedir opiniones. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. <i>Like/ don't like / dislike/ love/ hate I think / I don't think</i>
6.	Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Past Simple There was/ There were Past Continuous Acciones interrumpidas en el pasado: Past Continuous vs. Past Simple When / While Present Perfect For/ since Could</i>
7.	Expresar sucesos futuros. <i>Will / be going to</i> Expresiones temporales: <i>this weekend, next year, etc.</i>
8.	Expresión de la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Formas verbales: <i>can, must, should, etc.</i>

Tabla 9. Estructuras sintáctico-discursivas en el tercer curso correspondientes a la Primera Lengua Extranjera

Estructuras sintáctico-discursivas en Educación Secundaria Obligatoria	
Inglés – Tercer curso	
1.	Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Fórmulas <i>Present Simple/ Present Continuous Frequency adverbs and frequency expressions (often, usually...)</i> <i>Can Love/like/dislike/ enjoy/ hate</i> Adjetivos: posiciones predicativa y atributiva. Grados del adjetivo. Expresar cantidad <i>Much/ many/ a lot of/ too/ not...enough/ Too much/ too many Some/ Any and compounds Pronombres (relative, reflexive, emphatic)</i>
2.	Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Past Simple/ Past Continuous When / While Could Used to</i> Expresiones temporales: <i>ago/ since/ for / later/ when/ after/ before/ then, etc.</i> Expresión del tiempo (<i>points -e.g. five to ten-; divisions -e.g. century, season)</i> <i>Present Perfect Ever/ never/ just Already/yet PresentPerfect vs. Past Simple For/Since.</i> Adverbios: <i>rather, already, yet</i>
3.	Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Let's... How/ What about + -ing? Why don't we...? Shall we...? Respuestas de aceptación, rechazo o sugerencias alternativas. Should / Shouldn't</i>
4.	Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión de sucesos futuros. <i>Present Continuous Will / Will not Be going to Futuro continuo May / Might Be able to</i>
5.	Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Oraciones condicionales de tipo I Oraciones condicionales de tipo II <i>Would I'm not sure, I wonder... I'm sure, of course...</i>
6.	Expresión de la orden, la autorización y la prohibición. <i>Have to / don't have to Must / Mustn't Should</i>
7.	Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Expresión de relaciones lógicas: causa (<i>because of; due to</i>); finalidad (<i>to -infinitive; for</i>)

Tabla 10. Estructuras sintáctico-discursivas en el cuarto curso correspondientes a la Primera Lengua Extranjera

Estructuras sintáctico-discursivas en Educación Secundaria Obligatoria	
Inglés – Cuarto curso	
1.	<p>Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes. Expresión del aspecto puntual y habitual. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Present Simple/ Present Continuous</i>. Pronombres interrogativos Adverbios (<i>every Sunday morning</i>). Expresión del espacio: preposiciones y adverbios de lugar, posición, distancia, movimiento, dirección, <i>origin and arrangement</i>.</p>
2.	<p>Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Expresión de la entidad: <i>count/ uncount /collective/ compound nouns; pronouns (reflexive/ emphatic, one(s); determiners)</i> Expresión de la cantidad. (<i>singular/plural; cardinal and ordinal numbers; lots/ plenty (of)</i>); Degree (<i>absolutely, a (little) bit</i>) <i>Past Simple / Past Continuous Present Perfect For, since, already, yet, etc.</i> Preguntas sujeto y objeto. <i>Used to + infinitivo Past Perfect</i> Expresión del tiempo (<i>points e.g. at midnight; divisions e.g. term; and indications of time e.g. from...to, during, until; anteriority e.g. already, (not) yet; posteriority e. g. afterwards, later; sequence e.g. first, second, after that, finally; simultaneousness e.g. just, when</i>).</p>
3.	<p>Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad. Expresión de sucesos futuros. <i>Will Be going to Present Simple and Continuous + adv. Futuro continuo May / Might / Can / Can't / Could, etc.</i> Oraciones temporales Oraciones Condicionales tipo I <i>If, Unless</i> Expresión del aspecto incoactivo (<i>be about to</i>)</p>
4.	<p>Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. <i>Love / like / enjoy / don't like / hate / It's too...etc.</i> Conectores: <i>and, because, but, so, such, both, etc.</i> Grados del adjetivo comparativos (<i>as/not so +adj. as; less/more+ adj./adv. +than; better and better</i>) and superlativos (<i>the highest in the world</i>) Expresión de la cualidad (e.g. <i>pretty good, muc too expensive</i>) <i>So do I/ Neither do I</i> Expresión del modo (<i>adv and phrases of manner, e.g. carefully; in a hurry</i>)</p>
5.	<p>Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión de la voluntad, la capacidad, la intención, la decisión, la promesa, la necesidad, la orden, la autorización y la prohibición. Oraciones condicionales tipo II <i>Should / Shouldn't Can/ be able to Must/ have (got) to Need</i></p>
6.	<p>Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. <i>Reported Speech (reported information, offers, suggestions and commands)</i> Expresiones temporales (<i>the moment (she left); while</i>) Expresión de relaciones lógicas: conjunción (<i>not only...but also; both...and</i>), disyunción (<i>or</i>), oposición/concesión (<i>-not.....- but;.... Though</i>), causa (<i>because -of-; due to; as</i>), finalidad (to- infinitive; for), resultado (<i>so; so that</i>) .</p>
7.	<p>Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Pronombres relativos Oraciones de relativo especificativas Compuestos de <i>some/any</i> Expresión de la modalidad: <i>factualidad (declarative sentences)</i>.</p>

4.2.3. La fase de intersección de los datos

Tabla 11. Estructuras sintáctico-discursivas por cursos correspondientes a la Primera Lengua Extranjera

Estructuras sintáctico-discursivas –inglés– por cursos de Educación Secundaria Obligatoria		
1º ESO	2º ESO	3º ESO
<p>1. Iniciación de relaciones personales. Descripción de cualidades físicas de personas, objetos, lugares y actividades. Fórmulas y saludos <i>Be</i> y <i>Have got</i> Pronombres personales, demostrativos e interrogativos Artículos Singular y plural del sustantivo Orden de palabras: adjetivo + sustantivo Adjetivos en posición predicativa Posesivos: Genitivo Sajón Preposiciones: <i>in, at, on, from</i>, etc. Números de teléfono Números cardinales Formación de palabras.</p> <p>2. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones. La orden. Imperativos Las nacionalidades; países de la Unión Europea Fórmulas: <i>How can I get there?</i> Números ordinales</p> <p>3. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción. Presente Simple <i>There is / There are</i> Adjetivos calificativos Preposiciones de lugar <i>Countable and Uncountable nouns</i> Expresiones de cantidad Indefinidos</p> <p>4. Expresión de la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Presente Simple con adverbios de frecuencia <i>Can</i></p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de estados y situaciones presentes. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. <i>Present Simple</i> y expresiones de frecuencia Fórmulas.</p> <p>2. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Adjetivos: grado comparativo y superlativo Expresiones de cantidad: <i>Much/Many, a lot of</i> Indefinidos: <i>some/any</i> Formas verbales: <i>have got, there is/there are</i> Preposiciones y frases preposicionales de lugar: <i>under, between, on the left</i>, etc.</p> <p>3. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. <i>Present Continuous</i></p> <p>4. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Can/Could Should/Shouldn't Must/Mustn't</i></p> <p>5. Expresar preferencias. Expresar y pedir opiniones. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. <i>Like/don't like/dislike/love/hate I think/I don't think</i></p> <p>6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Past Simple There</i></p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes. Expresión del aspecto puntual y habitual. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. <i>Present Simple/ Present Continuous</i>. Pronombres interrogativos Adverbios (<i>every Sunday morning</i>). Expresión del espacio: preposiciones y adverbios de lugar, posición, distancia, movimiento, dirección, <i>origin and arrangement</i>.</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Expresión de la entidad: <i>count/ uncount/collective/compound nouns; pronouns (reflexive/emphatic, one(s); determiners)</i> Expresión de la cantidad. (<i>singular/plural; cardinal and ordinal numbers; lots/plenty (of)</i>); Degree (<i>absolutely, a (little) bit</i>) <i>Past Simple / Past Continuous Present Perfect For, since, already, yet</i>, etc. Preguntas sujeto y objeto. <i>Used to + infinitivo Past Perfect at midnight; divisions e.g. term; and indications of time e.g. ago, early, late; duration e.g. from...to, during, until; anteriority e.g. already, (not) yet; posteriority e.g. afterwards, later; sequence e.g. first, second, after that, finally; simultaneity e.g. just, when</i>).</p> <p>3. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad. Expresión de sucesos futuros. <i>Will Be going to Present Simple</i></p>

<p><i>Like/don't like/dislike/love/hate</i> + sustantivos/-ing Preposiciones de tiempo Adverbios de modo (<i>easily, quickly...</i>) Conectores (<i>afterwards, later</i>) Expresiones que señalen hora, día y fecha</p> <p>5. Descripción de estados y situaciones presentes y habituales <i>Present Simple vs. Present Continuous</i> Expresiones temporales: <i>now, today, etc.</i></p> <p>6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. <i>Past Simple de be There was/ There were Past Simple</i>: verbos regulares e irregulares Adverbios y frases adverbiales: <i>yesterday, last week, etc. Ago</i></p> <p>7. Expresión de sucesos futuros. <i>Present Continuous</i> con valor de futuro <i>Be going to</i> Adverbios y frases adverbiales: <i>tomorrow, next week, etc.</i></p> <p>8. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. <i>Let's/Why don't we...? Shall we</i> + infinitive Respuestas de aceptación o rechazo: <i>Great! /That's a good idea /Oh no!</i></p> <p>9. Expresión del conocimiento y la certeza. <i>Verbos modales</i></p>	<p><i>was/ There were Past Continuous</i> Acciones interrumpidas en el pasado: <i>Past Continuous vs. Past Simple When/While Present Perfect For/since Could</i></p> <p>7. Expresar sucesos futuros. <i>Will/be going to</i> Expresiones temporales: <i>this weekend, next year, etc.</i></p> <p>8. Expresión de la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Formas verbales: <i>can, must, should, etc.</i></p>	<p>4. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Expresión de sucesos futuros. <i>Present Continuous Will / Will not Be going to Futuro continuo May/Might Be able to</i></p> <p>5. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Oraciones condicionales de tipo I <i>I'm not sure, I wonder... I'm sure, of course...</i></p> <p>6. Expresión de la orden, la autorización y la prohibición. <i>Have to/don't have to Must/Mustn't Should</i></p> <p>7. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Expresión de relaciones lógicas: causa (<i>because of; due to</i>); finalidad (<i>to – infinitive; for</i>)</p>	<p><i>and Continuous + adv. Futuro continuo May/Might/Can/Can't/Could, etc.</i> Oraciones temporales Oraciones Condicionales tipo I <i>If/ Unless</i> Expresión del aspecto incoativo (<i>be about to</i>)</p> <p>4. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. <i>Love/like/enjoy/don't like/hate/It's too...</i> etc.</p> <p>Conectores: <i>and, because, but, so, such, both, etc.</i> Grados del adjetivo comparativos (<i>as/not so +adj. as; less/more+ adj./adv. +than; better and better</i>) and superlatives (<i>the highest in the world</i>)</p> <p>Expresión de la cualidad (e.g. <i>pretty good, too much expensive</i>) <i>So do I Neither do I</i> Expresión del modo (<i>adv and phrases of manner, e.g. carefully; in a hurry</i>)</p> <p>5. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Expresión de la voluntad, la capacidad, la intención, la decisión, la promesa, la necesidad, la orden, la autorización y la prohibición. Oraciones condicionales tipo II <i>Should/Shouldn't Can/be able to Must/have (got) to Need</i></p> <p>6. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. <i>Reported Speech (reported information, offers, suggestions and commands)</i> Expresiones temporales (<i>the moment (she left); while</i>) Expresión de relaciones lógicas: conjunción (<i>not only...but also; both...and</i>), disyunción (<i>or</i>), oposición/concesión (<i>-not.....- but; Though</i>), causa (<i>because –of; due to; as</i>), finalidad (<i>to– infinitive; for</i>), resultado (<i>so; so that</i>).</p> <p>7. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Pronombres relativos Oraciones de relativo especificativas Compuestos de <i>some/any</i> Expresión de la modalidad: factualidad (<i>declarative sentences</i>).</p>
--	--	---	---

4.2.4. La fase del tratamiento derivado de los datos

Tabla 12. Tratamiento de las estructuras sintáctico-discursivas por cursos correspondientes a la Primera Lengua Extranjera

Estructuras sintáctico-discursivas -inglés- por cursos de Educación Secundaria Obligatoria		
1º ESO	2º ESO	3º ESO
<p>1. Iniciación de relaciones personales. Descripción de cualidades físicas de personas, objetos, lugares y actividades. Fórmulas y saludos Be y Have got. Pronombres personales, demostrativos e interrogativos Artículos Singular y plural del sustantivo Orden de palabras: --- -- -- -- -- adjetivo + sustantivo Adjetivos en posición predicativa Posesivos. Genitivo Sajón Preposiciones: in, at, on, from, etc. Números de teléfono Números cardinales Formación de palabras.</p> <p>2. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones. La orden. Imperativos Las nacionalidades; países de la Unión Europea Fórmulas How can I get there? Números ordinales</p> <p>3. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción. Presente Simple There is / There are Adjetivos calificativos Preposiciones de lugar Countable and Uncountable nouns Expresiones de cantidad Indefinidos.</p> <p>4. Expresión de la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Presente Simple con adverbios de frecuencia Can Like/don't like/dislike/love/hate + sustantivos/ -ing Preposiciones de</p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de estados y situaciones presentes. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Present Simple y expresiones de frecuencia. Fórmulas. --- -- -- -- --</p> <p>2. Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Adjetivos: grado comparativo y superlativo Expresiones de cantidad: Much/Many, a lot of Indefinidos: some/any Formas verbales: have got, there is/there are Preposiciones y frases preposicionales de lugar: under, between, on the left, etc. --- -- -- -- --</p> <p>3. Expresión de la voluntad, la intención y la decisión. Present Continuous.</p> <p>4. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Can/Could Should/Shouldn't Must/Mustn't</p> <p>5. Expresar preferencias. Expresar y pedir opiniones. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Like/don't like/dislike/love/hate I think/I don't think</p> <p>6. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Past Simple There was/ There were Past Continuous Acciones interrumpidas en el pasado: Past</p>	<p>1. Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades. Descripción de estados y situaciones presentes. Expresión del aspecto puntual y habitual. Petición y ofrecimiento de información. Indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Present Simple/ Present Continuous. Pronombres interrogativos Adverbios (every Sunday morning). Expresión del espacio: preposiciones y adverbios de lugar, posición, distancia, movimiento, dirección, origin and arrangement.</p> <p>2. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales. Expresión de la entidad: count/ uncount/collective/compound nouns; pronouns (reflexive/ emphatic, one(s); determiners) Expresión de la cantidad. (singular/plural; cardinal and ordinal numbers; lots/plenty (of)); Degree (absolutely, a (little) bit) Past Simple / Past Continuous Present Perfect For, since, already, yet, etc. Preguntas sujeto y objeto. Used to + infinitivo Past Perfect at midnight; divisions e.g. term; and indications of time e.g. ago, early, late; duration e.g. from...to, during, until; anteriority e.g. already, (not) yet; posteriority e.g. afterwards, later; sequence e.g. first, second, after that, finally; simultaneousness e.g. just, when.</p> <p>3. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad. Expresión de sucesos futuros. Will Be going to Present Simple and Continuous + adv. Futuro continuo May/Might/Can/Can't/Could, etc. Oraciones</p>

Con el propósito de facilitar la comprensión, por parte del lector, de la *Tabla 12, Tratamiento de las estructuras sintáctico-discursivas por cursos correspondientes a la Primera Lengua Extranjera*, correspondiente al punto 4.2.4., sería de una importante índole esclarecer los elementos visuales que han sido utilizados en dicha fase. El motivo de este empleo de elementos visuales no es otro que, mejorar la percepción y la comprensión en cuanto al análisis, que ha de inscribirse en el paradigma cualitativo, caracterizado en el punto 3.1 de este mismo trabajo, permitiéndonos tomar decisiones estratégicas y denotar patrones de identidad. Por tanto, se han utilizado diferentes colores de resaltado de texto para lograr un mayor énfasis visual, tanto en las estructuras sintáctico-discursivas como en las funciones comunicativas.

- El color azul indica la progresión mediante la inclusión de nuevas funciones comunicativas en los distintos niveles curriculares.
- El color verde señala la incorporación de nuevas estructuras lingüísticas en un determinado nivel curricular.
- El color amarillo denota que dichas estructuras sintáctico-discursivas ya han sido implementadas previamente en algún nivel curricular.
- El color rojo indica que una o varias funciones comunicativas han sido tratadas en niveles curriculares anteriores.
- Las flechas aportadas en esta fase cumplen una función visual, con la que mejorar la percepción del lector en relación a la gradación.

4.3. Interpretaciones y aspectos valorativos

Atendiendo a los diferentes niveles curriculares que componen esta etapa educativa, cabe destacar, en una primera instancia, que, entre los dos primeros cursos, es decir, entre el primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, el nivel de gradación con respecto a otros cursos es menor e incluso se podría constatar que esta gradación está muy lejos de esa (posible) idoneidad de la que nos hablaba Jacobs (1987). Esto puede ser debido a que aparecen elementos nuevos en ambos cursos y no se denota un dable aumento en el grado de complejidad. Esta percepción es desarrollada, ya que las estructuras lingüísticas de ambos cursos no comparten ninguna similitud, en cuanto a contenido, ni parece, a priori, que sigan una progresión relativamente visible.

De igual manera, ocurre con las funciones comunicativas. Sí que es cierto que en estas funciones comunicativas, la gradación mejora con respecto a la gradación sufrida en las estructuras sintáctico-discursivas, ya que presenta algunos patrones de progresión, como por ejemplo en el punto 1 de cada curso (*Iniciación de relaciones personales; Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales*) o en los puntos 2 (*Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones*) y 4 (*Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, puntos de vista, consejos, advertencias y avisos*).

No obstante, en cuanto a la secuenciación sujeta a ambos cursos escolares, se puede percibir la presencia de una secuencia muy marcada y, por tanto, de una estructura organizada de las funciones comunicativas, con las que ofrecer un orden deseado. El hecho de aportar una correcta organización facilitará las posteriores actuaciones pedagógicas del docente en el aula de Primera Lengua Extranjera.

Siguiendo con las percepciones y las comprensiones, desde una perspectiva de análisis enmarcada en un contexto inscrito en el paradigma cualitativo, se toma como objeto de ello, los cursos académicos. Esta vez corresponderá a los últimos cursos de Educación Secundaria, es decir, al tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Como se puede observar en la *fase de tratamiento derivado de los datos*, es destacable sobre todo en el tercer curso, que la secuenciación no es tan evidente, en cierto modo, y con ello, se pierde esa estructura organizada tan notable en los cursos anteriores. Una posible razón a este suceso puede ser debido al aumento del número de funciones aportadas en el currículo. Esto puede ser percibido, ya que el número de puntos aportados es prácticamente el mismo, o incluso inferior, y el número de funciones comunicativas como de estructuras sintáctico-discursivas aumenta de forma significativa.

Asimismo, aunque la secuenciación en estos cursos académicos se vea ligeramente expuesta en cuanto al nivel organizativo presentado, la gradación comienza a ser más visible y a acercarse a esa idoneidad. Siendo esto último observable en la *Tabla 12. Tratamiento de las estructuras sintáctico-discursivas por cursos correspondientes a la Primera Lengua Extranjera*, ya que la cantidad de color verde y azul sigue siendo predominante en la columna del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Este predominio de color denota inclusión de contenido nuevo, tanto de estructuras lingüísticas como de funciones comunicativas. No obstante, lo que también se ha de señalar con intención de esclarecer la apreciación de dicha mejora en la

gradación del tercer curso académico, es la aparición de color amarillo. Como se hace mención previamente, este color indica que hay estructuras lingüísticas que ya han sido tratadas y que, por tanto, se unirán a las estructuras lingüísticas de nueva incorporación, funcionando estas últimas como estructuras complementarias o específicas.

Por ende, la combinación del color verde y amarillo en la *fase de tratamiento derivado de los datos* nos sugiere una más que probable gradación, ya que las estructuras sintáctico-discursivas que se habían tratado en algún curso escolar previo, se vuelven a retomar y, además, se amplían con estructuras lingüísticas de carácter específico. La complementariedad de estas estructuras sintáctico-discursivas específicas promueven una mejora en cuanto al desarrollo de funciones comunicativas en contextos más concretos, por lo tanto, esto favorecerá la competencia oral del alumnado. De este modo, los estudiantes verán reforzada su capacidad de adquisición progresiva de este tipo de estructuras lingüísticas.

Sin embargo, la gradación en cuanto a las funciones comunicativas en este curso no se ve mejorada, ya que estas funciones se vuelven a implementar de nuevo, y prácticamente no se añade ningún elemento más como ocurre con las estructuras sintáctico-discursivas. Consecuentemente, este tipo proceso no estaría favoreciendo el aumento en el grado de complejidad y, por ende, la gradación de las funciones comunicativas entre los diferentes cursos.

Si tomamos con referencia la *Tabla 2. Principales funciones comunicativas y sus correspondientes estructuras lingüísticas*, correspondiente al punto 4.1., Las funciones comunicativas según fuentes expertas, vemos cómo se construyen alrededor de las funciones comunicativas principales, otras funciones de carácter complementario junto con la estructura lingüística necesaria para llevar a cabo una determinada función comunicativa. A diferencia de la *Tabla 12. Tratamiento de las estructuras sintáctico-discursivas por cursos correspondientes a la Primera Lengua Extranjera*, concretamente en el tercer curso, en el que se puede observar cómo gran parte de las funciones comunicativas aparecen en color rojo, indicando la reiteración de contenido ya tratado previamente, sin que este resulte ampliado con contenido nuevo. Si esto último sucediera, se produciría un aumento en el grado de complejidad y, por tanto, una posible gradación. Todo esto lleva a reconsiderar su planteamiento, en el sentido de que, si se añadieran unas funciones más específicas o complementarias con la estructura sintáctico-discursiva necesaria para realizar cada función, mejoraría indudablemente la gradación en estos cursos.

Este patrón de proceso es el llevado a cabo en la tabla de fuentes expertas que, sin duda, presenta una estructura muy organizada y gradual de las funciones comunicativas y de las estructuras lingüísticas. Se parte de una función comunicativa principal, que nos ayuda a enmarcarnos en un contexto determinado y posteriormente, se añaden numerosas funciones más específicas para ser desarrolladas en un dado contexto, junto con las estructuras sintáctico-discursivas, mostradas de una forma pormenorizada y ofreciendo ejemplos claros, con las que poder poner en práctica durante la acción comunicativa.

Por último, en el cuarto curso escolar los colores predominantes son el verde y el amarillo, lo que nos puede llevar a afirmar que la gradación se acerca nuevamente a una posible idoneidad. Esta mezcla de color es la mejor combinación para identificar un grado de complejidad gradual que se debe implantar en el aula, con el que mejorar la adquisición de competencias comunicativas entre el alumnado. La combinación de ambos colores sugiere que, nuevamente, el empleo de elementos complementarios con contenido ya tratado, amplía lo que se ha desarrollado en cursos anteriores, beneficiando el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera. Además, se puede destacar como algunas funciones comunicativas son empleadas de nuevo como, por ejemplo, *narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales* o *formulación de sugerencias deseos, condiciones e hipótesis, etc...* y son ampliadas al mismo tiempo junto con una mayor cantidad de estructuras lingüísticas que facilitarán y aumentarán el rango de uso, en diferentes contextos, de estas funciones comunicativas.

Para evidenciar de una manera más clara y con el propósito de continuar con este enfoque descriptivo e interpretativo con el que gestionar el análisis de contenido, sería pertinente destacar algunas evidencias que nos hacen determinar de manera laudable esta gradación entre los dos últimos cursos. En el punto 7, en el caso del tercer curso, y en el punto 6, en el caso de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, es reseñable que la función comunicativa, *establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso*, ve aumentada las posibilidades de expresión de esta, a través de la aportación de nuevas estructuras sintáctico-discursivas. En el tercer nivel curricular, solo se exponen las estructuras lingüísticas que expresan una relación lógica (causa y finalidad) y, en el cuarto curso, aparte de ampliar estas mismas (conjunción, disyunción, causa y finalidad), complementan con expresiones temporales y con *reported speech*.

También, otra evidencia clara por la que se puede señalar la gradación existente entre ambos cursos es en la función comunicativa, *narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales*, correspondiente al segundo punto de cada curso. En el tercer curso se atiende a estructuras ligadas a las expresiones temporales y en cuarto curso, se aportan también expresiones de cantidad y entidad, además de añadir aún más estructuras a las ya expuestas en las expresiones temporales del tercer curso académico.

Si volvemos a retomar la *Tabla 2. Principales funciones comunicativas y sus correspondientes estructuras lingüísticas*, mostrada en el punto 4.1., cabe destacar que, en la *Tabla 12. Tratamiento de las estructuras sintáctico-discursivas por cursos correspondientes a la Primera Lengua Extranjera*, no aparece nada relativo a la función comunicativa de reparación de la conversación. Esta función comunicativa aparece como unas de las principales en *Tabla 2* y que, por tanto, sería interesante completar en la *Tabla 12*, confeccionada a partir del contenido aportado por las disposiciones oficiales. Son numerosas las estructuras sintáctico-discursivas que aparecen y que ayudarían a reforzar y mejorar la capacidad comunicativa del alumno.

Otra de las funciones importantes en la *Tabla 2. Principales funciones comunicativas y sus correspondientes estructuras lingüísticas* es, sin duda, la función comunicativa para la organización del discurso. Se trata de un elemento clave en el proceso comunicativo y de intercambio lingüístico, que debería tener un gran peso, y que, sin embargo, no lo tiene en la tabla de la cuarta fase de análisis. Por consiguiente, se sugiere una reconsideración en cuanto a la incorporación de estructuras sintáctico-discursivas relativas a dicha función comunicativa con las que los estudiantes de Primera Lengua Extranjera vieran mejorados sus resultados durante la interacción lingüística.

Para dar fin a este apartado de interpretaciones, se sugiere una mejora en la secuenciación de esta tabla de estructuras sintáctico-discursivas, ya que, en los últimos cursos, la organización y la presentación del contenido no presenta quizá la uniformidad requerida. También, se podría considerar la elaboración de estas tablas por Lenguas Extranjeras, como se ha hecho en la *Tabla 12. Tratamiento de las estructuras sintáctico-discursivas por cursos correspondientes a la Primera Lengua Extranjera* con la que poder ver, de una manera más sencilla, la distribución de contenidos. Del mismo modo, la gradación entre los dos primeros cursos se debe reforzar, debido a que las funciones comunicativas y las estructuras lingüísticas mostradas en las primeras tablas

son completamente divergentes, rompiendo esa progresión tan deseada en la adquisición de lenguas.

No obstante, el grado de evolución que se muestra en tercer y cuarto curso, denota una marcada progresión en cuanto al grado de complejidad de estas estructuras, lo que conlleva a destacar una gradación bastante acertada, que reforzará el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera entre los estudiantes y, sin duda, facilitará la intervención pedagógica del docente. A diferencia de lo que ocurre en estos últimos cursos en cuanto a la secuenciación, cabe señalar que la forma en la que se presentan los contenidos en el primer y segundo nivel curricular es muy clara y se observa una buena organización entre los elementos incluidos.

Todas estas interpretaciones y apreciaciones nos remiten al determinado currículo en espiral (Bruner, 1960), que es explicado por Clark (2010) como:

“a theory of cognitive growth which looked to the influence of environmental and experiential factors in a child’s education, and which suggested that each child’s intellectual ability develops in stages through changes in how the mind is used. Bruner’s position was that young children need to learn the underlying principals of different concepts -the structure of ideas- rather than to simply memorize their related facts and data” (p.1).

CONCLUSIONES

Para este último apartado que concluye el Trabajo Fin de Máster se formulan las conclusiones pertinentes en relación a este, que favorezcan la reflexión sobre todo el trabajo generado y analizado, concretamente sobre la eficacia y adecuación de las estructuras sintáctico-discursivas de la Lengua inglesa, de cada nivel curricular de Educación Secundaria Obligatoria. También, se enuncian conclusiones relacionadas al proceso de elaboración de dicho trabajo, que ha llevado a la toma de decisiones con el objetivo de proveer una cierta adecuación y combinación entre la parte teórica y la parte metodológica, esta última de carácter documental, con las que se han desarrollado una serie de competencias que favorecen un desarrollo formativo.

En cuanto a las conclusiones obtenidas *desde el proceso de elaboración* de este Trabajo Fin de Máster se concluye que:

- La necesidad de tomar decisiones relacionadas al método de análisis llevado a cabo en este estudio documental, inscrito en el paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo e interpretativo del mismo, ha contribuido al desarrollo de capacidades de reflexión e interpretación, manteniendo siempre una conciencia empírica, con la que ha sido posible llevar a término el análisis de contenido.

- El hecho de tener que desarrollar un marco teórico que facilite la comprensión de un posterior análisis, basado en la percepción y en la comprensión, ha supuesto la indagación y la investigación de contenido, a través de la búsqueda y la lectura de numerosas referencias bibliográficas, tanto en formato físico como digital, que han llevado a la mejora de la selección de documentos, con los que reforzar el aporte de contenidos necesarios para la elaboración de la segunda parte de este trabajo.

Asimismo, desde *una perspectiva metodológica-analítica* del presente trabajo, se promueven las siguientes conclusiones:

- La novedosa incorporación en las disposiciones oficiales derivadas de la LOMCE, de estructuras sintáctico-discursivas con respecto a anteriores documentos

legislativos, supone un gran avance que requiere de este análisis, ya que se trata de un contenido totalmente nuevo que produce una aportación positiva en el currículo básico.

- Sin duda, este contenido funciona como una herramienta o guía para el docente, con la que poder establecer un nivel de progresión, en cuanto a la implementación de estas estructuras lingüísticas, que se deben movilizar durante los diferentes niveles curriculares. De igual modo, este nivel gradual de aportación de estructuras sintáctico-discursivo, que debe de ser llevado a cabo por el docente de lenguas, favorecerá el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera entre el alumnado.

- Se ha de reconsiderar el aspecto organizativo de estas estructuras sintáctico-discursivas, con el fin de favorecer la secuenciación de las mismas. Esto podrá tener un efecto favorable en cuanto a las intervenciones pedagógicas que deberán ser puestas en práctica en el aula de Lengua Extranjera por el docente. Dicha reconsideración, pondría de manifiesto una posible mejora, de este contenido lingüístico, como material educativo.

- La ampliación del repertorio de estructuras sintáctico-discursivas sería de una importante índole si se tiene en cuenta a las opiniones expertas, ya que faltan algunas funciones comunicativas, de carácter significativo, que podrían resultar de gran aporte lingüístico en la Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de promover una posible mejora de la competencia comunicativa del alumnado.

- La atención a la gradación provista en los tres primeros cursos académicos sugiere realizar una mejora en cuanto a la progresión en el grado de complejidad de las estructuras sintáctico-discursivas, debido a que son numerosos los contenidos nuevos (funciones comunicativas y estructuras lingüísticas), que no siguen un patrón gradual, que determine el aprendizaje significativo del alumnado.

- La complementariedad de las funciones comunicativas con alto grado de especificidad (menos comunes o que se utilizan para expresar aspectos mucho más concretos), junto con las estructuras sintáctico-discursivas necesarias para el desarrollo de una determinada función, se han de tener en cuenta para futuras elaboraciones e incorporaciones de este tipo de estructuras al currículo básico, con el fin de completar y obtener un mejor marco organizativo que lleve a afianzar esta herramienta como material didáctico.

REFERENCIAS

- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708, 271-282.
- Bardin, L. (1986). *El Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Blas, A. (2011). El desarrollo de la competencia digital y sus consecuencias metodológicas. Centro Virtual Cervantes [En Línea] España, disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/buda_pest_2013/41_blas.pdf
- Breen, M. (2002). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brozo, W. G. (2005). Connecting with students who are disinterested and inexperienced. *Thinking Classroom*, 6(3), 42-43.
- Brumfit, C., & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
- Chastain, K. (1975). Affective and Ability Factors in Second-Language Acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
- Clark, S. (2010). *Jerome Bruner: Teaching, Learning and the Spiral Curriculum*.
- Dean Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.

- Dollinger, D. (2011). Qualitative Research: Studying How Things Work. *The Canadian Journal Of Program Evaluation*, 25(2), 88-91.
- Eisner, E., & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Mccutchen Publishing Corp, 434-437.
- Fernández Lomelín, A. (2015). *La práctica curricular y la evaluación curricular*.
- Fernández, M^a.V. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 409-416. [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm]
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Guillén Díaz, C. (1999). *La Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas en la Educación del Siglo XXI: un 'valor añadido' para el acceso al conocimiento*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Jacobs, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *American Educational Research Association*, 57(1), 1-50.
- Harrison, J., & Vanbaelen, R. (2013). Brown's approach to language curricula applied to English communication courses. *Shiken Research Bulletin*, 17(2). 2-12.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo-Madrid: División de Políticas Lingüísticas. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.
- Manga, A. M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital*, 16(0) Retrieved from <http://tonosdigital.com>
- Martín Peris, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). *Universitat De Barcelona*.

- Martín Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Universidad De Extremadura*, 5, 54-70.
- Munby, J. (2004). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://books.google.es>
- Muñoz Zayas, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España, *Revista eXtoikos*, 9, 63-68.
- Nunan, D. (1988). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez París, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada A La Enseñanza De Lenguas*, 4, 1-30.
- Pérez López, B. Gradación de las tareas. *Centro Virtual Cervantes*. Retrieved from <http://cvc.cervantes.es>
- Pina, B., & Rodríguez, C. (2003). Sociedad Multicultural y Ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales, *Revista de Educación. Madrid*, (NÚMERO EXTRAORDINARIO), 33-56.
- Puren, Ch. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36
- Soliño Pazó, M. del M. (2008). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras: Un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 4, 177-187.
- Savenye, W., & Robinson, R. (1996). Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists. *Handbook of research for educational communications and technology*, 1171-1195.
- Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning & Method*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how Things Work*. New York: The Guilford Press.

Referencias legislativas

Diario Oficial de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (BOE, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921).

Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (BOE, 8 de mayo de 2015, núm. 86, pp. 32051-32480)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE, núm. 25, de 29 de enero de 2015)

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015)

ANEXOS

Language Functions					
7. Imparting and seeking factual information	8. Expressing and finding out attitudes	9. Deciding on courses of action (suasion)	10. Socializing	11. Structuring discourse	12. Communication repair
<p>1.1 Identifying (defining)</p> <p>1.1.1 (with suitable gesture) this (one), that (one) these, those</p> <p>1.1.2 It is + me, you, him, her, us, them</p> <p>1.1.3 the + NP/this, that, these, those</p> <p>(+ NP) + <i>be</i> + NP</p> <p>1.2 reporting and (describing and narrating)</p> <p>1.2.1 declarative sentences</p> <p>1.2.2 NP + say, think + complement clause</p> <p>He says the 'shop is shut.</p> <p>1.3 correcting</p> <p>1.3.1 As 1.1 and 1.2, with contrastive stress</p> <p>The train 'has left.</p> <p>1.3.2 (correcting a positive</p>	<p>2.1 expressing agreement with a statement</p> <p>2.1.1 I (quite) agree.</p> <p>2.1.2 That's right.</p> <p>2.1.3 That's correct.</p> <p>2.2 expressing disagreement with a statement</p> <p>2.2.1 I don't agree.</p> <p>2.2.2 That's 'not right.</p> <p>2.3 enquiring about agreement and disagreement</p> <p>2.3.1 statement + question tag</p> <p>She is French, isn't she?</p> <p>2.4 denying statements</p> <p>2.4.1 I That 'isn't true.</p> <p>2.4.2 Negative sentences (with not, never, nowhere, nobody, nothing, or not + ever, anybody, anywhere, anything) I saw nothing.</p> <p>2.5 stating whether one knows or does not know a person, thing or fact</p> <p>2.5.1 I ('don't) know</p>	<p>3.1 suggesting a course of action (involving both speaker and addressee)</p> <p>3.1.1 Let's+VPinf!</p> <p>'Let's go!</p> <p>3.1.2 Shall we+VPinf?</p> <p>'Shall we dance?</p> <p>3.2 requesting someone to do something</p> <p>3.2.1 Please + VP imperative</p> <p>'Please sit down.</p> <p>3.2.2 VP imperative +please 'Stop talking please.</p> <p>Would/could you (please) + VPinf?</p> <p>3.3 advising someone to do something</p> <p>3.3.1 You should + VPinf</p> <p>You should 'go to the police.</p> <p>3.3.2 You ought to +</p>	<p>4.1 attracting attention</p> <p>4.1.1 Excuse me.</p> <p>4.2 greeting people</p> <p>4.2.1 Good morning/afternoon</p> <p>4.3 when meeting a friend or acquaintance</p> <p>4.3.1 'How are you?</p> <p>4.4 replying to a greeting from a friend or acquaintance</p> <p>4.4.1 ('I'm) fine, thank you.</p> <p>4.4.2. Well, so-so. 'How are you?</p> <p>4.5 addressing a friend or acquaintance</p> <p>4.5.1 first name</p> <p>4.6 addressing a stranger</p> <p>4.6.1 'Good morning, Mrs. Jones, how are you today?</p> <p>4.7 addressing a customer or a member of the general public</p>	<p>5.1 opening</p> <p>5.1.1 'Ladies and gentlemen!</p> <p>5.2 hesitating</p> <p>5.2.1 ... now let me think</p> <p>5.2.1 ... 'just a moment</p> <p>5.3 correcting oneself</p> <p>5.3.1 I mean ...</p> <p>5.4 introducing a theme</p> <p>5.4.1 I'd like to say something about + NP</p> <p>5.5 expressing an opinion</p> <p>5.5.1 In my opinion, most TV programs are boring.</p> <p>5.6 enumerating</p> <p>5.6.1 in the first place ..., in the second place ... (etc.)</p> <p>5.7 exemplifying</p> <p>5.7.1 For example ...</p> <p>5.8 emphasising</p> <p>5.8.1 use of stress. That's 'wonderful!</p> <p>5.8.2 especially. These cakes are especially nice.</p> <p>5.9 summarising</p> <p>5.9.1 to sum up...</p>	<p>6.1 signaling non-understanding</p> <p>6.1.1 'Sorry, I 'don't understand.</p> <p>6.2 asking for repetition of</p> <p>6.2.1 ('Sorry) 'could you say that again (please)?</p> <p>6.3 asking for a repetition of a word or phrase</p> <p>6.3.2 (<i>sorry</i> +) <i>wh</i> did you say + interrogative clause 'Sorry, 'what did you say his name was?</p> <p>6.4. asking for information of a text</p> <p>6.4.1 Did you say</p> <p>6.5 asking for confirmation or</p> <p>6.5.1. What do you mean by ...?</p> <p>6.6 asking for clarification</p> <p>6.6.1 ('Sorry)What does ... mean?</p> <p>6.7 asking someone to spell something</p> <p>6.7.1 'How do you spell that please?</p> <p>6.8 asking for something to be</p>

<p>statement) (e.g. Valletta is in ,Italy.) No (+ tag) 'No it 'isn't. 1.3.3 negative sentences Valletta 'isn't in 'Italy. 1.3.4 (correcting a negative Statement) We didn't go to 'London. Yes, you did. 1.4 asking 1.4.1 (for confirmation) 1.4.1.1 interrogative sentences 'Did you see him? 1.4.1.2 declarative sentences with high-rising intonation You 'saw him? 1.4.1.3 statement and question tag They lost the match, didn't they? 1.4.2 for information 1.4.2.1 <i>wh</i> questions (time) when? (place) where? (manner) how? (degree) how far/much/long hot, etc.?. (person) who? (possession) whose + NP? (event) What happened? 1.5. answering question 1.5.1 (for confirmation)</p>	<p>2.6 enquiring whether someone knows or does not know a person, thing or fact 2.6.1 Do you know 2.7 stating whether one remembers or has forgotten a person, thing or fact or action 2.7.1 I (don't/can't) remember 2.8 enquiring whether someone remembers or has forgotten a person, thing, fact or action 2.8.2 Do(n't)you remember 2.9 expressing degrees of probability 2.10 enquiring as to degrees of probability 2.10.1 Is it likely to rain? 2.11 expressing or denying necessity (including logical deduction) (not necessary/necessarily 'Good shoes; are necessarily expensive. 2.12 enquiring as to necessity (including logical deduction) 2.12.1 Is that necessarily so? 2.13 expressing degrees</p>	<p>VPinf You 'ought to be more careful. 3.4 warning others to do something or to refrain from doing something 3.4.1 VP imperative with Falling/rising intonation Be careful! Look out! 3.5 encouraging someone to do something 3.5.1 'Come on (+ VP imperative) 'Come on! 'keep trying. 3.6 instructing or directing someone to do something 3.6.1 You + VP (simple present) You take a 'freshly peeled onion. 3.7 requesting assistance 3.7.1 'Can/'Could you help me please? 3.8 offering assistance 3.8.1 'Let me help you! 3.9 inviting someone to do something 3.9.1 (How) Would you like to +</p>	<p>4.7.1 formal: Sir/madam That will be 35 pounds, Sir. 4.8 introducing someone to someone else 4.8.1 address form + may introduce + honorific +first name +family name Professor Smith, may I introduce Dr. Anthony Browning? 4.9 when being introduced to someone, or when someone is introduced to you 4.9.1 'Pleased to meet you 4.10 congratulating someone 4.10.1 Congratulations! 4.10.2 'Well done! 4.11 proposing a toast 4.11.1 Cheers!</p>	<p>5.10 changing the theme 5.10.1 I'd 'like to say something else. 5.11 asking someone to change the theme 5.11.1 I'd 'like to ask you something else. 5.12 asking someone's opinion 5.12.1 'What do you think? 5.13 showing that one is following a person's discourse 5.13.1 I see. 5.13.2 Indeed. 5.14 interrupting 5.14.1 'May I say something? 5.15 asking someone to be silent 5.15.1 Quiet, please! 5.16 giving over the floor 5.16.1 'After you. 5.17 Indicating a wish to continue 5.17.1 'Please let me finish. 5.18 encouraging someone to continue 5.18.1 'Go on. 5.19 indicating that one is coming to an end</p>	<p>written down 6.8.1 'Could you write that down for me please? 6.9 expressing ignorance of a word or expression 6.9.1 I don't know how to say it. 6.9.2 I don't know the word in English 6.10 appealing for assistance 6.10.1 What is the English for + (native language word)? 6.11 asking someone to speak more slowly 6.11.1 ('Can you <i>speak</i>) more slowly please. 6.11.2 'Not so fast please. 6.12 paraphrasing 6.12.1 a/some kind/sort of + generic term 6.13 repeating what one has said 6.13.1 What I said was ... 6.14 asking if you have been understood 6.14.1 'Is that clear (now)? 6.15 spelling out a word or letter spelling out a word or expression 6.15.1 You spell it: ... 6.16 supplying a word or expression 6.16.1 Do you mean ...?</p>
--	---	---	--	---	--

<p>Yes, No (+tag) 1.5.2 (for information) declarative sentences, clauses, phrases and single words 1.5.2.1 (time) ('When will it happen?') At '6 p.m. 1.5.2.2 (place) ('Where's my box?') 'On the table. 1.5.2.3 (manner) ('How do you drive?') 'Not very fast. 1.5.2.4 (degree) ('How far is it?') 'Not very far. 1.5.2.5 (reason) ('Why are you here?') (because +) declarative sentence Because I am a member.</p>	<p>of certainty 2.13.1 confident assertion (positive or negative) 2.13.1.1. certainly (in declarative sentences) 2.14 enquiring about degrees of certainty 2.14.1 Are you (quite) sure + that? 2.15 expressing obligation 2.15.1 NP + have to/must + VPinf 2.16 enquiring about obligation 2.16.1 interrogative sentences and <i>wh</i> questions Must we fill in this form now? 2.17 expressing ability/inability to do something 2.17.1 NP + =(not) + VPinf I can understand Spanish, but I can't speak it well. 2.18 enquiring about ability or inability to do something 2.18.1 interrogative sentences and</p>	<p>VPinf? 'How would you like to come sailing? 3.10 accepting an offer or invitation 3.10.1 'Yes, please. 3.11 declining an offer or invitation 3.11.1 'No thank you.</p>	<p>5.19.1 In conclusion ... 5.20 closing 5.21 asking for: 5.21.1 a person (<i>Can I speak to</i>) + personal name + please? 5.21 closing 5.2.1 Yours sincerely ...</p>	
--	---	---	---	--

	<p><i>wh</i> questions corresponding to 2.1 'Can you speak Spanish?'</p> <p>2.19 expressing that something is or is not permitted.</p> <p>2.19.1 NP +be(not)allowed</p> <p>2.20 enquiring whether something is or is not permitted or permissible</p> <p>2.20.1 Can/may + I/people/one + VPinf?</p> <p>2.21 granting permission</p> <p>2.22 withholding permission</p> <p>2.23 expressing want/desires</p> <p>2.23.1 I'd like + NP</p> <p>2.24 enquiring about wants/desires</p> <p>2.24.1 'What would you like (to do)?'</p> <p>2.25 expressing intentions</p> <p>2.25.1 NP + <i>be</i> + going to + VPinf</p> <p>2.26 enquiring about intentions</p> <p>2.26.1 interrogative sentences and <i>wh</i> questions corresponding to 2.25</p> <p>2.27 expressing preference</p>			
--	---	--	--	--

	<p>2.27.1 I('d) prefer + NP</p> <p>2.28 enquiring about preference</p> <p>2.28.1 'Do you prefer coffee to tea?</p> <p>2.29 expressing pleasure</p> <p>2.29.1 That's lovely/great!</p> <p>2.30 expressing displeasure</p> <p>2.30.1 'Oh dear!</p> <p>2.30.2 I 'don't feel very...</p> <p>2.31 enquiring about pleasure/displeasure</p> <p>2.32 expressing liking</p> <p>2.33 expressing dislike</p> <p>2.34 enquiring about likes and dislikes</p> <p>2.35 expressing satisfaction</p> <p>2.36 expressing dissatisfaction</p> <p>2.37 enquiring about satisfaction/dissatisfaction</p> <p>n</p> <p>'Are you satisfied with your meal?</p> <p>2.38 expressing interest</p> <p>2.38.1 'How interesting!</p> <p>2.39 expressing lack of interest</p> <p>2.39.1 'How boring!</p> <p>2.40 enquiring about interest or lack of interest</p> <p>2.40.1 Are(n't) you interested in...?</p> <p>2.41 expressing surprise</p> <p>2.41.1 How surprising!</p>				
--	--	--	--	--	--

				<p>2.42 expressing lack of surprise 2.43 enquiring about surprise 2.44 expressing hope 2.44.1 I (do) hope so. 2.45 expressing disappointment 2.45.1 What a pity 2.46 expressing fear 2.46.1 I'm afraid (+ <i>that</i> clause/ to + VPinf/of + NP) 2.48 enquiring about fear/worry 2.48.1 Are you afraid/frightened of...? 2.49 expressing gratitude 2.49.1 <i>Thank</i> you so much 2.50 reacting to an expression of gratitude 2.51 offering an apology 2.52 accepting an apology 2.53 expressing moral obligation 2.53.1 NP <i>be</i> not supposed to + VPinf You are 'not supposed to do that. 2.54 expressing approval 2.55 expressing disapproval 2.56 enquiring about approval/disapproval 2.56.1 How's this? 2.57 expressing regret, sympathy</p>	

General Notions	
1. Existential	<p>1.1 existence, non-existence: There is + NP; There's no + NP; There isn't any + NP; the verbs to exist, to become, to make (as in: She 'made a new dress.)</p> <p>1.2 presence, absence: here, not here, there, ...</p> <p>1.3 availability, non-availability: to have (got); There is + NP; There's no + NP; There isn't any + NP; ready (as in 'When will it be ready?')</p> <p>1.4 occurrence, non-occurrence: to happen</p>
2. Spatial	<p>2.1 location (adverbs): here, there, everywhere, somewhere, nowhere, (not) anywhere, where? inside, outside (in) the east/north/south/west to have been to (as in: She has been to Paris.) this, that, these those.</p> <p>2.2 relative position (prepositions): above, against, among, at, at the end of, at the side of, before, behind, below, beside, between, in, in front of, inside, in the centre of, next to, on, opposite, outside, over, round, under, where + sub-clause the following verbs of motion: to arrive, to come, to come along, to come + to NP (as in: He 'came to the house.).</p> <p>2.3 distance (as in: The distance from A to B is 'five miles.) far (away) from, near, in the neighbourhood (of), ... away (as in: It is two miles away.)</p> <p>2.4 motion (verbs): to arrive, to come, to come along, to come + to NP (as in: He 'came to the house), to get up, to go, to hurry, to leave (as in: We have to (leave now.), to lie down, to start to move (as in: The car 'did not move.), to pass (as in: You 'pass the railway station.), to run, to stand, to stop (as in: The 'train stopped.) to walk.</p> <p>2.5 direction: In 'which direction is Slough? The following adverbs: away, back, down (as in: 'Are you going down?), in, out, (to the) left, (to the) right, straight on, up (as in: 'Are you going up?), east (as in: He went east.), north, south, west the following prepositions: across, along, down, for (as in: He is 'leaving for home.), from, into, off, past, through, to, towards, up, away from the following verbs: to bring, to push, to put (as in: 'May I put my coat here?), to send, to take (as in: I'll take it to your room.), to take away, to turn.</p> <p>2.6 origin: from (as in: We came from (London.), out of</p> <p>2.7 arrangement: after (as in: 'C comes after A.), before (as in: 'A comes before B.), between, among, first (as in: 'John came first.), last (as in: 'Peter came last.)</p> <p>2.8 dimension</p> <p>2.8.1 size (as in: 'What size shoes do you take?) the following adjectives: big, deep, high, large, low, narrow, short., small, tall, thick, thin, ...</p> <p>2.8.2 length: centimetre, foot, inch, kilometre, metre, mile, millimetre, yard, long (as in: 'How long is it?'),</p> <p>2.8.3 pressure: heavy, light (as in: I want a 'light blanket.), high, low, weight</p> <p>2.8.4 weight: to weigh, gram(me)s, kilo, lbs, oz.ton(ne) the adjectives light and heavy</p> <p>2.8.5 volume: gallon, litre, pint</p> <p>2.8.6 space: big, small room (as in: You have 'plenty of room here.)</p> <p>2.8.7 temperature: (as in: The temperature is too high I for me.), degree, zero (as in: It's 'ten degrees below zero.) cold, cool, hot, warm. to boil, to burn, to freeze, (to)heat, to get cold/hot/warm</p>

<p>3. Temporal</p> <p>3.1. points of time: (three) <i>o'clock</i>; (five) to/past; (three) a quarter to/past; (three); (sixteen) minutes to/past half past (three); (3) a.m./p.m.</p> <p>3.2. divisions of time: moment, second, minute, quarter of an hour, half(an) hour, hour, day, week, month, year, century season, autumn, spring,</p> <p>3.3. indications of time: time (as in: 'What time is it?') now, then, when? soon, ago (as in: 'two days ago) today, tomorrow, yesterday, the day before yesterday, the day after tomorrow this morning/afternoon/evening/week/month/year, tonight. Prepositions: at (as in: at 'three o'clock)</p> <p>3.4. duration (prepositions): during. (as in: 'during the holidays), for (as in: for 'three hours), since, until, not ...till (as in: He 'won't be here, till 'three)</p> <p>3.5 earliness: early (as in: You are 'early; There's an 'early train on Mondays.)</p> <p>3.6 lateness: late (as in: We'll have to hurry, we are late; We were too late for the train; We went to the late show.)</p> <p>3.7 anteriority: present perfect (as in: I haven't seen John yet; I've been to Paris.) past perfect (as in: I hadn't done it.) before + NP/sub-clause (as in: I'd never done it before.)</p> <p>3.8 posteriority: after + NP/sub-clause afterwards, later (on), later than ...</p> <p>3.9 sequence: first (as in: 'First we went to Madrid.), then (as in: 'First we went to Madrid, I then we travelled to Gibraltar.), next,</p> <p>3.10 simultaneousness: when + sub-clause, while + sub-clause, as soon as + subclause, at the same time</p> <p>3.11 future reference NP + be going to ... NP+ will . . . present continuous of verbs of motion; simple present (with adverbials of future time) tonight.</p> <p>3.12. present reference: present continuous; simple present; present perfect; at present, now, today, still, (as in: He is 'still working.)</p> <p>3.13. past reference: past continuous; simple past; yesterday, the day before, yesterday, formerly, just, recently, lately, last week/month, etc.</p> <p>3.14. reference without time focus: simple present (as in: 'Edinburgh is in Scotland.)</p> <p>3.15. delay: later (as in: The 'train will come later.)</p> <p>3.16. speed: fast, slow ... miles/kilometres per hour</p> <p>3.17. frequency: always, (hardly) ever, never, daily (as in: There are 'daily flights.)</p> <p>3.18. continuity: present continuous; past continuous; present perfect (as in: I've lived here for two years.)</p> <p>3.19. intermittence: not always, sometimes, on and off</p> <p>3.20. permanance: always, forever, for good</p> <p>3.21. temporariness: for + NP (as in: You can have my car for a week.); not always; present continuous; past continuous (as in: He was living in 'Scotland for some months.)</p> <p>3.22. repetitiousness: again, many times, twice, several times, 3.</p> <p>3.23. commencement: to begin, to start (as in: The game started at seven), since (as in: I've been here since '7 a.m.), from (as in: I work from 9 to 12.)</p> <p>3.24. cessation: to end, to finish, to stop (as in: The game will stop at six)</p> <p>3.25. stability: to remain (as in: 'How long will you remain here?), to stay (as in: I will 'stay here for a week)</p> <p>3.26. change, transition: to become (as in: 'Sugar has become expensive.), to change, to get (as in: He's getting old.), to turn (as in: The leaves turned yellow.)</p>	<p>4. Quantitative</p> <p>4.1. number: singular/plural; cardinal numerals; ordinal numerals; another (as in: 'May have another cup of tea, please?), about (as in: I have about 25€.)</p> <p>4.2 quantity (determiners): all, a lot of, any (also: hardly any, not any), both, each, enough, (a) few, (a) little, many, more, most, much, no, several, some half (as in: 'Give me half of it; 'Give me the other half; 'Give me half a bottle.) at least (as in: I need at least \$5.) a bottle/box/cup/glass, packet/piece, etc. of ...</p> <p>4.3. degree: comparative and superlative; degrees of adjectives and adverbs; enough (as in: 'good enough), too ... very ...a bit (as in: a 'bit better; a 'bit</p>
---	---

	<p>tired), a little (as in: a 'little better; a little tired), a lot (as in: a 'lot better), much (as in: 'much better), almost, hardly, quite (as in: 'quite old), rather (as in: 'rather old), so (as in: I'm 'so sorry!); such0 (as in: It was 'such fun! He is 'such a 'nice boy!).</p>
<p>5. Qualitative</p>	<p>5.1 physical</p> <p>5.1.1. shape (adjectives): round, square dimension</p> <p>5.1.2. dimension</p> <p>5.1.3. moisture, humidity: <i>dry</i>, wet, damp, moist to <i>dry</i>, to (make) wet</p> <p>5.1.4. visibility, sight: NP + can(not) see + NP; NP + can(not) be seen; to look (as in: 'Don't look now!), to look at, to watch. Adjectives: dark, light, (in)visible</p> <p>5.1.5. audibility, hearing: NP + can(not) hear + NP; NP + =(not) be Heard to listen, to listen to. Nouns: noise, silence, sound. Adjectives: loud, silent, soft, quiet,</p> <p>5.1.6. taste: to taste (as in: 'How does your soup taste? 'Would you like to taste this?) taste (as in: I 'don't like the taste.) Adjectives: bad. nice, bitter, salt(y)), sour, sweet</p> <p>5.1.7. smell: to smell (of) (as in: The 'food smells 'good) Adjectives: bad, nice, pleasant, unpleasant</p> <p>5.1.8. texture: adjectives: hard, rough, smooth, soft strong, weak, etc.</p> <p>5.1.9. colour (adjectives): blue, black, brown, green, <i>grey</i>. orange, red, white, yellow; light (as in: a light colour; 'light blue), bright, dull, dark (as in: a dark colour; 'dark blue)</p> <p>5.1.10. age: I am ... (years old) How old are you (is he/she, etc.)? Adjectives: new, old, young. Nouns: adult, baby, child, etc.</p> <p>5.1.11. physical condition: alive, all right, better, dead, ill, well; In/out of order (as in: The 'telephone is out of order.) to look (as in: You look 'very well.) to break, to cut, to (be) hurt, to die, to fasten, to tie, to repair, to put right.</p> <p>5.1.12. accessibility: to close (as in: The 'shop closes at six.) to get at, to open, to reach; adjectives: closed, open</p> <p>5.1.13. cleanness: to clean, to wash, (to) dust, (to) polish; adjectives: clean, dirty</p> <p>5.1.14. material (nouns and adjectives): cotton, glass, leather, metal, nylon, paper, plastic, silk, silver. Nouns: wood, wool, made of wood, wooden, made of wool, woolen, etc</p> <p>5.1.15. genuineness: real (as in: Is this real leather?)</p> <p>5.1.16. fullness (adjectives): empty, full, etc.</p> <p>5.2. evaluative</p> <p>5.2.1. value, price: How much + <i>be</i> ...? (as in: 'How much are these shoes?) to cost. Adjectives: cheap, expensive, high, low</p> <p>5.2.2. quality: Adjectives: bad, worse, worst, poor, good, better, best; excellent, fine, nice. Adverb: well.</p> <p>5.2.3. rightness, wrongness: NP + should (not) + VPinf; NP + ought to + VPinf. Adjectives: right, wrong</p> <p>5.2.4. acceptability, unacceptability: That's all right. I don't like it. I cannot accept ... I'm against ...</p> <p>5.2.5. adequacy, inadequacy: NP + <i>be</i> all right; NP + <i>be</i> (not) enough.</p> <p>5.2.6. desirability, undesirability: to like</p> <p>5.2.7. correctness, incorrectness: better, correct, incorrect, false, <i>right</i>, true, wrong, etc. To be right, to be wrong, to put something right, to make something better, etc.</p> <p>5.2.8. successfulness: unsuccessfulness, to fail, to succeed, to try, failure, success, etc.</p>

	<p>5.2.9. utility, inutility: (not) useful. Useless. NP + can(not) use ... 5.2.10 capacity, incapacity: NP + can(not) ... /NP + will/won't .../ NP + be able to ... 5.2.11. importance, unimportance: (not) important, unimportant 5.2.12. normality, abnormality: normal, strange, ordinary, etc. 5.2.13. facility, difficulty: easy difficult, hard (as in: His English is 'hard to understand.)</p>
<p>6. Mental</p>	<p>6.1. reflection: to believe, to be sure, to be certain, to hope, to know, to remember, to think, to wonder, no doubt. 6.2. expression: to answer, to apologise, to ask, to forbid, to invite, to laugh, to recommend, to request (as in: Guests are requested to 'leave their keys at the desk.), to say, to speak, to talk, to tell, to thank, to write. Nouns: answer, question, statement, etc.</p>
<p>7. Relational</p>	<p>7.1 spatial relations 7.2. temporal relations 7.3. action/event relations 7.3.1. agency: agent as subject; agent in by adjunct (passive); agent in emphatic: It was X who ... 7.3.2. objective/factive: objective as object (as in: John opened the door); objective as subject of passive (as in: The door was opened by John); Factive as object; Factive as subject of passive (as in: 'This cathedral was built in the 'thirteenth century.) 7.3.3. dativ: as indirect object (as in: He 'gave me a book.); dative in <i>to</i> adjunct (as in: He gave the ticket to my brother.) dative as subject of passive (as in: He was given a book.) 7.3.4. instrumental: instrumental in <i>with</i> adjunct (as in: You can 'open the door with this key.) 7.3.5. benefactive: benefactive in <i>for</i> adjunct (as in: I have 'bought this for my wife.) 7.3.6. causative: to have (as in: 'Can I have my shirt washed please?) 7.3.7. place 7.3.8. time 7.3.9. manner, means: in this way, like this; by means of ...by + Ving; as (as in: They 'use it as a fork.) Adverbs: badly, fast, hard (as in: We have to work 'very hard.), how? quickly, slowly, well... 7.4. contrastive relations 7.4.1 equality, inequality: (not) the same (thing) (as ...); to differ; difference; different (from), else (as in: 'Anything else?'), other, another (as in: 'Give me another (=different) book.) 7.4.2. correspondence: in addition to the exponents of 7.4.1: like (as in: It's like an orange.); comparative degree + than (as in: John is older than his brother; 'John works harder than his brother.); superlative degree. 7.5 possessive relations 7.5.1 ownership, possession: possessive adjectives (my, your, etc.) possessive pronouns (mine, yours, etc.). (as in: 'This is mine.; as subject (as in: 'Mine is better.) genitive singular of personal; nouns; <i>with</i> adjuncts, <i>without</i> adjuncts (as in: You 'cannot travel here without a passport.) 7.6. logical relations 7.6.1. conjunction: and, as well as, but, also, too (as in: John is leaving too.), not ... either (as in: 'I cannot swim 'either.) 7.6.2. disjunction: or</p>

	<p>7.6.3. inclusion/exclusion: with (as in: We are 'going to take him with us.), without (as in: We are 'not going without him.) except (as in: We 'all went except John.)</p> <p>7.6.4. cause: why ...? because + sub-clause, as + sub-clause</p> <p>7.6.5. effect: then ..., so ... (as in: He ate too much, so he 'did not feel well.), so ... that (as in: He ate 'so much that he 'fell ill.)</p> <p>7.6.6. reason: why ...? because + sub-clause; since + sub-clause; the reason is ...</p> <p>7.6.7. purpose: to ... (as in: He 'came to help me.) in order to ... the purpose is ...</p> <p>7.6.8. condition: if+ sub-clause</p> <p>7.6.9 focusing: about (as in: I 'don't want to talk about the war.), on (as in: I 'cannot give you any information on train services.)</p>
<p>8. Deixis</p>	<p>8.1. definite</p> <p>8.1.1 non-anaphoric: personal pronouns (subject forms and object forms); possessive adjectives: my, your, etc. Possessive pronouns as complement (as in: 'This is mine.); Possessive pronouns as subject (as in: 'Mine is better.) Demonstrative adjectives and pronouns: this, that, these, those, such: independent relative; pronoun: what (as in: 'What you say is true.) definite article: the interrogative pronouns: who, whom, whose, what, which</p> <p>8.1.2 anaphoric: personal pronouns (subject forms and object forms); possessive adjectives; possessive pronouns as complement (as in: 'You take it, it's yours.) demonstrative adjectives and pronouns: who, whom, whose, which, that, omission of; relative pronouns; reflexive/emphatic pronouns: myself, yourself, etc. (as in: I hurt myself; I've 'done it myself); reciprocal pronoun: each other; definite article: the adverbs: here, there, now, then, so (as in: He 'wanted to go out but he 'didn't say so.)</p> <p>8.2 indefinite: indefinite article: a, an; indefinite pronouns: someone, somebody, no one, (not) ... anybody, (not) ... anyone, nobody, each, everybody, everyone, something, (not) ... anything, nothing, everything, all (as in: They 'all went home; I want 'all of it.), both (as in: They 'both went home; I want both of them.), some (as in: 'Some of them went home.), it (as in: It's raining.), you (as in: It's a 'nice record if you like modern music. Adverbs: somewhere, nowhere, everywhere, (not) ... anywhere, sometimes, never, always; semi-deictics: person (as in: There are 'five persons present.), man (as in: There were animals here before man came.) people (as in: 'What do people think about the government? There are 'five people present.), thing (as in: 'What do you call that thing?), do (as in: 'What are you going to do tonight?)</p>

